

Carla España • Luz Yadira Herrera

Prólogo de **Ofelia García**

En comunidad

Lecciones para centrar las
voces y experiencias de
estudiantes bilingües latines

Heinemann
Portsmouth, NH



© 2026 de Carla España y Luz Yadira Herrera

Todos los derechos reservados. Ninguna parte del material protegido por estos derechos de autor puede ser reproducida o utilizada de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico o mecánico, incluso fotocopias o grabaciones, o por cualquier sistema de almacenamiento o recuperación de información, sin permiso previo por escrito del propietario de los derechos de autor, a menos que dicha copia esté expresamente permitida por la ley federal de derechos de autor.

Las solicitudes de permiso para hacer copias de cualquier parte de este material o las preguntas respecto de la licencia de derechos subsidiarios deben enviarse por medio de nuestro sitio web: <https://www.heinemann.com>.

Los autores de Heinemann han dedicado sus carreras a desarrollar el contenido único de sus obras, y su expresión escrita está protegida por la ley de derechos de autor. Queda prohibido adaptar, reutilizar, traducir o copiar partes de sus obras, o publicarlas en sitios web de terceros para compartir lecciones, o sacar provecho de ellas de cualquier forma, ya sea con o sin fines de lucro.

Spanish Translation, by Mercedes Guhl, copyright © 2022 by Mercedes Guhl; and Excerpt(s) from EL HOMBRE QUE MOVÍA LAS NUBES / THE MAN WHO COULD MOVE CLOUDS by Ingrid Rojas Contreras, translated by Mercedes Guhl, copyright © 2022 by Ingrid Rojas Contreras. Spanish translation copyright © 2022 by Mercedes Guhl. Used by permission of Vintage Espanol, an imprint of the Knopf Doubleday Publishing Group, a division of Penguin Random House LLC. All rights reserved.

From THE MOON WITHIN by Aida Salazar. Copyright © 2019 by Aida Salazar. Reprinted by permission of Scholastic Inc.

Author photo of Carla España by Mike Mena.

Library of Congress Control Number: 2026004681

ISBN-13: 979-8-202-16255-8

r05.26

PO# 4500932688

Si ha recibido estos materiales como ejemplares de examen de forma gratuita, Heinemann conserva la titularidad de los materiales y no pueden ser revendidos. La reventa de ejemplares de examen está estrictamente prohibida.

—Heinemann Publishers

Contenido

Prólogo **xi**

Agradecimientos **xvii**

Una nota sobre la traducción, las prácticas lingüísticas y la terminología de este libro **xix**

Capítulo 1 **Centrar las voces y experiencias de los estudiantes bilingües latines 1**

¿Cómo podemos centrar las voces y experiencias de los estudiantes latines en nuestras aulas? **4**

- Conocer los trayectos de nuestros estudiantes **4**
- Entender las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes **6**
- Entender las tradiciones de literacidad de nuestros estudiantes (y sus familias) **9**
- Apoyar, estar en solidaridad con y crear conciencia sobre las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes. **11**
- Reconocer las conexiones entre las políticas escolares y gubernamentales, y sus efectos directos en la vida de nuestros estudiantes **14**
- Comprender que nuestros estudiantes viven en la intersección de muchas prácticas culturales e identidades **16**

Un nuevo camino hacia delante: pedagogía crítica del bilingüismo **18**

Cómo puede ayudar este libro **19**

Translenguaje **21**

Capítulo 2 **Examinar nuestras prácticas lingüísticas e identidades 28**

Lección 1: Conectar nuestras prácticas lingüísticas con nuestras identidades **32**

Lección 2: Examinar nuestras posturas hacia las prácticas lingüísticas **39**

Capítulo 3 **Contar nuestras historias 52**

Lección 1: Leer historias de autoras latinas mentoras **59**

Lección 2: Escribir nuestras propias historias **70**

Lección 3: Aprender más sobre nuestras propias historias a través de la familia y las amistades **75**

Capítulo 4 Conocer nuestras historias para entender el momento actual 89

Lección 1: Explorar la historia para profundizar en nuestro entendimiento de nosotros mismos y de nuestra comunidad **93**

Lección 2: Rastrear la colonización en los textos, en la terminología y en nuestras vidas **102**

Lección 3: Identificar las narrativas dominantes y las contranarrativas **107**

Lección 4: Desarrollar contranarrativas que honren a nuestra comunidad **116**

Capítulo 5 Tomar una postura informada contra la injusticia 128

Lección 1: Escuchar y compartir narrativas personales / Mi origen **135**

Lección 2: Profundizar nuestro entendimiento con fuentes primarias y secundarias **140**

Lección 3: Recolectar información sobre políticas **145**

Lección 4: Resistir una narrativa dominante dañina **151**

Capítulo 6 Sostener la comunidad con poesía durante el año 157

Lección 1: Compartir la lectura de poemas durante la semana **162**

Lección 2: Explorar el lenguaje, la identidad y el poder con la poesía **167**

Lección 3: Interpretar la poesía en voz alta para resistir, sanar y enseñar **174**

Capítulo 7 Abogar con y por nuestros estudiantes bilingües latines: leer, escribir e investigar 179

Apoyar y abogar con y por nuestros estudiantes **180**

Desarrollar una coalición de educadores-activistas **184**

Pedagogías para la reflexión e implementación de cambios estratégicos **189**

Conclusión **191**

Referencias **195**

Índice **207**

Recursos en línea

- Guía de estudio para la lectura en grupo
- Guía para la lectura en comunidad (textos narrativos)
- Plan de lectura compartida durante la semana
- Eventos seleccionados de la historia latina en los Estados Unidos
- Guía para un recorrido histórico interactivo centrado en narrativas dominantes y contranarrativas
- Plan de lectura compartida de poesía durante la semana

Para descargar una versión imprimible de la Guía de estudio y de los demás recursos en línea, ingresa a <http://hein.pub/comunidadsp> y selecciona Recursos complementarios.



Una nota sobre la traducción, las prácticas lingüísticas y la terminología de este libro

Escribimos este libro originalmente en inglés con el sueño de poder ofrecerlo también en español. Ese sueño se ha hecho realidad con esta traducción, realizada en colaboración entre una chilena radicada en Nueva York y una mexicana radicada en California. Nuestras prácticas lingüísticas se expandieron al enseñar en la Ciudad de Nueva York a estudiantes del Caribe, México, Centroamérica y Sudamérica. En otras palabras, aquí encontrarás representaciones de diferentes regiones, que honran las maneras auténticas en que nos comunicamos. Agradecemos al equipo de nuestra editorial de Heinemann por reconocer la importancia de permanecer arraigados a las voces auténticas de sus autores.

En este libro, nos enfocamos en la escuela como una institución con el potencial de crear espacios donde los estudiantes bilingües latines puedan existir en plenitud y sentirse parte integral de la experiencia de aprendizaje y enseñanza. Para muchos latines en los EE. UU., esta no ha sido su realidad en sus experiencias escolares. Al contrario, hemos navegado por los márgenes de la sociedad, cargando con la opresión de la colonización e internalizando mensajes dañinos sobre nosotros mismos.

Una manera de hacer que la escuela sea un espacio más liberador para los estudiantes bilingües latines es aceptar todo su repertorio lingüístico. En vez de privilegiar el inglés, podemos brindar oportunidades para que usen libremente tanto el inglés como el español. Aunque no todos los estudiantes latines usan las características del español—algunos usan lenguas indígenas—este libro se enfoca en el uso de las características del español y el inglés.

A lo largo de este libro utilizamos un lenguaje inclusivo y no binario (por ejemplo: maestres, docentes, niños, latines). Hemos

optado por usar estas formas de manera coherente, aunque en algunos ejemplos a lo largo del texto se asignen géneros. Nuestro deseo es seguir mejorando nuestras prácticas para resistir las jerarquías de género en el lenguaje y abrir espacios más amplios de representación.

Notarás también que en este libro no usamos letras cursivas para diferenciar palabras en diferentes idiomas. Esto es una decisión intencional: no hacemos la suposición de que el inglés (de cierto tipo o región) o el español (de cierto tipo o región) es el idioma modelo o de referencia. Tampoco queremos diferenciar entre prácticas lingüísticas de regiones que han sido minorizadas y aquellas que suelen ser aceptadas fácilmente. Vemos el translenguaje—el uso de nuestro repertorio completo de manera fluida para comunicarnos, sin prestar atención a las fronteras lingüísticas—como una forma de desafiar las normas del lenguaje que dividen, aíslan y crean jerarquías racializadas de las prácticas lingüísticas. Esto no es nuevo. Vemos este uso dinámico del lenguaje en libros de autores latines, en las conversaciones y escritos de nuestros estudiantes bilingües y multilingües en los grados K–12, y en las prácticas de translenguaje de muchos educadores bilingües y multilingües. Nuestro propósito al translenguar en este libro es mostrar a los lectores multilingües que sus prácticas lingüísticas son aceptadas y bienvenidas, hacer ver a los lectores monolingües de inglés que los textos con lenguaje dinámico no los excluyen y animar a todos los lectores a que se aseguren de que sus estudiantes bilingües y multilingües tengan esa libertad en su escritura dentro de la escuela.

En este libro utilizamos términos que son clave para nuestro marco teórico y pedagógico. A continuación, presentamos una lista de conceptos comunes con sus traducciones, para apoyar la lectura y el uso de este texto:

- contranarrativa (counternarrative)
- formación de docentes (teacher preparation program)
- ideologías raciolingüísticas (raciolinguistic ideologies)

- indigenismo (indigeneity)
- maestros (lenguaje inclusivo para teachers)
- narrativa dominante (dominant narrative)
- niños (lenguaje inclusivo para children)
- pedagogía crítica del bilingüismo (critical bilingual literacies)
- perspectivas raciolingüísticas (raciolinguistic perspectives)
- translenguaje (translanguaging [como teoría])
- translenguar (translanguaging [como verbo que denota la práctica])

En la reunión anual del 2018 del National Council of Teachers of English, Meg Medina, ganadora del premio Newbery y autora best seller del *New York Times*, explicó que el uso de las características del inglés y el español muestra que confiamos en nuestros lectores: confiamos que usarás tus recursos lingüísticos para navegar por el texto y crear significado (Medina 2018, traducción nuestra). Acompáñanos en este camino, en comunidad, mientras crecemos en nuestra comprensión de las vidas, las prácticas lingüísticas y las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes latines.



Centrar las voces y experiencias de los estudiantes bilingües latines



¿Qué significa enseñar a estudiantes que usan prácticas lingüísticas que reflejan el uso dinámico del inglés y el español? Vamos a ver unos ejemplos.

- Yaritza García ha sido maestra por más de diez años y enseña en una clase de estudiantes bilingües y multilingües en Harlem, Nueva York. Sus estudiantes hablan inglés, español y árabe. Algunos son de Yemen y otros son de la República Dominicana. Algunos están

en su clase bilingüe dual, mientras otros están en su clase monolingüe. Ella planifica lecturas bilingües en voz alta e involucra a sus estudiantes de la escuela intermedia con el uso de iPads, el acceso a aplicaciones de traducción y presentaciones grabadas que crean usando sus voces bilingües y que comparten con la comunidad de la clase.

- Carolina McCarthy, de Honduras, es una candidata para maestra en un programa de preparación para docentes en la Ciudad de Nueva York. Se reúne con un grupo pequeño de estudiantes en la clase bilingüe dual de primer grado donde realiza su práctica pedagógica. La maestra de la clase, una mujer blanca que comenzó su trayecto hacia el bilingüismo por medio de sus estudios en España, recientemente corrigió a los estudiantes centroamericanos y suramericanos, así como a Carolina, por su pronunciación de ciertas palabras en español y por la manera diferente en que llaman a ciertas cosas, en comparación con la suya. La maestra ha dicho que la manera en que ella llama las cosas es la “correcta”. Los estudiantes se sienten confundidos, y Carolina reflexiona sobre las maneras de apoyar las prácticas lingüísticas de los estudiantes mientras mantiene la seguridad en su propio trayecto lingüístico y su identidad afrolatina, que han sido menospreciados por la maestra.
- Jane Barnes, la maestra líder en su clase de tercer grado, es una mujer blanca que enseña en un ambiente urbano cultural y lingüísticamente diverso. Ha estudiado español lo suficiente para poder enseñar su clase bilingüe dual de cuarto grado, pero no suficientemente para sentirse segura al leer artículos académicos que le asignan en sus clases de posgrado. Ella le da la bienvenida a la maestra de práctica Marlina Miranda, quien ha hablado español e italiano desde su infancia con su familia mexicana-italiana. Durante el “Día de inglés” cuando los cursos bilingües duales de tercero a quinto grado designan el inglés como el idioma para la enseñanza, la Sra. Barnes presenta vistazos previos a su lección del taller de lectura en español. Ella tiene un cartel con los términos de vocabulario en español y en inglés, y mientras los estudiantes leen independientemente, ella enseña a un grupo pequeño en español.
- Marlina toma nota de sus observaciones y las compara con su experiencia en otro salón bilingüe que observó, donde había una separación estricta de los idiomas. Si los estudiantes se sentían perdidos, se cerraban o estaban nerviosos en los días de “solo español” o “solo

inglés”, no recibían el tipo de apoyo que Marlena observa en esta clase con la Sra. Barnes. Carlos, otro maestro en práctica, está en el salón al lado donde se lleva a cabo la clase bilingüe dual de tercer grado, también toma notas. En su experiencia, la maestra del aula es de Puerto Rico y ha estudiado español en escuelas en Puerto Rico, en la Ciudad de Nueva York y en España. Esta maestra también se asegura de que todos los estudiantes tengan acceso a libros tanto en español como en inglés. El uso del español en el aula es un desafío para Carlos, ya que su propia experiencia escolar al crecer fue mayormente en inglés.

- Valerie, una mujer blanca monolingüe, enseña a estudiantes bilingües y multilingües en salones de clase monolingües de grados intermedios. Valerie acaba de terminar su primer año en una escuela intermedia de un vecindario bastante distinto al lugar donde enseñó durante cinco años antes de cambiar de escuela. Anteriormente, la mayoría de los estudiantes eran de la República Dominicana, y Valerie llegó a conocer muy bien a las familias y a los estudiantes. Esta vez, Valerie está aprendiendo más sobre prácticas culturales y lingüísticas diversas, así como sobre políticas que afectan directamente a sus estudiantes. Valerie encuentra refugio en la poesía y la escritura; ella misma se dedica a estas prácticas y también las comparte con sus estudiantes.

Estas anécdotas revelan cómo los educadores integran las experiencias de los estudiantes y crean un ambiente escolar liberador, o luchan para crear una experiencia positiva para todos los estudiantes.

Nosotras, Carla y Luz, hemos sido algunas de estas maestras. Antes de eso, fuimos estudiantes: aquellas que fuimos avergonzadas y aquellas que fuimos recibidas con cariño y sentimos motivación por aprender porque nuestros docentes reconocieron quiénes somos y cómo aprendemos. Hemos sido esas maestras que en ciertos momentos se enfrentan a la pregunta “¿Y ahora qué hago?” cuando surge un desafío. También hemos sido quienes buscan el apoyo de nuestra comunidad, colegas y mentores al planificar nuestra enseñanza. Ahora, como formadoras de maestros bilingües, nos unimos con futuros docentes para abogar con y por nuestros estudiantes bilingües latines. Nuestras experiencias han sido la fuerza que nos impulsó a colaborar en este libro, reuniendo nuestras trayectorias como estudiantes, docentes y formadoras de docentes bilingües. Esperamos que este libro pueda inspirar a todos los educadores, maestros y educadores de maestros a ser reflexivos al crear un entorno de aprendizaje acogedor, liberador y transformador para todos los estudiantes latines.

Usamos los términos “latinx”, “latine”, “maestre” y “docente” para practicar el lenguaje inclusivo, no porque esté de moda, sino porque nos preocupamos por las poblaciones más marginadas y racializadas. Le escritore afrozapoteca Alan Pelaez Lopez (2018) nos anima a hacer las siguientes preguntas al usar el término latinx: “¿qué he hecho hoy para presentarme y abogar por personas negras, indígenas, mujeres y femmes de la diáspora latinoamericana?’ y ‘¿por qué?’” (traducción nuestra)

¿Cómo podemos centrar las voces y experiencias de los estudiantes latines en nuestras aulas?

A partir de nuestro trabajo con una variedad de estudiantes bilingües latines, nuestras investigaciones y trabajo académico, nuestra mentoría de expertos en el campo educativo y nuestras propias experiencias, hemos identificado seis prácticas esenciales para centrar las voces y experiencias de los estudiantes latines:

Práctica 1: Conocer los trayectos de nuestros estudiantes

Usamos *trayectos* para describir aquellas experiencias que moldean e influyen en las realidades de nuestros estudiantes. Esto puede significar navegar identidades que no encajan fácilmente en las casillas de un formulario o cuestionar cómo otros las definen en comparación a cómo se autoidentifican. Algunos estudiantes han vivido experiencias migratorias diversas y quizás han crecido como la primera generación en los Estados Unidos. Tal vez se trata de una combinación de experiencias que incluyen las maneras en que se han interpretado sus prácticas lingüísticas y otros aspectos de quiénes son, todo lo cual afecta sus vidas de muchas formas. Estas experiencias también revelan cómo los estudiantes responden ante situaciones de marginalización. Como educadores, tenemos que crear espacios significativos para compartir y aprender de todas nuestras trayectorias.

Relato de Carla

Estaba por cumplir cinco años cuando pisé por primera vez una escuela en los Estados Unidos. Recién había dejado a mi familia en Chile y viajado con mi mamá para unirnos con mi papá que había estado en Nueva York por un año. Esa transición, como migrantes indocumentadas, causó muchas lágrimas y temor durante mi infancia. El rechazo a veces era palpable, al igual que la resiliencia de mis padres. Recuerdo

haberme perdido con mamá una vez en Queens, Nueva York, en medio del invierno. Esto fue antes de los teléfonos celulares con acceso a internet; y mi mamá temía pedirle ayuda a las autoridades, ya que podría resultar en deportación. Eventualmente encontramos nuestro camino a casa, pero hasta hoy en día, cada vez que paso la calle donde esto ocurrió, siento ese temor y dolor, y nunca puedo aguantar las lágrimas.

Hacia la última parte de mis años en primaria, mi abuelita por parte de mi papá vino de Chile a vivir con nosotros. Fue la primera vez que tuvimos un familiar de Chile viviendo con nosotros en Nueva York. El hecho de que mi abuelita viviera con nosotros fue de gran impacto, ya que la transición al dejar nuestra familia entera atrás en Chile fue muy solitaria. Papá estaba súper contento de tener a su madre con nosotros, pero trabajaba tan duro que solo mi mamá y abuelita pudieron ir a los eventos en mi escuela.

Relato de Luz

Mi padre llegó por primera vez a San José, California solo, mientras mi mamá y yo nos quedamos en México. Empezó trabajando como conserje en un edificio de oficinas, limpiando por las noches hasta muy tarde. Él me cuenta que llegó con diez dólares en el bolsillo y, como tardaron varias semanas en darle su primer cheque, comía las sobras que encontraba de reuniones y fiestas de oficina que se habían hecho ese día. Más tarde, cuando le pregunté sobre esa experiencia al llegar a San José, nunca olvidaré cómo me sentí cuando me contó que una vez tuvo tanta hambre que recogió una manzana medio comida del bote de basura de una oficina que estaba limpiando. Mi mamá y yo nos reencontramos con él antes de que yo cumpliera un año. A veces, mi mamá iba a ayudarlo a limpiar para que terminara más rápido, y esos días me dejaban al cuidado de una vecina. Compartíamos un apartamento con otras personas, y cuando a mi padre le robaron parte de sus ahorros de un bolsillo de su chamarra (en ese entonces no tenía cuenta bancaria), mi madre le dijo que se regresaba a México y que me llevaba con ella. Habíamos estado juntos en San José por menos de un año. Durante los siguientes años, mi padre iba y venía de California a México para vernos al menos una vez al año.

Lo que esto significa en nuestro trabajo

Con frecuencia, las maneras de enseñar a los estudiantes latines bilingües y multilingües que se enfocan en estrategias no ponen en contexto las experiencias de los estudiantes. Hasta los términos usados para etiquetar a nuestros estudiantes

Al contar estas historias de nuestras vidas, tenemos que reconocer el privilegio de poder estar reunidas con nuestras familias y de haber resuelto eventualmente nuestro estatus migratorio. Hay muchos niños que viven una separación familiar prolongada o permanente, y el trauma que esto causa no debe de ser ignorado durante su trayectoria escolar.

muestran esta práctica, por ejemplo, English Language Learner (ELL, por sus siglas en inglés). En este libro, en nuestras investigaciones y en nuestro trabajo con escuelas usamos el término Emergent Bilingual Learner (EBL) o Aprendiz Bilingüe Emergente (ABE) para describir a los estudiantes que están al comienzo de su trayecto bilingüe o en el continuo bilingüe (García 2009). Aunque nuestras historias no representan a *todos* los estudiantes latines, compartimos estos ejemplos de nuestras experiencias y su impacto en nuestra vida escolar. Las relaciones familiares, los temas de documentación migratoria y los factores socioemocionales son algunos aspectos importantes de los diversos trayectos de nuestros estudiantes. Considera estas preguntas desde tu perspectiva personal y la de tus estudiantes. Estas preguntas te pueden ayudar a desarrollar tu propio conocimiento y, posiblemente, el de tus estudiantes:

- ¿Cómo describirías tu trayecto educativo?
- ¿Cómo describirías las maneras en que te llevas con tu familia y tu comunidad?
- ¿Cómo describirías las maneras en que navegas los diferentes aspectos de tus identidades?
- ¿Cuáles son las áreas de privilegio en tu trayectoria? ¿Cuáles son las áreas en las que has estado en desventaja?

Práctica 2: Entender las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes

Usamos la frase *prácticas lingüísticas* para enfatizar cómo nos relacionamos con el idioma y cómo el acto de usarlo (languageing) es un proceso que se manifiesta de manera distinta según el contexto. Esto nos permite describir cómo utilizamos el lenguaje para comunicarnos, expresar emociones y formar o fortalecer nuestros enlaces. Nuestras prácticas lingüísticas reflejan nuestros recursos lingüísticos, algunos de los cuales pudieron haber sido cultivados o reprimidos en la escuela. Una estudiante bilingüe, por ejemplo, puede tener en su repertorio rasgos lingüísticos categorizados como español o inglés, y, por lo tanto, sus prácticas lingüísticas a menudo incluyen el uso de todos esos recursos lingüísticos al comunicarse, establecer conexiones y entablar relaciones.

Relato de Carla

Recuerdo los momentos cuando dejaba mi salón de clases en la primaria para unirme a otros niños por unos minutos al día y sentarnos en un pequeño espacio que parecía un clóset. Allí usábamos nuestro español para traducir palabras. En la Escuela Argentina, un programa sabatino que se facilitaba en mi vecindario, aprendí canciones de Argentina, palabras en español de sus variedades regionales, bailé sus canciones folclóricas, aprendí

sus historias y participé en clase. Desde la escuela intermedia hasta el último año de la secundaria, desarrollé mi repertorio lingüístico y mi confianza al traducir talleres, clases y sermones en mi iglesia local. También les ayudaba a mis padres en sus conversaciones con doctores, representantes del banco, compañías de computadoras y empleados. Traducía y compartía información sobre cuentas, trabajos, abogando por nuestros derechos. Yo era la intérprete de la familia y estaba rápidamente aprendiendo mucho sobre el mundo. Después en mis estudios de posgrado, aprendí que a esto se le llama “intermediación lingüística y cultural” y es una práctica común entre los hijos de inmigrantes (Orellana 2009, traducción nuestra). Se me hizo difícil leer esto como investigadora y adulta, darme cuenta de lo común que es y cómo los investigadores interpretan estas prácticas como una destreza, pero recordar que al crecer, fue raro sentir que mi escuela integraba mis destrezas de interpretación y traducción.

Ahora, como formadora de docentes, escucho los relatos comunes de candidatos a docentes bilingües latines y educadores en las aulas que sienten que algo se perdió cuando sus escuelas desarrollaron su inglés pero no su español. Los programas bilingües no existían en sus escuelas o, si existían, las familias no estaban informadas sobre sus beneficios y temían que sus hijos se quedaran atrás, por lo que decidían ponerlos en programas monolingües. Ahora que están en un programa de posgrado, leer y escribir en español no solo es un desafío para estos docentes, sino también un tema emocional, ya que se dan cuenta del impacto que tuvo la escuela monolingüe en su identidad y en su impulso por convertirse en educadores bilingües, especialmente cuando se cuestiona y se avergüenzan las maneras en que hablan español en sus escuelas. Ellos están en las mismas clases de formación para docentes junto con estudiantes blancos y estudiantes que tomaron clases en español en la secundaria y / o la universidad, muchos de los cuales tuvieron oportunidades de viajar a países hispanohablantes para estudiar en el extranjero. Los educadores blancos en formación muchas veces han mostrado más seguridad al escribir trabajos en español para sus clases de posgrado, y sus maneras de hablar español han sido bienvenidas en sus escuelas.

Relato de Luz

Cuando tenía siete años, por fin nos reencontramos con mi padre en Los Ángeles, donde vivíamos en un pequeño estudio. Para ese entonces, ya tenía dos hermanos y éramos una familia de cinco. Mi padre ya no limpiaba oficinas en Los Ángeles; ahora era electricista de autos, una habilidad que aprendió de mi abuelo. “Tienes que escribir una oración”, recuerdo que me dijo Harvey, un compañero de mi nueva escuela primaria local en Los Ángeles. Era mi primer día de clases. “¿Oración?”, pensé. Me pareció extraño que la maestra me pidiera escribir una oración, pero empecé a escribir el Padre Nuestro en mi cuaderno: “Padre Nuestro, que estás en el cielo...” “¡No, eso no! ¡Una oración usando estas palabras!”, exclamó Harvey, señalando una

lista de palabras desconocidas. Me sentí avergonzada. No tenía idea de lo que significaban esas palabras que se suponía debía usar en una oración. Creo que ni siquiera había escuchado la palabra oración en español antes; sabía escribir oraciones, pero simplemente no conocía esa palabra en ese contexto. En México, empecé la escuela a los tres años, así que aprendí a leer y escribir desde muy pequeña. Mi maestra de tercer grado era monolingüe en inglés, pero sabía que debía sentarme al lado de Harvey, mi compañero bilingüe. Tuve la suerte de haber llegado varios años antes de que los californianos aprobaran la Proposición 227, que impuso severas restricciones a la educación bilingüe y prácticamente eliminó estos programas en el estado. (La Proposición 58 de California, aprobada en 2016, levantó esa prohibición y revirtió la Proposición 227). Aun así, la versión que tenía mi escuela primaria de un programa bilingüe consistía en sacarnos del aula varias veces por semana para recibir clases de alfabetización en español. No era el mejor sistema, pero me dio un espacio para ser yo misma, para alzar mi voz y demostrar lo que podía hacer.

Desde muy pequeña, y como la mayor de cuatro hermanos (mi hermana nació poco después de que nos reencontráramos con mi papá), fui la intérprete oficial de la familia. Me asignaban la tarea de contestar llamadas de compañías de servicios públicos, hablar con los clientes de mi papá por teléfono, leer correspondencia de acreedores y hablar con cajeros en las tiendas, entre muchas otras formas de intermediación lingüística (Orellana 2009) que era necesario hacer.

Lo que esto significa en nuestro trabajo

Con frecuencia se percibe a los estudiantes bilingües con carencias o como personas que necesitan desarrollar su vocabulario “académico”, como “estudiantes del idioma inglés” y no como hablantes e intérpretes sofisticados de prácticas lingüísticas complejas. Comprender todas las formas en que nuestros estudiantes se involucran en múltiples prácticas de literacidad a través de sus prácticas lingüísticas implica validar las diversas experiencias y fondos de conocimiento (Moll et al. 1992) de los estudiantes bilingües. Necesitamos espacios que centren nuestras prácticas lingüísticas, ya que esto puede permitirnos experimentar el éxito en estos mismos espacios.

La investigación de Marjorie Faulstich Orellana (2009) sobre el rol de los niños de familias inmigrantes como mediadores lingüísticos y culturales también revela la complejidad de sus prácticas lingüísticas y cómo estas desarrollan empatía hacia experiencias diversas. Debemos escuchar las experiencias lingüísticas de los estudiantes bilingües latines, incluyendo aquellas personas que no se consideran bilingües o que han sentido que su camino bilingüe ha sido limitado. Ya sea por tácticas de supervivencia asimilacionistas heredadas de generaciones que enfrentaron discriminación o por una experiencia escolar que no apoyó el desarrollo de sus identidades bilingües, es fundamental que también sean reconocidas.

Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son tus prácticas lingüísticas? ¿Qué lenguajes forman parte de tu repertorio lingüístico?
- ¿La educación que recibiste ha apoyado o silenciado tus prácticas lingüísticas? ¿Por qué?
- ¿Cómo afectan tus prácticas lingüísticas tu manera de enseñar?
- ¿Cómo describirías tus creencias sobre la enseñanza (tu ideología pedagógica) cuando se trata de trabajar con estudiantes bilingües emergentes?

Práctica 3: Entender las tradiciones de literacidad de nuestros estudiantes (y sus familias)

En este libro adoptamos una visión de la literacidad siguiendo el legado de los enfoques socioculturales. Estos enfoques consideran que la literacidad / alfabetización ocurre en contexto, por ejemplo, las diversas prácticas en las que participan las familias. Esto incluye las tradiciones orales, es decir, los cuentos, refranes y la sabiduría de las personas mayores y de la comunidad que se han transmitido de generación a generación. Estas literacidades también incluyen las digitales, así como aquellas comúnmente asociadas con la cultura juvenil: es muy probable que tengas estudiantes que puedan explicar a fondo el uso de las redes sociales, comunidades de videojuegos en línea, literacidades relacionadas a la música (hip hop, K-pop) y videos instructivos que ven constantemente para aprender más sobre sus intereses.

Relato de Carla

Durante la semana escolar, trataba de darle sentido a lo que oía y leía en la escuela. “Hi, Dad!” se me hacía fácil cuando tenía cinco años. Papá se sentaba conmigo todos los días para ayudarme con mis tareas de matemáticas cuando él llegaba al apartamento de su trabajo en un restaurante local. Desde el segundo que llegaba a casa, no me sentía atrasada. No sentía que luchaba ni que me faltaba algo, sentimientos que sí tenía durante el día escolar. “¿Vamos a comer charquicán?” les preguntaba a mis padres y a mi abuelita. “Mi hijita, ¿cómo le fue en el colegio? ¿Tiene muchas tareas? ¡Cuéntenos!” me preguntaban para que les contara sobre mi día en la escuela. Escuchaba los relatos de mi mamá y sus imitaciones de familiares. Yo les contaba cómo me había ido en la escuela, seguía las instrucciones de papá para hacer un plato chileno y escuchar música. A veces, papá nos compartía un estudio bíblico que estaba preparando o comparaciones de traducciones. En otros momentos, escuchábamos una predicación o canción, y escribíamos notas o las letras de las canciones para poder practicarlas en español y en

inglés en preparación para los ensayos con el coro de la iglesia. Mi actividad favorita (después de cantar) era ir al negocio donde alquilábamos películas y buscar películas con subtítulos en español. Veíamos estas películas en inglés y leíamos los subtítulos. En otras palabras, antes de hacer mis tareas—o a veces después en las noches en que veíamos películas—ya estaba usando varias prácticas de literacidad.

Siempre estaré agradecida a la profesora Anaida Pascual-Morán, quien vino de Puerto Rico a Princeton, New Jersey, a enseñar una clase sobre pedagogías liberadoras, y al profesor Ernest Morrell, quien en Teachers College invitaba a los estudiantes a participar en su clase de posgrado sobre literacidades críticas. Como adulta, he sido testigo de educadores que están atentos a las múltiples literacidades de sus estudiantes y desarrollan el currículo con este conocimiento. Como estudiante en sus aulas, he visto lo transformativo que puede ser cuando los instructores verdaderamente ven toda nuestra humanidad.

Relato de Luz

Como madre de un hijo birracial y bicultural (nigeriano mexicano), una de mis prioridades principales ha sido desarrollar una biblioteca con literatura infantil y juvenil bilingüe de calidad. Como mínimo, leemos un libro en español y uno en inglés antes de dormir. Por supuesto, él siempre pide más, en parte porque quiere retrasar lo más posible la hora de dormir, y casi siempre le doy el gusto. Cuando insisto en apagar la luz, por lo general tiene una petición más que tampoco puedo negarle: “¿Me puedes contar una historia? ¡Un cuento!” Y entonces invento un cuento bilingüe en el momento: “Había una vez...” Remi suele ser el protagonista y el héroe. Eso siempre me hace recordar los cuentos de mi propia mamá. No teníamos libros para leer antes de dormir. Algunos podrían pensar que nuestra familia carecía de literacidad porque realmente no teníamos libros, salvo las novelas románticas de mi mamá. Pero ella siempre nos contaba cuentos. Siempre le pedíamos que nos contara más leyendas tradicionales, pero nuestras favoritas eran las historias orales de nuestra familia. Nos hablaba de su infancia y de la de mi papá en México, cuentos de aquella vez en que su abuela Lupe, mi bisabuela, fue secuestrada por un hombre que se había enamorado de ella, “se la robó”, decía mi mamá, y cómo más tarde se vio obligada a casarse con él y a renunciar a otro hombre que era al amor de su vida para preservar su integridad, como dictaban las injustas costumbres de antes. Con el tiempo, me he dado cuenta de lo dichosa que era mi familia en las prácticas de literacidad, aunque no tuviéramos muchos libros.

Lo que esto significa en nuestro trabajo

Frecuentemente, los estudiantes bilingües y multilingües emergentes y sus familias son considerados—e incluso etiquetados—como analfabetos. A veces, a quienes utilizan características tanto del español como del inglés se les considera como

“semilingües” (Flores y Rosa 2015). Este tipo de lenguaje no valida las múltiples prácticas de literacidad con las que nuestros estudiantes interactúan en sus hogares y comunidades.

Además de nuestras propias experiencias compartidas aquí, podemos observar cómo nuestros estudiantes participan en múltiples literacidades al navegar por las redes sociales y los medios digitales, y al saber utilizar estos y otros medios de comunicación en distintos contextos. Por ejemplo, cuando llevamos a los estudiantes de excursión a un museo o a ver una obra de teatro o un musical, todos estamos practicando múltiples formas de literacidad.

Peor aún, esta noción de que los estudiantes bilingües y multilingües emergentes son “semilingües” refleja una perspectiva que ve el bilingüismo como un déficit. Aunque nuestras experiencias individuales no representan la totalidad de las experiencias de literacidad, nos pueden dar una idea de cómo las prácticas de literacidad de los estudiantes bilingües pueden, en realidad, ser mucho más complejas de lo que se les pide demostrar en contextos donde solo se permite el uso del inglés.

Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son algunas de las múltiples prácticas de literacidad con las que creciste en tu hogar y comunidad?
- ¿Algunas de tus propias prácticas lingüísticas de literacidad fueron usadas durante tu educación? ¿Si estuvieron presentes, por qué piensas que esas prácticas fueron integradas? ¿Si no estuvieron presentes, por qué piensas que no fueron integradas en la escuela?
- ¿Qué sabes sobre las múltiples prácticas de literacidad de tus estudiantes? ¿Cómo podrías aprender más sobre estas prácticas?
- ¿Cómo tomas en cuenta las múltiples prácticas de literacidad de tus estudiantes en tu planificación y enseñanza?

Práctica 4: Apoyar, estar en solidaridad con y crear conciencia sobre las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes

Sonia Nieto, una de las figuras clave en el campo de la equidad en la educación, anima a los educadores a ir más allá de la “tolerancia” en nuestro trabajo con la niñez, especialmente con los estudiantes cuyos lenguajes han sido minorizados. Apoyar las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes significa que debemos conocer y validar sus trayectorias y orígenes, y sobre todo en nuestro trabajo con estudiantes latines, aprender sobre sus experiencias diversas.

En otras palabras, en ambos ejemplos que compartimos a continuación, el lenguaje está íntimamente conectado al lugar. Aunque esto ha sido fundamental

para comprender nuestra identidad, nuestras prácticas lingüísticas y la identidad de nuestras familias, también sabemos que hemos sido privilegiadas al tener la posibilidad de viajar fácilmente desde y hacia nuestros países (después de obtener nuestros papeles). Al aprender sobre las diferentes experiencias, debemos reflexionar cuidadosamente para poder estar en solidaridad con nuestros estudiantes que quizás no hayan tenido los mismos privilegios u oportunidades. Además, como pensadores críticos, podemos y debemos reflexionar sobre las razones por las cuales hemos tenido oportunidades que nuestros estudiantes no tuvieron.

Relato de Carla

Mi familia siempre está agradecida de que puedo regresar a Chile de visita y participar en reuniones familiares. Les encanta que pude sentarme con mi abuelito y escucharlo mientras me explicaba cómo creaba sus modelos de botes hechos de madera. Les encanta que pude sentarme con mi abuelita para aprender a cocinar “calzones rotos” (delicias fritas con azúcar). Les encanta que pude cantar en eventos y sanarme por medio de la música en español y en inglés. Nunca deja de sorprenderme el sentimiento profundo de nostalgia que siento al escuchar las canciones en español de Violeta Parra, Víctor Jara y Mercedes Sosa. Esta conexión profunda me lleva a los recuerdos de reuniones familiares alrededor de la guitarra, un recordatorio de mis raíces. Poder tener estos momentos con mi familia y usar todo mi repertorio lingüístico ha cambiado mi vida. Entiendo de dónde vengo y lo que me motiva en mi vida.

Recuerdo a la directora del coro en mi escuela primaria que integró estas prácticas lingüísticas. Mi maestra de español avanzado en la secundaria, la Sra. Lo, fue otra adulta en un ambiente escolar que me ayudó a desarrollar mi identidad bilingüe. En mis estudios de posgrado en un programa de preparación para maestres, mis profesoras en una clase de educación multicultural y una clase que se enseñó completamente en español me animaron a escribir mis cuentos, lecciones y trabajos en español. Tomando clases en español, teniendo trabajos que me animaban a escribir en español y enseñar en español validaron una perspectiva más amplia de mi identidad y mi papel en el campo de la educación y en este país.

Relato de Luz

El lenguaje fue y sigue siendo una parte fundamental de mi identidad, como lo es para muchas personas. Mi familia fue la clave en el desarrollo de una identidad cultural fuerte en mis hermanos, en mi hermana y en mí, y una de las formas más significativas en que esto ocurrió fue a través de nuestros viajes anuales a México. Mi parte favorita era pasar tiempo con mis primas, y, para poder conectar y comunicarme con ellas, necesitaba hablar español. Esa era razón suficiente para mantener y sentir orgullo por mi idioma.

Nuestros viajes por carretera cada año son parte de mis recuerdos más lindos de la infancia. Lo esperaba con ansias todo el año. Y cuando llegábamos, después de dos días en carretera, éramos libres. Aunque la escuela no me ofrecía espacios para mis prácticas lingüísticas y culturales, sentía que el apoyo de mi familia y mi conexión cercana con México llenaban ese vacío. Sin embargo, reconozco que no todos los estudiantes tienen esa experiencia. Las escuelas deben ser un lugar donde todos los estudiantes puedan sentirse validados, donde no se sientan muy separados del hogar y donde puedan elegir ser ellos mismos en su plenitud.

Lo que significa en nuestro trabajo

La investigación fundamental de Angela Valenzuela (1999) sobre la educación sustractiva nos muestra cómo las experiencias que no reconocen ni valoran las prácticas culturales y lingüísticas de nuestros estudiantes pueden tener efectos duraderos, tanto académicos como emocionales. Al ir más allá del respeto por las prácticas lingüísticas, podemos ayudar a nuestros estudiantes a pensar sobre el rol del lenguaje y el poder en nuestras vidas, y sobre cómo estos se conectan a quienes somos (a nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro). Esto nos ayuda a todos a procesar no solamente lo que hacemos con nuestras prácticas lingüísticas, sino también cómo nos sentimos al respecto. En las palabras de la académica, autora, poeta y activista Gloria Anzaldúa (1987):

Así que, si realmente quieres herirme, habla mal de mi lenguaje. La identidad étnica es la piel gemela a la identidad lingüística—yo soy mi lenguaje. Hasta que no sienta orgullo en mi lenguaje, no podré sentir orgullo de mí misma... Hasta que sea libre de escribir de manera bilingüe y de alternar códigos sin tener que traducir siempre, mientras todavía tenga que hablar inglés o español cuando preferiría hablar espanglish, y mientras tenga que acomodarme a los hablantes de inglés en vez de que ellos se acomoden a mí, mi lengua será ilegítima. (59, traducción nuestra)

Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son algunas conexiones entre tus prácticas lingüísticas y tus prácticas culturales?
- ¿Cuáles son las prácticas lingüísticas de tus estudiantes?
- ¿Qué prácticas culturales son aceptadas, validadas y celebradas en tu escuela? ¿Cuáles se silencian?
- ¿Cómo puedes involucrar a tus estudiantes en una discusión sobre los lazos importantes entre el lenguaje y la cultura?

Práctica 5: Reconocer las conexiones entre las políticas escolares y gubernamentales, y sus efectos directos en la vida de nuestros estudiantes

Los educadores deben estar conscientes de las políticas, el clima político y las narrativas nacionales que afectan a nuestros estudiantes. La Figura 1.1 (página 20) identifica algunas políticas que han impactado negativamente en las vidas de estudiantes latines.

Relato de Carla

No estuve en un programa bilingüe durante mi infancia y juventud. No había programas de lenguaje bilingüe dual ni bilingüe transicional en mis escuelas (asistí a dos primarias diferentes). Aunque mi formación escolar formal fue estructurada con el uso de un lenguaje fijo y separado (inglés durante la semana y español los sábados), mi vida cotidiana y mi educación informal reflejaban una realidad diferente. Mis prácticas lingüísticas eran más fluidas. Mis experiencias fuera del aula reflejaban múltiples literacidades (podía leer e interpretar canciones, textos religiosos, cuentas de tarjetas de crédito, manuales de computadoras y cuentos) en las que mis prácticas bilingües eran fundamentales para mi identidad, relaciones y entendimiento del mundo. Me encanta que pueda ser quien soy auténticamente y expresarme en ambientes que reflejan esta realidad. Desafortunadamente, este tipo de libertad para ser quién eres no se les da a todes les niñes en espacios educacionales. Como hablante bilingüe, esto significaba que mientras crecía, me movía fluidamente usando características del español y el inglés. No había un distinto “español” o “inglés”. En otras palabras, usaba variedades regionales del español (de Valparaíso y Viña del Mar, Chile a Queens y el Barrio en la Ciudad de Nueva York) y del inglés (de Queens a Harlem y el Bronx en la Ciudad de Nueva York) en mi repertorio lingüístico.

Relato de Luz

La posibilidad que tuvo mi familia de moverse libremente de México a los Estados Unidos fue crucial para desarrollar una autoidentidad cultural positiva. Es un derecho que muchas personas no pueden ejercer. Yo crecí durante una época en la que todavía no existía la militarización extensa de la frontera. Mi papá tenía una tarjeta de residencia que pudo obtener gracias a la Ley de Reforma y Control de Inmigración de 1986 (conocida como la “Ley de Amnistía”) durante la era de Reagan. Mi mamá tenía pasaporte mexicano con visa, y aunque uno de mis hermanos y yo éramos indocumentados en ese entonces, simplemente decíamos “American citizen”

al agente fronterizo al cruzar la frontera. Eso era suficiente para dejarnos pasar en ese entonces; a los niños no se les pedía papeles. Sin embargo, crecí con bastante conciencia de mi estatus migratorio. Recuerdo sentirme nerviosa incluso en tercer grado, cuando mi mamá completaba formularios llenándolos con una cadena de 9 números al lado de mi nombre. A mi padre le tomó años convertirse en ciudadano estadounidense y, eventualmente, eso abrió el camino hacia nuestra propia ciudadanía. Ese miedo de ser indocumentados nos acompañaba a todos lados; es un temor real para muchas familias, sin embargo, fue un tema que nunca se reconoció en mi escuela, a pesar de que servía a una gran comunidad de inmigrantes.

Lo que esto significa en nuestro trabajo

Tal vez tu relato tenga algunas similitudes con nuestras experiencias, o quizás nuestros relatos te recuerden las trayectorias de uno de tus estudiantes. O puede ser que esta haya sido una experiencia nueva para ti, pero ahora estás empezando a comprender la complejidad de las experiencias de los estudiantes latines. Cada experiencia es única, y compartimos las nuestras en este capítulo para resaltar cómo estas experiencias están marcadas por las políticas.

Debemos reconocer que, para muchas personas, no existe un camino hacia la ciudadanía. No existe una “fila” a la que nuestros estudiantes y sus familias puedan unirse para obtener autorización. Además, décadas de intervención por parte de los Estados Unidos en los países de origen de muchos de nuestros estudiantes y familias latines ha provocado una desestabilización política y económica por mucho tiempo. Como docentes en los Estados Unidos, debemos reconocer el impacto que las políticas de este país han tenido, y continúan teniendo, en la vida de nuestros estudiantes.

La enseñanza no es un acto neutral. Nuestras palabras, nuestras acciones y hasta nuestro silencio ante los temas que son importantes para nuestros estudiantes y sus familias revelan nuestras creencias sobre la humanidad y la enseñanza.

Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te han afectado personalmente las políticas socioculturales?
- ¿Cómo han afectado a tus estudiantes las políticas actuales?
- ¿Cómo te han afectado algunas de las mismas políticas que han impactado en tus estudiantes? ¿Por qué crees que estas políticas podrían estar dirigidas hacia ti y a tus estudiantes?
- ¿Cómo se ve afectada tu enseñanza por estas políticas?

Práctica 6: Comprender que nuestros estudiantes viven en la intersección de muchas prácticas culturales e identidades

Nuestra comprensión de las identidades de nuestros estudiantes y de los sistemas de opresión se basa en el trabajo fundamental de Kimberlé Crenshaw, profesora en UCLA y la Facultad de Derecho de Columbia. Crenshaw utiliza el término *interseccionalidad* para “denotar las diversas formas en las que la raza y el género interactúan para moldear las experiencias laborales de las mujeres negras” (Crenshaw 1991, 1244, traducción nuestra). Nosotras consideramos la intersección entre la raza, el género, la clase, la sexualidad, la habilidad, las prácticas lingüísticas y el estatus migratorio—entre otras formas de autoidentificación—al aprender sobre la marginalización de los estudiantes latines tanto en las aulas bilingües y multilingües como en las monolingües.

Relato de Carla

Mis momentos favoritos con mis estudiantes de sexto grado fueron cuando leíamos poesía y escribíamos poemas. Nunca olvidaré cuando leímos “Soy como soy y qué” por Raquel Valle Senties (2005) al igual que otros poemas sobre los temas de identidades, inmigración, migración, y crecimiento. La línea “dos culturas que chocan entre sí” del poema de Senties resonó profundamente con nuestra comunidad en el aula. Compartí con los estudiantes la conexión fuerte que sentía con mi tierra natal de Chile y con mi comunidad en Nueva York. También compartí cómo me sentía cuando regresaba a Chile, como que había algo que me jalaba de regreso a Nueva York, aunque amaba estar con mi familia en Chile y los extrañaba mucho. En sus poemas, los estudiantes expresaban las maneras en que forjaban sus propias identidades híbridas, creando antologías bilingües con poemas sobre temas como crecer como persona bilingüe, la familia, comunidad, el hogar y otros temas que ellos seleccionaban. Por medio de nuestras conversaciones comunitarias en el aula, la lectura de poemas, la escritura de poemas y la lectura de experiencias como las nuestras, pudimos procesar lo que a veces resultaban ser experiencias traumáticas. Aunque existía una belleza en la manera en que nos ayudábamos y desarrollábamos conciencia sobre los diferentes factores que contribuían a nuestra sanación y manera de definirnos a nosotros mismos, existía también una tensión. Reconocíamos el dolor, los cambios, esa tensión y la belleza.

Relato de Luz

Mi crianza, junto con mi conexión constante con mi país de origen, al igual que el haber aprendido en la universidad la profunda historia de México, me ha ayudado a comprender el mundo y a afirmarme en quién soy. La escuela,

como lo es para mucha juventud racializada, me ha brindado experiencias tanto enriquecedoras como opresivas. He tenido la fortuna de contar, en su mayoría, con maestros que supieron hacerme sentir que mi voz tenía valor. Aunque no aprendí realmente la historia de mi gente hasta que estudié en la universidad, no fue demasiado tarde. Aprendí sobre las complejas sociedades del México antiguo, las conexiones entre la globalización y la migración masiva a los Estados Unidos desde México y otras partes de Latinoamérica durante gran parte del siglo XX, y sobre el movimiento chicano y su lucha que comenzó en los años 1960 y continúa hasta hoy.

Aprender todo esto cambió mi perspectiva del mundo y trajo mucha claridad a mi vida; gracias a ello, puedo estar más conectada con quién soy y mantener una conexión más profunda con mi comunidad. Como explican Blackstock (2011) y Cross (2007), esta realización comunitaria facilita la perpetuidad cultural. En otras palabras, la autorrealización no es la meta final. Debemos escuchar la sabiduría de las personas mayores, las epistemologías indígenas u otras formas de conocimiento. Este marco permite que nuestros niños y jóvenes se sientan seguros, respetados y amados, y sostiene sus enlaces profundos con sus raíces.

Lo que esto significa en nuestro trabajo

La gente latina en los Estados Unidos no tiene que identificarse completamente con la cultura chilena, la cultura mexicana, ni otra cultura, con definiciones limitadas de lo que significa ser una persona “americana”. Como Anzaldúa (1987) nos recuerda, la gente latina es una gente fronteriza, no completamente de una o de otra cultura, sino una híbrida de dos (o más), con una identidad única y poderosa. Sin embargo, debemos reconocer que el concepto de identidad “híbrida” o “mestizaje” comúnmente no representa la complejidad identitaria de la diáspora latina, que también incluye las identidades negra, indígena, asiática, árabe y muchas más.

Considera las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te autoidentificas (raza, etnia, lenguaje, sexualidad, habilidad, religión, etc.)? ¿Cómo se intersectan estas identidades?
- En la escuela, ¿fueron apoyadas tus identidades? Si fueron apoyadas, ¿cómo piensas que las escuelas apoyaban tus identidades? Si no, ¿por qué?
- ¿Cómo se autoidentifican tus estudiantes? ¿Cómo se intersectan sus identidades?
- ¿Cómo se perciben en tus escuelas las identidades de los estudiantes?
- ¿Qué efecto tienen tus identidades en tu enseñanza?

Un nuevo camino hacia delante: pedagogía crítica del bilingüismo

Para honrar las voces y las experiencias de nuestros estudiantes bilingües latines, debemos abordar el currículo y la pedagogía bilingüe desde una perspectiva crítica. Este enfoque se relaciona con pedagogías culturalmente sostenedoras, pedagogía crítica, pedagogía antirracista y pedagogía decolonial, pero queremos centrar de manera intencionada el análisis crítico, el bilingüismo y las múltiples literacidades. Usamos el término *crítico* por la urgencia de contextualizar la educación bilingüe dentro de momentos históricos—en particular las medidas colonizadoras que borran la pertenencia territorial, las historias, las prácticas lingüísticas y las identidades de las comunidades cuyos lenguajes han sido minorizados.

Es fundamental considerar las políticas y prácticas tangibles e impactantes dentro y fuera de las escuelas que afectan a los estudiantes bilingües. Con el marco de pedagogías críticas del bilingüismo buscamos descentralizar las prácticas eurocéntricas en la educación—como enseñar a estudiantes latines a leer en español usando métodos traducidos del inglés (Escamilla, Hopewell y Butvilofsky 2013), utilizar una literatura infantil que no es auténtica (ni cultural, ni lingüísticamente) (Riojas Clark et al. 2015), implementar una estricta separación de lenguajes en programas de educación bilingüe dual (Palmer et al. 2014), o interpretar la participación de las familias latinas desde una perspectiva de déficit (Valenzuela 1999)—y en su lugar, volver a centrar los conocimientos y formas de ser de nuestros estudiantes bilingües latines.

Un enfoque de las pedagogías críticas del bilingüismo se mantiene en vigilancia constante frente a las formas en que se silencian las voces de personas latinas, reconoce el bilingüismo de los estudiantes y reconoce que no existe una sola práctica de literacidad, sino múltiples literacidades que los estudiantes bilingües latines navegan en sus vidas. Este enfoque se caracteriza por cuatro principios orientadores que promueven una pedagogía más humanizadora y nos ayudan a resistir activamente los problemas que hemos mencionado:

Cuatro principios orientadores para la enseñanza de estudiantes bilingües latines

1. **Reflexionar constantemente** sobre las ideologías lingüísticas al interactuar con textos, experiencias en el aula e investigaciones sobre prácticas bilingües.
2. **Practicar una pedagogía que se enfoque en el desaprendizaje colectivo** de las nociones de supremacía lingüística que sostienen jerarquías lingüísticas racializadas y eurocéntricas (Alim y Smitherman 2012).

3. Analizar las prácticas lingüísticas, las literacidades y el poder.

4. Celebrar las prácticas lingüísticas de los estudiantes bilingües

latines y planificar el contenido (el currículo y la selección de textos) y los métodos desde la perspectiva del bilingüismo.

Si queremos ofrecer experiencias de aprendizaje que ayuden a nuestros niños bilingües latines a florecer, debemos construir una narrativa educativa que coloque sus vidas y experiencias en el centro del diseño e implementación curricular. Esto es necesario tanto en aulas llenas de estudiantes bilingües latines como en espacios monolingües donde solo hay un pequeño grupo de estudiantes bilingües latines. En otras palabras, es fundamental que las experiencias escolares sean liberadoras y transformadoras en todos los contextos.

Este enfoque se basa en el trabajo de educadores, académicos, activistas y de los estudiantes de quienes hemos aprendido a lo largo de los años. Entre ellos se encuentra el concepto de *hibridez* de Gloria Anzaldúa (1987); la *pedagogía crítica* de líderes como Paulo Freire (1970), Ernest Morell (2007), David Kirkland (2008) y Wayne Au (2011); las *pedagogías culturalmente sostenedoras* tal como las han teorizado Gloria Ladson-Billings (1994) Geneva Gay (2000) y Django Paris y H. Samy Alim (2017); las *ideologías raciolingüísticas*, el estudio de cómo el lenguaje es racializado, según Nelson Flores y Jonathan Rosa (2015); y el *translenguaje*, tal como lo ha conceptualizado nuestra mentora Ofelia García (2009).

El translenguaje descentraliza las normas blancas y de clase media sobre cómo se debe hablar, escuchar, leer, escribir y conocer. Esto va más allá de modificar el currículo. Como ha dicho Ofelia García (2018), “El translenguaje no es modificar el comportamiento lingüístico, sino dismantelar la supremacía monolingüe” (traducción nuestra). Consulta las páginas 21–23 para obtener más información sobre el translenguaje. Esta pedagogía crítica del bilingüismo crece del trabajo de Paris y Alim (2017), quienes abogan para que las escuelas sean un sitio para “sostener las formas de ser culturales de las comunidades de color” (5, traducción nuestra). La Figura 1.1 describe algunas de estos ejemplos comparados con prácticas de educación transformativas.

Cómo puede ayudar este libro

En este libro ofrecemos una secuencia de lecciones que están diseñadas por y para la comunidad latina bilingüe. Estas lecciones nos ayudan a implementar un marco de literacidades críticas bilingües al incluir textos y experiencias diversas para involucrar a las familias, comunidades, y los temas sociales, validando las prácticas lingüísticas de las personas latinas bilingües. Estas lecciones se unen alrededor de una investigación sobre las prácticas lingüísticas, literacidades y el poder. Esto lo

hacemos por medio de estas lecciones para los grados 3–5 y 6–8. Cada secuencia de lecciones incluye lo siguiente:

1. Un **tema** que sostiene las “maneras culturales de existencia” (Paris y Alim 2017, 2, traducción nuestra) y las maneras de conocimiento de nuestros estudiantes latines sobre las prácticas lingüísticas, literacidades y el poder.
2. **Textos** bilingües que van más allá de la tolerancia y hacia el apoyo y la solidaridad con nuestra comunidad latina (Nieto 1994).
3. **Translenguaje**—definido como las prácticas lingüísticas de las personas bilingües, un marco pedagógico y un camino hacia la justicia social al honrar las prácticas lingüísticas de los estudiantes (García y Leiva 2014).

Figura 1.1 Políticas y prácticas opresivas vs. transformativas

Políticas y prácticas opresivas	Políticas y prácticas transformativas
Legislación para establecer educación solamente en inglés (elimina educación bilingüe): • Proposición 227 de California (1998) • Proposición 203 de Arizona (2000) • Pregunta 2 de Massachusetts (2002)	Legislación abogando por la educación bilingüe: • Título VII de la Ley de Educación Bilingüe (1968) • Decreto de Consentimiento Aspira (1974) • Proposición 58 de California (2016), que revirtió la Proposición 227 (1998) • Proyecto de ley “Oportunidad de Lenguaje para Nuestros Niños” (LOOK, por sus siglas en inglés) de Massachusetts (2017), que revirtió la Pregunta 2 (2002)
Legislación que prohíbe los estudios étnicos: • Arizona HB2281 (2010) • Florida SB 266 (2023) • Tennessee HB 590 (2021)	Legislación que permite o requiere estudios étnicos: • Legislación HB2281 de Arizona es derogada por un juez federal (2017) • California AB 101 establece que todos los estudiantes de secundaria deben completar un curso de un semestre en estudios étnicos para graduarse, comenzando con la clase de 2030.
Insistir en el uso del inglés en la escuela: • Diciéndoles a los estudiantes: “No Spanish is allowed here”. • Diciéndoles a los estudiantes “Speak American”. • Diciéndoles a los estudiantes: “It’s English time now” en programas bilingües duales cuando ellos hablan en español.	Reconocer los idiomas de los estudiantes en la escuela: • Los estudiantes usan su repertorio lingüístico en sus conversaciones. • La escritura de los estudiantes representa una variedad de prácticas lingüísticas (por ejemplo, en las traducciones y en el uso del español a través de varios borradores). continúa

Usar textos monolingües y monoculturales, representativos de poblaciones de descendencia europea:

- Textos que no son representativos de las experiencias, identidades, ni de las prácticas lingüísticas de los estudiantes

Usar textos diversos:

- Textos que representan experiencias complejas
- Textos que representan identidades híbridas
- Textos que representan prácticas lingüísticas dinámicas (por ejemplo, el translenguar en los textos)

Percepción de las familias latinas con una perspectiva del déficit:

- Considerar el “espanglish” como una práctica inferior
- Asumir que las familias hispanohablantes no tienen interés en la educación de sus hijos
- No ver el valor en colaborar con las familias y comunidades, especialmente cuando estas son familias de estudiantes latines lingüísticamente minorizados
- Implementar políticas de separación de familias para aquellas familias que buscan asilo

Dar la bienvenida a las familias latinas:

- Resaltar las prácticas lingüísticas de familias latinas (y reconocer que no todas las familias latinas hablan español)
- Involucrar a las familias con una participación significativa
- Valorar las colaboraciones en las aulas y los eventos escolares
- Implementar una manera humanitaria de darle la bienvenida a las familias que buscan asilo

Translenguaje

El translenguaje aborda las prácticas lingüísticas y la pedagogía. Es utilizar y valorar todo el repertorio lingüístico de una persona multilingüe, en lugar de intentar limitarse estrictamente a un solo lenguaje.

Un aspecto del translenguaje ya ha sido descrito en nuestros relatos personales, donde nuestras prácticas lingüísticas son mucho más fluidas que la estricta separación de idiomas que muchas veces se exige en las escuelas. El translenguaje también es la forma en que un docente enseña. Es decir, como enfoque pedagógico, el translenguaje describe el método de una lectura en voz alta interactiva que es leída en un idioma mientras que las conversaciones, indicaciones, apuntes y respuestas se desarrollan en más de un idioma.

Por ejemplo, cuando Yaritza, la maestra con la que empezamos este capítulo, lee el libro *Separados no somos iguales: Sylvia Méndez y la lucha de su familia por la integración* (2023), escrito por Duncan Tonatiuh, a sus estudiantes bilingües y multilingües de sexto grado,

continúa

ella crea un espacio para que los estudiantes respondan a la lectura usando todo su repertorio lingüístico. Los apuntes de los estudiantes bilingües están en español y en inglés. Además, la tabla de vocabulario de Yaritza, acompañada de apoyos visuales, está en ambos idiomas.

Cuando el translenguaje es integrado en todas las experiencias escolares, se convierte en un medio para la justicia social: valida y humaniza los procesos de aprendizaje del estudiante bilingüe (García y Leiva 2014). Por ejemplo, asegurarse de que los textos estén disponibles en español e inglés en nuestro taller de lectura es una forma de hacerlo; otra manera es crear espacios en nuestro taller de escritura y en las celebraciones de escritura para que los estudiantes produzcan textos bilingües y multilingües. ¿Qué mensaje se les envía a los estudiantes cuando se les “permite” hablar y leer en español durante conversaciones breves sobre los textos en la clase, pero cuando se trata de la escritura publicada o de los textos modelo que se leen, solo se les “permite” usar el inglés? ¿Cómo interpretan las prácticas de literacidad tanto los estudiantes como las personas adultas (familias, administración, docentes y otro personal escolar) cuando solo se exhiben y celebran la escritura y los textos en inglés en el tablero de anuncios? El translenguaje interrumpe estas prácticas, desplazando la centralidad de la blanquitud y del monolingüismo que siguen siendo la norma en las escuelas.

El translenguaje interrumpe la creencia que los estados-nación se construyeron en torno a los “lenguajes nombrados” y, en cambio, centra su atención en las personas que ponen en práctica sus diversas formas de lenguaje (García 2016). El colonialismo ha “inventado” o creado estas fronteras superficiales en torno a la manera en que usamos el lenguaje, denominándolas “lenguas” y, como tal, nuestro papel como educadores de todos los estudiantes es reconocer esas fronteras para poder deshacerlas.

Las lecciones de este libro ofrecen ejemplos sobre cómo usar el translenguaje como método de enseñanza, como práctica comunicativa y como un camino hacia la justicia social, de modo que todas las personas bilingües, multilingües o monolingües puedan contribuir a interrumpir las normas monolingües que predominan en las escuelas.

Sí, pueden translenguar en sus aulas incluso si no hablan español.

A lo largo de nuestras experiencias escolares y en muchos programas de formación docente, a veces se considera que los maestros son los únicos portadores del conocimiento, transmitiendo contenido a estudiantes vistos como recipientes vacíos. Paulo Freire (1970) llamó a esto el “modelo bancario de la educación”. Aunque este modelo probablemente no se enseñe de manera explícita, sus vestigios persisten en las aulas donde se prioriza una agenda fija por encima de las fortalezas individuales y las áreas de crecimiento de los estudiantes. Aunque las escuelas tal vez no utilicen el término “recipiente vacío” para describir a los estudiantes, con frecuencia escuchamos frases como: “esos niños no saben”, “a sus familias no les importa”, “los estudiantes que están aprendiendo inglés necesitan desarrollar el lenguaje académico”, “esos recién llegados no tienen vocabulario”, entre otras expresiones que circulan en reuniones de maestros, encuentros con cuidadores y en la propia instrucción. El translenguaje interrumpe esta lógica. Crear espacios para translenguar implica que los docentes reconozcan las formas de conocimiento de los estudiantes y el uso de todo su repertorio lingüístico como aportes válidos a la comunidad de aprendizaje en el aula. Sabemos por experiencia que iniciar este trabajo puede generar cierta incomodidad. A continuación, ofrecemos algunas formas de facilitar esta transición:

- Ten disponibles glosarios bilingües en el aula.
- Utiliza aplicaciones móviles y programas de traducción que puedan dictar texto.
- Forma parejas estratégicas de estudiantes para que desarrollen textos bilingües.
- Usa textos bilingües para las lecturas en voz alta, y para la lectura y la práctica independiente.
- Dale la bienvenida a familiares y miembros de la comunidad como colaboradores lingüísticos.
- Amplía tu aprendizaje a través de distintos medios en línea, incluyendo podcasts y clases, para obtener una comprensión más profunda de cómo se comunican y cómo aprenden tus estudiantes.

Creamos la secuencia de lecciones considerando los contextos de nuestros estudiantes. Estas lecciones contextualizan sus experiencias de aprendizaje dentro del ambiente sociopolítico para que nosotras, las maestras, podamos entender la humanidad de les niñes a quienes enseñamos y desarrollar lecciones específicamente enfocados en ellos. Aunque estos ejemplos de secuencia de lecciones deben de ser considerados como una guía, la esencia de estas lecciones sigue el marco de pedagogías críticas del bilingüismo—consideración del tema, los textos y el translenguaje—que es una estructura que se puede usar universalmente con los estudiantes bilingües. Varias de estas lecciones se pueden hacer con un grupo de estudio con colegas, al igual que con sus estudiantes. Por ejemplo, les maestres de un grado pueden seleccionar una lección para leer y compartir en una reunión del grado, o les maestres de una materia en los grados más altos pueden seleccionar secuencias de lecciones para leer, implementar y reflexionar juntos en reuniones de la facultad. Este libro también se puede leer como un texto para un grupo de lectura donde les maestres traen trabajos de sus estudiantes para analizar y planificar juntos. Recomendamos que lean este texto en colaboración por dos razones principales. Primero, las lecciones nos ayudan a expandir nuestro conocimiento sobre la complejidad y la variedad de las experiencias los estudiantes bilingües latines por medio de temas significativos, textos y el translenguaje. Segundo, todas las lecciones terminan en trabajos escritos. Esto requiere reflexión, análisis y planificación en espacios colaborativos, donde se reúnan frecuentemente y se ofrezcan apoyo.

En el Capítulo 2, “Examinar nuestras prácticas lingüísticas e identidades”, trabajamos con nuestros estudiantes para explorar nuestras ideologías lingüísticas y reflexionar sobre el papel que estas tienen en el aula. El Capítulo 3, “Contar nuestras historias”, describe una secuencia de lecciones sobre la importancia de las historias ancladas en nuestros ancestros. El Capítulo 4, “Conocer nuestras historias para entender el momento actual”, se enfoca en conectar los momentos históricos con los eventos actuales. El Capítulo 5, “Tomar una postura informada contra la injusticia”, presenta lecciones para el estudiante bilingüe como lector, escritor, investigador, y que aboga por la justicia.

En el Capítulo 6, “Sostener la comunidad con poesía durante el año”, las lecciones se enfocan en las maneras en que creamos espacios para que los estudiantes puedan procesar el trauma y compartir su resiliencia por medio de poemas. Finalmente, el Capítulo 7 provee un plan con ideas para integrar este trabajo, definiendo nuestro papel como lectores, investigadores y defensores de la justicia. A través de estos capítulos centramos las voces de los estudiantes bilingües latines. Como muestra nuestra colaboración en este libro, creemos en el poder de

la comunidad, y esperamos que ustedes colaboren con aquellos que les ayuden a conocer las prácticas lingüísticas de comunidades racializadas para que, como indican Paris y Alim (2017), podamos “resistir, revitalizar y reimaginar” (12, traducción nuestra).

Mientras nos unimos en este trayecto, consideramos las palabras de Cherríe L. Moraga, escritora chicana y dramaturga. Para nosotras Moraga es una de las figuras inspiradoras en nuestra vida:

Escribo para recordar. Hago rito (ceremonia) para recordar.

Es mi derecho recordar.[traducción nuestra]

—*Cherríe L. Moraga*, 2011

De cierta forma, este trabajo es una manera en que nosotras—Carla y Luz—“escribimos para recordar”, al compartir nuestras lecciones y momentos favoritos en el aula. Además, este trabajo expresa cómo todos los educadores hacemos “rito” para recordar, al realizar movimientos o rituales en los que confiamos para crear comunidad y aprender junto con nuestros estudiantes. Más importante aún, este trabajo nos recuerda al “derecho a recordar”, un derecho que nos pertenece a nosotros los educadores y a nuestros estudiantes bilingües latines. Al recordar y reflexionar sobre momentos transformadores, continuamos nuestro aprendizaje, fortaleciendo nuestros trayectos pedagógicos y personales.

Para descargar una versión imprimible de la Guía de estudio y de los demás recursos en línea, ingresa a <http://hein.pub/comunidadsp> y selecciona Recursos complementarios.

Guía de estudio para la lectura en grupo

Capítulo 1: Centrar las voces y experiencias de los estudiantes bilingües latines

¿Cómo podemos centrar las voces y experiencias de los estudiantes latines en nuestras aulas?

Regresen a cada práctica y a las anécdotas que Carla y Luz comparten para reflexionar sobre las experiencias que ustedes han tenido y las sugerencias:

Práctica 1: Conocer los trayectos de nuestros estudiantes.

1. Describan sus trayectos por las escuelas que asistieron desde primaria hasta secundaria.
2. Describan sus relaciones con familiares y la comunidad.
3. Describan la manera en que transitan diferentes aspectos de sus identidades. ¿Existen áreas de privilegio en sus trayectos? ¿Hay áreas en las que se vieron perjudicados?

Práctica 2: Entender las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes.

1. ¿Cuáles son sus prácticas lingüísticas? ¿Qué idiomas forman parte de sus repertorios lingüísticos?
2. ¿Han recibido apoyo de sus escuelas para estas prácticas lingüísticas? ¿Por qué?
3. ¿Cómo influyen estas prácticas lingüísticas en sus enseñanzas?
4. ¿Cómo describen sus creencias sobre la enseñanza (postura pedagógica) cuando se relaciona al trabajo con niños bilingües emergentes?

Práctica 3: Entender las tradiciones de literacidad de nuestros estudiantes (y sus familias).

1. Describan algunas de las prácticas de literacidad que formaron parte de sus crianzas y comunidad.
2. ¿Vieron estas prácticas en sus escuelas? De ser así, ¿por qué piensan que estas prácticas fueron integradas en la escuela? De no ser así, ¿por qué piensan que la escuela no las tomó en cuenta?

3. ¿Qué saben ustedes sobre las múltiples prácticas de literacidad de sus estudiantes? ¿Cómo pueden aprender más?
4. ¿Cómo pueden enfatizar las múltiples prácticas de literacidad de sus estudiantes en la planificación y la enseñanza?

Práctica 4: Apoyar, estar en solidaridad con y crear conciencia sobre las prácticas lingüísticas de nuestros estudiantes.

1. ¿Cuáles son algunas de las conexiones entre su bilingüismo / multilingüismo y sus prácticas culturales?
2. ¿Cuáles son las prácticas lingüísticas de sus estudiantes?
3. ¿Qué prácticas culturales son aceptadas, validadas y celebradas en sus escuelas? Piensen en ejemplos que muestran lo que se acepta y lo que es silenciado.
4. ¿Cómo pueden integrar a los estudiantes en conversaciones sobre los enlaces importantes entre la lengua y la cultura?

Práctica 5: Reconocer las conexiones entre las políticas escolares y gubernamentales y sus efectos directos en las vidas de nuestros estudiantes.

1. ¿Cómo les han impactado personalmente las políticas sociales en sus contextos (comunitarios, estatales, nacionales, etc.)?
2. ¿Cómo han afectado las políticas sociales a sus estudiantes en sus contextos (comunitarios, estatales, nacionales, etc.)?
3. ¿Cómo se han visto ustedes y sus estudiantes afectados por las mismas políticas? ¿Por qué piensan que estas políticas están dirigidas a ustedes y sus estudiantes?
4. ¿Cómo les afecta su enseñanza?

Práctica 6: Comprender que nuestros estudiantes viven en la intersección de muchas prácticas culturales e identidades.

1. ¿Cómo se identifican (raza, etnia, lengua, sexualidad, habilidad, religión, etc.)? ¿Cuáles son los enlaces entre estas identidades?
2. ¿Se vieron apoyadas estas identidades en la escuela? De ser así, ¿cómo se vieron apoyadas estas identidades? De no ser así, ¿por qué no?
3. ¿Cómo se identifican sus estudiantes? ¿Cuáles son los enlaces entre estas identidades?
4. ¿Cómo se perciben estas identidades en la escuela?
5. ¿Cómo sienten que sus identidades impactan su enseñanza?