

- Pennycook, Alastair, y Makoni, Sifree. 2019. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Picas Contreras, Joan. 2011. «Postcolonialismo, conocimiento y poder. Contribuciones epistemológicas». *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (2), 17-33.
- Pratt, Mary Louise. 1991. «Arts of the contact zone». *Profession*, 33-40.
- Quijano, A. 2000. «Coloniality of power and eurocentrism in Latin America». *International Sociology*, 15 (2), 215-232.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2010. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón.
- Stroud, Christopher. 2001. «African Mother-tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (4), 339-355.
- Unamuno, Virginia. 2012. «Bilingüismo y educación intercultural bilingüe: miradas en cruce». *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 234-251). Barcelona: GREIP.
- Zavala, Virginia, y Back, Michele (eds.). 2017. *Racismo y lenguaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Bilingüismo y *translanguaging*: consecuencias para la educación

Ofelia García y Cecilia M. Espinosa

Introducción

El público en general entiende el bilingüismo simplemente como el hecho de hablar dos lenguas. En este capítulo problematizamos esa definición, enfocando el concepto del *bilingüismo* y analizando cómo es que sus representaciones discursivas cambian según quiénes son los hablantes, y en qué contexto social, político e histórico se producen.

El concepto del *bilingüismo* ha pasado por representaciones discursivas similares en el mundo entero, y sobre todo en sus sistemas educativos. En todas las comunidades existe, y ha existido, una concepción del bilingüismo como enriquecimiento y recurso cultural para aquellos a quienes se les considera ciudadanos legítimos del Estado. Esta concepción del *bilingüismo enriquecedor* es un instrumento para mantener el poder de la élite. En cambio, para los pueblos conquistados y colonizados existe una concepción del *bilingüismo problematizado*, ya que se considera que amenaza a la unidad nacional. Las dos concepciones del bilingüismo dependen obviamente de quiénes son, y de dónde vienen, los hablantes.

A pesar de que las escuelas en todo tiempo y comunidad han impulsado un bilingüismo enriquecedor para los grupos pudientes, el bilingüismo problematizado ha tenido diferentes manifestaciones, producto de diferentes

procesos sociohistóricos. Como veremos más adelante, en momentos de colonización y conquista se realiza un proceso de racialización de los hablantes bilingües. Esto produce entonces lo que llamamos *bilingüismo racializado*. Otras veces, en momentos históricos más progresistas en que las minorías bilingües obtienen algún poder político, el bilingüismo puede ser utilizado por los propios hablantes minorizados como forma de resistencia. Encontramos entonces una concepción de *bilingüismo militante*. En otras ocasiones, un *bilingüismo legalizado* se tolera como etapa transicional hacia la asimilación lingüística. Y también ocurre que se construye una concepción de un *bilingüismo deslegitimizado*, cuando se siente como amenaza a la población dominante. Todos estos conceptos no se refieren realmente a cómo hablan los bilingües, sino a cómo se *habla* de ellos, por lo que a veces estos distintos «bilingüismos» pueden coexistir en un mismo país o momento histórico.

Como veremos, en el marco neoliberal en que nos encontramos hoy día, el bilingüismo muchas veces se alienta como inversión económica. Aunque a veces se presenta como si se tratara de un beneficio a la población minorizada, el neoliberalismo tiende a distanciar el bilingüismo de las prácticas existentes en la comunidad y estigmatiza aún más a los hablantes bilingües minorizados. Es en esta etapa neoliberal contemporánea que los investigadores del bilingüismo han introducido el concepto del *translanguaging*.¹ Terminamos el recorrido conceptual sobre el bilingüismo entonces haciendo hincapié en las diferencias entre la concepción del bilingüismo tradicional y lo que llamamos *el acto de translenguar*. El *translanguaging*, como veremos, se refiere al acto de reunir los muchos recursos comunicativos con que se maneja el hablante bilingüe sin prestarle atención a las fronteras lingüísticas que se han construido entre lenguas nacionales.

Para ilustrar la relación que existe entre los hablantes, el contexto sociohistórico y la conceptualización del bilingüismo, en este capítulo nos remitiremos al caso de los Estados Unidos, y específicamente a estudiantes *latinxs* en la ciudad de Nueva York. Tomaremos dos estudiantes como ejemplos

paradigmáticos que han vivido los cambios en la conceptualización del bilingüismo y su impacto en la propia educación. Presentamos así a dos estudiantes: Marisol, recién llegada de Puerto Rico a Nueva York, y Pablo, nacido en la misma ciudad de padres cubanos. Para demostrar las consecuencias de las diferentes conceptualizaciones del bilingüismo, transportaremos en nuestra imaginación a Marisol y a Pablo desde 1955 hasta el 2020.

Estos ejemplos paradigmáticos nos permitirán entender cómo tanto las políticas como las leyes y los desarrollos teóricos sobre el bilingüismo han afectado las vidas de los hablantes bilingües, y sobre todo de aquellos que se identifican como minorías autóctonas, pueblos indígenas, inmigrantes y refugiados. A partir de este recorrido ponemos de manifiesto la necesidad de construir y fundamentar teóricamente una nueva comprensión del concepto del *bilingüismo* para redefinirlo y permitir nuevas políticas y una mejor gestión social.

Contextualización del bilingüismo y el *translanguaging*

La palabra *bilingüismo* suele evocar a aquellos chicos y chicas de clase media que en barrios blancos y acomodados van a colegios bilingües donde aprenden francés, inglés o chino. Sin embargo, la realidad del bilingüismo es generalmente otra. Por ejemplo, Ofelia y Cecilia viven en la ciudad de Nueva York y comparten una vida bilingüe con otros *latinxs* en la ciudad. Ofelia nació en Cuba y llegó a Nueva York a los diez años. Cecilia nació en Ecuador y vino a Nueva York como profesora, después de estudiar para un doctorado en Arizona. A pesar de sus logros académicos, sus vidas bilingües continuamente son un reto, ya que sus prácticas no caben ni dentro de lo que se dice ser la norma monolingüe del inglés, ni tampoco la del español.

Los hijos y los nietos de Ofelia, todos nacidos en Nueva York, viven una vida lingüística todavía más compleja, pues no tienen referencia geográfica ni nacional del español, pero sí tienen una referencia identitaria. Sus vidas, como nos dice Gloria Anzaldúa (1987) «straddle the borderlands [...] Neither eagle nor serpent, but both. And like the ocean, neither animal respects borders» (p. 84). Es decir, sus vidas «entre mundos» no son ni una cosa ni la otra, sino ambas. Y así sus prácticas lingüísticas, sobre todo

¹ Utilizamos el vocablo *translanguaging*, y a veces hablamos de *translenguar*.

en familia, no caben dentro de las definiciones escolares de lo que es el inglés o el español, sino que van más allá de las fronteras lingüísticas que han construido los estados-naciones y sus escuelas. Las vidas bilingües de comunidades minorizadas no se pueden equiparar a dos vidas monolingües que se llevan a cabo en diferentes espacios. El ser bilingüe minorizado exige una vida que integre espacios lingüísticos a través de actos de translenguar que otros experimentan por separado.

Por ejemplo, uno de los nietos de Ofelia vive en una comunidad blanca de clase media en la que la mayoría de sus amigos hablan solo inglés. En su casa, su madre, nacida en los Estados Unidos, quisiera que el niño fuese bilingüe por razones de identidad y para prevenir que el niño se sienta avergonzado de su familia hispanohablante y bilingüe. Su padre, un profesional norteamericano, estudió español en secundaria y apoya los esfuerzos de la madre. Durante estos primeros cinco años, el niño es feliz usando todo el repertorio lingüístico que ha construido a partir de la socialización bilingüe en el hogar. Se emociona cuando su padre llega para su fiesta de cumpleaños con lo que él llama «bulunes»: «Yeah!!!!!! Los bulunes para mi birthday party are beautiful!». Y cuando su madre le pregunta cuáles le gustan dice: «I like los pink ones, pero no the rojos!». Aunque estas prácticas lingüísticas, estos actos de *translanguaging*, definen la socialización lingüística de la mayoría de los niños que viven en comunidades bilingües, no es ese el bilingüismo que se acepta en las escuelas. Este *translanguaging*, como veremos más adelante, se separa de las definiciones del bilingüismo que a partir de la segunda mitad del siglo xx empiezan a aparecer en la literatura académica y que presentamos a continuación.

Definiciones propuestas por eruditos: el bilingüismo enriquecedor

En 1953, Uriel Weinreich publicó lo que se puede considerar el primer estudio sobre el bilingüismo en sí, *Languages in Contact: Findings and Problems*. Ese es el mismo año de la publicación del primer estudio del comportamiento bilingüe en los Estados Unidos, el libro de Einar Haugen titulado *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior*.

pero tanto Weinreich como Haugen se enfocan en lo que Weinreich llama *interference*, «desviaciones de la norma» en que se introducen elementos extranjeros en la lengua (p. 1).

Weinreich habla de dos tipos de interferencia: 1) la positiva, en que los hablantes conocen a qué lengua pertenece la emisión, y 2) la negativa, en que los hablantes no pueden identificar a qué lengua pertenece debido a lo que Weinreich llama «interlingual identifications». Como consecuencia, a la élite bilingüe que estudia otra lengua, se le perdonan sus «desvíos» y «errores», ya que su bilingüismo es enriquecedor. Sin embargo, la lengua del bilingüe que vive en comunidades bilingües se explica como interferencia negativa y se dice que lleva a problemas psicológicos, mentales y educativos. Desde el principio del estudio de lo que se denominó «lenguas en contacto», al bilingüe que vive en contacto con otro pueblo que lo ha invadido, conquistado y colonizado se le cuestiona su lengua, mientras que al que adquiere otra lengua a través del estudio se considera que ha alcanzado un logro enriquecedor.

A partir de 1965, Joshua A. Fishman desarrolla el estudio de la sociología de la lengua, esta vez basándose en el bilingüismo vivido de sociedades y comunidades bilingües minorizadas. Pero en la etapa inicial del estudio, Fishman echó mano de conceptos que al describir la minorización, a veces la normalizaban. Así, por ejemplo, surge su adaptación del concepto de *diglosia* de Charles Ferguson. Al estudiar sociedades y comunidades bilingües, Fishman (1965) propone que la única manera de «mantener» dos lenguas en una sociedad es que cada una de ellas tenga una función distinta, es decir, si existe una compartimentalización de usos. Pero este arreglo diglósico solo describía un proceso de minorización en que a una lengua se le había asignado funciones altas (*high*) y a la otra bajas (*low*) e ignoraba el proceso de colonización e imposición de poder que esto representaba (Martín Rojo, 2017; Ninyoles, 1969).

Fijando su mirada en el multilingüismo que se hace obvio con la independencia de colonias en África y Asia, surge también en esta época el estudio de la *planificación lingüística* (Rubin & Jernudd, 1971). Sin embargo, la planificación del corpus y el estatus de la lengua tenían como objetivo

controlar y manejar el multilingüismo de un Estado (o de las naciones dentro de los nuevos o viejos estados), y no trabajar con el multilingüismo mucho más dinámico de los hablantes de esas sociedades multilingües. Así surgen también los conceptos de *mantenimiento y cambio de lenguas* (Fishman, 1966), centrándose en la idea de lengua como objeto con fronteras lingüísticas naturales, sin reconocer las acciones más dinámicas de los hablantes bilingües.

Los estudios de Wallace Lambert en Quebec (1974) identifican dos tipos de bilingüismo —el *aditivo* y el *sustractivo*—. El bilingüismo aditivo se refiere al proceso a través del cual se añade una segunda lengua a una primera, un proceso limitado a las poblaciones pudientes y a las élites. En cambio, para las poblaciones que hablan una lengua minorizada, el bilingüismo que se propaga es sustractivo, pretendiendo sustituir la lengua minorizada por la del Estado nación.

En el siglo xx el bilingüismo se generaliza como «aditivo» para comunidades mayoritarias y «sustractivo» para otras. En sí ambas concepciones del bilingüismo perciben dos lenguas como entidades separadas, siempre protegidas por el poder que los estados políticos les otorgan, y protegiendo así, como veremos, los intereses sociopolíticos y económicos del mundo dominante.

Utilidad del concepto de *bilingüismo enriquecedor* ¿para quién?

El bilingüismo se ha estudiado en el siglo xx con un lente cerrado que solo enfocaba dos lenguas y excluía las prácticas de los hablantes conquistados, colonizados y racializados. Las definiciones del bilingüismo como aditivo y diglósico, que presuponen que los hablantes compartimentalizan con exactitud el uso de dos lenguas por separado, favorecen un bilingüismo elitista que nada tiene que ver con el bilingüismo de los pueblos minorizados.

De hecho, este concepto de un bilingüismo nítido y caracterizado por una lengua primera (L1) y una segunda (L2) que se manejan en diferentes dominios y con diferentes personas es de gran utilidad para el Estado político. Ese Estado pretende mantener un orden lingüístico que imagine que

todos sus ciudadanos tienen (o debieran tener) una «lengua materna» que coincidiera con la que se ha entronizado como lengua oficial y/o nacional.

Por ello, la educación empieza a tener un papel importante para difundir ese concepto del *bilingüismo* y denigrar el bilingüismo del pueblo conquistado y colonizado, cuyo bilingüismo tiene otros rasgos: ni aditivo, ni simplemente sustractivo. El bilingüismo del pueblo se resiste a ser simplemente una L1 + una L2, o una L2 sin una L1. Su bilingüismo, como veremos, es *dinámico* (García, 2009), se tuerce, se entrelaza con diferentes rasgos y experiencias. Se trata entonces de una lengua que no es ni L1 ni L2, sino de un repertorio unitario que con el tiempo merece otro nombre —*translanguaging*—. Este acto de translenguar podría tal vez ser de más utilidad para las minorías lingüísticas, pero antes de llegar a su conceptualización, vincularemos una serie de procesos históricos con el desarrollo del concepto del *bilingüismo*, recalcando los debates que se han llevado a cabo. Ya que para hacerlo necesitamos referirnos a un caso específico, nos basamos en el caso de los Estados Unidos, y específicamente en el bilingüismo de un grupo de *latinxs* en los Estados Unidos: los puertorriqueños.

Debates sobre el bilingüismo: racialización, militancia, planificación, deslegitimación

Como dijimos anteriormente, el bilingüismo de los pueblos conquistados y colonizados queda fuera de la conceptualización de bilingüismo enriquecedor que habían propuesto muchos de los estudiosos del siglo xx. Pero a pesar de que el bilingüismo del pueblo colonizado y conquistado siempre ha sido estigmatizado, la lucha y los debates que ha desatado hacen posible que podamos identificar aquí diferentes conceptualizaciones —a veces un bilingüismo racializado, otras veces militante, otras legalizado o completamente denigrado—. Aunque aparecen en este apartado como conceptualizaciones que son productos de diferentes etapas históricas, cabe recalcar que se dan también simultáneamente. Nos basamos aquí en la historia del bilingüismo minorizado en los Estados Unidos para analizar el motivo de la producción de diferentes conceptos del *bilingüismo*, así como su consecuencia en la educación.

El bilingüismo racializado

Desde que los Estados Unidos se constituyeron como país, el proceso de anglicación ha sido importante para incluir a inmigrantes blancos de procedencia europea. Sin embargo, este proceso se manifestó de diferente manera ante los hispanohablantes, tanto los del suroeste en territorios que habían sido mexicanos antes del Tratado de Guadalupe Hidalgo (1848), como los de Puerto Rico, que se constituye en colonia después de la independencia de España en 1898. Como dijimos anteriormente, aquí enfocamos el caso de los puertorriqueños en Nueva York. La migración de una gran cantidad de puertorriqueños a mediados del siglo xx se produce para alimentar las industrias del norte. Los industriales neoyorquinos optaron por aceptar a estos, a quienes se les había otorgado ciudadanía estadounidense en 1917, ya que, con la restricción de la inmigración en 1924, constituían la única fuerza de trabajo para sus fábricas y negocios, además de los afroamericanos que también migraban hacia el norte.

A los puertorriqueños se les llamaba despectivamente «spiks» porque «they didn't speak English properly». Pero el español de estos bilingües tampoco tuvo cabida ni en la vida pública ni en las escuelas de Nueva York. El círculo discursivo se fue cerrando y el bilingüismo sirvió entonces para el proceso de racialización al que el pueblo fue sometido. Ni inglés, ni español; los puertorriqueños bilingües hablaban como *spiks*, como gente pobre y sin educación. Se produce una construcción del bilingüismo como señal de ignorancia y pobreza (García & Mason, 2009).

Y es aquí precisamente donde empieza la historia de los dos estudiantes que queremos contar. En 1955, en esas escuelas neoyorquinas estudiaban Marisol y Pablo. Cuando Marisol inició cuarto grado, es decir, cuando tenía más o menos nueve años, la maestra, Ms. Kaplan, la llamaba «retarded» y no hacía nada por ayudarla. Mientras Ms. Kaplan enseñaba su lección sobre la historia del estado de Nueva York al resto de la clase, ponía a Marisol en un escritorio en una esquina de atrás del aula. Le entregaba una colección de hojas para colorear que nada tenían que ver con la materia de estudio. Sentada en la parte de atrás de la clase, Marisol no tenía oportunidades para hacer amistades. Y tampoco tenía oportunidades para participar en el

aprendizaje de la clase. Sus compañeros de clase pronto la calificaron como una alumna «lenta», que no formaba parte del grupo y con quien no se podía establecer amistad.

Mientras tanto, Pablo en 1955 estaba en secundaria y ya hablaba inglés, pero su maestro, Mr. Marcus, decía que tenía acento de «spik» y lo refirió a una clase de inglés «especial» por su bajo nivel. En el *high school* de Pablo había un programa de español, pero la Sra. Bermúdez, que creció y se educó en Murcia, España, decía que Pablo no hablaba realmente español, que hablaba *spanGLISH*, y, por lo tanto, no debía estar en su clase. Nadie en la escuela conocía el interés de Pablo por la música afrocubana. En cambio, fuera de la escuela, en su barrio, Pablo tenía oportunidades de escuchar a músicos afrolatinos tocar sus ritmos y participar en esas sesiones, cantando, bailando, y, sobre todo, tocando las congas, los timbales y los bongós. Fuera de la escuela, Pablo tenía oportunidades para conectarse con sus raíces culturales y sus intereses y mostrar su talento musical.

En ambos casos, las maestras de Marisol y de Pablo consideraban el bilingüismo como un problema grave. En el caso de Marisol, Ms. Kaplan quería que Marisol «would just speak English» [*acabe por hablar inglés*]. La maestra culpaba a los padres de Marisol y a la comunidad pobre del sur del Bronx en que vivían, de que Marisol no hablara inglés. No se le ocurrió pensar que ella podría educarla, y además enseñarle inglés. Simplemente, la ignoraba.

En el caso de Pablo, el mero hecho de ser latino y bilingüe indicaba el problema, pero también la solución social. El problema era que Pablo se consideraba una carga para la escuela, ya que no cabía ni en el programa de inglés, ni en el de español. Sin embargo, fue el fracaso de Pablo lo que ofreció la solución para la escuela y sus maestros. A Pablo lo echaron de la escuela y así los maestros pudieron educar a los estudiantes blancos monolingües. La salida de Pablo de la escuela solo alimentó la narrativa de que la responsabilidad era de los propios estudiantes bilingües, que eran incapaces de aprender y tener éxito. Según la escuela, Pablo no hablaba ni inglés, ni español. No se le reconoció su bilingüismo como algo normal, sino como una carencia. Sus intereses y talentos musicales y su gran capacidad para integrar la música y las matemáticas eran invisibles dentro de este marco.

El bilingüismo militante

Ante tanta ignorancia, y nutriéndose de las luchas de la Era de los Derechos Civiles de los afroamericanos y méxico-americanos en la década de los sesenta, los puertorriqueños comenzaron a abogar por una autodeterminación política, económica y educativa. En 1964, apoyados por la National Association for Puerto Rican Civil Rights (NAPRCR), la mitad de los estudiantes en las escuelas públicas de Nueva York se unieron a un boicot para exigir la integración racial y programas educativos pertinentes a ellos. Fue emergiendo una conciencia radical de raza, y se establecieron los Young Lords, militantes similares a los Black Panthers y a los Brown Berets. Los Young Lords exigían un programa no solo educativo en español, sino también trabajos, vivienda, mayor participación política y económica, e independencia para Puerto Rico (Lee, 2016; Wanzer-Serrano, 2015).

La educación bilingüe se convierte así en el arma para desatar esa lucha sociopolítica —como manera de educar a un pueblo que pudiera abogar por sus derechos, y también de profesionalizar a la comunidad puertorriqueña, creando trabajos como maestros bilingües—. Por otro lado, los políticos se dieron cuenta de que la educación bilingüe era una demanda de esa comunidad militante que se podía otorgar y así calmar los ánimos y la ira de la comunidad (Del Valle, 1998).

La educación bilingüe neoyorquina comienza así en *basements* [sótanos] y pasillos de muchas escuelas (Flores & García, 2017). Allí se podía abandonar a aquellos estudiantes a quienes nadie quería enseñar, con maestros que hablaran su lengua. Aunque el gesto fue una simple válvula de escape para la militancia de la comunidad, y un gesto conveniente para las autoridades escolares que simplemente ni sabían ni querían bregar con esa comunidad, para los protagonistas de nuestra historia, Marisol y Pablo, fue una experiencia que les cambió la vida.

Marisol, que vivía en el sur del Bronx, se benefició del comienzo de lo que fue la primera escuela bilingüe en Nueva York, PS 25 (Kaplan, 2018). Esta escuela, fundada para la comunidad, con la comunidad y en la comunidad se puso en manos de educadores puertorriqueños comprometidos con la lucha del pueblo. Con cariño, generosidad, y con un currículo al

que luego se le llamó «culturally relevant», la educación bilingüe que recibe Marisol cambió toda su trayectoria educativa. Se le enseñaba no con textos en inglés que Marisol no entendía, sino con poesías, leyendas y cantos que ella oía en Puerto Rico. Y cuando los textos eran en inglés, estos le eran explicados en español. Marisol tenía maestros que conocían su lengua, su cultura, sus experiencias, la geografía y la historia de su isla. Marisol sentía que ahora sí pertenecía a la escuela. Aunque su aula estaba en el *basement* era su isla y allí se sentía orgullosa de ser puertorriqueña.

A Pablo también lo transfirieron al *basement* de su escuela, en donde comenzaron un programa de educación bilingüe. Allí todos sus maestros eran bilingües y en su mayoría de descendencia puertorriqueña, incluso la maestra de inglés. Los maestros inmediatamente reconocieron el gran talento musical de Pablo. A Pablo siempre le había interesado mejorar su español para poder componer canciones, y es en el programa escolar de música y baile en donde empezó a sentirse cómodo con su español caribeño y bilingüe. Junto con los otros compañeros, y el maestro, aprendió canciones afrocubanas, además de puertorriqueñas, y profundizó su conocimiento sobre la historia de la salsa y sus raíces africanas, leyendo ávidamente tanto en español como en inglés. Pablo se convirtió así en el mejor intérprete de esa música, participando en eventos públicos no solo en la escuela, sino también en la comunidad. A través del aprendizaje de música Pablo mejoró no solo su español y su inglés, sino también el conocimiento de la historia caribeña, latinoamericana y africana y las luchas por una sociedad más justa. En este contexto escolar, Pablo simplemente se transformó. Le entusiasmaba llegar a la escuela todos los días, aunque tuviera que ir al *basement* donde estudiaba con poca luz.

El bilingüismo legalizado

En 1968, como resultado del apoyo de muchos estudiosos y del enfrentamiento a la violencia creciente de un pueblo hispanohablante racializado y excluido de sus derechos civiles, el Congreso de los Estados Unidos pasó el Bilingual Education Act (para una lectura crítica de este, véase García & Sung, 2018). El Bilingual Education Act autorizó financiar programas de educación

bilingüe. Pero es importante recalcar que el objetivo de esta legislación era superar lo que se consideraba la desventaja del bilingüismo (Calvo, 1968).

La institucionalización de la educación bilingüe fue poco a poco anulando el bilingüismo militante de la comunidad puertorriqueña. En 1974 se establece el propósito *transicional* de la educación bilingüe para ayudar a los estudiantes que estuvieran «limitados en inglés». Los programas bilingües llamados entonces «de mantenimiento» en que encontrábamos a Marisol y Pablo empiezan a transformarse, poco a poco, en programas de educación bilingüe de transición.

El círculo discursivo del bilingüismo militante de la comunidad se va entonces cerrando con un bilingüismo legalizado que nada tenía ya que ver con la experiencia de racialización del pueblo puertorriqueño. Veamos entonces qué les sucede a los protagonistas de nuestra historia y cómo repercuten sobre ellos estos cambios.

La escuela bilingüe en donde Marisol había iniciado sus estudios se empieza a transformar. A Marisol le permitieron utilizar su español los primeros tres o cuatro meses del año escolar, pero ya no así después. Desaparecieron las poesías y los cuentos diseñados por los propios educadores puertorriqueños. Se adoptaron, en cambio, libros y materiales comerciales producidos por empresas que decían aportar un currículo basado en las últimas investigaciones sobre adquisición de una segunda lengua. El libro de lectura de Marisol ahora consistía en muchas historias y ejercicios con preguntas informativas que nada añadían a la creatividad e imaginación de Marisol. Los personajes de estas historias no se parecían a Marisol. Eran de tez blanca, ojos azules, pelo rubio. Tenían una casa con jardín y con garaje. La madre se quedaba en casa. El padre salía a trabajar. Nada de esto reflejaba la vida de Marisol. Ella vivía en un pequeño apartamento en un *building* neoyorquino; su madre y su padre trabajaban en una fábrica. Las respuestas que Marisol debía construir basadas en las lecturas no requerían que ella integrara sus conocimientos previos, ni otros aspectos de su cultura, de su historia o de su español.

En la escuela de Pablo ocurrió algo muy similar. Pablo quedó fuera de la definición de educación bilingüe como meramente transicional, ya que hablaba inglés. Volvió a subir las escaleras a una escuela que no le ofrecía ni

interés, ni educación. A pesar de que Pablo continuó utilizando su bilingüismo en su comunidad, dentro de la escuela solo se reconocía su inglés. Las clases en todas las materias eran solo en inglés y nadie reconoció su genio musical. Se le asignó a clases de nivel básico donde dominaban los ejercicios mecánicos y la memorización para «remediar» sus conocimientos. Pablo poco a poco perdió el interés en la escuela.

El bilingüismo deslegitimizado

Para 1980, y con la elección del presidente Ronald Reagan, las comunidades racializadas empezaron a perder el poco poder político que habían logrado durante la Era de los Derechos Civiles. Ya en ese año, Reagan declara:

It is absolutely wrong and against American concepts to have a bilingual education program that is now openly, admittedly dedicated to preserving their [non-English] native language and never getting them adequate in English. (Democrat-Chronicle, Rochester, 1981, p. 2.^a, citado en García & Sung, 2018: 328)

[Es absolutamente erróneo y contrario a los conceptos estadounidenses tener un programa de educación bilingüe que ahora se dedica abiertamente, sin duda, a preservar la lengua materna [no inglesa] y nunca a lograr que adquieran una competencia adecuada en inglés].

Poco a poco, inclusive la función transicional de la educación bilingüe pierde importancia, ya que se abre otro programa que no presta atención a la cultura ni al sistema de racialización de las comunidades afectadas, pero que sí enseña inglés —los llamados programas de «inglés como segunda lengua»—. A los muchos Marisoles y Pablos que llegaron a las aulas neoyorquinas en esa época se les empezó a colocar en esos programas de inglés como segunda lengua. Esto tiene algún sentido, ya que el propósito de la educación bilingüe en aquella época ya se había convertido simplemente en la enseñanza del inglés.

Sin apoyo político, la educación bilingüe empieza a desmoronarse. Para fines de siglo, se sienten además los vientos de una economía neoliberal de un mundo globalizado. El bilingüismo español-inglés se separa totalmente de la comunidad. En vez de arma útil para educar a un pueblo racializado y enseñarlos a pensar crítica y políticamente, ahora empieza a verse como

un instrumento útil para una ganancia económica a la que pueden acceder también los monolingües. Empieza así el giro hacia lo que se llama hoy día «Dual Language Education» (DLE), apartándose hasta en el nombre de lo que fue la educación bilingüe para la comunidad latina.

El bilingüismo neoliberal y sus consecuencias

Aquel proyecto político para apoyar una comunidad racializada que emerge en la Era de los Derechos Civiles como educación bilingüe poco a poco se sustituye por un «dual language education» que nada tiene que ver con la comunidad latina. Lindholm-Leary (2001) define esos programas diciendo:

DLE includes native as well as non-native speakers of the target (non-English) language. In dual language programs, English-dominant and target-language-dominant students are purposefully integrated with the goals of developing bilingual skills, academic excellence, and positive cross-cultural and personal competency attitudes for both groups of students. (p. 30)

[DLE incluye hablantes nativos y no nativos de la otra lengua que no es el inglés. En los programas de lenguaje dual, los estudiantes dominantes en inglés y en la otra lengua se integran a propósito con los objetivos de desarrollar habilidades bilingües, excelencia académica y actitudes positivas de competencia intercultural y personal para ambos grupos de estudiantes. (p. 30)].

Esta definición temprana de los programas de «lengua dual» ya revela el cambio epistemológico en la concepción del bilingüismo en el siglo XXI. El verdadero interés de los programas conocidos en los Estados Unidos como «dual language» o «dual immersion» o «two-way immersion» era el educar a una comunidad blanca monolingüe que ahora ansía que sus hijos fueran bilingües. El propósito de dichos programas entonces era tener niños hispanohablantes que sirvieran como modelos bilingües para los estudiantes monolingües que quisieran aprender el español. Como nos dice Pimentel (2011), los estudiantes latinos solo tenían valor porque servían como «commodities that can be consumed by White, English-speaking students» [productos que puedan ser consumidos por estudiantes blancos hablantes de

inglés] (p. 351). El objetivo era tener una «lengua dual», no educar a un pueblo que vive «entre mundos», en «borderlands» lingüísticas y culturales, y cuyo bilingüismo ha sido resultado de un proceso de dominación y colonización.

La mayoría de los programas de «lengua dual» se convierten en maneras de gentrificar los barrios, ofreciéndoles a padres blancos y profesionales la opción de una educación pública financiada por el Gobierno que enriquezca a sus hijos. Los niños que viven vidas bilingües muchas veces quedan excluidos de esta opción ya que no son «English language learners», el único bilingüismo que se reconoce en las escuelas estadounidenses. Claro está que hay excepciones, y hay algunas escuelas que han logrado mantener un compromiso con la comunidad latina neoyorquina y que se han acogido a la definición de *dual language* para poder continuar una educación bilingüe comprometida (véase, por ejemplo, García, Menken, Velasco & Vogel, 2018). Ya no se piensa en general en educar a un pueblo bilingüe, sino en enseñar dos lenguas.

Las muchas Marisoles y los muchos Pablos que se encontraban en escuelas neoyorquinas en 2010 entran en un sistema escolar neoliberal. Las escuelas se desprenden de la comunidad. Y esto resulta en una segregación racial y lingüística todavía mayor de la que existía anteriormente.

Se inicia el discurso ya no solo del «achievement gap» [diferencial de aprendizaje] de los «English Language Learners» en relación con los que no lo son, sino también de su «word gap» [diferencial de lengua] (Avineri et alii, 2015; García & Otheguy, 2018). En el centro de esta óptica está una visión de las familias latinas como incapaces de ofrecer riqueza de vocabulario y de conversación sobre temas que se valoran en la escuela, pues, según esta narrativa, estas carecen del capital de lenguaje que la familia de clase media profesional y de ingresos altos posee.

En 2010, Marisol tiene cinco años, no habla inglés, y asiste a un *kindergarten* «dual» en su comunidad. Pero cuando se forma el primer grado «dual», se escogen a aquellos «English Language Learners» recomendados por la maestra por lo que se considera su capacidad e inteligencia. Ya que el programa se considera de «enriquecimiento», la maestra opina que Marisol

necesita una instrucción que remedie lo que es su poca capacidad verbal. Marisol entonces entra en un primer grado en inglés en que todos han sido clasificados como «English Language Learners» y en el que el propósito de la instrucción es que adquieran inglés. La instrucción se enfoca no en promover el que Marisol y sus compañeros usen la lengua, sino que la usen «bien». Así restringen sus prácticas lingüísticas y le crean a Marisol una inseguridad lingüística que la silencia.

Cuatro años más tarde, cuando Marisol cumple nueve años, llega a cuarto grado. Pero sigue clasificada como «aprendiz de inglés», aunque ya ni siquiera quiere hablar español. Ahora le imponen una clasificación de «Long Term English Language Learner» por sus bajas calificaciones en exámenes estandarizados en inglés. Todo se basa en lo que a Marisol le falta: el inglés apropiado para las tareas académicas. La maestra recomienda que Marisol asista a clases adicionales los sábados y en el verano. Estas se enfocan en darle más ejercicios mecánicos para pasar los exámenes. Marisol no tiene espacio para desarrollar sus identidades como lectora o escritora. En casa ella tiene un diario donde escribe poesías y cuentos. Su maestra nunca sabrá que a Marisol le apasionan la lectura y la escritura.

Pablo entra a una escuela secundaria en 2010 en que no hay ningún programa que a él le apasione o maestros que tengan la experiencia suficiente para captar sus intereses. La instrucción es básica, altamente vigilada, rígida y se centra en el inglés y las matemáticas, ignorando las ciencias, las artes y los estudios sociales, y por supuesto el bilingüismo de Pablo, ya que este habla inglés. Los maestros enseñan con los llamados «teacher proof basals», es decir, materiales que dictan cada palabra que los maestros deben usar y que señalan lo que debe esperarse de las respuestas de los estudiantes. El nivel de vigilancia es tan alto que los directores de las escuelas pueden hacer «walk throughs» [*paseos de inspección*] sin anunciar, y la expectativa es que todos los maestros deben estar en la misma página al mismo tiempo. No hay lugar para el diálogo entre maestros y estudiantes. El conocimiento debe ser depositado y el alumno debe repetirlo. El fin es pasar los exámenes. La escuela tiene que mostrar que los estudiantes están progresando académicamente, y, por lo tanto, el enfoque es prepararlos para tomar los exámenes, y

no en educarlos. En esta escuela se compara, se castiga, se vigila y se premia. Cuando es obvio que Pablo no va a pasar la mayoría de esos exámenes, se le aconseja que abandone la escuela. A Pablo le viene bien, ya que siente que está perdiendo su tiempo en la escuela. Pero a la escuela también le viene bien, ya que así no tiene que reportar los resultados pobres de Pablo, ni de estudiantes como Pablo, haciéndose pasar por una escuela que tiene éxito a costa de los estudiantes que excluye y que expulsa. A pesar de que se sabe lo que está sucediendo con la desaparición de los estudiantes minorizados, se premia a las escuelas que tienen las mejores calificaciones.

El bilingüismo comunitario reconstituido: la propuesta del *translanguaging*

Basado en las experiencias sufridas por los niños latinos a quienes se les mantiene en programas de inglés como segunda lengua aun cuando ya no hablan español, y en las experiencias de los muchos a quienes no se les proporciona educación bilingüe, muchos educadores en Nueva York han empezado a cuestionar que no haya programas educativos que se ajusten al bilingüismo dinámico de los estudiantes que viven entre mundos.

Impulsado por el cuestionamiento global de lo que fue la invención de las lenguas nacionales (véase Makoni & Pennycook, 2014) para colonizar al pueblo, los educadores bilingües comienzan a pensar en cómo podrían reconstituir el bilingüismo del pueblo latino a la *criticalidad* con que había comenzado, ahora en un contexto neoliberal y global distinto. Se da entonces por sentado que la única manera de hacerlo es introduciendo en el medio educativo el bilingüismo dinámico de la comunidad latina.

Utilizando el término *trawsieithu* acuñado por Cen Williams en el País de Gales, y traducido al inglés como *translanguaging* por Colin Baker (2003), la conceptualización del bilingüismo se ve acompañada por la del *translanguaging*. El concepto de *translanguaging* se apoya en la filosofía de que el bilingüe no está manejando simplemente dos entidades lingüísticas separadas, es decir, lo que se llama simplemente una lengua u otra basada en construcciones sociopolíticas, como son el inglés y el galés, o el inglés y el español. El bi- de bilingüe se refiere a dos sistemas socioculturales y

sociopolíticos con que los hablantes pueden o no identificarse, y que tienen consecuencias materiales en sus vidas, pero que nada tienen que ver con el proceso psicolingüístico con el que operan los bilingües (Otheguy, García & Reid, 2015, 2019). Los hablantes bilingües actúan no con dos entidades lingüísticas separadas y autónomas, sino con un repertorio unitario y no dicotomizado que reúne todos sus recursos lingüísticos y sensoriales (García & Li Wei, 2014). De ese repertorio lingüístico unitario, el bilingüe selecciona los rasgos lingüísticos considerados por el hablante de mayor potencial comunicativo según sus interlocutores y contexto. Todo acto de la persona bilingüe con el lenguaje lo transforma, yendo más allá de la simple construcción de una lengua nombrada u otra. El concepto de *translanguaging* evoca un proyecto político (Flores, 2014) de liberar al bilingüe de un comportamiento lingüístico impuesto por estados que simplemente no refleja sus propias prácticas.

Una vez aceptada la tesis de que ese bilingüismo de los latinos estadounidenses ha sufrido no solo un silenciamiento, sino también un sesgo intelectual, se empiezan a abrir espacios en las aulas neoyorquinas y en los programas bilingües para el *translanguaging*. Un ejemplo de ese proceso es el que se ha llevado a cabo en el proyecto conocido como CUNY-NYSIEB (<<https://www.cuny-nysieb.org>>). Este proyecto reconoce que la educación para los bilingües racializados no debe empezar por las llamadas «lenguas», sino por las prácticas lingüísticas del bilingüe. Se normaliza así el bilingüismo de la comunidad y su existencia en el mundo. Se reconoce el bilingüismo como algo dinámico, que depende de las relaciones de poder entre los que hablan, leen, escriben, escuchan. Cuando los bilingües utilizan su lengua en casa *translanguan*, es decir, utilizan su repertorio unitario sin atención a las fronteras establecidas por la lengua denominada (Otheguy, García & Reid, 2015, 2019). La lengua existe en la práctica (Seltzer & García, 2019), aunque la escuela convencional a menudo haga invisible toda esta acción lingüística del bilingüe.

Se piensa entonces que los estudiantes bilingües deben tener acceso a un currículo que los rete y donde puedan utilizar todo su repertorio lingüístico para hacer sentido del mundo, de su comunidad y de ellos mismos. Para eso, las prácticas pedagógicas que apoyan el *translanguaging* (García,

Johnson & Seltzer, 2017; García & Kleyn, 2016) pretenden ir más allá del simple uso de lo que se denomina *la lengua del niño*, su L1, lo cual había sido hasta ahora el proyecto de la educación bilingüe. Se trata de utilizar *todo el repertorio unitario lingüístico y semiótico* del bilingüe, que muchas veces se había tachado como «incompleto» y lleno de «interferencias» y «errores». Para el bilingüe minorizado no hay dualismo ni en lo que se entiende como sus lenguas, ni en su identidad, ni en su psique.

La Marisol de nueve años que vimos en cuarto grado anteriormente ahora tiene la suerte de estar en la clase de «inglés como segunda lengua» con una maestra, Ms. Johnson, que está aprendiendo sobre *translanguaging*. Ms. Johnson se asegura de que la ecología lingüística de su clase enriquezca y apoye el aprendizaje de estudiantes como Marisol. Hasta que se tropezó con el concepto de *translanguaging*, Ms. Johnson solo utilizaba el inglés en su instrucción. Poco a poco se da cuenta de que a pesar de que hay en la clase doce estudiantes que también hablan español en la casa, y otros doce con otras tres lenguas —chino, polaco y francés—, todos los libros en el aula son en inglés y toda la representación lingüística en las paredes y carteles en el aula están en inglés. Ms. Johnson decide llevar a los estudiantes a hacer un *tour* de su comunidad y escuchar cómo se utiliza la lengua en diferentes contextos, tanto orales como escritos. A partir de las observaciones y las fotos de los estudiantes, la maestra les pregunta por qué creen que el bilingüismo existe afuera de la escuela y no dentro de esta. Marisol y todos los estudiantes bilingües en la clase de «inglés como segunda lengua» empiezan a reclamar sus prácticas lingüísticas, observando como en su comunidad se utiliza lo que Marisol llama «la lengua bilingüe». La maestra empieza a abrir espacios para que Marisol y todos los estudiantes puedan utilizar todo su repertorio lingüístico dentro del currículo. A pesar de que Ms. Johnson no habla español, ni chino, ni francés, ni polaco, la maestra empieza a darlos a los estudiantes la oportunidad de que dialoguen y propongan ideas utilizando todo su repertorio, y no solo con el inglés verbal de instrucción.

En este contexto Marisol siente que sí puede aprender. Ya no tiene que utilizar solo el inglés, ni tampoco solo el español. Ahora puede mos-

trarle a la maestra todo lo que escribe en su diario: poesías con metáforas dinámicas e imágenes creativas, acompañadas de dibujos. La maestra no juzga su escritura echándole mano a la norma del «estándar» tanto del inglés como del español. Se interesa en Marisol como poeta, como autora, en sus imágenes, en su voz. Crea oportunidades para que comparta su diario con todos en la clase. Con el permiso de Marisol, exhibe sus poesías en las paredes del aula. En este contexto la lengua de Marisol no se evalúa como si estuviera bien o mal, sino que se utiliza para darle voz como escritora. Marisol se siente segura. Ya no se siente como si fuera «Long Term ELL» (English Language Learner). Ahora sabe que es «bilingüe emergente», y que como todos los bilingües su desarrollo lingüístico se va a llevar a cabo de acuerdo con las oportunidades que se le dé de utilizar su «lengua bilingüe». Poco a poco, desarrolla también hábito de lectura y de leer poesía tanto de autores que escriben en inglés como en español, como autores bilingües. Empieza a utilizar su *translanguaging* en la escritura como lo hacen otros autores bilingües que lee —Julia Álvarez, por ejemplo— y su maestra continúa celebrando su creatividad lingüística. La maestra nutre la escritura y la lectura de Marisol con los textos de otros autores bilingües que también *translenguan*.

Pablo está ahora en una secundaria donde hay muchos estudiantes bilingües de diferentes proveniencias —algunos recién llegados, y otros como Pablo nacidos en los Estados Unidos que ya hablan inglés—. A pesar de que hay un programa bilingüe transicional inglés-español para los recién llegados, a los estudiantes como Pablo, y a los muchos bilingües que no hablan español, sino fulani, ruso, chino, y muchas otras lenguas, no se les reconoce sino el inglés. La escuela de Pablo es una secundaria con una filosofía de educación progresista y donde los maestros se sienten comprometidos. Trabajan con temas relevantes para los jóvenes que viven en comunidades bilingües e incluyen proyectos en que los estudiantes se involucran con acción.

Cuando los maestros empiezan a leer sobre *translanguaging*, examinan críticamente sus prácticas pedagógicas y se dan cuenta de que están excluyendo mucha de la experiencia lingüística y vivencia de Pablo y de muchos otros. Empiezan a transformar todas sus aulas en espacios en que

los estudiantes pueden echarle mano a todo su repertorio lingüístico y a todos los recursos con los cuales hacen sentido, más allá del simple material de instrucción en inglés. Siempre ha habido en la escuela un programa en que los estudiantes más avanzados ayudan a los menos. Hasta ahora Pablo siempre lo había hecho en inglés con otros que hablaban inglés, pero ahora se le pide que trabaje con los recién llegados de Latinoamérica. Pablo así suelta su lengua y le echa mano a todo su repertorio lingüístico, empezando a utilizar ese bilingüismo que se le había negado como «incompleto» y ese español que se le había tachado de «spanglish», para comunicarse con otros (Otheguy, 2016). Poco a poco Pablo va avanzando no solo en su conocimiento de matemáticas al tener que compartirlo con otros, sino también en su conocimiento de lo que llamamos español, y de la historia, los sistemas de conocimiento y las prácticas culturales de Latinoamérica. Poco a poco todo este conocimiento hace que se convierta en líder en la escuela, y también en un club de música y cultura latina cuyo fin es presentar su trabajo en festivales en la ciudad de Nueva York. Su proyecto de graduación requiere hacer una investigación colaborativa y crítica sobre un problema que los estudiantes ven en la comunidad. Pablo y tres compañeros latinos han escogido estudiar cómo limpiar el río Bronx. Para esto se han involucrado en el trabajo de la organización Alianza del río Bronx <<http://www.bronxriver.org/>>. La investigación ocupa tres meses de su último semestre. Pablo y sus compañeros deciden hacer la presentación final en inglés y español, pues sus familias y miembros de la comunidad asistirán. Pablo tiene espacio para actuar con todo su repertorio lingüístico. La presentación oral está acompañada de música y baile, además de textos en que mezclan los dibujos con la escritura, la ciencia con la historia, las matemáticas con la poesía, el inglés con el español. Utiliza el nuevo poder adquirido para cuestionar por qué la escuela no lo había visto anteriormente como bilingüe y por qué siempre lo intentaban encasillar en una definición de bilingüismo que le es ajena a su vida latino-estadounidense.

Marisol y Pablo tienen suerte. A pesar de que la teoría del *translanguaging* reconoce el bilingüismo dinámico de los estudiantes, la política lingüística de muchas otras escuelas sigue ciñéndose a un bilingüismo aditivo y

separado que nada tiene que ver con las prácticas bilingües de la comunidad. Y a pesar de que el concepto de *translanguaging*, y las prácticas pedagógicas que responden a este se van incorporando en muchas escuelas, las autoridades oficiales educativas muchas veces se resisten. Cabe preguntarse, ¿por qué ese miedo? ¿Por qué resistir el ver al estudiante bilingüe y su educación en su totalidad, y no solamente según los cánones lingüísticos establecidos por el Estado y los currículos oficiales?

Conclusión

El bilingüismo en los Estados Unidos siempre ha sido causa de sospecha, y sobre todo para las poblaciones que han sido conquistadas y colonizadas. Hay momentos históricos en que se abren espacios cuando la comunidad bilingüe latina ha adquirido ciertos derechos, pero luego, ante otros vientos políticos, esos espacios se cierran. Y en el momento de globalización en que nos encontramos, la creciente diversidad lingüística en un mismo espacio ha sido motivo para destruir todavía más la conexión de bilingüismo y comunidad.

Para reconstituir el bilingüismo y su conexión con la comunidad es esencial comenzar con el bilingüismo comunitario, y no con conceptos académicos que se forjaron cuando el bilingüismo se apreciaba solo en boca de hablantes mayoritarios y nunca en boca de hablantes que viven entre mundos. Para rescatar el bilingüismo de las comunidades latinas y minorizadas en los Estados Unidos habría que enfocar a esos hablantes. La educación bilingüe no puede existir simplemente para proteger una lengua denominada, ya que la pregunta siempre debe ser, ¿denominada por quién y para qué? La educación bilingüe tiene que existir para darle poder a la comunidad bilingüe que ha sido minorizada a través del concepto de la *norma lingüística* y la *lengua denominada*. Habría que luchar otra vez por la lengua minorizada no como estructura lingüística, sino como arma a través de la cual el pueblo minorizado puede vivir, crear, extender sus conocimientos, sin necesidad de negarse a sí mismos como humanidad y como pueblo. Para esto el concepto de *translanguaging* a través del cual conceptualizar el bilingüismo podría ser de gran utilidad sobre todo en la educación de ese pueblo.

Ejercicios, prácticas y lecturas

Ejercicio A

1. Lee estos extractos de noticias. Identifica las perspectivas sobre la educación bilingüe o el bilingüismo que las situaciones en estos extractos de noticias describen.
2. ¿Qué perspectivas sobre el bilingüismo presenta cada una de estas noticias? ¿A quién privilegia cada perspectiva? ¿A quién se le ve desde la perspectiva del déficit? Razona tus respuestas explicando el contraste entre cada perspectiva.
3. Reconstruye una de estas noticias desde la perspectiva de la educación bilingüe de resistencia y compromiso político, así como también desde la perspectiva del translenguar como una práctica normal.

Noticia #1

La educación bilingüe está de moda. Irónicamente esto puede perjudicar a los estudiantes latinos 07/30/2017 (extracto)

En Washington DC, como en otras partes del país, la demanda está disparada entre los angloparlantes nativos por un programa que fue diseñado para los inmigrantes latinos. ¿Quién debe tener prioridad? Por TARA GARCÍA MATHEWSON

<https://www.univision.com/noticias/bilinguismo/la-educacion-bilingue-esta-de-moda-ironicamente-esto-puede-perjudicar-a-los-estudiantes-latinos>.

Ahora, muchos padres blancos y ricos, quienes antes mantenían a sus hijos lejos de las escuelas públicas del Distrito de Columbia (DCPS, por sus siglas en inglés), están acudiendo a programas como el de Oyster-Adams porque, como dijo la directora Mayra Cañizales, «lo bilingüe se ha vuelto sexy».

La escuela tiene una lista de espera de casi 800 estudiantes, de los que la inmensa mayoría son angloparlantes nativos, y de esos, tal vez cinco lograrán entrar. [...]

Aunque ni Kolbrenner ni su marido hablan español, sus tres hijos sí. En Oyster-Adams, la mitad de las clases se enseñan en español, por lo que sus hijos reciben unas tres horas de instrucción en español todos los días, además del apoyo adicional que sea necesario.

Cuando no hay suficiente español para los niños hispanos

El hijo de Rosa Zelaya, por otro lado, tiene solo una clase de español de 45 minutos por semana en el Truesdell Education Campus, al norte del centro de la ciudad. Allí, el 67% de los estudiantes son latinos y casi la mitad habla español mejor que inglés, pero nunca llegan a desarrollar su idioma materno en la escuela durante todo el día. A Zelaya le preocupa que sus hijos nunca aprendan a leer y escribir en español. Incluso con la ventaja que reciben en casa, los hijos de Zelaya seguramente dejarán DCPS con menos alfabetización en español que los hijos de Kolbrenner.

[...] En una ciudad con mayor demanda que oferta de educación bilingüe, siempre habrá perdedores. *Los programas que fueron creados para atender a los inmigrantes latinos se han vuelto codiciadas oportunidades de enriquecimiento para los angloparlantes nativos que reconocen el valor de ser bilingüe en un mundo globalizado.*

[...] En Raymond Elementary School, al norte del centro de la ciudad, Wendy Ordóñez y otros padres latinos describen la frustración con las barreras de comunicación entre ellos y el personal de la escuela, quienes en su mayoría son angloparlantes.

[...] Ordóñez prefiere transferir a sus hijos a un programa bilingüe donde se valore el español, pero aún no ha «ganado» la lotería que determina si su hijo puede ir a una escuela fuera de su vecindario.

Noticia # 2:

Traducción:

Arizona evalúa a los maestros basándose en su acento al hablar inglés por Miriam Jordan 30/04/2010 (extracto)

El Estado empuja a las escuelas a reasignar los instructores que tienen acentos fuertes u otras limitaciones en su inglés.

El Departamento de Educación recientemente empezó a decirle a los distritos que los maestros cuyo inglés tiene mucho acento o problemas gramaticales deberán ser removidos de las clases para los estudiantes que están aprendiendo inglés.

Los oficiales del Departamento de Educación dicen que esta gestión tiene la intención de asegurar que los estudiantes que hablan inglés limitadamente tengan maestros que hablen inglés con perfección. Pero algunos directores y administradores dicen que el Departamento está imponiendo estándares de fluidez que son arbitrarios y

que perjudican a los estudiantes al eliminar su acceso a educadores con experiencia.

La señora Dugan, superintendente diputada, dijo que las escuelas no han estado llevando a cabo la ley del Estado que requirió que el inglés fuera el único idioma en la clase. «Nuestro trabajo es asegurar que los maestros sean altamente calificados en su fluidez del idioma inglés...».

La aplicación de los estándares de fluidez en el idioma está basada en una interpretación de la ley federal No Child Left Behind. La ley dice que para que una escuela reciba fondos federales, los estudiantes que están aprendiendo inglés deben ser instruidos por maestros que tienen fluidez en el idioma. La definición de fluidez es interpretada por cada Estado, dijo una representante del Departamento de Educación.

«El maestro obviamente debe tener fluidez en cada aspecto del idioma inglés», dijo Adela Santa Cruz, directora de la oficina del Departamento de Educación de Arizona a cargo de asegurar que los estándares se lleven a cabo en las clases donde los estudiantes están limitados por su inglés.

El Departamento de Educación ha despachado evaluadores para auditar a maestros en todo el estado en aspectos como comprensión de su pronunciación, gramática correcta y buena escritura.

[...] Los auditores han reportado al distrito que algunos educadores pronuncian «biolet», «think» as «tink» y no pronuncian el final de las palabras, como lo hacen a veces en español.

Original:

Arizona Grades Teachers on Fluency by Miriam Jordan 04/30/2010 (excerpt)

<<https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703572504575213883276427528>>.

State pushes school Districts to reassign instructors with heavy accents or other shortcomings in their English.

The Arizona Department of Education recently began telling school districts that teachers whose spoken English it deems to be heavily accented or ungrammatical must be removed from classes for students still learning English.

State education officials say the move is intended to ensure that students with limited English have teachers who speak the language flawlessly. But some school principals and administrators

say the department is imposing arbitrary fluency standards that could undermine students by thinning the ranks of experienced educators.

Ms. Dugan [deputy superintendent] said some schools hadn't been complying with the state law that made English the only language in the classroom. «Our job is to make sure the teachers are highly qualified in fluency of the English language...».

Arizona's enforcement of fluency standards is based on an interpretation of the federal No Child Left Behind Act. That law states that for a school to receive federal funds, students learning English must be instructed by teachers fluent in the language. Defining fluency is left to each state, a spokesman for the U. S. Department of Education said.

«The teacher obviously must be fluent in every aspect of the English language», said Adela Santa Cruz, director of the Arizona education-department office charged with enforcing standards in classes for students with limited English.

The education department has dispatched evaluators to audit teachers across the state on things such as comprehensible pronunciation, correct grammar and good writing.

[...] State auditors have reported to the [...] district that some teachers pronounce words such as violet as «biolet» think as «tink» and swallow the ending sounds of words, as they sometimes do in Spanish.

Ejercicio B

Examina tu propia ideología y la ideología de aquellos que te rodean sobre el bilingüismo dinámico y unitario, y los aspectos socioculturales de un grupo que no goza de una posición privilegiada en tu país, *i. e.* gitanos. Explora cuál es la narrativa inicial que tienes y que otros tienen sobre la capacidad de utilizar el lenguaje de los gitanos. Luego lee el artículo escrito por Félix Etxeberria titulado «Educación de los niños gitanos en el País Vasco». <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc3b73-3f60-4dba-b0d9-536ba4145908/re3322211443-pdf.pdf>>. Ahora reexamina aspectos de tu ideología y haz recomendaciones sobre lo que la escuela puede hacer para que los gitanos sean incorporados a la educación pública en tu país. ¿Qué implicaciones puedes sacar ahora sobre la educación de los inmigrantes que hablan otro idioma y que llegan a tu país?

Si lees en inglés, lee el artículo escrito por García, O., & Otheguy, R. (2017). «Interrogating the Language Gap of Young Bilingual and Bidialectal Students». *International Multilingual Research Journal*, 11 (1), 52-65. <<https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1258190>>. Comenta ahora como esta lectura informa tu ideología sobre el lenguajear (*linguaging*) de este mismo grupo. Observa a los niños/as y sus familias interactuar en una comunidad bilingüe. ¿Qué notas de su capacidad de utilizar el lenguaje?

Ejercicio C

Lee el documento *El translenguar: una guía de CUNY NYSIEB para educadores – versión abreviada en español* escrito por Celic and Seltzer (2012) y traducido por Vargas, Guzmán y Sánchez (2016): <<https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/09/La-Guia-del-Translenguar-En-Espanol-Setiembre-2016.pdf>>. Describe cómo entiendes el translenguar como una práctica teórica y pedagógica. Escoge dos estrategias. Léelas. Llévalas a cabo con un grupo de estudiantes bilingües. Toma nota de cómo los estudiantes responden a la actividad si su bilingüismo es considerado unitario y dinámico. Trae tus notas para compartirlas en clase. Ven preparado a compartir también las estrategias que utilizaste.

Lecturas complementarias

- Cenoz, Jasone, y Elizabeth Arocena. 2018. «Bilingüismo y multilingüismo», editado por Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manel Lacorte, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 417-431). Londres: Routledge.
- García, Ofelia, y Debra Cole. 2017. «Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe». *ANAIS* 2016, (1), 34-57. Congreso Internacional. Seminario de Educação Bilingüe para Surdos. Universidade do Estado da Bahia.
- Martín Rojo, Luisa. 2019. «El difícil camino de la integración en Madrid. La lengua como herramienta de inclusión y de exclusión». *Archi-Letras Científica. Revista de Investigación de Lenguas y Letras*, 11, 175-190.
- Seltzer, Kate, y Ofelia García. 2019. «Mantenimiento del bilingüismo en estudiantes latinos de las escuelas de Nueva York. El proyecto de CUNY-NYSIEB».

Informes del Observatorio / Observatorio Reports. Observatorio del español, FAS, Harvard University. DOI: 10.15427/OR048-02/2019SP.

Zavala, Virginia, y Michele Back (eds.). 2017. *Racismo y lenguaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Bibliografía

- Azaldúa, Gloria. 1987-2012. *Borderlands / La Frontera: The new mestiza*. 4.ª ed. San Francisco, CA: Aunt Lute.
- Avineri, Neta, Eric Johnson, Shirley Brice-Heath, Teresa McCarty, Elinor Ochs, Tamar Kremer-Sadlik, Susan Blum, Ana Celia Zentella, Jonathan Rosa, Nelson Flores, H. Samy Alim y Django Paris. 2015. «Invited Forum: Bridging “the language gap”». *Linguistic Anthropology*, 25 (1), 66-86.
- Baker, Colin. 2003. «Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum». *Continua of biliteracy* editado por Nancy Hornberger, (pp. 71-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvo, Robert. 1968. *Nuevas vistas: A report of the first annual conference of the California State Department of Education*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Celic, Christina, y Kate Seltzer. 2012. *El translenguar: una guía de CUNY NYSIEB para Educadores*, traducido por Diego Vargas, Luis Guzmán Valerio, Maite Sánchez. Nueva York, NY: CUNY Graduate Center.
- Del Valle, Sandra. 1998. «Bilingual education for Puerto Ricans in New York City: From hope to compromise». *Harvard Education Review*, 68 (2), 193-217.
- Etxeberria, Félix. 2003. «Educación de los niños gitanos en el País Vasco». *Revista de Educación*, 332, 427-443. Retrieved from: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc3b73-3f60-4dba-b0d9-536ba4145908/re3322211443-pdf.pdf>>.
- Fishman, Joshua A. 1965. «Who speaks what language to whom and when?». *La Linguistique*, 2, 67-88.
- Fishman, Joshua A. 1966. «Language maintenance and language shift: The american immigrant case within a general theoretical perspective». *Sociologist*, 16 (1), 19-39.
- Flores, Nelson. 2014. Let's not forget that translanguaging is a political act. Available at <<https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>>.
- Flores, Nelson, y Ofelia García. 2017. «A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit». *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14-29. DOI: 10.1017/S0267190517000162.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, Susana Johnson y Kate Seltzer. 2017. *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Filadelfia: Caslon.
- García, Ofelia, y Tatyana Kleyn (eds.). 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Nueva York / Londres: Routledge.
- García, Ofelia, y Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres / Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia, & Leah Mason. 2009. «Where in the world is U. S. Spanish? Creating a space of opportunity for U. S. Latinos». *Language and Poverty*, editado por Wayne Harbert (pp. 78-101). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Kate Menken, Patricia Velasco y Sara Vogel. 2018. «Dual language bilingual education in NYC: A potential unfulfilled». *Profiles of dual language education in the 21st century*, editado por M. B. Arias y M. Free (pp. 38-55). Washington D. C. / Bristol: Center for Applied Linguistics and Multilingual Matters.
- García, Ofelia, y Ricardo Otheguy. 2018. «interrogating the language gap of young bilingual and bidialectal students». *Critical perspectives of the language gap*, editado por Eric Johnson (pp. 53-66). Londres / Nueva York: Routledge.
- García, Ofelia, & Kenzo Ka-Fai Sung. 2018. «Critically assessing the 1968 Bilingual Education Act at 50 years: Taming tongues and Latinx communities». *The Bilingual Review Journal*, 4 (4), 318-333. DOI:10.1080/15235882.2018.1529642.
- García Mathewson, Tara. 2017, julio 30. «La educación bilingüe está de moda. Irónicamente esto puede perjudicar a los estudiantes latinos». *Univisión Noticias*. Retrieved from: <<https://www.univision.com/noticias/bilinguismo/la-educacion-bilingue-esta-de-moda-ironicamente-esto-puede-perjudicar-a-los-estudiantes-latinos>>.
- Haugen, Einar. 1953. *The Norwegian language in America. The bilingual community*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Jordan, Miriam. 2010, abril 30. «Arizona grades teachers on fluency». *The Wall Street Journal*. Retrieved from: <<https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703572504575213883276427528>>.
- Kaplan, Laura. 2018. *P. S. 25, South Bronx. Bilingual education and community control*. (Doctoral Dissertation). The Graduate Center, CUNY, New York, NY.
- Lambert, Wallace. 1974. «Culture and language as factors in learning and education». *Cultural factors in learning and education*, editado por Frances Aboud y

- Robert Meade (pp. 91-122). Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lee, Sonia. 2016. *Building a Latino civil rights movement: Puerto Ricans, African Americans, and the pursuit of racial justice in New York City*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. 2001. *Dual language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Makoni, Sinfree, y Alastair Pennycook. 2014. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martín Rojo, Luisa. 2017. «Language and power». *The Oxford Handbook of Language and Society*, editado por Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti (pp. 77-102). Nueva York / Oxford: Oxford University Press.
- Maturana, Humberto, y Francisco Varela. 1984. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen, Editorial Universitaria.
- Ninyoles, Rafael L. 1969. *Conflicte lingüístic Valencià: Substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Valencia: E. Climent.
- Otheguy, Ricardo. 2016. «The linguistic competence of second-generation bilinguals: A critique of incomplete acquisition». *Romance Linguistics 2013*, editado por Christina Tortora, Marcel den Dikken, Ignacio Montoya y Teresa O'Neill (pp. 301-320). Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. «Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García y Wallis Reid. 2019. «A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals». *Applied Linguistics Review*, 10 (4), 625-651. DOI: 10.1515/applirev-2018-0020>.
- Pimentel, Charise. 2011. «The color of language: The racialized educational trajectory of an emerging bilingual student». *Journal of Latinos and Education*, 10 (4), 335-353.
- Rubin, Joan, y Björn Jernudd (eds.). 1971. *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Seltzer, Kate, y Ofelia García. 2019. «Sustaining Latinx bilingualism in New York's schools: The CUNY-NYSIEB Project». *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. Observatorio del español, FAS, Harvard University. DOI: 10.15427/OR048-02/2019EN.
- Wanzer-Serrano, Darrel. 2015. *The New York Young Lords and the struggle for liberation*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Weinreich, Uriel. 1953-1974. *Languages in contact, Findings and problems*. The Hague: Mouton.