

La flauta y la lengua: la educación bilingüe en los Estados Unidos

Ofelia García

En los últimos 60 años lo que se denomina educación bilingüe ha tenido diferentes objetivos. Al principio de la década de los 60, los chicanos del suroeste y puertorriqueños del noreste exigieron, como parte de su lucha política por derechos civiles y mayor igualdad social, una educación bilingüe para educar a sus hijos con dignidad. Pero casi inmediatamente el movimiento se dejó llevar por la trampa de lo que el gran Flautista de Hamelín, el complejo industrial/educativo de los Estados Unidos que crea una economía de beneficios sociopolíticos y económicos para anglohablantes blancos a expensas de las poblaciones racializadas, construyó como «lengua» y «bilingüismo». Como veremos, la flauta y sus cambiantes melodías no las maneja una mano invisible, sino que responden a la variable economía política y condiciones materiales en el país siempre con el fin de consolidar la hegemonía de los que tienen poder, y la exclusión de otros.

En este ensayo reflexiono sobre cómo ese complejo industrial/educativo manipuló la lengua y el bilingüismo en Estados Unidos a partir de los años 60 para fines políticos. Para llevar a cabo esta reflexión hago un recuento genealógico centrado en las tácticas y estrategias de poder (Foucault, 1980: 77) que se han desarrollado mediante el vehículo de la lengua y el bilingüismo. Sigo las pautas establecidas por el estudio de la glotopolítica (Arnoux, 2000) que tiene como meta descolonizar y transformar nuestros sistemas de conocimiento sobre la lengua y sus hablantes. Así vislumbramos el papel que la lengua y el bilingüismo, manipulados por los que rigen las instituciones del país, han

ejercido para controlar y robar oportunidades a los latinos estadounidenses, asegurándose el poder.

Empiezo por relatar las ideologías y prácticas con que se racializó al pueblo hispanohablante en los EE. UU., y el comienzo del movimiento por la educación bilingüe. Después señalo dos variaciones de las melodías sobre la lengua que la flauta manejada por el complejo industrial/educativo estadounidense han producido en diferentes épocas —la del inglés «nativo», y la de un bilingüismo llamado «dual language». Señalo cómo muchos se han dejado llevar por esas melodías prometedoras, que parecen favorecer al pueblo marginalizado, pero que, en efecto, restringen sus oportunidades.

La lengua de los colonizados y el movimiento por la educación bilingüe

La lengua hablada por aquellos ciudadanos mexicanos que se convirtieron en ciudadanos estadounidenses cuando en 1848 los EE. UU. anexionó gran parte de lo que hoy se considera el suroeste del país se menospreció de la misma manera que se denigró a sus hablantes. Inmediatamente después de la conquista militar, el senador por Carolina del Sur, John C. Calhoun, declaró que «más de la mitad de los mexicanos son indios, y la otra mitad está compuesta mayormente de tribus mestizas». En una visita llevada a cabo en 1902 por una delegación del Congreso sobre la admisión de Nuevo México como Estado, H.S. Wooster, un oficial judicial, expuso que «hablan español, o intentan hablarlo; pero entiendo que no es puro castellano, sino que es una jerga de ellos». Esta también fue la visión del español de los puertorriqueños. El denigrar la lengua de aquellos ciudadanos colonizados sirvió entonces como técnica de poder para colonizarlos, racializarlos, segregarlos y subyugarlos.

Durante la primera mitad del siglo XX, la educación del creciente número de niños provenientes de México y Puerto Rico se llevaba a cabo en escuelas segregadas de poca calidad y con pocos recursos en las que la instrucción era solo en inglés. El mero hecho de hablar español se percibía como «deficiencia lingüística» y se usaba como criterio para segregar a los estudiantes en escuelas con menos recursos económicos en que el fracaso educativo era palpable.

En 1954 la Corte Suprema falló en *Brown v. Board of Education* (1954) que la segregación racial en la educación era anti-constitucional. Diez años más tarde, el Civil Rights Act de 1964 declaró ilegal la discriminación basada en raza, color, religión u origen nacional. Para continuar la segregación educa-

tiva de esa población racializada hispanohablante, se tuvo que encontrar una táctica de poder que no fuera vista simplemente como racial. La lengua de esa población se constituye entonces en factor diferencial que opera como la raza, para segregar.

En los años 60 se organizaron movimientos raciales radicales para desafiar las fuerzas ideológicas, políticas y materiales que sostenían la sociedad estadounidense. Basándose en la organización política de los Black Panthers, las comunidades chicanas de California constituyeron los Brown Berets, y en Nueva York la comunidad puertorriqueña organizó los Young Lords. Las comunidades chicanas abogaban por sus derechos políticos y electorales y sobre todo por los de los agricultores. Los puertorriqueños exigían mejores condiciones de vivienda y trabajo, pero también la independencia de Puerto Rico. Ambas comunidades clamaban además por una educación bilingüe que les diera autonomía sobre la educación de sus hijos. En 1968 se organizaron en Los Ángeles los «Eastside Blowouts» en los que 15.000 estudiantes chicanos boicotearon las escuelas y exigieron una educación de calidad que fuera bilingüe. Estas protestas, predijo el periódico *Los Angeles Times*, «podrían ser el principio de una revolución» (McCurdy, 1968: c1).

La supuesta revolución tenía que controlarse; había que buscar otros medios por los cuáles segregar y separar a esos pueblos hispanohablantes peligrosos, revolucionarios y categorizados como no-blancos. Además, el hecho de que los hispanohablantes asistieran a escuelas segregadas y de pocos recursos hacía posible que las escuelas para anglohablantes blancos se beneficiaran de un mayor presupuesto económico y de mayor capital. Y así, por lo que Derrick Bell (1980) llama «convergencia de interés», es decir, para responder también a los intereses hegemónicos de la nación considerada blanca y anglohablante, se dio permiso para experimentar con la educación bilingüe que tanto anhelaban esos pueblos hispanohablantes.

En 1968, el presidente Lyndon Johnson firmó The Bilingual Education Act, el Título VII del Elementary and Secondary Education Act (ESEA). En realidad, solo se aprobaba un presupuesto federal limitado para apoyar a escuelas que desarrollaran programas bilingües para los hispanohablantes y hablantes de lenguas indígenas. La aprobación de ese presupuesto sirvió para darle legitimidad a muchos esfuerzos educativos ya organizados por comunidades chicanas y puertorriqueñas. Pero muy pronto se transformó la melodía, poniendo la educación bilingüe no al servicio de ese pueblo racializado, sino al servicio de la supremacía de los hablantes calificados como blancos. El arma para proteger

esta hegemonía blanca fue la lengua, insistiendo entonces que la única lengua válida para educar era el inglés «nativo».

Melodía número 1: El inglés «nativo»

En 1974, cuando se realiza la primera reautorización de los fondos federales para el Bilingual Education Act, el propósito de la educación bilingüe impulsada por el gobierno federal queda claro. La educación bilingüe no es para el pueblo hispanohablante, ni para sus hijos. Se impone el inglés como un sistema de rasgos lingüísticos que solo corresponden a aquellos anglohablantes blancos con poder que se consideran «nativos». El inglés válido no es aquel hablado por afroamericanos, ni por bilingües hispanohablantes. El inglés, dícese «nativo», por no decirse «blanco», se convierte en arma de racialización y exclusión de oportunidades educativas y sociales. A las poblaciones racializadas, a quienes el sistema identifica como hablantes deficitarios del inglés «nativo» se les imponen programas educativos para «remediar» su lengua, torcerla y exprimirla, para dejarlos sin expresión, exacerbando además su fracaso educativo y opresión social.

En 1974 la Corte Suprema decide sobre el caso judicial que se conoce como Lau vs. Nichols. Es importante recalcar que nada dice esta decisión judicial sobre la educación bilingüe. La Corte solo alega que, si el estudiante no habla inglés y no comprende, el mero hecho de estar en una misma aula, con el mismo maestro y el mismo currículo, no constituye una oportunidad educativa igual a la de otros estudiantes que sí hablan inglés. Aunque esta decisión dice abrir caminos para la educación bilingüe, también impulsa la creación de programas de inglés como segunda lengua que empiezan a crecer desafortadamente. Además, al enfocarse solo en aquellos estudiantes que no hablan inglés, la decisión judicial excluye a todos los estudiantes bilingües racializados que habían sido el verdadero interés de los que forjaron los movimientos pro-educación bilingüe de los años 60. La educación bilingüe se convierte así en un programa para enseñar inglés a inmigrantes recién llegados que no podrán alcanzar ese inglés «nativo» y hablado por ciudadanos blancos. Se va cerrando el espacio para una educación bilingüe que desarrolle las prácticas bilingües del pueblo y sus derechos como ciudadanos. Y se crea, a través de la baja puntuación en exámenes de inglés de los estudiantes que no hablan la lengua, un criterio que se dice objetivo para inventar el fracaso de la educación bilingüe y de los hispanohablantes bilingües.

Ya no se aprecia el que en muchos programas bilingües a los estudiantes se les enseñe poemas, canciones, tradiciones, literatura e historia que los enlace con sus raíces en Latinoamérica y la lucha por sus derechos en los EE. UU. Esa familiarización con otros sistemas de conocimiento que lleva al estudiante a una concientización crítica y a transformar su subjetividad como ser pensante y creador de otros mundos no se puede medir, y por lo tanto queda fuera de cualquier valorización que se haga de sus conocimientos y aprendizaje. Solo cuentan los resultados en un examen de inglés; resultados que siempre confirman la inferioridad de estos estudiantes y el fracaso académico del que ahora se culpa a la educación bilingüe. El inglés basado en una norma monoglósica que refleja las prácticas de hablantes blancos con poder institucional se convierte así en la táctica máxima de poder.

Cada reautorización del Bilingual Education Act, y sobre todo después de la elección de Ronald Reagan en 1980, va socavando las bases de la educación bilingüe soñada por el pueblo. Al español se le da cabida solo como arma de apoyo para enseñar inglés. A veces se prohíbe que los maestros escriban en español o que lean textos en español. El español se puede oír, pero no tiene cabida académica dentro del aula. Se dice que la meta es la transición hacia programas monolingües en inglés, pero en realidad los estudiantes hispanohablantes quedan mayormente atrapados en escuelas sin recursos en las que la educación es compensatoria y no de alta calidad. Se enseña lo que Valdés llama «pedacitos y piezas sueltas de una lengua artificial» (2001: 13), pero no se permite el diálogo colaborativo, la poesía, la lectura y escritura imaginativa, la interacción, la mediación del conocimiento y el aprendizaje a través de las propias prácticas lingüísticas de los estudiantes.

Poco a poco la batalla en contra de la educación bilingüe, que había existido siempre, toma vigor. Aunque se dice que la contienda es por el beneficio de los niños, para que adquieran el inglés «mejor» o más rápido, las razones son otras: también es para detener el impulso de un movimiento que abría grietas en los procesos institucionales que marginalizaban a los hispanohablantes. Muchos distritos escolares habían empezado a reclutar a maestros bilingües, y así se redujeron algunas oportunidades laborales para maestros monolingües. Había que detener la educación bilingüe entre otras cosas porque se consideraba fuente de trabajo y mejoría económica para el pueblo hispanohablante. Había que detenerla también porque era peligroso educar a un pueblo minorizado con maestros que los apreciaban y comprendían, y que podían prepararlos e instruirlos para tener agencia propia y visión crítica.

A fines de los 90, un millonario de Silicon Valley, Ron Unz, financia campañas para abolir la educación bilingüe en California, Arizona, Massachusetts y Colorado. En California la Proposición 227, conocida como «English for the Children», fue aprobada por los votantes en 1998. En el 2000 los votantes en Arizona y en el 2003 los de Massachusetts aprobaron proposiciones que declaraban ilegal la educación bilingüe en esos Estados. En Colorado, sin embargo, la propuesta de ley en contra de la educación bilingüe fue rechazada. Los que abogaban por la educación bilingüe sabían para entonces que no se podía ganar la batalla con argumentos académicos, sino que se tenía que recurrir a la verdadera razón de la oposición: al racismo. La campaña en contra de abolir la educación bilingüe en Colorado se hace entonces apelando al racismo de los votantes. Un anuncio en televisión se dirige a los votantes con la siguiente pregunta: «¿Quisiera usted que sus hijos estuvieran en la misma clase con estudiantes que no hablan inglés, creando caos e interrumpiendo el aprendizaje?». Es decir, la campaña en Colorado señala que el mero hecho de que la educación bilingüe existiera hacía posible segregar a estudiantes latinos, y al mismo tiempo proteger a los niños blancos de lo que se percibe como el «caos» que ocasiona la presencia de estudiantes racializados. La lengua había servido para proteger también la superioridad de las escuelas para estudiantes blancos, mejor financiadas que aquellas a las que asistían los estudiantes bilingües.

El bilingüismo en la educación sigue retrayéndose, a medida que hay más personas bilingües en el país. En 2002, cuando se aprueba el No Child Left Behind Act, el Bilingual Education Act queda sustituido por «Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students». No Child Left Behind afianza todavía más la responsabilidad que tienen los Estados de desarrollar sistemas de medición estandarizados en inglés, realzando la importancia de que la única meta educativa es alcanzar un inglés «nativo».

Otra táctica de poder se impone entonces: los llamados Common Core State Standards, que establecen, una vez más, que muchos estudiantes bilingües no son dignos de alcanzar esos estándares uniformes. Además, emerge el arma de lo que se conoce como «lengua académica», lengua restringida a lengua escrita o actuaciones de aquellos con poder institucional. A medida que se acrecienta el discurso hegemónico de que los estudiantes latinos no tienen lenguaje académico ni pueden alcanzar los estándares académicos, se busca la manera de cerrar todo discurso acerca del bilingüismo. El bilingüismo escolar para educar a la población latina se va silenciando.

Melodía número 2: Hacia «Dual language»

El siglo XXI acrecienta el triunfo de una economía global neoliberal. Para entonces la educación bilingüe que todavía operaba en algunos Estados, ya se hallaba desligada del proyecto político inicial de mejorar las condiciones económicas, sociales y políticas de la población latina de los EE. UU.

A través de los avances tecnológicos y los movimientos de población que ocasionaron las guerras y los continuos efectos de la colonialidad (Quijano, 2000) y la pobreza, sobre todo en los países de África, Asia y Latinoamérica, el multilingüismo se deja entrever por doquier, ahora también en los países colonizadores y sus metrópolis. Al mismo tiempo, la Unión Europea había impulsado su plan de plurilingüismo para todos sus ciudadanos para vender, trabajar y negociar. En los EE. UU. se empieza a entender que el multilingüismo podría ser un arma importante para participar en la economía global. Y la creciente presencia de hispanohablantes e inmigrantes de países latinoamericanos en los EE. UU. se comienza a ver como un mercado pudiente con el que se podría hacer negocio.

Tal vez por encontrarse en un callejón sin salida, muchos educadores bilingües se dejan seducir por una nueva melodía —la del español ya no como problema y marca de deficiencia, sino como recurso para *todos* los estadounidenses—. Ahora el complejo industrial/educativo de los Estados Unidos crea artificialmente otra manera de aumentar las oportunidades de ganancias a través de la lengua y el bilingüismo para la hegemonía anglohablante blanca— el negocio de lo denominado «dual language».

Para eso, el español tiene que desligarse de sus hablantes, para presentarse otra vez como ese español que Mena y García (2020) llaman de «elsewhere» (de otra parte), alejándolo de las prácticas bilingües de los hispanohablantes estadounidenses. La educación bilingüe se transforma en una educación llamada «dual language», a veces también nombrada «two-way immersion». La palabra «bilingüe», anteriormente asociada al discurso que acompañaba las batallas a favor de la participación equitativa de la comunidad latina en la sociedad estadounidense, se abandona totalmente. Y es el término «dual language» el que se apodera de la profesión.

El bilingüismo que se impone en la educación es entonces el de *un sistema dual*. Es decir, se vuelve a preconizar la realidad y el uso de dos sistemas lingüísticos completamente separados, como se había hecho en los programas bilingües elitistas. Esta conceptualización de lenguaje «dual» expande el viejo concepto

de bilingüismo aditivo, tachando de deficientes e incompletas las prácticas de las comunidades bilingües que viven en lo que Gloria Anzaldúa (1987) llama «borderlands» (entre mundos). Las prácticas bilingües de las comunidades hispanohablantes se proyectan cada vez más a la luz de las interferencias producidas en sistemas descritos desde una perspectiva monolingüe y monoglósica.

El discurso de lo dual no solo silencia el bilingüismo dinámico de los hablantes bilingües, sino que abre espacio ahora para que haya programas para los llamados «English Language Learners» y los llamados «Spanish Language Learners», estudiantes sin descendencia latina que quieren aprender español. La categorización de los estudiantes como aprendices de una lengua u otra deja fuera a la mayoría de los estudiantes bilingües. Para aquellos, la mayoría, no hay escape. Solo les quedan los programas monolingües en inglés.

Respondiendo a la atracción hacia un bilingüismo que aumente las posibilidades de extracción de valores en una sociedad estadounidense que cada día es más bilingüe, y en un mundo cuyo multilingüismo es ahora obvio, la mayoría dominante empieza a construir una educación bilingüe para ellos. En 2016 los votantes en California pasan la Proposición 58, haciendo posible otra vez la educación bilingüe e impulsando los programas «duales». Massachusetts también revoca la ley en contra de la educación bilingüe en el 2017. El cambio social y económico que impulsa una economía global y neoliberal cambia el valor del bilingüismo, aunque el bilingüismo que se construye nada tiene que ver con las prácticas bilingües de la comunidad hispanohablante en los EE.UU.

Las consecuencias sociopolíticas de estos programas de «lengua dual» han sido extensas. En muchas comunidades, se utilizan para atraer a familias blancas anglohablantes y de clase media a escuelas en que antes predominaban familias latinas de menos ingresos. Como resultado, estos programas duales están causando mayor segregación de comunidades, encareciendo la vivienda y, como consecuencia, excluyendo a familias latinas de sus barrios tradicionales.

A pesar de la promesa de que estos programas «duales» iban a apoyar la enseñanza del español y fortalecer el bilingüismo, lo contrario parece estar ocurriendo. Al reservar la mitad de los puestos para estudiantes no-latinos, menos niños latinos participan en estos programas. Y al admitir a esos estudiantes no-latinos, pero que sí pueden obtener resultados competitivos en los exámenes estandarizados en inglés, se crea la gran mentira: la mentira de que los estudiantes en estos programas, al separar las dos lenguas con rigidez, obtienen mejores resultados que los otros en que los educadores, a pesar del énfasis en el inglés, a veces actuaban con un bilingüismo dinámico.

A medida que estos programas se extienden en la nación, empieza a haber resistencia por parte de padres y comunidades latinas que claman por la inclusión de sus hijos bilingües, aun los que ya hablan inglés, y por parte de educadores e investigadores que empiezan a ver la desigualdad que estos han causado. Se empiezan a establecer estos programas en comunidades donde simplemente todos o casi todos los residentes son latinos. Muchos pierden el énfasis en lo de «two-way» y caracterizan sus programas como «one-way», admitiendo que todos sus estudiantes son latinos cuyo bilingüismo cae a lo largo de diferentes puntos del continuo bilingüe. Es decir, dentro de la melodía del dual language, empieza a haber interludios que permiten reflexionar críticamente sobre cómo el bilingüismo se ha ido moldeando para beneficiar a los otros y no al pueblo bilingüe latino. Y así empieza a forjarse otra epistemología y otras prácticas pedagógicas que se aprovechan del rótulo de «dual language» para pensar de otra manera la idea de lengua y bilingüismo, y construir espacios educativos más justos.

Interludios: Los espacios del translanguaging

Ha sido tal vez la rigidez de un modelo dual que exige que no se actúe como bilingüe sino como dos monolingües lo que ha visibilizado las prácticas bilingües dinámicas que caracterizan las actuaciones bilingües, lo que he llamado translanguaging (García y Li Wei, 2014). Así se ha empezado a trazar un camino pensando en cómo se podría abrir espacios en que se utilice esa corriente del translanguaging que no hace sino centrarse en el modo en que los bilingües usan su repertorio semiótico.

El concepto de translanguaging surge precisamente de las prácticas heteroglosicas que todos observamos cuando los bilingües actúan sin el freno que producen ciertas situaciones sociales, como es, por ejemplo, el comunicarse con monolingües. Los bilingües actúan siempre con un repertorio lingüístico/semiótico unitario que consiste en elementos con marcas sociales, pero no psicolingüísticas. Es decir, las supuestas dos lenguas del bilingüe existen como construcciones sociales que han tenido, y siguen teniendo, repercusiones sociales y materiales importantes. Por ejemplo, el estudiante bilingüe tiene a veces que producir actuaciones que se acomoden a los límites impuestos por una sociedad anglohablante, ya que tiene que seleccionar de su repertorio solo los elementos que la sociedad exige como inglés. Pero todas las actuaciones del bilingüe están producidas por su competencia unitaria, escogiendo elementos y prácticas dentro de su propio repertorio único que no está dividido en dos.

A diferencia de la conceptualización del bilingüismo aditivo, el translanguaging tiene repercusiones importantes para la justicia social y cognoscitiva de la sociedad latina. Por ejemplo, las escuelas insisten en evaluar las actuaciones académicas de los estudiantes bilingües en una lengua u otra, y en los mejores casos, en una lengua y otra. Pero estas evaluaciones no son justas, ya que al estudiante monolingüe se le permite utilizar casi todo su repertorio lingüístico. Sin embargo, al estudiante bilingüe se le exige que utilice menos de la mitad de su repertorio lingüístico para mostrar lo que sabe y puede hacer. Por eso insisto en que el translanguaging se tiene que entender como las actuaciones con un repertorio unitario, del que el bilingüe, como el monolingüe, selecciona los elementos adecuados para la actuación del momento.

Con translanguaging, al estudiante no se le enseña inglés o español, se le presentan elementos nuevos que incorpora en su repertorio unitario y suyo que refleja las prácticas en su comunidad bilingüe. Al vivir entre mundos, el niño bilingüe incorpora a su repertorio una serie de elementos que tienen una realidad externa que responde a marcos sociales, como son lo que se conocen como lenguas o variedades lingüísticas. Como ejemplo, mi nieta Isa, de tres años, vive en una casa en que el bilingüismo es pan de cada día. Su mamá tiene padres cubanos y le puso aretes. Pero su amiguita tiene padres puertorriqueños y su amiguita lleva pantallas. Isa incorpora dentro de su repertorio los sinónimos «aretes/pantallas», como lo hace con muchas otras palabras. También incorpora otro sinónimo, «earrings», que utiliza a veces al hablar con su amiguita sobre lo lindos que están los earrings/aretes/pantallas. Desde la perspectiva de Isa, estos son elementos de su repertorio unitario. Desde una perspectiva social/exterior, sin embargo, tal vez se diría que «arete» corresponde al español cubano, «pantalla» al español puertorriqueño, y «earring» al inglés.

Lo importante es comprender que el niño bilingüe tiene un repertorio unitario extenso, y, sin embargo, al niño bilingüe no se le da oportunidad de actuar con ese repertorio unitario en tareas académicas. La lengua y el bilingüismo se utilizan como la razón del fracaso académico de los niños bilingües latinos, cuando la realidad es que su educación está regida por ideologías de inferioridad racial y lingüística, ideologías sobre el lenguaje basadas en prácticas de un grupo social y racial específico con más poder, prácticas pedagógicas ineficaces, y condiciones materiales y humanas inferiores. No solo asisten a escuelas con menos recursos académicos. También muchas veces sus maestros los desprecian, no los ven ni los escuchan, y no comprenden ni aceptan sus prácticas lingüísticas.

¿Qué tendríamos que hacer entonces para que se reconociera la realidad del translanguaging del niño bilingüe dentro de la escuela? Tendríamos que adoptar una pedagogía centrada en las prácticas lingüísticas/semióticas del estudiante, y no solo en las prácticas lingüísticas reconocidas en la sociedad con poder y «curriculizadas» en la escuela. Esa pedagogía consistiría en abrir espacios que, como los interludios musicales, sirvieran para respirar libremente. Estos espacios servirían para liberarse de las constricciones que se han impuesto a través del concepto de que la lengua estandarizada y académica es lo único que vale, y que el único bilingüismo válido es aquel que respeta los límites establecidos por instituciones sociales de lo que es una y otra lengua. Esos espacios son esenciales para problematizar el sentido que las instituciones le han dado a la lengua y al bilingüismo para minorizar a algunos y empoderar a otros. Es importante construir un sistema educativo que verdaderamente le dé oportunidades equitativas a todo el mundo para aprender, crear, ser críticos; es decir, un sistema educativo que no utilice el concepto de lengua monoglósica y bilingüismo aditivo para restringir oportunidades.

Muchas son las ocasiones en que los sueños y la curiosidad intelectual de los estudiantes se detiene ante la barrera de lo único que se acepta como lengua. Esta lengua funciona como muro, un muro que detiene el camino, el futuro, y que atrapa a esos estudiantes en programas educativos de poca calidad para remediar lo que se dice ser su problema lingüístico: un bilingüismo que como nos ha dicho Gloria Anzaldúa es como el océano, que no respeta límites. ¿Cuándo podrá la lengua ser como océano en que todos nos podamos deslizar tranquilamente, sin límites ni fronteras?

Conclusión

Los educadores chicanos y puertorriqueños que lucharon por la educación bilingüe a mediados del siglo XX tenían como meta abrir espacios sociopolíticos, además de educativos, para ellos y sus hijos. Pero el complejo industrial/educativo de los EE. UU. impulsó una flauta mágica que emitió una melodía que tocaba solo lo lingüístico y llevaba solo al inglés. Poco a poco, muchos educadores bilingües latinos se convirtieron, a veces sin querer y sin entender cómo se estaba usando la lengua, en los propios flautistas. Y cuando ya no cabían en el espacio restringido del inglés al que habían sido sometidos, la flauta mágica emitió otra melodía, ahora creando la impresión de liberación de la cueva del inglés. Se creaba un nuevo camino que incluía el bilingüismo, solo que aho-

ra por ese camino iban todos, creando dos sendas separadas —un dualismo que funcionaba en contra del translanguaging de las prácticas de los bilingües latinos racializados—. Al avanzar por el camino, los bilingües racializados no lograban mantenerse en el carril de una sola lengua, ocasionando choques intelectuales y emocionales, y obstaculizando su avance.

La lengua y el bilingüismo aditivo y dual se han impuesto como armas para detener la marcha del pueblo latino racializado. La pregunta sería si el pueblo está listo para no dejarse llevar por el flautista de Hamelín y su promesa de riquezas a través de una concepción rígida y monoglósica de lo que es lengua y bilingüismo que no se ajusta a sus experiencias. Se han abierto espacios/interludios como los de translanguaging, pero estos funcionan por ahora, como nos dice Boaventura de Sousa Santos, para regimentar la liberación, y no para liberarnos de una regimentación llevada a cabo por la lengua, sin que nos demos cuenta.

Fuentes citadas

- Anzaldúa, G. (1987/2012). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. 4rd ed. Aunt Lute.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En Alfredo Rubbione (coord.), *Lenguajes: teorías y prácticas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, 15-42.
- Bell, D.A. (1980). Brown v. Board of Education and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. C. Gordon (Ed.), C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper (Trans.). Pantheon Books.
- García, O. and Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK.
- McCurdy, J. (1968). «Frivolous to fundamental: Demands made by East Side High School students listed.» *Los Angeles Times*, March 17, c1, c4-5.
- Mena, M., & García, O. (2020). “Converse racialization” and “un/marking” language: The making of a bilingual university in a neoliberal world. *Language in Society*, 1-22.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *NEPANTLA*, 1(3), 533-580.

- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Teachers College Press.

Aclaración

- Las reflexiones en este ensayo le dan un giro glotopolítico a otros trabajos en que he delineado la historia de la educación bilingüe, sobre todo los siguientes:
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O. & Espinosa, C. (2020). Bilingüismo y translanguaging. Consecuencias para la educación. En Martín-Rojo, L. & J. Pujolar Cos (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 31-61). Editorial UOC y Universidad de Zaragoza.
- García, O., & Kleifgen, J. (2018, 2nd ed.). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Learners*. Teachers College Press.

Agradecimiento

Quiero reconocer la ayuda que me ha brindado Lara Alonso con la lectura y revisión de este ensayo. Gracias Lara, siempre. Y también le agradezco a Laura Villa que me haya señalado el peligro de dejar pensar que la flauta la maneje una mano invisible, y así poder enfatizar las condiciones materiales que dan origen a las melodías y sus cambios.

