Rizoma freireano

Vol. 16 · 2014

Rizoma freireano 16. Interculturalidad y producción de conocimiento y bien vivir como prácticas instituyentes

Rhizome freirean 16. Interculturalism and knowledge production and well live as instituting practices

Rizoma freireano 16. Interculturalidade e produção de conhecimento e bem viver como instituindo práticas

Rizoma freireà 16. Interculturalitat i producció de coneixement i ben viure com pràctiques instituents

Editor invitado: Xavier Besalú, Universitat de Girona

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2014-vol-16/

Sumario

EDITORIAL

Rizoma freireà 16. Interculturalitat i producció de coneixement i bon viure com a pràctiques instituents
Xavier Besalú

Interculturalism, production of knowledge and good living as instituting practices
Xavier Besalú

Interculturalidad y producción de conocimiento y buen vivir como prácticas instituyentes
Xavier Besalú

ARTÍCULOS

Against the Tide: Working with and against the affective flows of resistance in Social and Global Justice Learning
Lisa K. Taylor

A contracorriente: navegar el flujo y el reflujo de los afectos sociales en la Educación para la Justicia Global
Lisa K. Taylor

Algunas reflexiones sobre la educación bilingüe
Ignasi Vila

Algunes reflexions sobre l'educació bilingüe
Ignasi Vila

Ciencia, cultura y diversidad. Enfoques alternos para la Investigación educativa
Lya Sañudo Guerra

Ciència, cultura i diversitat. Enfocaments alterns per a la Investigació educativa
Lya Sañudo Guerra

Cultural hegemony, language, and the politics of forgetting: Interrogating Restrictive Language Policies
Antonia Darder

Cultura hegemónica, lenguaje y políticas del olvido. Cuestionando las políticas lingüísticas restrictivas
Antonia Darder

POEMA

Aunque sea reciente mi carné

José Heredia Maya

Rizoma freireà 16. Interculturalitat i producció de coneixement i bon viure com a pràctiques instituents

Xavier Besalú

La negociació de significats, el debat conceptual, pot semblar sovint enutjós i cansí, però és absolutament necessari i enormement fèrtil.

A hores d'ara, per exemple, ja estem en condicions d'afirmar que la interculturalitat no és sinó una forma de multiculturalisme (una política de gestió de la diversitat cultural que parteix del reconeixement, de la igualtat formal i real de totes les persones i pobles, i que aspira a una convivència en pau i llibertat) per més que, des de determinats sectors i òptiques, es vulgui equiparar al diferencialisme (una política que també garanteix un pseudoreconeixement, però que indubtablement no té per horitzó una convivència en llibertat). El diferencialisme és un altre model de gestió de la diversitat cultural que predica la separació preventiva i profilàctica de les persones i pobles diferents i que es tradueix en segregació, en guetització, en apartheid, en reserves...; seria el model de l'extrema dreta, tan envalentonada avui a Europa. Val la pena deixar-ho clar per sortir de la permanent ambigüitat teòrica que ens condemna a unes pràctiques també ambigües i poc consistents.

Com ha explicat molt bé Kymlicka, ja no estem en el debat entre liberals i comunitaristes; ara sabem del cert que els Estats liberal-democràtics no són ni han estat mai neutrals o indiferents en relació a les pertinences ètniques, culturals, lingüístiques o religioses dels seus ciutadans i ciutadanes, i que aquest fet estructural provoca i ha provocat desigualtats i injustícies envers les minories, que han de ser combatudes i compensades per tal de garantir les mateixes condicions i expectatives per a tota la ciutadania. No estem parlant, doncs, ni de privilegis, ni de discriminacions positives, sinó d'igualtat real a tots els efectes.

Però aquest no és el final de la partida, perquè els que en tot aquest recorregut s'han oposat directament o han vist mil i una dificultats en el reconeixement dels drets de les minories culturals i nacionals i dels immigrants estrangers han fet un canvi d'estratègia subtil: ara diuen que el multiculturalisme, és a dir una política intercultural de gestió de la diversitat cultural seriosa i decidida, podria erosionar la convivència ciutadana i fracturar la cohesió social, com si la convivència i la cohesió fossin desitjables en si mateixes, fos quin fos el cost personal i col·lectiu, i no el fruit

dialèctic i conflictiu de la llibertat i de la responsabilitat. No són arguments menors perquè desgraciadament la història és prou il·lustrativa d'enfrontaments no desitjats i de divisions imprevistes i desgraciades, però també s'ha de poder dir que són els països amb polítiques públiques oficialment multiculturalistes els qui millor han fet front a la integració social dels immigrants i a les reivindicacions de les minories culturals i nacionals, sense que això vulgui dir que hagin trobat la pedra filosofal.

En aquest número de *rizoma freireano* hem volgut situar-nos en aquest nou context de claredat conceptual i d'obertura de mires. Els quatre articles que componen aquest *dossier* són aportacions que donen gruix i consistència al coneixement produït des d'aquesta mirada intercultural i obren el camí a noves percepcions, a noves pràctiques, a unes vides més complexes, estimulants i plaents. Antonia Darder explora com el verb hegemònic ha emmascarat i ocultat realitat; Lya Sañudo il·lustra com la producció de coneixement científic és creadora de realitat i de representacions; Lisa Taylor i Ignasi Vila entren al fons de l'educació i mostren velles i noves maneres de treballar, des de la pedagogia crítica i contrahegemònica, per a una societat més justa i més ben formada.

Interculturalism, production of knowledge and good living as instituting practices

Xavier Besalú

Translation: Marina Aparicio Barberán

The negotiation of meaning, the conceptual debate, often may seem annoying and tiresome, but it is absolutely necessary and extremely fertile.

Today we are able to say, for example, that multiculturalism is merely a form of multiculturalism (policy management of cultural diversity on the recognition of formal and real equality of all persons and peoples, and it aspires to live together in peace and freedom) even though, from certain sectors and optics, intended to equate differentialism (a policy that also ensures pseudo-recognition but undoubtedly, it hasn't an horizon of coexistence released). Differentialism is another model of managing cultural diversity preaching preventive and prophylactic separation of people and different peoples, and that results in segregation, in ghettos, in apartheid, reservations... this would be the model of the right-wing extremist, so booming nowadays in Europe. It is worth it to make it clear to get out of the ongoing theoretical ambiguity that condemns us to a further ambiguous and inconsistent practices.

As Kymlicka explained, we are no longer in the debate between liberals and communitarians; now we know for sure that the liberal-democratic states are not and have never been neutral or indifferent regarding ethnicities, cultural, linguistic or religious of its citizens, and that this structural reality causes and has caused inequalities and injustices against minorities, which must be combated and offset to ensure that all citizens can enjoy a same conditions and expectations. It is not, therefore, privileges or positive discrimination, but real equality for all purposes.

But we're not at the end of the game, because along this historical route those that have opposed directly or have a thousand and one difficulties in recognizing the rights of cultural and national minorities and foreign immigrants have changed subtle their strategy: they are saying now that multiculturalism, i.e. intercultural management policy of the serious and determined cultural diversity, could erode citizen coexistence and fracture social cohesion, as if coexistence and cohesion were a desirable good in itself, regardless is personal and collective cost, and not a

dialectical and controversial fruit of freedom and responsibility. There are arguments to disregard, because unfortunately history shows unwanted and unforeseen and unfortunate clashes divisions, although it must be said aloud that countries with official multiculturalism policies are more focused in social integration of immigrants and claims of cultural and national minorities, without being resolved to everyone’s satisfaction.

In this issue of Rizoma Freireano we have located in this new context of conceptual clarity and open-mindedness. The four articles in this dossier are contributions that give substance and consistency to knowledge produced from this cross look and open the way to new insights, new practices, to more complex, challenging and enjoyable lives. Antonia Darder explores how the hegemonic verb has masked and hidden realities; Lya Sanudo illustrates how the production of scientific knowledge is the creator of reality and representations, Lysa Taylor and Ignasi Vila enter the educational background and show old and new ways of working, from counter-criticism and pedagogy, for a fairer and better educated society.

Interculturalidad y producción de conocimiento y buen vivir como prácticas instituyentes

Xavier Besalú

La negociación de significados, el debate conceptual, a menudo puede parecer enojoso y cansino, pero es absolutamente necesario y enormemente fértil.

Hoy estamos ya en condiciones de afirmar, por ejemplo, que la interculturalidad no es más que una forma de multiculturalismo (una política de gestión de la diversidad cultural que parte del reconocimiento, de la igualdad formal y real de todas las personas y pueblos, y que aspira a una convivencia en paz y libertad) por más que, desde determinados sectores y ópticas, se pretenda equipararlo al diferencialismo (una política que garantiza también un pseudoreconocimiento, pero que, sin duda alguna, no tiene como horizonte una convivencia en libertad). El diferencialismo es otro modelo de gestión de la diversidad cultural que predica la separación preventiva y profiláctica de las personas y pueblos diferentes y que se traduce en segregación, en guetización, en apartheid, en reservas…; sería el modelo de la extrema derecha, tan en auge hoy en Europa. Vale la pena dejarlo bien claro para poder salir de la permanente ambigüedad teórica que nos condena a unas prácticas asimismo ambiguas y poco consistentes.

Como ha explicado Kymlicka, no estamos ya en el debate entre liberales y comunitaristas; ahora sabemos a ciencia cierta que los Estados liberal-democráticos no son ni han sido nunca neutrales o indiferentes en relación a las pertenencias étnicas, culturales, lingüísticas o religiosas de sus ciudadanos y ciudadanas, y que esta realidad estructural provoca y ha provocado desigualdades e injusticias hacia las minorías, que deben ser combatidas y compensadas para garantizar que toda la ciudadanía pueda gozar de unas mismas condiciones y expectativas. No se trata, pues, de privilegios o de discriminaciones positivas, sino de igualdad real a todos los efectos.

Pero no estamos ante el final de la partida, porque los que a lo largo de todo este recorrido histórico se han opuesto directamente o han puesto mil y una dificultades al reconocimiento de los derechos de las minorías culturales y nacionales y de los inmigrantes extranjeros han cambiado sutilmente de estrategia: dicen ahora que el multiculturalismo, es decir una política intercultural de gestión de la diversidad cultural seria y decidida, podría erosionar la convivencia ciudadana y fracturar la

cohesión social, como si la convivencia y la cohesión fueran un bien deseable en sí mismo, sea cual sea el coste personal y colectivo, y no el fruto dialéctico y conflictivo de la libertad y de la responsabilidad. No son argumentos a no tener en cuenta, porque desgraciadamente la historia nos muestra enfrentamientos no deseados y divisiones imprevistas y desgraciadas, aunque también debe decirse en voz alta que los países con políticas públicas oficialmente multiculturalistas son los que mejor han enfocado la integración social de los inmigrantes y las reivindicaciones de las minorías culturales y nacionales, sin que de ello se siga que lo hayan resuelto a satisfacción de todos.

En este número de *rizoma freireano* nos hemos situado en este nuevo contexto de claridad conceptual y de apertura de miras. Los cuatro artículos que componen este *dossier* son aportaciones que otorgan sustancia y consistencia al conocimiento producido desde esta mirada intercultural y abren el camino hacia nuevas percepciones, nuevas prácticas, a unas vidas más complejas, estimulantes y placenteras. Antonia Darder explora cómo el verbo hegemónico ha enmascarado y ocultado realidades; Lya Sañudo ilustra cómo la producción de conocimiento científico es creadora de realidad y de representaciones; Lysa Taylor e Ignasi Vila entran a fondo en lo educativo y muestran viejas y nuevas formas de trabajar, desde la pedagogía crítica y contrahegemónica, para una sociedad más justa y mejor formada.

Against the Tide: Working with and against the affective flows of resistance in Social and Global Justice Learning

Lisa K. Taylor, Bishop's University, Canada

"Ideologies happen. Power snaps into place. Structures grow entrenched. Identities take place. Ways of knowing become habitual at the drop of a hat. But it's ordinary affects that give things the quality of *some* thing to inhabit and animate. Politics starts in the animated inhabitation of things, not way downstream in the various dreamboats and horror shows that get moving. The first step of thinking about the force of things is the open question of what counts as an event, a movement, an impact, a reason to react. There's a politics to being/feeling connected (or not), to impacts that are shared (or not), to energies spent worrying or scheming (or not), to affective contagion, and to all forms of attunement and attachment"

(Stewart, 2007, p. 15).

In arguing that ideologies "happen," Stewart and other social affect theorists urge as educators for social justice to understand hegemony at its most visceral, granular and dynamic. Gone are the days when those working for political change took refuge in a brainwashing model of power that imagines free-floating ideologies manufactured by powerful elites and slipped in the drinking water of the nation like a drug or virus to hoodwink an innocent population. Gone are the assurances of continental enlightenment models of political education as a critical awakening from the distortions and delusions of this hoodwinking—the false consciousness or emotional manipulations that will only lose their hold on us through cold rational critical thinking and irrefutable evidence.

This is not to deny the central importance in social justice education of students developing a critical analysis of the systemic and not simply individual manifestations of discrimination/privilege, analyses of structures of opportunity and condition reproduced through intersecting systems of power that position and map onto different bodies—including the processes of representation and knowledge construction that include curriculum, teaching and learning. It is not to deny the importance of students' developing a historically grounded analysis of underlying

forces of global inequality and injustice rooted in the capitalist patriarchal European modern/colonial project (Mignolo, 2000) and its ongoing structuring of the "coloniality of power" (Quijano, 1997). It is not to deny the critical thinking central to analyzing the way particular perspectives become institutionally enshrined and reproduced as authoritative, universal, neutral and thus scientifically trusted within respected academic disciplines and societal institutions in ways that invite learners to identify with and adopt these perspectives as an "us" consolidated in "our" superior knowledge about "them." [1]

In arguing that ideologies happen as ways of knowing, feeling and being (and being-in-relation to differently constructed populations) become familiar, Stewart and others push educators to understand hegemony as processes of habituation and inhabiting. Within such processes, our concern and indifference, our action and inaction as global citizens are inseparable dimensions of the ways we make psychic and emotional as well as rational and material *homes* within hegemonic world views with their associated values and repertoires of identities, communities, their discursive and imaginative limits. Flying below the radar of critical thought, hegemony in this sense includes the ways a Eurocentric colonial imaginary and West- centred global order structure both student desire as well as the terms and limits of "thinkability" (Britzman, 1998) when citizens of the North turn their attention to those of the South.

Exploring in our pedagogical practice the ways power works through our habitual processes of making emotional, ontological, and epistemic homes within hegemonic ideologies implies recognizing learning as both a discursive and psychic event (Britzman, 1998: 118). Recognizing learning as an event situated "where the crisis of representation that is exterior to the self meets the crisis of representation that is interior to the learner" (Pitt & Britzman, 2003: 756) also implies teaching in ways that engage the opaque but intransigent forces of the inner worlds of learners as inherent to all learning.

This means bringing a more nuanced analysis of the psychic challenges involved in students' adopting perspectives that radically shift (neo)imperial relations of power/knowledge, that de- centre and implicate them in relation to the planetary South. I have argued elsewhere (Taylor, 2011a) that the challenge in global citizenship pedagogy lies in interruption that opens for learners a time and space of epistemological and ontological disorientation between the apprehension of others "whose differences survive our attempts to deny, change, assimilate, demean … control", to know, help, rescue or develop them (Ellsworth, 2005: 89), and the

rushing in of colonial and neo-imperial imaginaries to re-order power relations of knowing and being. This space and time of crisis can be provoked by what Britzman (1998) and Pitt and Britzman (2003; Britzman & Pitt, 1996) call “difficult knowledge”: knowledge which interrupts and implicates the learning self (Britzman, 1998:117-119); knowledge which “references incommensurability, historical trauma and social breakdowns [in ways that] open teachers and students to their present ethical obligations” (Pitt and Britzman, 2003: 756). Difficult knowledge demands that learners exceed the bounds of the thinkable upon which their subject position and self-knowledge are predicated (Britzman, 1998): “[i]n order to learn something new, as in previously unthought, we must lose that part of ourselves whose identity depends on not thinking that thought … that depends on not being the kind of person who entertains such thoughts or understands such thoughts” (Ellsworth, 2005: 89).

Such an understanding of the psychic and affective forces in which our pedagogy traffics centres processes of resistance in learning. In the metaphor “against the tide” I certainly don’t wish to naturalize the hegemonic forces that social and global justice education asks students to explicitly swim against. While the affective resistance to relinquishing and rebuilding familiar schema—especially those world views that situate the learner innocently outside the systems of power they are studying—reflect what might seem predictable ego- defence mechanisms and the conservative habits through which we carve out a psychic life within the social worlds of meaning that ideologies invigorate, the business of feeling- and meaning construction is inseparable from cultural and material power relations. My use of this image aims rather to capture the feeling of the experience of deconstruction—of “pulling the rug out from under oneself while standing on it” (Schick & St. Denis, 2005)—in ways that make resistance utterly unsurprising, a question of constant friction and surface tension, a palpable medium and dynamic of learning communities worthy of our creative attention.

In this article, I explore the forms of learning that are made possible when resistance is explicitly situated at the heart of social and global justice pedagogy not as a problem to be solved or managed but as a site of reflexive individual and collective inquiry and insight. I situate my exploration in the qualitative analysis of student reflection journals within a preservice course on social and global justice education. I hope this description of a particular pedagogical tool is useful to educators in other contexts of counter-hegemonic formal and informal education.

Context

This article reports on a larger qualitative study of samples of student writing over 5 years from a mandatory preservice course on social and global justice education at the small liberal arts university where I teach [2]. The course is a mandatory component within the preservice programme of a small English-language liberal arts university in Quebec, Canada. The majority of the 200-300 students in this four-year B. Ed. programme are white Canadian-born Anglophones aged 19-24 from ethnically homogeneous rural communities [3]. The sample in this study is largely consistent with the predominance of Euro-Canadian middle class candidates in teacher education programmes across the country (Levine- Rasky 1998). My experience teaching this course also confirms multicultural and antiracism educational research findings that non-immigrant, white-identified preservice students tend to bring a poverty of cross-cultural understanding and experience, stereotypic beliefs about children from urban, under-represented or marginalized populations, faith in dominant individualist ideologies of North American society as an immigrant meritocracy, a lack of awareness or analysis of structural discrimination and privilege, and a conception of multicultural education as a fairly straight-forward programme of interpersonal well-intentioned liberal colour-blindness, ‘open-mindedness’, generosity, politeness and occasional additions to the mainstream curriculum (Banks 2004; Harper, 2002; Levine- Rasky 1998, 2000, 2002; Solomon 2000; Sleeter 2001).

The course asks students not only to develop an analysis of social injustice but also to experiment with pedagogies addressing injustice with an agenda of social change. In one assignment, groups of 6 – 9 students are expected to preview and research issues of inequality, power and resistance raised by one of five dramatic or documentary films viewed in the course, and then design questions for and facilitate small-group, post-screening discussions (as single or pairs of facilitators). The film in this case, “Life and Debt” by Stephanie Black (2001), documents the history of postcolonial Jamaica’s struggles for economic autonomy since independence as it is faced with the predatory financial, trade, commercial and labour practices of international lending institutions, trade agreements and multinational corporations. The documentary explicitly addresses audiences in the North in the moral condemnation of its narrative voice: “If you come to Jamaica as a tourist, this is what you will see.” [4] It pairs footage of pleasure-seeking, oblivious tourists at an ‘all inclusive’ resort with an examination of the social and economic devastation sustaining but hidden from tourists’ experience. Students are expected

to supplement the film and accompanying readings with their own research into other examples of the impact of late capitalist, militarized globalization. Some also research the environmental and social impact of tourism, labour practices of Canadian corporations, neoliberal restructuring policy, forced migration driven by growing global economic gaps, domestic ideological reactions to economically and politically-driven immigration and asylum-seeking.

Guidelines for the assignment explicitly encourage facilitator groups to use this exercise as an opportunity to experiment with planning and facilitating encounters with the kinds of difficult knowledge the film offers. Facilitator groups must meet separately to consider questions of difficult knowledge, resistance and pedagogy in preparation for facilitation (for assignment instructions, see Taylor, 2011c). After the activity, each facilitator writes a 1-2 page reflection on their intentions, experiences, observations and challenges facilitating the small-group discussion after the film screening. The focus of the exercise is for students to reflect on their experience of planning for and facilitating the difficult knowledge their peers might encounter while studying global injustice, their own implication in and agency towards systemic relations of power producing it.

The ‘Ds” of Resistance: Naming and observing our learning dynamics

Good pedagogues know the power of transparency. Rather than limiting my concerns—concerns regarding student resistance to the difficult knowledge as well as the susceptibility to moralism inherent to social justice education—to my own curriculum planning and pedagogical facilitation, I prefer to put these to students as questions worthy of our collective observation and analysis as a learning community. I ask students to recall experiences of being pushed beyond their comfort zones by unfamiliar contexts in which their most fundamental assumptions about the world, human nature and themselves—assumptions usually implicit in our lives in ways that allow us to act with a certain confidence regarding what things mean and how to respond—were not shared or were problematized as requiring conscious skepticism or revision [5]. I offer personal examples of being on my “learning edge” (Griffin, 1997, p. 68): my first time living and working outside Canada teaching English in Nanjing, China in 1986; a long-term relationship with a partner of a dramatically different national, global, class, political and cultural life history; my first recognition while working in coalition with First Nations activists of the violence of this settler colonial state I call ‘home’; and perhaps on a less

politically charged level, the experience of total immersion in a non-native language.

Brainstorming the symptoms of such experiences allows us to recognize a central paradox to deep learning: the revisions or transformations it demands of intimately integrated schema and modus operandi—the ways we make a home within particular world views and epistemological traditions—run counter to the conservative bias of our hard-won strategies of psychic and cognitive conflict management. Focusing on the kinds of difficult knowledge triggered as we learn about social injustice, mass suffering and our own implication within their conditions—knowledge that contradicts values and self-images that allow us to pursue our lives and sleep well at night—situates this resistance in learning within the friction of countering our quotidian inhabitation of authoritative discursive formations and flows of hegemonic social affect (Taylor, 2011b; forthcoming; Taylor, Rwigema & Sollange, 2013).

Normalizing and contextualizing the dynamics of resistance in learning offers it as both a site of collective pedagogical inquiry and a tool for my preservice students, one that may serve them over long careers as social and global justice educators. This tool is summarized in Figure A that lists the “D’s of Resistance” brainstormed together in class:



Figure A

As Sensoy and DiAngelo (2011) argue, evidence of inequality and discrimination is most commonly resisted in social education through the citation of anecdotal evidence, a practice that defines discrimination in solely individual terms and presumes these individual cases' generalizability or fails to contextualize them within larger statistical trends and structural relations of power. Such is the logic when discussions of racism or sexism are countered with examples of financially comfortable divorced women abusing alimony law or when the case a white student's failed university candidacy is cited as proof of 'reverse discrimination' in ways that presume a larger context of racial equality (to contextualize the 2013 US supreme Court ruling, see Dworkin, 2012; Fischer, 2013). I ask my students to identify and observe this everyday practice of resisting difficult knowledge within our classroom discussions as a basis for developing insight into the ways a certain veracity accrues to anecdotal cases particularly for privileged subjects in a racially and economically segregated society and world. I explain that in the absence of

cumulative lived or observed examples of racism, classism, xenophobia, ablism and the kinds of gender inequality exacerbated by intersecting forms of discrimination—an absence that is the product of the geographic segregation of our residential and working lives explicitly created by policies such as First Nations reservations in Canada—privileged youth can grow up not only insulated but particularly susceptible to the normative dominant gaze and selective, stereotypical representations by corporate mass media as well as to the discourses of white defensiveness and anti-poor class resentment that circulate within privileged communities as a practice of membership and internal solidarity (highly accessible examples are provided by Levine- Rasky and Tim Wise amongst others). Evidence that contradicts such defensive mythologies and hegemonic discourses is subject to heightened doubt and discrediting of sources, a phenomenon exacerbated by the marginal and precarious independent spaces that can be secured by counter hegemonic media within a mass media landscape of increasingly consolidated corporate ownership and control. Even more effectively, power snaps into place when anecdotal evidence come to circulate within segregated privileged communities as self-evident truths, when they become a way of knowing and practice of belonging that police the limits of thinkability. If my family, friends and favourite news channels portray George Zimmerman as a defender of White rights (de Vega, 2013), why should I believe a marginal black author cited on Facebook?

“White supremacy has taught him that all people of color are threats irrespective of their behavior. Capitalism has taught him that, at all costs, his property can and must be protected. Patriarchy has taught him that his masculinity has to be proved by the willingness to conquer fear through aggression; that it would be unmanly to ask questions before taking action. Mass media then brings us the news of this in a newspeak manner that sounds almost jocular and celebratory, as though no tragedy has happened, as though the sacrifice of a young life was necessary to uphold property values and white patriarchal honor. Viewers are encouraged feel sympathy for the white male home owner who made a mistake. The fact that this mistake led to the violent death of an innocent young man does not register; the narrative is worded in a manner that encourages viewers to identify with the one who made the mistake by doing what we are led to feel we might all do to ‘protect our property at all costs from any sense of perceived threat.’ This is what the worship of death looks like.”

(bell hooks, 2000, cited in Goodreads, 2013, cited on personal Facebook feed).

The logic of individualizing systemic processes extends beyond the use of anecdotal evidence to the moralistic attribution of intent. In part, this move to personalize discussions of inequality and injustice stem from common sense understandings of discrimination that ignore institutional and systemic processes, limiting discrimination to interpersonal, intentional and malevolent actions (irrationally malevolent when not contextualized within an analysis of the degree to which we live in Eurocentric, racist, classist, heteronormative, patriarchal, misogynist, ablist cultures). Again, I ask students to focus their attention not solely on the inaccuracy of these individualized and personalized conceptions of discrimination but to observe their unsurprising-ness—the ways they make sense of the kinds of experiential knowledge that accrues for citizens insulated from the negative impacts of institutional discrimination—as well as the political work they do when they become entrenched as ways of being and knowing. If institutional policies and practices benefit me as part of a normalized population for and by whom institutions have been designed, it requires swimming against my attunement and attachment to these institutional practices to examine them as systemic dimensions of the construction (and not the *de facto* existence) of inequality. The world appears a very free place for the financially comfortable White Judeo Christian tourist of the global North and border guards appear as only occasionally ill-tempered functionaries, not the front lines of the global security state and imperial War on Terror. When personal experiential knowledge is constructed in isolation and insulation from an awareness of 'everyday' discrimination (Essed, 1991) and state- and institutionally sanctioned cultures of normalization, denigration and impunity, discrimination 'rears its ugly head' as the exception, not the rule (this is the point argued by Coates, 2013). The only examples of discrimination that surface within hegemonic, amnesiac mass commercial media are hate crimes that appear isolated and quirks of individual irrationality: this selective reporting personalizes hate crimes and reduces someone like Breivik to the 'one bad apple' theory.

I also ask students to observe the political work done by discourses of discrimination-as-irrational-hate-crime within the volatile context of classroom discussions seeking to open up resistance as a medium of difficult learning. Collectively debriefing the post-screening small group discussions, we return to this 'D' of reDucing and personalizing discrimination (or discussions of them) to examine the ways it can close down rather than open up exploratory learning: for example, it

can silence discussions of discrimination as students sharing a dominant ascriptive identity with the hate criminal reject this identification with what has been represented as Manichaean evil.

Patiently paying attention to feelings of being personally attacked within discussions of social injustice and discrimination/privilege raises key insights into the forms of normalization and privilege breached by such conversations that render powerful identities invisible on a daily basis. If I'm accustomed in my daily life to being treated as an individual and not a racial, class, gender, sexual or ethnic category (based on the normalization of my identities within institutional policy and hegemonic cultures), then texts or discussions that explicitly identify my privileged subject position and trace my implication within systems of inequality will be experienced as a denial of the normative status I generally enjoy and the self-image of individuality or normalcy these afford me (invisibility as a habituated way of being and knowing).

This exercise in identifying the D's of resistance also invites students to observe what happens when discussions of social injustice and inequality are personalized—when the urge arises to close down and reduce debate to a product of incommensurable 'personal opinions.' This focuses their attention on (neo)liberal discourses of moral relativism that deny the collective dimensions of individual beliefs, values and affiliations—that deny the possibility of a politically effective public sphere—but assert a postmodern mosaic of individual subjective realities.

Moralistic discourses of discrimination-as-random-hate-crime offer a frame of reference for a host of defensive strategies against the demands of difficult knowledge: upon examination, we can see these discourses as part of a larger liberal jurisprudential framework of discrimination and culpability. For example, I have elsewhere argued that studying the history of Indian Residential Schools in Canada is greatly hampered by ahistorical liberal jurisprudential models of individual rights that reduce this history to one of specific crimes committed by specific individuals against other individuals (Taylor, forthcoming). This risks reducing singular testimonies of residential school survivors to a series of child-centred narratives of undifferentiated victimhood that invite the distancing emotions of pity or moral condemnation of specific perpetrators of concrete interpersonal brutality (such as the residential school teachers and priests). Moral condemnation may be a performance of an emerging political stance; as such, my enumeration of the D's of resistance asks students not to rush to correct this response but to ask what happens when moral condemnation becomes a point of

closure and not departure (“I didn’t do it. I wasn’t even born. It’s not my fault. I can’t be held responsible”). Liberal jurisprudential discourses can silence collective analysis of complex relations of implication within systemic and institutional processes by reducing classroom discussions to courtroom-like battles of guilt or innocence. Faced with this stark dichotomy, the resistance inherent to the challenges and provocations of difficult knowledge can be multiplied by a learner’s desires to defend against charges of culpability.

By examining quotidian examples of resistance listed in the tool above my goal is not to criminalize them (“These are the wrong responses to our study of global injustice; avoid these and you’ll be fine”). Rather, the film discussion project is designed to launch an ongoing practice of self-observation and close listening within group discussions that both expect and seek to learn from these everyday practices of resistance.

Conclusion: Grappling with the perpetually unfinished nature of learning

Teaching for resistance means coming to see the latter as a symptom of a kind of learning that is a crisis of the embodied and psychic as well as intellectual bargains we each make as we inhabit the social worlds in which we seek to belong. Taking an interest in resistance in learning is particularly valuable for preservice teachers, pressured as they are to demonstrate their professionalism and responsibility as a pre-requisite to graduation, but also because of their focus on mastering planning and the performative dimensions of pedagogy tends to overshadow an interest in what students ***do*** with their carefully crafted “lovely” curriculum (Pitt & Britzman, 2003). At the same time, hegemonic discourses of agism, classism, racism, heterosexism, ablism amongst others are both readily available and institutionally sanctioned as strategies to criminalize student resistance.

I find encouraging a growing trend amongst film discussion facilitation groups to commence small group discussions after the screening not with questions of pinning down meaning but an interest in what might be learned from initial viewer reactions:

“We asked them to sum up how they were feeling after the film in one word to start the discussion: ‘angry, guilty, responsible, frustrated, taken advantage of, manipulated, powerless, hopeless.’ But then we needed time to take that apart: did

those feelings come from the film or the issues or themselves?”

(individual reflection, Elena, Year L [6])

Elena’s proposed project of collectively taking apart initial affective responses to the film approaches these responses not as transparent end points, but as produced through a complex of forces irreducible to a single origin. The order she enumerates is important here: viewer emotions might be an effect caused by the qualities of the film itself, by the intolerable and perhaps persistent injustice under consideration, or by the difficult knowledge triggered in the challenge to understand one’s own implication within systemic processes reproducing the conditions of this intolerable injustice and to discern any possibilities for intervention and transformation that do not simply perpetuate relations of inequality. She places these three possible origins in an order that may reflect a chronology of her own learning experience of resistance and insight based on self-observation.

Another student summarizes the conclusion of her facilitation group’s analysis of the forms of resistance they observed in the course of small group discussions:

“We followed the professor’s suggestion and paid attention to the use of the words ‘we’ and ‘they’ in the discussion. It took a while and it felt like real research because we realized that there was the same old Us and Them from the dominant gaze that we read about: that everything that gets written about the developing world gets written by an Us talking about a Them. And it happened in our groups even when it didn’t seem like that was what was going on. The group might be talking about how hard-working We are as tourists who deserve a vacation and how Their country seems like a basket case. Or they might be talking about how guilty We are and how We are colonizing Them and They’re just victims. Or the group might be brainstorming all the things We can do (fair trade, ecotourism etc.) but it’s All About Us!

So my suggestion of another D [of Resistance] is Deafness!! It was like people were trying so hard to find out what We can do (or what We shouldn’t be blamed for) but no one was asking ‘What do people in the developing world think? What do they want?’”

(Individual reflection, Pierre, Year M)

Despite the focus in the course and the film on centring knowledge traditions and proposals from the global South, Pierre observes in the classroom discussions a passionate ignorance (Felman, 1987) rooted in entrenched Eurocentrism. His insight echoes Spivak's famous question regarding whether the subaltern's speech can be heard and harkens to many decolonial scholars' calls for epistemic diversality as a central practice of global justice education (Andreotti, 2011; Dussel, 1998; Maldonado-Torres, 2004; Mignolo, 2000; Santos, 2010).

References

Andreotti, V. O. (2011): (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, *9,*3-4, 381-397.

Black, S. (2001). *Life and Debt.* Tough Gong Pictures. http://www.lifeanddebt.org/ .

Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning.* Albany: State University of New York Press.

Britzman, D. P. & Pitt, A. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of learning into the presence of teaching. *Theory into Practice, 35,*2, 117-123.

Coates, T. (2013). Trayvon Martin and the Irony of American Justice. *The Atlantic,* July 15. Accessed July 15, 2013 at theatlantic.com.

De Vega, C. (2013). Killing Trayvon Martin: How White America has maintained control of its history of racial violence. *Daily Kos,* July 15. Accessed July 15, 2013 at dailykos.com.

Dussel, E. (1998). Beyond eurocentrism : The world-system and the limits of modernity. In F. Jameson & M. Miyoshi (Eds.), *The cultures of globalization*(3 – 31). Durham, NC: Duke University Press.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy.* New York: Routledge.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism.* Amsterdam: Sage.

Dworkin, R. (2012). The case against color-blind admissions. *The New York Times Review of Books*. Accessed July 1, 2013 at nybooks.com.

Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture.* Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London.

Fischer, B. (2013) “Racial entitlements?” Long-term effort to end Voting Rights Act and Affirmative Action may finally pay off. Truth Out. Accessed July 1, 2013 at truth-out.org.

GoodReads. (2013). Quote from bell hooks on Gated Communities. Accessed July 15, 2013 at goodreads.com.

Griffin, P. (1997). Introductory module for single issue courses. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice* (61-79). New York : Routledge.

hooks, b. (2000). All about love: New visions. New York: William Morrow.

Harper, H., 2002. When the big snow melts: white women teaching in Canada’s North. In C. Levine- Rasky (ed.), *Working through whiteness: international perspectives* (269-288). State University of New York Press.

Kincaid, J. (1988). *A small place*. New York: Plume.

Levine- Rasky, C. (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social difference. *British journal of sociology of education*, 19, 1, 89 –112.

Levine- Rasky, C. (2000). Framing whiteness: working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race ethnicity and education*, *3,*3, 271 –292.

Levine- Rasky, C. (Ed.). (2002). *Working through whiteness: international perspectives.* State University of New York Press.

Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City* 8, 1, 29 **–** 56.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16,* 6, 755 – 776.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en America Latina. *Anuario Mariateguiano 9*, 113 **-1** 22.

Santos, B. S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce and Universidad de la Republica.

Schick, C. & V. St. Denis. (2005). Critical autobiography in integrative anti-racist pedagogy. In L. Biggs & P. Downe (eds.), *Gendered intersections: An introduction to women's and gender studies (*387-392). Halifax, NS: Fernwood.

Sensoy, O. & DiAngelo, R.J. (2011). *Is everyone really equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education.* New York: Teachers College Press,

Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, *52,*2, 94 –106.

Solomon, R.P. (2000). Exploring cross-race dyad partnerships in learning to teach. *Teachers college record*, 102, 6, 953 –979

Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Durham, London: Duke.

Taylor, L. K. (forthcoming). The Force of fantasy: Re-reading pre-service student response to a pedagogy of unsettling colonial optimism. *Cultural Studies.*

Taylor, L. K. (2011a). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti & L.M.T.M. de Souza (eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (177-199) *.* Routledge.

Taylor, L. K. (2011b). Feeling in Crisis: Vicissitudes of Response in Experiments with Global Justice Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 9, 1*, 6-65.

Taylor, L. K. (2011c). Global Justice Education as a pedagogy of loss: Interrupting Frames of War. In H. Smits & R. Naqvi, (eds.), *Thinking about and enacting curriculum in Times of War.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, L. K., Rwigema, M. J., & Sollange, U. (2013). The Ethics of learning from Rwandan survivor communities: The politics of knowledge production and shared authority within community-school collaboration in genocide and critical global citizenship education. In S. High & Concordia University Centre for Oral History and Digital Storytelling (eds.), *Beyond Testimony and Trauma: Oral History in the Aftermath of Mass Violence*. Vancouver: UBC Press.

Notes

[1] For an elaboration of the ways I approach and situate global justice education (GJE) within the larger field of global citizenship education (GCE), see Taylor, 2011a.

[2] For a discussion of broader findings from a larger sample of student work from this course, see Taylor, 2011a; forthcoming.

[3] 11.7 per cent of the students in the B. Ed. program are francophone, less than 3 percent are allophone (their first language being neither French nor English), 35.6 per cent are from outside Quebec, and less than 10% are visible minority.

[4] This is based on Jamaica Kincaid's (1988) *In a Small Place* that begins: "If you go to Antigua as a tourist, this is what you will see."

[5] My earliest development of this pedagogy was directly inspired by the model of curriculum design outlined by Pat Griffin in chapter five of Adams, Bell and Griffin (1997). My use of the terms "comfort zone" and "learning edge" draw directly from her module (pp. 68-9).

[6] To protect confidentiality, all names are pseudonyms and all identifying information including year of data collection is coded.

A contracorriente: navegar el flujo y el reflujo de los afectos sociales en la Educación para la Justicia Global

Lisa K. Taylor, Bishop's University, Canadá

Traducción de Felipe Méndez, Universidad McGill, Canadá

"Las ideologías ocurren. El poder se encastra. Las estructuras echan raíces. Las identidades suceden. Las formas de saber se normalizan instantáneamente. Pero son los afectos ordinarios los que dan a las cosas ese don de parecer *algo* en donde se pueda morar, *algo* a lo que infundir vida. Toda política comienza en la inhabitación animada de los *algos*[o sea, en el paisaje ideológico cotidiano que se convierte en morada a la que se puede infundir vigor] y no en las divagaciones utópicas o distópicas que emergen después. El primer paso para examinar el poder de las cosas es preguntar qué constituye un evento, un movimiento, un efecto, un motivo para actuar. Hay una política del ser y del sentirse (o no) unido a algo, a las influencias que se comparten (o no), a las energías dedicadas (o no) a las preocupaciones y a las estratagemas, al contagio y al apego afectivo, y a todos los modos de sintonizarse con algo.

(Stewart, 2007: 15)

Al proponer que las ideologías "ocurren", Stewart, al igual que otros teóricos inspirados por la teoría "social affect" o del afecto social (Ahmed, 2004; Clough, 2010; Deleuze, 1990; Puar, 2007) nos desafían a que, como educadores que obramos a favor de la justicia social, centremos nuestro análisis en entender los detalles más viscerales, finos y dinámicos de las hegemonías. Según la teoría de los afectos sociales, el terreno de análisis social y pedagógico ha cambiado: falta precisión al modelo marxista que conceptualiza el poder como una falsa conciencia y una manipulación "lavacerebros". Este modelo resulta bastante anticuado y mecánico: es como si una serie de ideologías hubieran sido vertidas por los poderosos en el agua potable de una sociedad cual droga o virus destinados a embaucar a ese pueblo ingenuo. Ha pasado ya el tiempo de las certezas reconfortantes de los modelos de educación política que ofrecía la ilustración europea en los que se concebía la educación política como una toma de conciencia

crítica (“awakening”) que –habiéndonos librado de las distorsiones y engaños gracias a la fuerza de la imparcial razón crítica y de las pruebas contundentes- nos rescataría del apego a las falsas conciencias y a las manipulaciones emocionales.

No pretendemos negar la importancia medular de que, en materia de educación en justicia global, los estudiantes desarrollen un análisis crítico de las manifestaciones sistémicas (y no únicamente individuales) que adoptan la discriminación y el privilegio. No se niega tampoco la relevancia y la vigencia de la contestación a las estructuras de oportunidad y a las condiciones que las reproducen a través de sistemas de poder que se manifiestan a través del posicionamiento y la habitabilidad de los distintos cuerpos (“embodiment, en Butler, 1993), ni se desestiman las prácticas discursivas de construcción y de representación que caracterizan a los procesos de poder/conocimiento que se dan también en los currícula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No pretendemos minimizar la importancia de postular un análisis histórico de las fuerzas estructurales subyacentes, materiales e históricas, de la injusticia y la desigualdad encarnadas en el proyecto capitalista moderno, patriarcal y europeo (Mignolo, 2000) y su persistente estructuración de la “colonialidad del poder” (Quijano, 1997). No pretendemos tampoco desestimar que el pensamiento crítico tiene una importancia central para analizar cómo las instituciones canonizan ciertas perspectivas y tradiciones epistemológicas, y cómo estas nociones son luego reproducidas como autorizadas, universales o neutrales y, en consecuencia, dignas de recibir la aprobación de las disciplinas académicas y de las instituciones sociales de prestigio. Ante estos escenarios ideológicos, los estudiantes son llamados a identificarse con aquellas perspectivas, y a adoptarlas, mediante la incorporación de un “yo” propio en el que esas nociones se solidifican como “nuestro” conocimiento superior acerca de “ellos”.

Al sostener que las ideologías ocurren como formas –epistémicas, ontológicas- de saber, de sentir y de ser (y de *ser en relación a* ciertos grupos construidos arbitrariamente) y que nos acostumbramos a ellas, Stewart y otros teóricos de la teoría de los afectos sociales urgen a los educadores a entender la hegemonía en sociedades de control (Deleuze, 1992) como procesos de habituación y habitación. En estos procesos, nuestro interés o indiferencia, nuestra acción o inacción como ciudadanos globales, es una dimensión inseparable de las maneras en que nos construimos hogares psíquicos y emocionales, racionales y físicos, dentro de las visiones hegemónicas del mundo que nos seducen y que traen consigo toda una serie de valores y repertorios de identidades, de comunidades, y de las fronteras de

los discursos y de los imaginarios. La hegemonía, concebida en este sentido, a diferencia de un análisis clásico o neomarxista, incluye las maneras en que el imaginario colonial eurocéntrico –al igual que el orden global orientado hacia Occidente- da forma al deseo psíquico estudiantil y a las condiciones y límites de las ideas concebibles, "*thinkability* "(Britzman, 1998) de la mirada de los sujetos del Norte cuando fijan su mirada en los sujetos del Sur.

Cuando propongo que nuestra práctica pedagógica debería basarse en un análisis del poder que opera en los procesos habituales por los que atravesamos para fundamentar nuestros estados emocionales, ontológicos y epistémicos, dentro de las ideologías hegemónicas, asumo a priori la necesidad de reconocer que el aprendizaje es un evento discursivo situado "donde la crisis de la representación [semiótica y discursiva] al exterior del yo se encuentra con la crisis de la representación [procesos de simbolización psíquica] que se halla al interior del yo" (Pitt & Britzman, 2003: 756), implica también que la práctica pedagógica debe enfrentarse con los aspectos más persistentes, aunque opacos, que caracterizan a toda forma de aprendizaje. Dicho de otro modo, ***las resistencias al conocimiento son indeslindables de todo aprendizaje***.

Para alcanzar este fin en un contexto pedagógico es necesario hacer un análisis más detallado de los retos psíquicos que afloran cuando los estudiantes adoptan perspectivas que trastornan radicalmente las relaciones (neo)imperialistas de poder-conocimiento (Foucault, 1980), los momentos en que ellos se encuentran des-ubicados, fuera de sus ejes habituales y en clara implicación con los países del Sur del planeta. He expuesto (en Taylor, 2011a) que el reto para la pedagogía en ciudadanía global *y* derechos humanos reside en provocar una ruptura psíquica que genere un espacio de suspensión, que ponga en pausa nuestra susceptibilidad epistemológica y ontológica inherente al Eurocentrismo. En efecto, hace falta abrir un tiempo y un espacio de desorientación epistémica y ontológica entre, por un lado, la aprehensión cognitiva y emocional de aquellos "cuyas diferencias escapan a nuestras pretensiones de negarlos, cambiarlos, asimilarlos, degradarlos... de controlarlos", conocerlos, ayudarlos, rescatarlos o salvarlos (Ellsworth, 2005: 89) y, por otro, la sobreabundancia de imaginarios coloniales y neoimperialistas que ven en la lógica neutral y supuestamente imparcial, su justificación más patente. En esta suspensión del espacio/tiempo, la pedagogía pretende crear las condiciones adecuadas para la "re-organización no coercitiva de los deseos", así como de las relaciones de poder epistémicos y ontológicas. Este espacio y momento de crisis puede ser desencadenado por lo que Britzman (1998), Pitt y Britzman (2003)

Britzman y Pitt (1996) llama *conocimiento difícil* o *“difficult knowledge”.* A diferencia de aquellas experiencias que son integradas fácilmente porque concuerdan con nuestros esquemas psíquicos, el “conocimiento difícil” tipifica una experiencia de enfrentamiento con algo completamente ajeno a mi conciencia, algo que está fuera de mis esquemas epistémicos, que me compromete, que se resiste a ser integrado, que perturba los fundamentos de mi autoimagen, que me hace irreconocible ante mí misma o/y que reabre mi historia psíquica y sus dinámicas de transferencia (Britzman, 1998, 2003; Pitt & Britzman, 2003). El “conocimiento difícil”, dicho de otra forma, alude a un conocimiento que es capaz de interrumpir y de implicar al yo, el sujeto social (Britzman, 1998: 117-119). Se trata de un conocimiento que “alude a la inconmensurabilidad, al trauma histórico y a las crisis sociales, a las manifestaciones que revelan a maestros y alumnos la urgencia y la primerísima relevancia de sus compromisos éticos” (Pitt & Britzman, 2003: 756). El conocimiento difícil exige que los alumnos sobrepasen los límites de lo que son capaces de percibir y concebir en el momento en que se hallan cara a cara con el reto de perspectivas deconstructivas (véase Derrida). En otras palabras, se trata de un conocimiento que versa sobre la cogitabilidad /” pensabilidad” (“*thinkability ”*) y la cognoscibilidad /” aprehensibilidad” (*“aprehensibility”*) (Butler, 2009) de las bases sobre las que descansan sus posiciones de sujeto y su conocimiento de sí mismo (Britzman, 1998). El aprendizaje difícil se puede describir así: “[p]ara llegar a aprender algo nuevo, algo que no habíamos concebido antes, es necesario despojarnos de aquella parte de nosotros mismos cuya identidad depende de que no concibamos ese pensamiento nuevo… de que no seamos la clase de persona que se ocupa de o que entiende pensamientos semejantes” (Ellsworth, 2005: 89).

Propongo aquí una pedagogía que reconoce las fuerzas psíquicas y afectivas: se trata de trabajar con los procesos de resistencia no lineales inherentes a toda enseñanza-aprendizaje. El empleo de la palabra “a contracorriente” no naturaliza las fuerzas hegemónicas del poder como naturales o inevitables. Mas bien sugiere que la experiencia de reacomodar y reconstruir los esquemas habituales vaya acompañada de resistencias o enfrentamientos afectivos y psíquicos. Es de esperar que surja esta oposición, especialmente en el seno de una pedagogía reflexiva de la justicia social, en la que pedimos a los estudiantes que cuestionen aquellas ideologías o cosmovisiones (*Weltanschauung*) que los sumen en la inocencia, al margen de los sistemas de poder desde los que se emprende dicho análisis. Estas dinámicas de resistencia revelan los que parecen ser mecanismos de defensa del Ego y hábitos protectores, mediante los cuales nos forjamos una vida psíquica en nuestros contextos sociales. Del mismo modo, resulta útil recordar que la

experiencia afectiva, emocional y semiótica desde la que negociamos las identidades sociales es indeslindable de las relaciones de poder material y cultural. El uso de la imagen “a contracorriente” intenta captar la experiencia de autodestrucción, del acto de retirar bruscamente la alfombra sobre la que nos manteníamos en pie (Schick & St. Denis, 2005). Con esta imagen quiero redefinir las resistencias como un fenómeno para nada extraño, sino producto de la fricción continua y de la “tensión superficial” que se da en toda enseñanza-aprendizaje que merezca nuestra atención pedagógica y creativa.

En este artículo investigo las formas de aprendizaje que son posibles cuando las resistencias se sitúan en el eje de la pedagogía en justicia global y social y no como un problema que deba resolverse o un obstáculo a superar: es decir, como un lugar para investigar y desarrollar perspicacias (“insight”) individuales y colectivas. Mi exploración parte del análisis cualitativo de varios diarios de reflexión individual que los estudiantes redactaron en una asignatura obligatoria del plan de estudios para la formación de docentes sobre la justicia global y social. La descripción que viene a continuación incorpora el marco teórico descrito anteriormente y trata de contribuir a la praxis de los futuros docentes así como también propone una herramienta pedagógica más especialmente útil para aquellos educadores que ejerzan su labor antihegemónica en contextos educativos tanto formales como informales.

Contexto

La Universidad Bishop’s, situada en la ciudad de Lennoxville / Sherbrooke, al sur de la provincia de Québec, Canadá, ofrece programas de estudio en la tradición anglo-británica canadiense, que constituyen formaciones diseñadas para la práctica profesional y tienen por fin que los estudiantes obtengan la titulación académica denominada *Bachelor of Arts*, muy distinta, aunque comparable a las titulaciones de grado de los países hispánicos aquende y allende el Atlántico, pues se trata de una titulación universitaria de primer ciclo. La lengua vehicular es el inglés, si bien el francés es la lengua oficial de la provincia de Québec. La larga historia de asentamiento de colonos de habla inglesa, británicos y estadounidenses, explica la realidad lingüística de Sherbrooke, localidad semiurbana en la que se ubica la Universidad Bishop’s. Sherbrooke tiene aproximadamente 145.000 habitantes, según el censo de población más reciente. Es pertinente tener en cuenta también que, en Canadá y Estados Unidos, las instituciones universitarias se clasifican según su misión educativa e investigadora. Un criterio importante es la calidad y cantidad de atención que dedican a la investigación en Ciencias y/o en Humanidades. En el

caso de la Universidad Bishop's, la especialización es en Ciencias Humanas.

Como profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación doy clases y dicto conferencias en los programas de primer ciclo, y presento a los futuros docentes los temas clave de la educación en justicia social y global, tanto en el contexto canadiense como mundial. Una parte nuclear de mi actividad ha sido la creación de una asignatura titulada *Educación en Justicia Social y Global*. Esta asignatura pretende ofrecer a los futuros docentes una serie de herramientas cognoscitivas que impulsen la autorreflexión y, en el mejor de los casos, que les ayuden a identificar y combatir las injusticias e iniquidades que se dan dentro y fuera de las aulas, y a analizar las convergencias y divergencias que producen en su labor pedagógica los sistemas discursivos hegemónicos más persistentes en los niveles psíquicos, sociales, geográficos o mediáticos más profundos. El fin último que persigo es proporcionar herramientas a los estudiantes que les permitan identificar, diagnosticar y modificar sus conductas y pensamientos y los de sus alumnos. La asignatura forma parte insoslayable de la formación de los futuros docentes, pues no es facultativa, y trata de conjugar la reflexión crítica, la teoría y la práctica docente en un entorno controlado para favorecer la educación en justicia social y global.

La mayoría de los 200-300 estudiantes del programa de *Bachelor of Arts*, o grado en Ciencias de la Educación, son angloparlantes, "blancos", nacidos en Canadá. Tienen entre 19 y 24 años y provienen de comunidades rurales y suburbanas cuya composición étnica es homogénea, es decir, con escasas excepciones, exclusivamente europea2. Las características sociales y biográficas de los estudiantes, universitarios de clase media en un programa de Ciencias de la Educación, son comparables a las de la mayoría de los futuros docentes en formación del resto de Canadá (Levine-Rasky, 1998). Mi experiencia confirma los resultados de otras investigaciones sobre multiculturalismo y antirracismo que revelan que los estudiantes de origen no inmigrante, que se definen como "blancos", tienen escasas experiencias interculturales, tienen ideas estereotipadas sobre los alumnos provenientes de grupos urbanos marginalizados y aceptan la ideología individualista de la sociedad norteamericana, que se define como una meritocracia de inmigrantes. Mi experiencia confirma también otras revelaciones de estas investigaciones: que la mayoría de los docentes en formación en Norteamérica casi no han analizado la discriminación y el privilegio sistémico; que conciben la educación multicultural como un programa sencillo, liberal y apolítico que trata de evitar la discriminación explícita interpersonal (Harper, 2002; Levine-

Rasky, 1998, 2000, 2002; Solomon, 2000; Sleeter, 2001). Su cosmovisión se podría tipificar con ideas como las siguientes: “Yo no veo las diferencias raciales ni el color de la piel de las personas, porque eso es ser racista, y yo no lo soy”; “La interculturalidad consiste en erradicar los estereotipos enseñados por los medios de comunicación de masas y en no albergar prejuicio de ningún tipo”; “La práctica de la tolerancia ante las diferencias raciales, de género o de preferencia sexual, es una simple cuestión de buenos modales, de cortesía y generosidad”; “La educación en asuntos de tolerancia intercultural y la multiculturalidad no tienen relación con el programa de estudios”.

Este artículo deriva de un estudio cualitativo realizado a lo largo de cinco años3, llevado a cabo en la asignatura *Educación en Justicia Global y Social*, y recoge reflexiones redactadas por los estudiantes en sus diarios individuales, mediante los cuales se pretendía provocar el debate en torno a un ejercicio obligatorio –foco y nodo de este análisis- sobre los temas y las interacciones con los colegas, después de las presentaciones y discusiones realizadas en clase. Las reflexiones de los futuros docentes que recoge este estudio ejemplifican la evolución de sus ideas y los descubrimientos producidos con la realización de este ejercicio. En la asignatura no solo se pide a los estudiantes que analicen las injusticias sociales, sino también que experimenten con las pedagogías que se proponen combatir la injusticia –utilizando explícitamente el concepto del conocimiento difícil- para dotarse así de una agenda a favor del cambio social.

Una de las tareas, denominada “Formación en animación de discusiones”, pedía a los estudiantes que formaran grupos de entre 6 y 9 miembros. Cada grupo debía realizar en clase la presentación de una película como punto de partida para estudiar el conocimiento difícil. Con objeto de llevar a cabo esta tarea, los estudiantes se agruparon en *grupos animadores* y *grupos de discusión*. Los estudiantes eligieron una fecha para hacer la presentación sobre alguno de los temas que yo había seleccionado previamente. En mi selección escojo películas que muestren luchas a favor de la justicia social y global, con el objetivo de estimular determinados debates. Pido a los estudiantes que investiguen situaciones de desigualdad, diferenciales de poder y las resistencias que los acompañan, en cada uno de los cinco filmes documentales o dramas mostrados en clase. Les pido también que preparen preguntas para animar el debate en los *grupos de discusión* después de visionar la película. Los *grupos animadores*, por su parte, después de visionar la película deberán recrear los debates que podrían producirse en sus propias aulas.

Para preparar el debate (ver las instrucciones en Taylor, 2011c), los *grupos animadores* deben reunirse por separado para reflexionar sobre las cuestiones de conocimiento difícil, resistencia y pedagogía. Después de la actividad, cada estudiante animador debe escribir una reflexión de 1-2 páginas acerca de sus intenciones, experiencias, observaciones y retos como animador de la discusión en clase. La finalidad de la tarea es que los estudiantes reflexionen sobre el ejercicio que realizaron en clase para planificar y utilizar el "aprendizaje difícil" como medio y elemento clave para la educación en justicia global.

La película a la que aluden las reflexiones que recoge este estudio es "Life and Debt" de Stephanie Black (2001). Este documental da cuenta de la historia de las luchas postcoloniales que Jamaica tuvo que llevar a cabo para conseguir la autonomía económica desde su independencia contra las prácticas financieras y fiscales predatorias del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional (FMI) y de los consorcios multinacionales. El documental se dirige de forma explícita a las audiencias del Norte cuando la voz del narrador emite esta condena moral: "Si vienes de vacaciones a Jamaica, esto es lo que vas a presenciar"4. El filme yuxtapone escenas en que turistas despreocupados disfrutan, ávidos de placer, de un paquete de hotel "todo incluido", con otras escenas donde se pone de relieve la devastación económica y social que el turismo provoca y oculta. En el ejercicio posterior se espera que los estudiantes animadores recomienden, además de la película, algunas lecturas relacionadas fruto de sus propias búsquedas que muestren otros ejemplos del impacto que produce la globalización capitalista y militarizada. Algunos estudiantes investigan otros ejemplos de impacto del modelo neoliberal, bien conocido en América Latina, el impacto social y ambiental del turismo, las prácticas laborales de las empresas canadienses, las políticas neoliberales de austeridad y la reestructuración económica posterior a 1973 en el llamado Sur mundial y en Europa a partir de 2008, los desplazamientos migratorios forzados, acelerados por la intensificación de las desigualdades económicas globales, el auge de la xenofobia en los países del Norte en relación a las migraciones y a las peticiones de asilo debidas a motivos económicos o políticos.

En las instrucciones del proyecto de investigación y discusión invito a los *grupos animadores* a ver en este ejercicio una oportunidad de experimentar la planificación y el desarrollo ("working through", en términos psicoanalíticos) de las dinámicas de *conocimiento difícil* que pueden surgir de la educación para la justicia social y global.

Las *Des* de las resistencias: Observar y descifrar nuestras dinámicas de aprendizaje

En la pedagogía para el aprendizaje metacognitivo la transparencia suele ser un don. Al comienzo del curso, explico a los estudiantes mi interés pedagógico por las prácticas de resistencia ante el conocimiento difícil y la susceptibilidad moralizante que va de la mano de la educación en justicia social, cuestiones ambas que merecen nuestra atención y análisis como comunidad de aprendizaje. Para introducir la idea del conocimiento difícil, y con el fin de que los estudiantes desarrollen el hábito de la autorreflexión, les pido que recuerden aquellas experiencias en las que han tenido que ir más allá de sus límites de comodidad en contextos nuevos que hayan perturbado sus creencias implícitas y fundamentales acerca del mundo, de la naturaleza humana y de ellos mismos, creencias que no eran compartidas por los demás, creencias tan implícitas en su forma de ser y cosmovisión que nunca habían sido cuestionadas o tomadas con escepticismo5. Les ofrezco ejemplos personales de cuando yo he estado en mi "límite de aprendizaje" (Griffin, 1997: 68): la primera vez que viví y trabajé fuera de Canadá impartiendo clases de inglés en Nanjing, China, en 1986; o cuando mantuve una relación a largo plazo con una pareja cuya historia de vida, por nacionalidad, cultura, clase social, y compromisos políticos, era sumamente distinta a la mía; o cuando trabajé junto a activistas indígenas y me di cuenta de la violencia colonial del país al que pertenezco; y, de modo menos cargado de connotaciones políticas, mi experiencia de inmersión total en un idioma del que no era nativa-hablante.

Durante la lluvia de ideas que hicimos sobre los síntomas de las experiencias de conocimiento difícil, abordamos la paradoja central de cualquier aprendizaje profundo: el aprendizaje profundo exige la transformación de nuestros esquemas y *modus operandi* internalizados, integrados íntimamente en nuestro "yo" y, al hacerlo, este conocimiento pone en riesgo el carácter conservador de nuestras estrategias psíquicas y cognitivas para resolver los conflictos. Los valores e imágenes del yo que nos permiten seguir viviendo y dormir tranquilos por la noche entran en contradicción cuando aprendemos acerca de la justicia social, el sufrimiento humano a gran escala y de nuestra implicación en la perpetuación de las condiciones de esta injusticia. Es al estudiar las condiciones de injusticia y nuestra implicación en los procesos políticos y económicos de la injusticia cuando se enciende el conocimiento difícil. Reconocer este hecho demuestra que la resistencia al aprendizaje difícil constituye una práctica de protección del ego, que tiene por finalidad la habitabilidad y morada que constituye e integra cada sujeto

social dentro de los discursos autorizados y las corrientes de afecto hegemónicas (Taylor, 2011b; Taylor, Rwigema & Sollange, 2013).

El concepto de conocimiento difícil como pedagogía que normaliza y descifra las resistencias en todo aprendizaje se presenta como un tema de investigación pedagógica colectiva y como una herramienta para los futuros docentes como educadores en justicia global y social. Esta herramienta se ejemplifica en la Figura A a través de una lista de "Las letras Des de la Resistencia", basada en la lluvia de ideas realizada en clase:

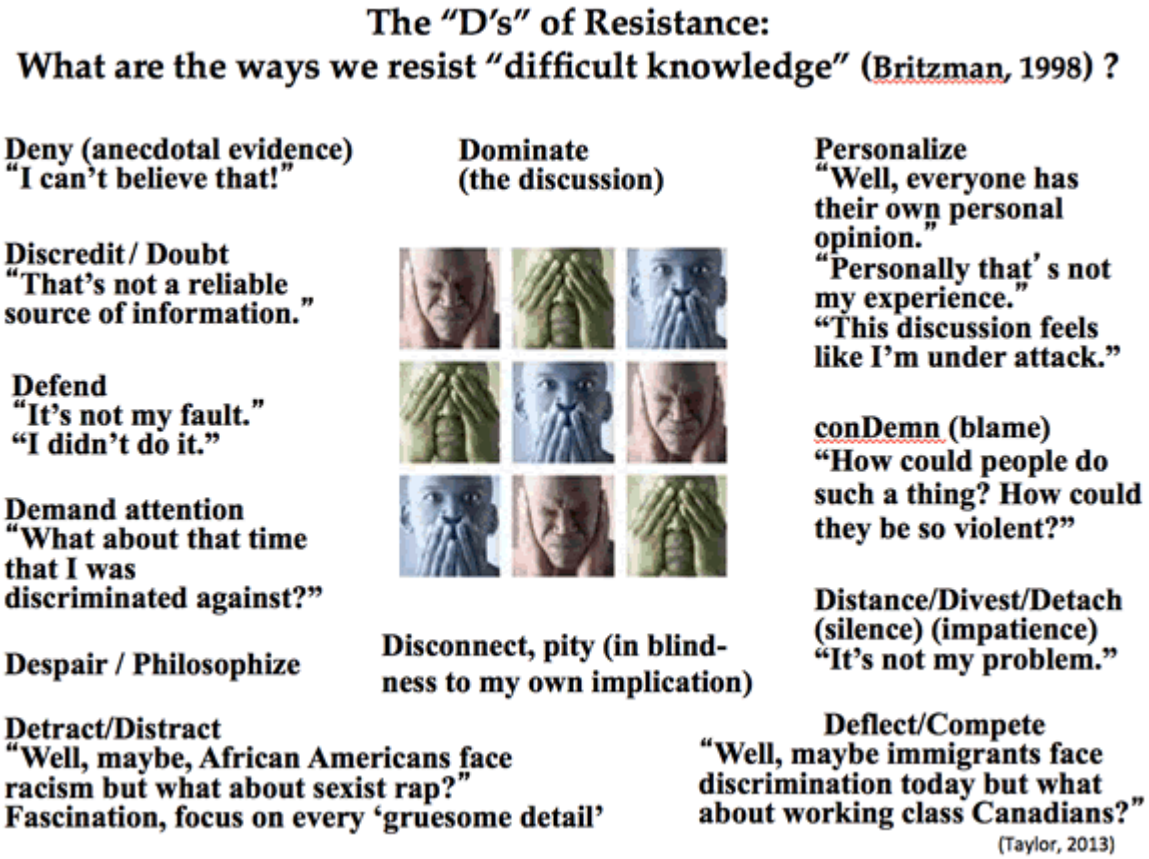


Figure A

Las letras "Des" de la Resistencia: *Desmentir, Desacreditar, Dudar, Distanciarse, Distraer, Personalizar, ConDenar, Desidentificarse, ReDucir, Dicotomizar, Descontextualizar, Defender, Despechar*

Sensoy & DiAngelo (2011) sostienen que la evidencia de la desigualdad estructural y de la discriminación sistémica se resiste a menudo, en la educación en justicia social, mediante la invocación de la evidencia *anecdótica*, una práctica que tipifica la discriminación únicamente en términos individuales y que supone que se puede generalizar a partir de estos casos *descontextualizados* de las realidades estadísticas y de las relaciones estructurales de poder. Esta es la lógica que niega la existencia o la persistencia del racismo o del sexismo y que presenta, como una evidencia, escenarios como los de algunas divorciadas ricas que se aprovechan de la legislación que les otorga pensiones alimenticias, o que ve en el rechazo a la admisión de una estudiante "blanca" en la universidad una prueba de "discriminación inversa" (para contextualizar la decisión de 2013 del Tribunal Supremo de los Estados Unidos véase Fischer, 2013). Después de explicar esta estrategia de resistencia, pido a mis estudiantes que identifiquen y observen ejemplos que surjan en las discusiones de nuestra aula en los que el uso de la lógica anecdótica (a) acumule cierta veracidad (desde una perspectiva privilegiada o aislada del impacto cotidiano de la desigualdad social) y (b) funcione para evitar, resistir o reconocer la propia implicación en procesos sistémicos de "discriminación-privilegio". En clase, examinamos cómo el privilegio puede cegar a los individuos que viven en una sociedad racial y económicamente segregada. Si los estudiantes no han tenido relaciones personales con aquellos conciudadanos que sufren cierto tipo de discriminaciones, esa propia falta de conocimiento les confirma los estereotipos presentes en los medios de comunicación y los discursos defensivos y del resentimiento (véase, por ejemplo, "White defensiveness": Roman, 1993; McCarthy & Dimitriadis, 2000). Se supone que los estudiantes privilegiados viven *distanciados*, aislados socialmente y apartados de esos sistemas de discriminación (para otros ejemplos, véase Levine-Rasky, entre otros). Para entender, por ejemplo, sin apoyarnos en los estereotipos, las reservas indígenas en Canadá, o los *ghettos* donde se esconden de la policía los "sin papeles", ¿qué conocimiento anecdótico o memoria intergeneracional puedo sacar de mi experiencia personal en un contexto histórico de colonialismo? ¿Qué evidencia personal de racismo o xenofobia encuentro en mi vida cotidiana como profesora "blanca" en un medio urbano, inmerso como estoy en una cultura amnésica, consumista y solipsista, obstinada en su ensimismamiento? Son pocas las afirmaciones con las que me encuentro y sus fuentes desconocidas me inspiran *dudas* y escepticismo. Más aún, ¿por qué dar crédito a una fuente desconocida que contradice el sentido común que comparto con mi familia, mis amigos, mi comunidad, mi escuela, y con las instituciones autorizadas de mi sociedad?

El poder se encastra cuando las evidencias anecdóticas se ponen en circulación y asumen *a priori* el valor de certezas manifiestas y necesarias dentro de comunidades privilegiadas aisladas, cuando estas evidencias se convierten en una manera de concebir el mundo y en una práctica de membresía que controla los límites de la pensabilidad o "thinkability" (Britzman, 1998), de la perceptibilidad o "perceptibility" (Butler, 2009). Si la familia, los amigos y los canales favoritos de noticias muestran a George Zimmerman como defensor de los derechos de la mayoría blanca (De Vega, 2013), ¿cómo dar crédito a una escritora afroamericana citada en Facebook?

"La supremacía blanca le ha enseñado que todas las personas que pertenecen a una minoría étnica o racial son una amenaza, sin importar la calidad de su conducta. El capitalismo le ha enseñado que puede y debe proteger su propiedad a cualquier precio. El sistema patriarcal le ha inculcado que debe demostrar su masculinidad, venciendo el miedo por medio de la agresión; le enseña que los verdaderos hombres actúan sin hacer preguntas. Los medios de comunicación de masas nos traen las noticias en el idioma *newspeak*[idioma orwelliano], entretenido y festivo, como si no hubiera ocurrido una tragedia, como si el sacrificio de una vida que apenas empezaba fuera necesario para proteger el valor de las propiedades de bienes raíces y el honor del patriarcado blanco. En las noticias se invita a los televidentes a que sientan compasión por el dueño de casa blanco que ha cometido un error. El hecho de que este error culminara con la muerte violenta de un joven inocente ni siquiera se detecta; la narración está escrita con el fin de animar a la audiencia a identificarse con alguien que cometió un simple error que –nos quieren hacer creer- todos cometeríamos para *proteger nuestra propiedad, aunque se tratara solo de una simple sospecha*. Asistimos así a la veneración de la muerte".

(bell hooks, 2000, citada en Goodreads, 2013, citada en la actualización personal en Facebook)

La lógica de la *personalización* de los procesos sistémicos se extiende más allá del uso de la evidencia anecdótica e incluye una atribución moralizante de las acciones y sus motivaciones. En buena parte, esta práctica de personalizar las discusiones sobre la inequidad y la injusticia surge de formulaciones ingenuas de la discriminación: según el sentido común, la discriminación consistiría tan solo en actos intencionados y malévolos. Surge también de la focalización mediática en casos aislados extremos que nos *distrae* del contexto del desprecio discursivo y de

la desigualdad estructural. Extraídos de sus contextos, y eliminado el análisis de los procesos discriminatorios sistémicos e institucionales, estos actos aislados de violencia ni siquiera parecen racistas, sexistas, homófobos, etc., sino que aparecen como acciones aisladas, malévolas, irracionales o insensatas. Pido a los estudiantes que se fijen, no solo en la inexactitud de estas concepciones de discriminación individualizada y personalizada, sino que observen también lo poco sorprendentes que parecen desde una posición social o desde una vida privilegiada, en cómo se construye el sentido común y de qué forma tan eficaz se *desacreditan* y se convierten en inaudibles las voces y el análisis político de las comunidades discriminadas. Si las prácticas y las políticas institucionales me benefician porque formo parte de un grupo normalizado (para el cual han sido diseñadas estas instituciones), no tengo forma posible de percibir (o aprehender) la discriminación institucional si no es nadando contra la corriente del sentido común y en contra de mi adherencia ideológica y afectiva a estas prácticas institucionales. Visto desde la perspectiva y desde la experiencia del turista blanco de clase media de los países industrializados del Norte, en el mundo se vive en una situación de libertad envidiable. Los guardias de la frontera no son para él o ella sino funcionarios fastidiosos, malhumorados solo a ratos, y no los guardianes de las líneas maestras del estado de seguridad global y de la guerra del Imperio contra el terror. Los únicos ejemplos de discriminación que aparecen en los medios comerciales masivos, hegemónicos y amnésicos son los crímenes de odio más *condenables*, presentados como casos aislados o casos de irracionalidad individual: este reportaje selectivo personaliza los crímenes de odio y los reduce a alguien como Breivik, un único tipo loco, de acuerdo con “la teoría de la manzana podrida” o “bad apple theory” (véase Montoya, 2005).

Cuando el conocimiento anecdótico se ha ido construyendo en medio de la segregación y de la *distancia social*, el sentido común se convierte en una cosmovisión, en una morada ideológica, epistemológica, ontológica y afectiva. Estas cosmovisiones y sus afectos comunes son compartidos sin empacho alguno y circulan dentro de una cultura hegemónica, pero también dentro de las culturas íntimas, acumulando sustancia y apego emocional en procesos sociales de habituación y habitación; un afecto social de membresía que pasa por una conversación familiar anecdótica de consenso y cabeceos y se transforma luego en “un *algo* en donde se puede morar, un *algo* al que se puede infundir vida” (Stewart, 2007).

Reducir la discriminación a un acto ajeno a nosotros –a lo irracional, lo malévolo, lo

irregular y fácilmente *condenable*– refleja una perspectiva hegemónica; también tiene un impacto significativo en el contexto volátil y desestabilizador en los debates sobre la injusticia social que se dan en el aula. En estas discusiones, el educador experimentado no pretende censurar, sino contextualizar las dinámicas de resistencia de sus alumnos como una situación y un medio de "aprendizaje difícil". Sin embargo, cuando los estudiantes caen en la perspectiva hegemónica de reducir la discriminación estructural y sistémica a actos ocasionales urdidos por alguien malévolo, es necesario tener en cuenta la "D" de la *reducción* personalizadora como un ejemplo de resistencia al conocimiento difícil. Sin entrar en juicios moralistas, es preciso observar cómo esta dinámica puede cerrar y silenciar la disposición exploratoria; puede silenciar, por ejemplo, los debates sobre la discriminación cuando los estudiantes que comparten una identidad dominante con el autor de un crimen de odio rechazan esta identificación mediante la *condena* moralizante, *desidentificándose* así con lo que se denomina el mal maniqueo, abstracto y descontextualizado históricamente. Si hablamos de racismo solo en casos como el de Breivik, pues yo me consuelo por no ser racista.

En estos debates de conocimiento difícil es normal sentirse expuesto y hasta atacado personalmente. Observar estos sentimientos de cerca nos permite derivar esta "perspicacia": el privilegio me aísla (y me protege) de las injusticias y me hace verlas como ajenas e impersonales. Hablar de la injusticia estructural y de los procesos sistémicos de "discriminación-privilegio" perturba la invisibilidad de las identidades normalizadas. Si en mi vida diaria estoy acostumbrada a que se me trate como un individuo y no como una categoría racial, de clase, de género, sexual o étnica (una práctica institucional con base en la normalización de mis identidades dentro de las políticas institucionales y de las culturas hegemónicas), hablar explícitamente de mi posición de sujeto privilegiado (mi identidad de clase, de género, de "raza", etc.) y de mi implicación en los procesos de desigualdad, resulta una experiencia de negación del estatus normativo e invisible del que disfruto sin saberlo y la negación de mi autoimagen de individualidad y normalidad.

Este ejercicio de identificación de las *Des* de la resistencia invita también a los estudiantes a que observen lo que sucede cuando los debates sobre la injusticia y la desigualdad social se *personalizan* de forma relativista, cuando el diálogo se reduce a un duelo de opiniones personales irreconciliables. Es en este momento cuando nos fijamos en ciertos discursos posmodernos (neo)liberales, originados por el relativismo moral, que ignoran las dimensiones colectivas e históricas de las creencias individuales, de los valores, de las afiliaciones (que niegan la posibilidad

de una esfera y una memoria pública) y caen en un mosaico incoherente de realidades individuales subjetivas.

Los discursos moralizantes que conciben la discriminación como un crimen de odio fortuito (*"discrimination -as- random – hate-crime"*) funcionan como estrategias *defensivas* contra las exigencias del conocimiento difícil: al examinarlos, podemos ver que estos discursos forman parte de un marco amplio liberal y jurídico de discriminación y culpabilización. He sostenido, por ejemplo, que los discursos jurídicos liberales impiden el aprendizaje difícil cuando hablamos de la historia de Canadá y de las *Indian Residential Schools*(una política estatal colonial de escuelas-internado donde los niños indígenas eran recluidos, sometidos a abusos y brutalmente asimilados, tras ser arrancados de sus familias y comunidades). Cuando se enmarca y se estudia esta historia dentro de los discursos jurídicos liberales, se minimiza y se tipifica como un crimen particular cometido por un individuo contra toda una serie de gentes, una historia ajena y lejana, que tiene por conclusión: "No es culpa mía. Eso no tiene nada que ver conmigo". Los discursos jurídicos liberales reducen a los supervivientes de los internados al estatus de niños-víctimas, reducen su testimonio único/singular a un caso más, indistinguible de una letanía de sufrimiento colectivo, lo que hace aflorar emociones de *distanciamiento*, como la compasión o la condena moral de las personas particulares (tales como los profesores y los curas de los internados) que infligieron estas atrocidades a un nivel interpersonal. La *condena* moral puede funcionar como la "performativity" (Butler, 1993) de una identidad/posición política y cultural emergente en relación a la nación y a la historia y la inhabitación de una cierta ideología colonial nacional a través de tal afecto social (por ejemplo, el afecto del maternalismo blanco: Harper, 2002; Ware, 1992).

Considerar estas prácticas retóricas como una manifestación de las resistencias al conocimiento difícil no exige a los estudiantes que se apresuren a corregir sus reacciones afectivas, sino que se pregunten qué sucede cuando la *condena* moral se convierte en la conclusión y no en el punto de partida de una nueva discusión ("Yo no tuve nada que ver con eso. Ni siquiera había nacido. No es culpa mía. No me pueden culpar a mí"). Los discursos jurídicos liberales pueden silenciar el análisis colectivo de las complejas relaciones de complicidad con los procesos sistémicos e institucionales si las discusiones en el aula se reducen a meras disputas sobre la inocencia o culpabilidad individual, como las que se dan ante los tribunales. Enfrentados a esta simple *dicotomía*(inocente o culpable), la resistencia ante el conocimiento difícil puede verse aumentada por un deseo defensivo frente

al peso de una historia horripilante y digna de condena.

Al examinar estos ejemplos cotidianos de resistencias, no es mi intención clasificar como error, obstáculo o ejemplo de racismo, sexismo, clasismo, homofobia, etc., estas reacciones afectivas o respuestas (no quiero decir: “Estas son respuestas equivocadas en nuestro estudio de la injusticia global; si se evitan, ya no existirá el problema”). Por el contrario, este ejercicio de planificar y animar discusiones basadas en un reportaje sobre la explotación mundial se ha diseñado para que los alumnos desarrollen, como animadores, un escepticismo generoso y una sensibilidad ante las dinámicas psíquicas y emocionales de todo aprendizaje, así como el hábito de autoobservación y de escucha atenta. El ejercicio ha sido ideado para que estos futuros pedagogos aprendan a analizar y a descifrar las prácticas cotidianas de resistencia que van de la mano del desafío propuesto por el conocimiento difícil ante cualquier proyecto que ponga en crisis nuestros hábitos cotidianos.

Conclusión: Aprendizaje sin fin

¿Qué significa una pedagogía de las resistencias? Significa acoger las resistencias como un elemento clave para el aprendizaje en profundidad, así como una fértil crisis en las negociaciones psíquicas, corporeizadas e intelectuales que cada persona efectúa al habitar los mundos sociales a los que queremos pertenecer. Interesarse por las resistencias en el aprendizaje es particularmente valioso para los futuros docentes, tan concentrados en perfeccionar y demostrar su competencia docente en el aula; cualquier digresión les puede parecer un impedimento a superar o, peor aún, una desviación inútil y una tontería que merece ser castigada.

La pedagogía de la resistencia que propongo en mi asignatura comienza con el interés, no por conseguir respuestas correctas de los alumnos, sino por fomentar la curiosidad y promover perspectivas reflexivas a partir de la observación de sus propias reacciones. Esta curiosidad aparece en la reflexión de una animadora sobre su plan de discusión en grupo, después del documental sobre la injusticia económica global:

“Para iniciar la discusión, les pedimos que resumieran en una sola palabra cómo se habían sentido después de ver la película. Los términos que usaron describían estados emocionales como “enfadado, culpable, responsable, frustrado, engañado, manipulado, impotente, desesperanzado”. Pero después hemos tenido que

desmenuzar esas respuestas: ¿Esos sentimientos provenían de la película, de los problemas de la injusticia como tal, o de las crisis individuales de cada estudiante?"

(Reflexión Elena, Año L6).

Elena pide a sus colegas que reconozcan explícitamente sus reacciones viscerales ante el documental, y toda la información que presenta, y que acepten estas reacciones no como hechos transparentes, ni como puntos terminales, sino como producto de un conjunto de fuerzas. Después, Elena enumera tres posibles orígenes de las reacciones vividas por sus colegas durante la película. Estas reacciones pueden ser un efecto causado por las cualidades del documental en sí mismo; por la injusticia intolerable y compleja que se considera; o por el conocimiento difícil que produce el reto de entender la propia implicación en los sistemas endémicos que reproducen las condiciones de esta injusticia intolerable, y el reto de discernir las posibilidades de intervención y transformación para no eternizar o reforzar estas relaciones de desigualdad. Ella propone estos tres orígenes potenciales en un orden que quizás deja entrever una cronología de la experiencia de sus propias resistencias y descubrimientos, producto de su enfrentamiento con el desafío de entender y transformar la injusticia económica global en su simple papel de docente.

Otra estudiante resume la conclusión del análisis de las formas de resistencia que su grupo de facilitación pudo observar a lo largo de las discusiones en grupos pequeños:

"Tomamos la sugerencia de la profesora de fijarnos en el uso de las palabras "nosotros" y "ellos" en la discusión. Nos ocupó un buen rato y nos dio la impresión de que se trataba de una verdadera investigación, porque nos dimos cuenta de que ahí se estaba ese tema recurrente, *Nosotros y Ellos*, la mirada dominante sobre la que habíamos leído: que todo lo que ha escrito acerca del Tercer Mundo se ha escrito desde una perspectiva de los ciudadanos del Norte, en la que un "Nosotros" habla de un "Ellos". Eso mismo apareció en nuestros grupos, aunque no lo parecía: cuando se habla de cuánto trabajamos "nosotros", de que merecemos nuestras vacaciones, de que "nosotros" deberíamos viajar de forma ética, para ayudarlos a "ellos"; de lo culpables que nos sentimos Nosotros, y de cómo Nosotros los estamos colonizando a Ellos; y que Ellos son solo víctimas. Buscamos, después, diversas soluciones ante la explotación y la pobreza del mundo (comercio justo, ecoturismo,

etc.), pero siempre estamos Nosotros en el centro, ¡como los únicos héroes!

Así que yo sugería otra **D** , ¡la de SorDera !! Buscamos tantas respuestas a ¿qué podemos hacer Nosotros? (o de por qué no se nos podía culpar a Nosotros), pero nadie se preguntó, "¿qué piensan las personas de los países del Sur?, ¿qué es lo que quieren?"

(Reflexión final individual, Pierre, Año M).

A pesar del enfoque del curso y del documental (un enfoque que da prioridad al conocimiento subalterno y a las propuestas del Sur global), Pierre observa en las discusiones en clase un paternalismo y una "ignorancia apasionada" (Felman, 1987), cuya raíz se encuentra en el eurocentrismo como una posición epistémica e ontológica compartida íntimamente, y como una morada ideológica pero también afectiva. Su descubrimiento reitera la famosa pregunta de Spivak sobre la posibilidad de que la voz del subalterno sea escuchada y evoca las propuestas de los académicos decoloniales por una "diversidad epistémica" (Mignolo, 2000), cuya práctica constituya el centro de la educación en justicia global (Andreotti, 2011; Dussel, 1998; Maldonado-Torres, 2004, Santos, 2010). Tengo la esperanza de que en esta interrupción de un consenso visceral e invisible, se abra la posibilidad de nuevos hábitos y formas de afiliación que vayan más allá del paternalismo.

Referencias

Ahmed, S., 2004. *The cultural politics of emotion.* Edinborough University Press.

Andreotti, V. O. (2011): (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation , Societies and Education*, *9,*3-4, 381-397.

Black, S. (2001). *Life and Debt.* Tough Gong Pictures. http://www.lifeanddebt.org/ .

Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning.* Albany: State University of New York Press.

Britzman, D. 2013. Between psychoanalysis and pedagogy: Scenes of rapprochement and alienation *. Curriculum Inquiry, 43,*1: 95-117.

Britzman, D. P. & Pitt, A. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of learning into the presence of teaching. *Theory into Practice, 35,*2, 117-123.

Butler, J., 1993. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.

Butler, J., 2009. *Frames of war: when is life grievable?* London; New York: Verso.

Clough, P., 2010. The affective turn: political economy, biomedia, and bodies. *In*: M. Gregg and G.J. Seigworth, eds. *The affect theory reader.* Durham, NC: Duke University Press, 206 – 225.

Coates, T. (2013). Trayvon Martin and the Irony of American Justice. *The Atlantic,* July 15. Accessed July 15, 2013 at theatlantic.com.

Deleuze, G., 1990. (Boundas, C.V., ed.). *The logic of sense*(trans. M. Lester and C. Stivale). New York: Colombia University Press.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59 (Winter): pp. 3-7.

De Vega, C. (2013). Killing Trayvon Martin: How White America has maintained control of its history of racial violence. *Daily Kos,* July 15. Accessed July 15, 2013 at dailykos.com.

Dussel, E. (1998). Beyond eurocentrism : The world-system and the limits of modernity. In F. Jameson & M. Miyoshi (Eds.), *The cultures of globalization*(3 **–** 31). Durham, NC: Duke University Press.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy.* New York: Routledge.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism.* Amsterdam: Sage.

Dworkin, R. (2012). The case against color-blind admissions. *The New York Times Review of Books*. Accessed July 1, 2013 at nybooks.com.

Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture.* Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London.

Fischer, B. (2013) “Racial entitlements?” Long-term effort to end Voting Rights Act and Affirmative Action may finally pay off. Truth Out. Accessed July 1, 2013 at truth-out.org.

Foucault, M. (1980). *Power / Knowledge : Selected Interview and Other Writings 1972 – 1977 .* C. Gordon (Ed.). Pantheon Books: New York.

GoodReads. (2013). Quote from bell hooks on Gated Communities. Accessed July 15, 2013 at goodreads.com.

Griffin, P. (1997). Introductory module for single issue courses. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice*(61-79). New Yourk : Routledge.

hooks, b. (2000). All about love: New visions. New York: William Morrow.

Harper, H. (2002). When the big snow melts: white women teaching in Canada’s North. In C. Levine- Rasky (Ed.), *Working through whiteness: international perspectives*(269-288). State University of New York Press.

Kincaid, J. (1988). *A small place*. New York: Plume.

Levine- Rasky, C. (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social difference. *British journal of sociology of education*, 19, 1, 89 –112.

Levine- Rasky, C. (2000). Framing whiteness: working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race ethnicity and education*, *3,*3, 271 –292.

Levine- Rasky, C. (Ed.). (2002). *Working through whiteness: international perspectives.* State University of New York Press.

Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*8, 1, 29 **–** 56

McCarthy, C. & Dimitriadis, G. (2000). Governmentality and the Sociology of Education: Media, educational policy and the politics of resentment. *British Journal of Sociology of Education, 21, 2:*169-185.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton

University Press.

Montoya, R. (2005). Las “manzanas podridas”. *El Mundo,*29 septiembre. Retrieved December 1, 2013 at rebelion.org.

Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16,*6, 755 – 776.

Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en America Latina. *Anuario Mariateguiano 9*, 113 **-1** 22.

Roman, L. (1993). White is a Color! White Defensiveness, Postmodernism, and Anti racist Pedagogy. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education*(71–88) *.* New York: Routledge.

Santos, B. S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce and Universidad de la Republica.

Schick, C. & V. St. Denis. (2005). Critical autobiography in integrative anti-racist pedagogy. In L. Biggs & P. Downe (eds.), *Gendered intersections: And introduction to women’s and gender studies (*387-392). Halifax, NS: Fernwood.

Sensoy, O. & DiAngelo, R.J. (2011). *Is everyone really equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education.* New York: Teachers College Press,

Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, *52,*2, 94 –106.

Solomon, R.P. (2000). Exploring cross-race dyad partnerships in learning to teach. *Teachers college record*, 102, 6, 953 –979

Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Durham, London: Duke.

Taylor, L. K. (forthcoming). The Force of fantasy: Re-reading pre-service student response to a pedagogy of unsettling colonial optimism. *Cultural Studies.*

Taylor, L. K. (2011a). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti & L.M.T.M. de Souza (eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (177-199) *.* Routledge.

Taylor, L. K. (2011b). Feeling in Crisis: Vicissitudes of Response in Experiments with Global Justice Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 9, 1*, 6-65.

Taylor, L. K. (2011c). Global Justice Education as a pedagogy of loss: Interrupting Frames of War. In H. Smits & R. Naqvi, (eds.), *Thinking about and enacting curriculum in Times of War.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, L. K., Rwigema, M. J., & Sollange, U. (2013). The Ethics of learning from Rwandan survivor communities: The politics of knowledge production and shared authority within community-school collaboration in genocide and critical global citizenship education. In S. High & Concordia University Centre for Oral History and Digital Storytelling (eds.), *Beyond Testimony and Trauma: Oral History in the Aftermath of Mass Violence*. Vancouver: UBC Press.

Ware, V. (1992). Beyond the Pale: White Women, Racism and History. London & New York: Verso.

Algunas reflexiones sobre la educación bilingüe

Ignasi Vila, Universidad de Girona, Departamento de Psicología

Introducción

El bilingüismo individual y la convivencia de diferentes lenguas en un mismo territorio han sido fenómenos habituales a lo largo de la historia de la humanidad. Es cierto que, especialmente en Europa, a lo largo del siglo XIX se impuso una concepción que hizo de la homogeneidad un valor directamente relacionado con la cohesión social. No obstante, a finales del siglo XX, a pesar de los esfuerzos realizados por intelectuales y políticos para conseguir la anhelada, en este caso, homogeneidad lingüística, centenares de miles de personas europeas continuaban siendo bilingües y en numerosos territorios coexistían dos o más lenguas. En el resto del planeta, el bilingüismo individual estaba más extendido y la convivencia de varias lenguas en una misma área geográfica era la norma antes que la excepción.

Las críticas al establecimiento de una relación lineal entre homogeneidad y cohesión social sirvieron, entre otras cosas, para legitimar los movimientos sociales y políticos de diferente tipo, lingüísticos entre ellos, que afirmaban su diferencia respecto al modelo homogéneo y mayoritario que les había sido impuesto durante decenas de años.

Cuando no había educación bilingüe, había niñas y niños cuya lengua no era socialmente reconocida que se escolarizaban en una lengua distinta a la suya. Ahora continúa pasando y, en muchas partes del planeta, por razones diversas, centenares de miles y miles de criaturas se convierten en personas bilingües sin que su escolaridad esté pensada desde la educación bilingüe. De hecho, las primeras reflexiones sobre la relación entre la lengua familiar y la lengua escolar del alumnado negaron cualquier viabilidad a la educación bilingüe. Incluso, la UNESCO (1954) proclamó que era un principio educativo el mantenimiento de la lengua familiar como lengua de enseñanza y aprendizaje del alumnado. No hace falta decir que la concepción, antes descrita, sobre la homogeneidad y la cohesión social estaba detrás de estas afirmaciones.

Pero, este pensamiento tuvo efectos contradictorios. Para la mayoría de personas se trataba de utilizar de manera transicional la lengua familiar del alumnado como manera de compensar su “déficit” en la lengua mayoritaria y propiciar su

aprendizaje con un ánimo claramente sustitutivo. Para otras, las menos, se trataba de utilizar la recomendación para garantizar el mantenimiento de lenguas que iban disminuyendo su presencia social. En otras palabras, para poder “burlar” la obligación de escolarizar en la lengua socialmente mayoritaria a niñas y niños con una lengua con poco reconocimiento social. Y, curiosamente, sin que nadie lo hubiera programado o pensado, de ambas maneras de hacer nació la educación bilingüe.

La educación bilingüe

La educación bilingüe es la utilización a lo largo del currículum de dos o más lenguas como vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la educación bilingüe, sea cual sea el tipo de programa, el alumnado participa, en algún momento de su escolaridad, en actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas mediante una lengua distinta a la suya.

El principio que anima la educación bilingüe es la consideración de que el lenguaje se adquiere cuando se hacen cosas con él (Bruner, 1983). Esta idea, ampliamente extendida hoy día en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, implica que la enseñanza mediante una lengua desconocida por el alumnado no sólo significa aprendizaje de contenidos específicos sino que, de rebote, subsidiariamente, se adquiere la lengua que vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, las reflexiones organizativas, didácticas y metodológicas de la educación bilingüe se centran en promover conocimiento sobre cómo enseñar un contenido mediante una lengua desconocida por el alumnado. La cuestión tiene una gran importancia ya que si el alumnado no aprende tampoco incorpora (o adquiere) la lengua de enseñanza y aprendizaje. En esta situación el alumnado es castigado por partida doble. De una parte, no se promueve su desarrollo académico y cognitivo y, de la otra, tampoco se promueve su desarrollo lingüístico ni desde su lengua, ni desde la segunda lengua.

Por eso, la educación bilingüe no responde a un buen “deseo”, sino a conocimiento contrastado sobre cómo promover conocimiento académico, cognitivo, lingüístico y personal desde una lengua desconocida por el alumnado.

Inicialmente, como ya hemos señalado, la educación bilingüe estuvo claramente relacionada con la idea de escolarizar a las criaturas en su propia lengua para que aprendieran una segunda lengua que, normalmente, era la lengua mayoritaria u oficial del país. Sin embargo, en poco tiempo, comportó el desarrollo de programas

de enriquecimiento (Fishman, 1976), los cuales, junto al aprendizaje de la segunda lengua, proclamaban también como objetivo educativo el desarrollo de la propia lengua del alumnado. Es decir, desde la educación se afirmaba el deseo de que el alumnado al acabar su educación obligatoria fuera bilingüe en ambas lenguas.

Sin embargo, este deseo no quedó limitado al alumnado de lengua minoritaria, sino que, especialmente en Canadá, un buen número de familias de lengua mayoritaria proclamaron también su voluntad de utilizar la educación bilingüe para conseguir que sus hijas e hijos se convirtieran también en bilingües. En otras palabras, deseaban también un modelo de enriquecimiento para sus criaturas.

Para entonces, inicio de la década de los años 70 del siglo pasado, Penfield y Lambert habían cuestionado, desde la neuropsicología, las supuestas desventajas de las personas bilingües tempranas. Sus trabajos evidenciaban que el bilingüismo no tenía que ser necesariamente, tal y como se afirmaba anteriormente, una situación de riesgo respecto al desarrollo académico, cognitivo y lingüístico de las personas. Al contrario, en sus investigaciones aparecían ventajas como, por ejemplo, una mayor flexibilidad cognitiva o una mayor capacidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, junto a un mayor conocimiento sobre el funcionamiento bilingüe de las personas, la educación bilingüe aparecía como una herramienta educativa para aumentar la cohesión social en aquellas comunidades en las que coexistían socialmente dos o más lenguas. En esta situación, con muy notables excepciones, la presencia social de las diferentes lenguas no acostumbra a estar equilibrada. La distinción entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria incide en esta cuestión.

Esta distinción no se refiere al mayor o menor número de hablantes de las lenguas que coexisten en un territorio, sino a las relaciones que se establecen a partir de sus usos sociales. En general, se define como lengua mayoritaria aquella que es necesaria para toda la población en su vida social, mientras que la minoritaria no es necesaria, o lo es en mucho menor grado, para vivir satisfactoriamente. Esta situación conlleva que, por razones obvias, todas las personas de lengua minoritaria tienen que ser bilingües, mientras que las personas de lengua mayoritaria pueden permanecer como monolingües.

No hace falta señalar que esta situación vulnera gravemente los derechos lingüísticos individuales de las personas de lengua minoritaria ya que, en definitiva, no pueden vivir desde su lengua ya que existen importantes franjas de la población

que la desconocen. Por eso, todas las políticas lingüísticas democráticas que apuntan a la consolidación de los derechos lingüísticos individuales de las personas de lengua minoritaria y mayoritaria pretenden, entre otras cosas, a medio y largo plazo, que toda la población sea bilingüe en las lenguas que coexisten en el territorio.

Y, a ello, ayuda la educación bilingüe. Y lo hace desde una doble perspectiva. De una parte, aporta conocimientos sobre el proceso a través del cual las personas devenimos bilingües y, de la otra, propone medidas organizativas, metodológicas y didácticas para conseguir dicho propósito exitosamente desde la educación escolar. ¿Por qué desde la educación escolar? La consecución del devenir bilingüe de las personas de lengua mayoritaria comporta la modificación de las relaciones sociales de las lenguas presentes en el territorio. La lengua no es un “mercado” que se rige por la oferta y la demanda, sino que exige la intervención pública, como en muchos otros ámbitos, para garantizar los derechos lingüísticos individuales de las personas. Este proceso no siempre es percibido y sentido como algo positivo por las personas de lengua mayoritaria. De hecho, desde una perspectiva democrática, la exigencia pública de garantizar los derechos lingüísticos individuales a todas las personas les obliga a convertirse en bilingües y a renunciar a su situación de privilegio lingüístico, lo cual comporta incomodidad y malestar. A ello se suma un sinfín de argumentos de dudosa catadura moral sobre la utilidad social de la lengua minoritaria o de índole ideológico como la famosa frase “hay que hablar en cristiano” que suele acompañar, en España, a la lengua mayoritaria. Cuando no, una oposición abierta articulada sobre la idea de la defensa del mantenimiento de la situación lingüística de privilegio sobre la base del derecho a permanecer como monolingüe. Por eso, la modificación de las relaciones sociales de las lenguas existentes en un territorio comporta conflictos que únicamente pueden solventarse desde valores éticos y morales, claramente democráticos, que guíen la política lingüística. Y, en este sentido, resulta muy complicado exigir, de la noche a la mañana, a las personas de lengua mayoritaria que se conviertan en bilingües. Más bien, se trata de conseguir un compromiso social, en este caso alrededor de la educación escolar, para conseguir que, al finalizar la enseñanza obligatoria, todo el alumnado sea bilingüe. Es decir, una política lingüística democrática, basada en la defensa de los derechos lingüísticos individuales de todas las personas, no obliga a convertirse en bilingüe a las personas de lengua mayoritaria (aunque sí que les anima), pero sí establece consensos sociales en el ámbito de lo público, uno de ellos la educación escolar, para garantizar que, independientemente de la lengua de origen del alumnado, al finalizar la enseñanza obligatoria todo el alumnado sea

bilingüe y, por tanto, conseguir, a medio y largo plazo, el bilingüismo individual de todas las personas.

Pero, evidentemente, la educación bilingüe no es igual a la educación monolingüe. Como ya he señalado, este tipo de educación obliga, en algún momento de la escolaridad, a que todo el alumnado participe en actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas mediante una lengua distinta a la propia, lo cual la hace claramente diferente de la educación monolingüe. En lo que sigue, mostramos las peculiaridades y los requisitos de la educación bilingüe.

Bilingüismo aditivo versus bilingüismo sustractivo

A lo largo del artículo, he formulado que el bilingüismo individual no siempre tiene consecuencias positivas para las personas. Un buen ejemplo es la infancia que se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela que no ha sido diseñado de acuerdo con los criterios de la educación bilingüe. Lambert (1977) evidencia este hecho mediante su distinción entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. Ambas formas designan el bilingüismo por sus efectos cognitivos y lingüísticos en las personas, Así, el primero comporta beneficios, mientras que el segundo tiene implicaciones perjudiciales.

Esta distinción permite explicar por qué las ventajas cognitivas del desarrollo bilingüe están relacionadas con la infancia que vive en un medio familiar bilingüe o con la infancia de lengua mayoritaria que se escolariza voluntariamente en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela, mientras que los efectos negativos del bilingüismo aparecen en la infancia de lengua minoritaria que se ve obligada a escolarizarse en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela.

Lambert (1977) incide en la influencia de las características del medio social y cultural en el desarrollo del bilingüismo individual. Y, en concreto, afirma que si la incorporación temprana de la segunda lengua no es percibida por la infancia (y sus familias) como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y cultura el resultado es un bilingüismo aditivo, mientras que, por el contrario, si dicha incorporación es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y cultura el resultado puede devenir en un bilingüismo sustractivo.

Esta propuesta incide en la idea de que el desarrollo cognitivo de la persona bilingüe tiene su origen en mecanismos socio-psicológicos que forman parte de la

identidad cultural de las personas y, en consecuencia, de sus actitudes lingüísticas. Por eso, una vez más, es importante considerar siempre las actitudes lingüísticas para proponer uno u otro tipo de educación bilingüe si se desea que el resultado sea el bilingüismo aditivo (Vila y Serra, 1997).

Lambert (1981), a partir de esta distinción, propone dos programas bilingües de enriquecimiento: los programas de *mantenimiento de la lengua familiar* y los programas de *inmersión lingüística*. En sus palabras:

"A nuestro modo de ver, hay una gran diferencia entre el, por una parte, enorme potencial de los programas de inmersión dirigidos a desarrollar hábitos bilingües y biculturales en miembros pertenecientes a grupos etnolingüísticos de *alto prestigio* y, por otra parte, la necesidad de desarrollar programas educacionales bastante diferentes a grupos de menor prestigio, como los francófonos en Canadá o los subgrupos étnicos de los Estados Unidos de América. Para los miembros de un grupo de alto prestigio etnolingüístico …el bilingüismo tiene un carácter aditivo en el sentido que se da "adición"…sin que su lengua base y su cultura queden de ninguna manera perjudicadas, mientras que para los grupos con menor prestigio, un movimiento hacia el bilingüismo representa habitualmente una experiencia "sustractiva" porque la lengua del hogar es relegada y suprimida por la otra lengua de mayor prestigio".

(1981:175)

Lambert (1981) afirma que el bilingüismo temprano escolar debe limitarse a programas de inmersión lingüística dirigidos a la infancia de lengua mayoritaria, mientras que para la infancia de lengua minoritaria se debe de mantener la escolarización temprana en su lengua familiar. De hecho, la escolarización temprana se refiere al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de modo que, en los programas de inmersión lingüística, se realiza en la segunda lengua para posteriormente hacerlo en la lengua propia y, en los programas de mantenimiento de la lengua familiar, el alumnado se alfabetiza, primero, en su lengua y después en la segunda lengua.

En consecuencia, Lambert (1981) propone un principio general según el cual "en las comunidades bilingües donde hay un entendimiento entre los grupos y lenguas de diferente prestigio, ambos grupos lingüísticos deben prestar atención al desarrollo

de habilidades en la lengua que tiene más probabilidades de ser dejada de lado" (1981:175).

Esta política de discriminación positiva de la lengua minoritaria se justifica, como ya he señalado, sobre la base de la defensa de los derechos lingüísticos individuales de todas las personas independientemente del mayor o menor prestigio de su propia lengua. Se trata, en definitiva, de promover desde la educación escolar un bilingüismo individual aditivo a todas las personas y afianzar la cohesión social sobre la base de la profundización de la democracia.

Educación bilingüe y criterios psicoeducativos

Pero, el modelo *per se* no garantiza el éxito académico y personal del alumnado. A la vez, se requiere un planteamiento organizativo, metodológico y didáctico que garantice y mantenga los presupuestos básicos en que se apoya la educación bilingüe. Históricamente, estos principios son los siguientes: 1) una concepción instrumental del lenguaje; 2) sentido de la institución escolar; 3) profesorado bilingüe; 4) el proceso de adquisición de la segunda lengua es semejante al de las criaturas que la tienen como propia y 5) la promoción de la lengua propia del alumnado.

La lengua se aprende haciendo cosas con ella

La educación bilingüe es una propuesta organizativa escolar que pretende garantizar el desarrollo de la propia lengua y el aprendizaje de una segunda lengua que el alumnado no puede adquirir en su medio social y familiar. Y, la educación bilingüe añade que, en la medida en que la lengua se aprende a través de hacer cosas con ella, y que en la escuela las cosas que se hacen son enseñar y aprender, si el alumnado aprende a través de una lengua desconocida a la vez incorpora la lengua que se utiliza como vehículo de enseñanza. Por eso, el éxito de la educación bilingüe remite al aprendizaje de los contenidos escolares independientemente del dominio que el alumnado tiene de la lengua de la escuela.

El sentido de la institución escolar y las actitudes lingüísticas.

La afirmación de la educación bilingüe según la cual las lenguas se aprenden haciendo cosas con ellas tiene un corolario: la adquisición de una nueva lengua en el contexto escolar implica que el alumnado quiera hacer las cosas que le propone la institución y, a la vez, las quiera hacer con las personas que hablan la nueva

lengua. La primera parte del corolario enfatiza la distinción entre significado y sentido escolar (Coll, 1988). Es decir, difícilmente el alumnado se puede implicar en las cosas que se hacen en la escuela, enseñar y aprender, si la institución escolar –y las cosas que en ella se realizan- no tiene sentido para el alumnado. Por eso, la primera condición de cualquier programa de educación bilingüe es la *voluntariedad* de las familias. Es muy difícil que la escuela tenga sentido para el alumnado si en el contexto familiar no se transmiten actitudes positivas hacia el programa escolar. Y una manera de garantizarlas es su elección y asistencia voluntaria.

La segunda parte del corolario complementa la primera e incide en las *actitudes lingüísticas* del alumnado. Tan importante como el sentido escolar es el deseo del alumnado de vincularse socialmente con el profesorado. Se trata tanto de querer aprender como de querer hacerlo con las personas que hablan una lengua distinta de la del alumnado. Y, evidentemente, ello implica actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua de la escuela y del profesorado.

Profesorado bilingüe

El mantenimiento de actitudes lingüísticas positivas del alumnado hacia la lengua de la escuela implica que éste perciba, a su vez, que en la escuela hay actitudes positivas hacia su propia lengua. En otras palabras, la educación bilingüe trata de evitar con todos los medios a su alcance que el alumnado se haga la siguiente pregunta respecto al profesorado: ¿por qué tengo que aprender tu lengua si no respetas y valoras la mía? Por eso, en los programas bilingües de cambio de lengua del hogar a la escuela, el alumnado puede utilizar siempre su propia lengua tanto en sus relaciones con el profesorado como con el resto del alumnado. La inmersión lingüística centra su práctica educativa en la *comprensión* y crea *contextos de uso* para que el alumnado se exprese, cuando quiera, en la nueva lengua. Si, como he señalado, lo verdaderamente relevante en la educación bilingüe es que el alumnado y el profesorado hagan cosas juntos desde el uso de la comunicación como instrumento de su actividad conjunta, ello obliga al profesorado, aunque siempre utilice la segunda lengua, a conocer la lengua del alumnado, ya que éste la puede utilizar en cualquier momento. Así, la comunicación y la actividad conjunta del alumnado y del profesorado, fuente del desarrollo lingüístico, no se ve entorpecida.

El alumnado adquiere la nueva lengua de manera “natural” de acuerdo a como lo hacen sus pares monolingües

Esta afirmación tiene una primera implicación. La adquisición de la segunda lengua

en un programa bilingüe es un proceso *largo y complejo* que finaliza cuando acaba la enseñanza obligatoria. Ello significa que, por ejemplo, en los programas de inmersión lingüística, el alumnado de lengua mayoritaria rinde lingüísticamente -en la segunda lengua- por debajo del rendimiento lingüístico –en la primera lengua- de sus pares de lengua minoritaria que participan en un programa bilingüe de mantenimiento de su lengua familiar y, evidentemente, el mismo fenómeno se da a la inversa: el alumnado francófono escolarizado en francés en un programa bilingüe francés-inglés rinde peor en inglés que el alumnado inglés escolarizado en francés en un programa de inmersión francés-inglés. Esta realidad tiene dos implicaciones educativas. Primera, el progreso académico del alumnado que participa en un programa de educación bilingüe no depende de su conocimiento de la segunda lengua. Es decir, la educación bilingüe niega que el éxito o el fracaso escolar del alumnado deban buscarse en su conocimiento de la lengua escolar. Y, desde esta afirmación, durante cincuenta años ha desarrollado un sinfín de procedimientos didácticos para enseñar contenidos escolares independientemente del conocimiento lingüístico del alumnado. La segunda es un corolario de la primera. Si el alumnado de lengua A, escolarizado en una lengua B, sabe *siempre* menos lengua B que el alumnado que tiene B como lengua propia y está escolarizado en lengua B, ello implica que la mezcla de alumnado de lengua A y lengua B en un programa que utiliza la lengua B comporta introducir en el aula una fuente de diversidad lingüística que, desde el punto de vista de la educación bilingüe, es difícil de manejar. Por eso, la educación bilingüe defiende la *homogeneidad lingüística* del alumnado respecto a la lengua de la escuela. En otras palabras, la educación bilingüe considera que, en el aula, no se debe mezclar alumnado de diferentes lenguas en origen, una de las cuales coincida con la lengua escolar. Y, por eso, en situaciones de contacto lingüístico, de acuerdo con las relaciones sociales entre las lenguas, propone programas, bien de mantenimiento para un tipo de alumnado, bien de inmersión para otro tipo de alumnado.

La educación bilingüe garantiza el desarrollo de la lengua propia del alumnado

La educación bilingüe es una forma organizativa escolar para que el alumnado aprenda una lengua que no puede aprender en su medio social y familiar. Su éxito está relacionado con las actitudes del alumnado (y de sus familias) hacia el programa, las cuales en buena parte dependen de la manera en que el programa trata la lengua familiar del alumnado. Pero se debe añadir un nuevo aspecto. Cummins (1979) propone la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* para

completar la distinción sobre bilingüismo aditivo y sustractivo. La hipótesis afirma que cuando se dan las condiciones organizativas y metodológicas adecuadas –voluntariedad, profesorado bilingüe, homogeneidad lingüística y una didáctica específica- no sólo se promueve conocimiento de la segunda lengua sino que, a la vez, se desarrolla conocimiento de la lengua propia del alumnado gracias a la transferencia de las habilidades lingüísticas adquiridas en la segunda lengua y viceversa. Pero, dicha transferencia no es automática. La transferencia se produce cuando se dan las condiciones para que el alumnado pueda emplear dichas habilidades desde su lengua (y viceversa) en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, la lengua familiar forma parte del currículum escolar de la educación bilingüe.

Cincuenta años de educación bilingüe

¿Qué queda de la educación bilingüe? Cualquier persona interesada en las múltiples cuestiones educativas del siglo XXI puede mirar con suspicacia algunas de las afirmaciones, relatadas en el apartado anterior, en que se apoya la educación bilingüe. Y no iría desencaminada. Los cambios sociales introducidos por la globalización han significado el aumento espectacular de la diversidad identitaria, lingüística, étnica y religiosa en numerosos países. Además, este aumento ha sido especialmente notable en territorios con una larga tradición de educación bilingüe como, por ejemplo, Quebec o Cataluña.

La nueva realidad demográfica ha socavado algunas de las afirmaciones que sustentaba la educación bilingüe. Por ejemplo, la invocación a la voluntariedad de las familias o a la necesidad de profesorado bilingüe. Actualmente, en Cataluña, hay hablantes de más de 150 lenguas escolarizados en la educación obligatoria y, por tanto, es impensable ni la voluntariedad de las familias, ni la existencia de profesorado bilingüe.

Además, las cuestiones referidas a la cohesión social se han colocado nuevamente encima de la mesa dada la creciente xenofobia, cuando no racismo declarado, que invade como una marea roja todo el planeta (Vila y Casares, 2009). Así, la defensa de la *escuela inclusiva* y, en lo que a este artículo se refiere, las afirmaciones que inciden en los enormes inconvenientes de segregar al alumnado por razones de lengua cuestionan también la “ansiada” homogeneidad lingüística del alumnado predicada por la educación bilingüe.

Por eso, poco queda ya de los modelos propuestos por la educación bilingüe. Ya no

es posible ni la inmersión lingüística en sentido estricto, ni el desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua familiar. Hemos de pensar en aulas en las que se mezclan alumnas y alumnos de lenguas diferentes. Aulas, en las que hay alumnado cuya lengua coincide con la lengua de la escuela y alumnado con una lengua distinta a la escolar.

De hecho, desde 1990, esta preocupación estaba ya instalada en defensores estadounidenses de la educación bilingüe e iniciaron, especialmente en el estado de California, un nuevo modelo que combinaba los modelos anteriores. Me refiero a la *inmersión lingüística de dos caminos*(*Two Way-Immersion* o *Dual- Immersion*) en la que se mezcla alumnado de dos lenguas distintas (por ejemplo, inglés y español). Las actividades de enseñanza y aprendizaje se realizan en las dos lenguas (por ejemplo, clases en español por la mañana y clases en inglés por la tarde o clases en español tres días a la semana y clases en inglés dos días a la semana, etc.). De esta manera, se conjugan, a la vez, un programa de mantenimiento con un programa de inmersión para todo el alumnado. Estos programas han buscado soluciones organizativas, especialmente en relación con la enseñanza de las lenguas, para evitar los “males” proclamados por la educación bilingüe.

Esta propuesta puede ser útil en algunas comunidades, aquellas en las que la demografía ha sufrido pocos cambios y coexisten dos lenguas en el territorio, pero sirve para poco en los territorios en los que, en las aulas, hay cinco, seis y hasta siete lenguas distintas.

A mi entender, la cuestión es otra. O, en otras palabras, se trata de cambiar el punto de vista. De hecho, durante años, la educación bilingüe se ha preocupado por el tratamiento escolar de *la diversidad lingüística en origen del alumnado* y, por eso, ha propuesto programas diferentes para uno u otro tipo con el propósito de que todos, independientemente de su lengua familiar, alcanzaran los mismos objetivos lingüísticos. En cambio, lo que hoy tenemos entre manos no es la diversidad lingüística en origen del alumnado sino *la diversidad del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela* y, por tanto, la respuesta desde la educación bilingüe debe de ser distinta.

La comisión “metodología y nueva inmersión” del Consell de la Llengua del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya propone lo siguiente en su primer informe:

“el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat lingüística de l’alumnat respecte al coneixement de la llengua de l’escola.”

(2006:67)

Varias son las razones, si bien en este escrito voy a referirme únicamente a dos. La defensa y el mantenimiento de la escuela inclusiva, junto con el principio de no segregación del alumnado por razones de lengua, obliga a contemplar la diversidad lingüística en las aulas de manera muy distinta a la habitual. Primero, todos los trabajos realizados sobre la inmersión lingüística en todo el mundo, también en Cataluña, muestran que este alumnado tarda entre seis y nueve años en equiparar sus habilidades lingüísticas escolares a las del alumnado nativo. Es decir, el alumnado castellano hablante de los programas de inmersión lingüística de Cataluña tarda toda la educación infantil y primaria en equiparar su conocimiento escolar de catalán al del alumnado catalanohablante escolarizado en catalán (Bel, Serra y Vila, 1992). Segundo, las modificaciones demográficas implican la llegada permanente a cualquier curso de los sistemas educativos de alumnado que desconoce la lengua de la escuela. También, en este caso, todas las investigaciones (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet y Navarro, 2005; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Oller y Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997; Vila, Siqués y Roig, 2006) afirman que el alumnado extranjero tarda muchos años en “atrapar” lingüísticamente a sus pares nacionales. Estas investigaciones distinguen entre las habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas, de modo que, en las primeras, si existe coincidencia entre la lengua de uso social y la lengua escolar, el tiempo para atrapar lingüísticamente al alumnado nacional se ve reducido a dos años, mientras que, en las segundas, las que utiliza la escuela, el tiempo alcanza los cinco/siete años y, a veces, muchos más. Es decir, en muchos casos, el alumnado extranjero no tiene tiempo para equiparar su conocimiento lingüístico escolar al del alumnado nacional.

La diversidad lingüística de las aulas ya no se puede comprender exclusivamente como la diversidad que existe en todo grupo humano más o menos homogéneo, sino como la heterogeneidad lingüística implicada, por ejemplo, en un aula de segundo de la ESO en la que hay alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela, junto con alumnado nacional que tiene una lengua diferente, alumnado extranjero que se incorporó en tercero o sexto de primaria y alumnado extranjero

que acaba de llegar. Es cierto que no siempre es así, pero también es cierto que cada vez lo será más. Por eso, lo verdaderamente importante es recuperar, no los modelos, sino la manera de hacer de la educación bilingüe para garantizar el progreso académico, cognitivo y lingüístico de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela.

Educación bilingüe y práctica educativa

Vila, Siqués y Roig (2008) presentan una experiencia educativa en un aula del ciclo inicial de primaria con hablantes de cinco lenguas y con enormes diferencias respecto a su momento de incorporación al sistema educativo. El nivel educativo de las familias es bajo o muy bajo. El objetivo de la experiencia consiste en sistematizar una práctica educativa que promueva el desarrollo académico y cognitivo de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua escolar. Los resultados son evaluados mediante las competencias básicas en matemáticas al finalizar el ciclo inicial. Estos resultados son iguales o mejores a los de la media del alumnado de Cataluña y superan por mucho a la media del alumnado del resto de Cataluña que se encuentra en condiciones parecidas a las del alumnado del aula.

La práctica educativa se apoya en la negociación permanente, desde la lengua oral, de lo que se hace y se dice en el aula independientemente del tipo de tarea. La siguiente observación, extraída de Vila y al. (2008), muestra este tipo de práctica en una actividad de matemáticas.

La maestra está trabajando cálculo numérico en primer curso de primaria, durante el segundo trimestre, y plantea a las niñas y los niños diferentes problemas que implican sumar y restar. Normalmente, las criaturas calculan con los dedos, pero algunas veces tienen problemas. Por ejemplo, un problema dice: un niño tiene *media* manzana y una niña tiene *media* manzana. ¿Cuántas manzanas tienen entre los dos? Toda la clase lo hace mal, excepto Sehaam que es una niña amazic. Cuando la maestra se da cuenta plantea la siguiente actividad.

M (maestra): *El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos?* (“El primer problema decía así. Una niña tiene media manzana y una niña tiene media manzana. ¿Cuántas manzanas tienen entre las dos?”).

Niños y niñas (gritando): *dos* y algunos dicen *quatre*(“cuatro”).

M: *Tothom diu dos pomes ?* (“¿Todos decís dos manzanas?”)

Niños y niñas: *Tres, quatre, dos* (hay variedad de respuestas, pero la mayoría dice *dos*).

M: *Sehaam , tu també dius 2 pomes ?* (“Sehaam, ¿tu también dices dos manzanas?”)

S (Sehaam): *Un*. (“Uno”).

M: *Ella diu una poma. Té raó la* Sehaam *? Saps explicar perquè ? Com ho saps que en tenen 1?* (“Ella dice una manzana. ¿Tiene razón la Sehaam ? ¿Sabes explicar por qué? ¿Cómo lo sabes que tienen una?”).

S: *Perquè ha fet un tall*. (“Porque ha hecho un corte”).

La maestra hace salir a Eva (niña soninké) y a Khaled (niño árabe) a la pizarra y les dice: *Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma?* (“Cogeremos un trozo de plastilina y nos imaginaremos que la plastilina es una manzana. ¿Os imagináis que esto es una manzana?”) (La maestra tiene la plastilina en la mano, dirigida hacia las criaturas, con la forma de una manzana).

Niñas y niños: *Sí*.

La maestra vuelve a leer el problema

M: *Que he de fer perquè tinguin mitja poma?* (“Qué tengo que hacer para que tengan *media* manzana’”)

S: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara li dono mitja a un i mitja a l’altra. El problema preguntava. Quantes pomes tenen ?* (“Y ahora le doy *media* a uno y *media* a la otra. El problema preguntaba ¿Cuántas manzanas tienen?”) (Da media bola de plastilina a Khaled y media bola de plastilina a Eva).

Niños y niñas: algunos todavía contestan *dos*. Pero, otros dicen, *no, no, una*.

M: *Si ajuntem els dos troços quantes pomes tenen ?* (“Si juntamos los dos trozos, ¿cuántas manzanas tienen?”) (Se dirige a Sehaam).

S: *Una*.

M: *Després n’hi havia un altre que era molt igual que aquest*. (“Después había otro que era muy igual que éste”).

M: *Dues nenes tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues?* (“Dos niñas tienen media naranja cada una. ¿Cuántas naranjas tienen entre las dos?”).

M: *Ara ens imaginem que això és una taronja* (“Ahora nos imaginamos que esto es una naranja”). (Les enseña una bola de plastilina). *Per tenir-ne mitja què hem de fer ?*(“¿Para tener *media* que tenemos que hacer?”).

Niños y niñas: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara quantes taronges tenen ?* (“¿Y ahora cuántas naranjas tienen”?) (Da medio trozo a Eva y medio trozo a Khaled).

Niños y niñas (gritando): *Una*.

Reproducido de Vila y al. (2008).

La observación es un buen ejemplo de la práctica educativa de la maestra. Trabaja el cálculo numérico, pero, a la vez, también negocia el significado de la palabra *media*. El alumno aprende a resolver un sencillo problema de cálculo y, a la vez, destila conocimiento lingüístico.

Pero, al lado de estas actividades, la maestra trabaja en pequeños grupos aspectos exclusivamente lingüísticos relacionados con la lengua de la escuela. La siguiente observación es un ejemplo sobre cómo negocia la definición y las funciones de un cazador.

La maestra está con seis alumnos de primero de primaria durante el primer trimestre del curso escolar. Tres niños, Saúl (S), Christian (C) y Jorge (J), son de habla castellana, una niña, Fatoumata (F), es de habla fula, otra niña, Laura (L), es

de habla catalana y una niña, Firdaws, es de habla amazic. La maestra (M) les explica un cuento y al principio mantiene este diálogo.

M: *Sabeu què és un caçador ?* (“¿Sabéis qué es un cazador?”)

Muchos niños: *Síiii*.

M: *Què és un caçador?* (“¿Qué es un cazador?”)

F: *Pim pam*.

S: *Que té un arma que pot matar*. (“Que tiene un arma para matar”)

M: *Que porta un arma que pot matar. I a quí pot matar?*(“Que lleva un arma que puede matar. ¿Y a quién puede matar?”)

J: *Els dolents*. (“A los malos”)

M: *Els dolents? Estàs segur ? A qui vol matar el caçador ?*(“¿A los malos? ¿Estás seguro? ¿A quién quiere matar el cazador?”)

F: *Els animals*. (“Los animales”)

J: *Els animals dolents*. (“A los animales malos”)

M: *Als animals dolents?* (“¿A los animales malos?”)

L: *També, animals bons*. (“También, animales buenos”)

J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril … Aquests es poden matar*. (“Por la tele he visto animales malos, el tigre, el león, el cocodrilo…Estos se pueden matar”)

M: *Hi ha animals que es poden matar?* (“¿Hay animales que se pueden matar?”)

L: *No*.

M: *No s’ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar -lo que visqui*. (“No se debe matar a los animales. Los animales no son malos. Si le haces alguna cosa al tigre te puede atacar, pero no es malo. Tenemos que dejar que viva”)

J: *A la tele un cocodril se comía un animal*. (“Por la tele un cocodrilo se comía un animal”)

M: *Clar , perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents*. (“Claro, porque los animales también tienen que comer. Eso no significa que sean malos”)

M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells*... (“El cazador lleva escopeta y quiere matar a los animales del bosque”)

S: *Abans ho fan amb fletxes*. (“Antes lo hacen con flechas”)

M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*. (“Sí, antes los cazadores cazaban con flechas”)

C: *La papallona no fa res, les abelles sí* (“La mariposa no hace nada, las abejas sí”)

J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y después va al bosque, i després caza*. (“El cazador lleva escopeta, y después sale de casa, y después va al bosque, y después caza”)

M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals*. (“Sí, el cazador lleva una escopeta y va al bosque para cazar animales”).

Reproducido de Vila y al. (2008).

Esta observación incide en numerosos aspectos de la negociación de los significados implicados en la actividad de enseñanza y aprendizaje. Primero, la maestra acepta todas las producciones del alumnado. Desde el *pim pam* de Fatoumata hasta las expresiones en castellano de Jorge. Segundo, el habla de la maestra se “pega” al habla de su alumnado y lo modifica o lo expande según el contexto del discurso. La expresión *que tiene un arma para matar* de Saúl se convierte en que *lleva un arma que puede matar* en el habla de la maestra o el *antes lo hacen con flechas*, también de Saúl, se convierte en *sí, antes los cazadores cazaban con flechas*. Tercero, el discurso de la maestra reformula el tema compartido. Así, ante el empeño de Jorge en considerar que hay animales que se pueden matar porque son malos, la maestra explica que tienen que vivir, pero ello no significa que sean malos. En fin, después de una breve negociación, la maestra, mediante diferentes estrategias, consigue consensuar el significado de la palabra

cazador: *el cazador lleva una escopeta y va al bosque a cazar animales*. Además, ha utilizado su discurso para "corregir" y extender el habla infantil.

La siguiente observación muestra el uso que hace la maestra del habla del alumnado para negociar el significado del léxico.

La maestra trabaja con un niño de habla amazic (B) y una niña (A) de habla sarajule. Miran una lámina en la que hay un perro, Ran, que tiene un hueso.

M: *Bilal, saps que és un os?* ("¿sabes qué es un hueso?").

B: *un animal gran amb uns ulls petits* ("un animal grande con unos ojos pequeños [1]").

M: *Mireu que diu Bilal. Té raó. Diu que un os és aquest animal* (señala el dibujo de un oso que hay en la pared). *Però, aquí no hi ha cap animal*(se refiere a la lámina). *Es diu igual, però és una altra cosa* ("mirad lo que dice Bilal. Dice que un *os* es este animal. Pero, aquí no hay ningún animal. Se llama igual, pero es otra cosa").

A: *Ho tenim dintre i és dur. És de l'esquelet* ("lo tenemos dentro y es duro. Es del esqueleto [2]").

M: *Bilal, mira que diu Aminata. És una cosa dura que tenim dintre. Eh, que tu menges pollastre?* ("Bilal, mira que dice Aminata. Es una cosa dura que tenemos dentro. ¿Eh, que tu comes pollo?).

B: *Sí*.

M: *I menges la cuixa?* (¿Y te comes el muslo?).

B: *Sí.*

M: *Però, no la menges tota. Al final hi ha una cosa dura que deixes. Això és un os*. ("pero, no te la comes toda. Al final hay una cosa dura que dejas. Eso es un hueso").

B: *Aaaaah !*

M: *Mira el dibuix* (señala el dibujo de un hueso que hay en la pared). *Veus que és*

igual que el que té en Ran (“mira el dibujo. Ves que es igual que el que tiene Ran”).

B: *Sí*.

M: *Això és un os. Als gossos els encanta* (“esto es un hueso. A los perros les encanta”).

A: *Jo he vist un gos amb un os* (“yo he visto un perro con un hueso”).

B: *Jo també* (“yo también”).

M: *Entens, Bilal, què és un os?* (“entiendes, Bilal, ¿qué es un hueso?).

B: *Sí*.

La maestra se apoya en la producción de Aminata, *lo tenemos dentro y es duro*, para negociar con Bilal el significado de *hueso* y su confusión con *oso*.

Los ejemplos que hemos mostrado, así como algunas de las reflexiones psicoeducativas anteriores, muestran el camino de la relación entre educación bilingüe y práctica educativa.

1. La modificación de la organización escolar

Nuestra organización escolar está basada en el polinomio “un aula+un profesor+un grupo de alumnos” (Miralles, 2005). Así, resulta muy fácil encontrar una buena predisposición en el profesorado para el desdoblamiento de grupos. En cambio resulta más difícil poner a estos mismos profesores juntos en la misma aula con el mismo grupo. La tradición escolar establece una relación entre un profesor, un aula y un grupo difícil de romper. De hecho, la tradición es tan fuerte que la administración asigna las plantillas a los centros escolares de acuerdo con dicho polinomio y una gran parte de las direcciones escolares (y de los sindicatos) gastan la mayor parte del tiempo en atender el polinomio.

Sin embargo, no existe ninguna base racional para mantenerlo. Al contrario, su mantenimiento dificulta enormemente el tratamiento de la diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua escolar. Por eso, las quejas y las lamentaciones de una buena parte del profesorado con alumnado de incorporación tardía: ¡Qué les enseñen la lengua y luego que vengan a clase! Pero, ¿Cuándo?

Después de cinco, seis, siete años, cuando ya puedan permanecer quietos en sus pupitres, atender (y entender) las explicaciones del profesorado, hacer solos los ejercicios y, de vez en cuando, recibir alguna ayuda individual, bien del profesorado, bien del resto del alumnado. Mal asunto. Sin embargo, los datos muestran un camino distinto. El informe de 2008 de la OCDE afirma que las ratios en España alumnado/profesorado de la educación infantil, primaria, primer ciclo de la ESO y segundo ciclo de la ESO son, respectivamente, 14, 14’2, 12’5 y 7’8 [3]. Evidentemente, más bajas que la media de la OCDE en todas las etapas educativas y bastante más bajas, en varias o todas las etapas educativas, que las de países como Finlandia, Suecia, Alemania, Francia, Reino Unido o Países Bajos. Es decir, en nuestro sistema educativo hay suficientes recursos humanos para abordar la organización escolar de manera distinta al polinomio tradicional que haga posible una práctica educativa mucho más individualizada que la actual. Vila y al. (2008) muestran que, en la educación primaria, dos grupos se convierten en tres si se utilizan adecuadamente las personas especialistas (lengua extranjera, educación musical y educación física). Otras experiencias muestran que el trabajo conjunto en el aula de dos personas (por ejemplo, la persona tutora y una persona de apoyo lingüístico) ayuda también a individualizar la práctica educativa del profesorado y a generar ayudas entre el propio alumnado.

2. El uso de la lengua oral

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) afirman que “el aprendizaje escolar se puede interpretar como un proceso de *construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes” (1992:196). Y, añaden que dicho proceso se asemeja a la negociación de los significados que realizan locutores e interlocutores en las situaciones comunicativas. De hecho, este punto de vista subyace a la propuesta de la educación bilingüe acerca de la homogeneidad lingüística de las aulas.

La defensa de la educación bilingüe de la homogeneidad lingüística del alumnado se apoya en la creencia de que diferentes conocimientos lingüísticos en el aula dificultan la negociación de los significados implicados en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No obstante, como hemos visto, no tiene por qué ser así. Y, para que no lo sea, hay que colocar la lengua oral en el puesto de mando de la actividad didáctica. Desde la lengua oral, se puede compartir y reconocer intenciones, establecer temas compartidos y progresar conjuntamente, desde el diálogo, a través de la estructura tema-comentario, formular y reformular la

actividad lingüística conjunta, etc. Evidentemente, ello no significa relegar otras formas de la actividad lingüística o de la actividad individual del alumnado con el objeto de conocimiento. Pero, en las aulas bilingües, para que estos procedimientos sean útiles es obligatorio que previamente el profesorado y el alumnado negocien, desde la lengua oral, qué se debe hacer, cómo se debe hacer y qué y cómo va a ser evaluado. No basta con dar instrucciones, hay que asegurarse que son comprendidas.

3. El tratamiento educativo de la lengua del alumnado

Probablemente, éste es uno de los retos más importantes de la nueva situación lingüística de las aulas. Cuando el profesorado es bilingüe dicho tratamiento educativo está garantizado si, como he explicado anteriormente, la actividad didáctica se centra en el ámbito de la comprensión de la segunda lengua. Pero, cuando el profesorado no es bilingüe las cosas se complican enormemente. Sin embargo, tal y como he afirmado, uno de los presupuestos que explican el éxito de la educación bilingüe reside en el tratamiento de la lengua familiar del alumnado. Por eso, en los últimos años, se han desarrollado numerosas propuestas para facilitarlo cuando el profesorado desconoce la lengua del alumnado.

En Ontario, por ejemplo, se ha desarrollado el *Dual- Language* que consiste en implicar a las familias en la alfabetización de sus hijas e hijos en su lengua familiar. Se utiliza el libro viajero como instrumento para explicar un cuento que va de casa a la escuela y viceversa. El libro se escribe en las dos lenguas, escolar y familiar, de modo que, por ejemplo, las páginas pares se trabajan en la escuela y las impares en la familia. Las ventajas no sólo se refieren a la alfabetización simultánea sino también a una notable mejora de las relaciones familia-escuela.

En Europa, el proyecto *Evlang*(Éveil aux langues) (Candelier, 2003) o las propuestas de Perregaux desde Ginebra (Perregaux, 2001) inciden en la misma cuestión. En ambas se utiliza la diversidad lingüística y cultural de las aulas para desarrollar habilidades metalingüísticas y cognitivas que ayuden al alumnado a progresar lingüísticamente.

Pero, existen también otras formas de reconocer la lengua familiar del alumnado y hacerla presente en la actividad escolar. La siguiente observación es un ejemplo.

M: *Què és un llençol?* (“¿Qué es una sábana?”).

Dicen cosas muy extrañas.

Saúl: *Per tapar-se a la nit* (“para taparse a la noche”).

M: *I a on es posen?* (¿Y dónde se colocan?”).

S: *Al llit* (“en la cama”).

Fatoumata : *És un pijama* (“es un pijama”).

S: *Són per la nit que ens tapen* (“son para la noche que nos tapan”).

Abdelkarin : *És una manta*.

M: *No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobra del llençol* (“no, no, no es una manta. Es lo que cubre el colchón. La manta la ponemos encima de la sábana”).

Youssef : (se dirige a Abdelilah i Firdaws) *És kash*.

Firdaws no se da por enterada.

Youssef (insiste): *Kash , Kash*.

M: *És diu Kash en marroquí?* (¿Se dice kash en marroquí?”).

Y: *Sí*.

Firdaws : *Sabana*.

M: *Sábana és en castellà. Eh Kevin?* (“sábana es en castellano. ¿Eh Kevin?”).

Kevin: *Sí, és sábana*.

Firdaws : *I també en bereber es diu sabana* (“y también en berebere se dice sabana”).

Abdelkarin y Dina (los dos son hablantes de amazic): *Sí, Si*.

M: *Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana* (“¡se dice sabana en berebere! Mira casi igual que en castellano. *Llençol* en

berebere es sabana”).

M: *Mati , i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?*(“Mati, ¿y en mandinga? ¿Cómo se dice sábana en mandinga?”).

Mati : *Murla*.

M: *Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol* (“murla en mandinga, sabana en berebere, kash en árabe, sábana en castellano. Todo eso es *llençol*”).

N: *Fatu , i en fula?*

M: *Això , a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?*(“Eso, a ver Fatoumata, ¿Cómo se dice sábana en fula?”).

F (muy contenta): *Sukdare*.

Reproducido de Vila y Siqués (2009).

La observación muestra una sensibilidad especial de la maestra hacia las lenguas de su alumnado y, además, le sirve para negociar el significado de la palabra *sábana* que, al inicio de la observación, era desconocida por el alumnado.

Finalmente, la decoración de la escuela y la posibilidad de que el alumnado utilice su lengua en actividades de enseñanza y aprendizaje son también formas de reconocer la lengua familiar del alumnado.

4. El aprendizaje cooperativo

La gran diversidad del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela “obliga” a que la práctica educativa no se apoye exclusivamente en las ayudas que el profesorado da al alumnado, sino que el propio alumnado tiene que ser una fuente de ayudas y apoyos mutuos para el progreso lingüístico y académico. Por eso, además de la organización de pequeños grupos que trabajan con el profesorado con el propósito de individualizar más las ayudas lingüísticas, hace falta también el trabajo cooperativo para que las ayudas lingüísticas se diversifiquen y aumenten.

El trabajo cooperativo adopta múltiples formas que van desde el trabajo por parejas hasta la realización de proyectos colectivos (Pujolàs, 2003). Es importante que los grupos sean heterogéneos y que, previamente, se hayan trabajado las habilidades necesarias para el trabajo cooperativo. Esta cuestión es fundamental ya que la tradición escolar implicada en el polinomio antes descrito especifica una manera de hacer en el aula: el profesorado explica, el alumnado escucha (de vez en cuando, alguien pregunta) y, posteriormente, realiza individualmente algún trabajo. Además, esta práctica educativa se apoya casi siempre en el libro de texto. Por eso, el trabajo cooperativo requiere un nuevo acuerdo metodológico en las escuelas e institutos que impregne la actividad didáctica.

Conclusiones

El mundo cambiante en el que nos encontramos necesita personas con actitudes positivas hacia la multiculturalidad y el multilingüismo. A pesar de los intentos a lo largo de los siglos XIX y XX por construir sociedades homogéneas identitaria y lingüísticamente, hoy podemos constatar que nuestra sociedad es cada vez más diversa tanto identitaria como lingüísticamente. En el último tercio del siglo pasado, numerosas personas de ámbitos distintos -antropología, lingüística, pedagogía, filosofía, psicología, etc.- fueron conscientes de esta realidad y negaron que la homogeneidad fuera un valor en sí mismo (como tampoco lo es necesariamente la diversidad) y propusieron el uso de diferentes herramientas sociales para construir sociedades cohesionadas sin que ello comportara necesariamente mayores grados de homogeneidad. La educación bilingüe fue una de las herramientas que se propusieron para aunar los derechos lingüísticos individuales en aquellas sociedades en las que convivían personas con lenguas diferentes. Su éxito fue notable y actualmente numerosos gobiernos organizan sus sistemas educativos desde sus presupuestos psicoeducativos.

Sin embargo, el aumento de la diversidad en sociedades como la nuestra ha reformulado algunas de las ideas que subyacían a la educación bilingüe. Del énfasis en los modelos se ha pasado al énfasis en la práctica educativa que subyace a los diferentes modelos. Es decir, se ha recuperado con fuerza la importancia de negociar con todo el alumnado lo que se hace y se dice en el aula independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela. Además, esta perspectiva se ha extendido a numerosas aulas, hasta hace bien poco monolingües, que de la noche al día han modificado la composición lingüística de su alumnado.

Es cierto que numerosos profesionales de la educación muestran reservas ante la

idea de “separar” el desarrollo cognitivo y académico del desarrollo lingüístico. O, en otras palabras, les cuesta aceptar que es posible aprender (y, en consecuencia, enseñar) con un dominio limitado del lenguaje. Sin embargo, esta es la idea principal que subyace a la educación bilingüe: el lenguaje se adquiere cuando se hacen cosas con él. Ningún familiar deja de hacer cosas con su bebé porque no le entiende. Al contrario, gracias a las cosas que hacen, los recién nacidos, en muy poco tiempo, incorporan procedimientos comunicativos muy elementales que, poco a poco, son sustituidos por procedimientos más complejos y arbitrarios. El desarrollo lingüístico –la adquisición del lenguaje- es el resultado de hacer cosas con los demás, con el otro, con quien ya domina el lenguaje, que, en el ámbito de la actividad conjunta, enseña cómo utilizarlo (Bruner, 1983).

Por eso, dada la diversidad lingüística creciente en las aulas de escuelas e institutos, la modificación de la organización escolar y la incorporación de metodologías que promuevan la actividad conjunta entre el alumnado y el profesorado para resolver problemas complejos es, hoy en día, la aportación más importante de la educación bilingüe al conjunto del sistema educativo.

Bibliografía

Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d’EGB*. Documento no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Bruner, J.S. (1983). *Child’s Talk*. New York: Norton. Trad. cast. *El habla del niño*. Madrid: Paidós, 1985.

Candelier, M. (2003). *L’éveil aux langues à l’école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Casares, R. y Vila, I. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, *41*, 131-142.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y*

Aprendizaje, *59– 60*, 189-232.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, *21*, 617-641.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, *49*, 222-251.

Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *1*, 132-149.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.

Hakuta, K., Butler, Y.G., y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, A. y Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*(pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, *26*(3), 8 -11.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. En P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*(pp. 71-85). New York: Academic Press.

Lambert, W.E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, *268*, 167-177.

Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.

Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultado el 20 de febrero de 2009: xtec.cat

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, *1*(1), 9-28.

Perregaux, Ch. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? A Ch. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, y P. Dasen, (Eds.), (2001). *Intégrations et Migrations*(pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, *16*, 1-62.

Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis y L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*(pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Serra, J.M. (1997). Aspectos psicolingüísticos de la educación bilingüe. En X.A. González Riaño (Ed.), *Al rodiu del currículum. Actes del IV Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación*(pp. 171-184). Ovieu : Academia de la Llingua Asturiana.

Vila, I. y Siqués, C. (2009). El uso de la lengua familiar y el aprendizaje de la lengua de la escuela. En M.I. Pozzo (Ed.), *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*(pp. 213-240). Berna: Peter Lang.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua , escola i immigració : Un debat obert*. Barcelona: Graó.

Vila, I., Siqués, C, y Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. En ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts , fins quan ? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al curriculum ordinari*(pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.

Notas

[1] En catalán, *hueso* y *oso* se designan con el término *os*. Se distinguen ortográficamente mediante un acento (*ós*–oso- y *os*–hueso-).

[2] Están trabajando el cuerpo humano.

[3] Los recortes han aumentado las ratios, però continúan siendo bajas.

Algunes reflexions sobre l'educació bilingüe

Ignasi Vila, Departament de Psicologia, Universitat de Girona

Introducció

El bilingüisme individual i la convivència de diferents llengües en un mateix territori han estat fenòmens habituals en la història de la humanitat. És veritat que, especialment a Europa, durant el segle XIX es va imposar una concepció que va fer de l'homogeneïtat un valor directament relacionat amb la cohesió social. No obstant això, ja a finals del segle XX, malgrat els esforços d'intel·lectuals i polítics per aconseguir l'anhelada homogeneïtat lingüística, centenars de milers de persones europees seguien essent bilingües i en molts territoris hi coexistien dues o més llengües. A la resta del planeta, el bilingüisme individual estava encara més estès i la convivència de diverses llengües en una mateixa àrea geogràfica era més la norma que l'excepció.

Les crítiques a l'establiment d'una relació lineal entre homogeneïtat i cohesió social van servir, entre altres coses, per legitimar els moviments socials i polítics de diferents tipus, també lingüístics, que afirmaven llurs diferència respecte del model homogeni i majoritari que els havia estat imposat durant dècades.

Quan no hi havia educació bilingüe, hi havia nens i nenes la llengua dels quals no era socialment reconeguda, que s'escolaritzaven en una llengua diferent de la seva. Encara ara continua passant i, a molts llocs del planeta, per raons diverses, centenars de milers de criatures es converteixen en persones bilingües, tot i que la seva escolaritat no hagi estat pensada des de l'educació bilingüe. Fins i tot la UNESCO (1954) va proclamar que el manteniment de la llengua familiar com a llengua d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat era un principi educatiu. No fa falta recordar que, al darrera d'aquestes afirmacions, hi havia la concepció sobre l'homogeneïtat i la cohesió social de la que hem parlat anteriorment.

Aquest pensament, però, va tenir efectes contradictoris. Per a la majoria es tractava de fer servir de manera transicional la llengua familiar de l'alumnat com una manera de compensar el seu "dèficit" en la llengua majoritària i propiciar el seu aprenentatge amb ànim clarament substitutiu. Per a d'altres persones, les menys, es tractava d'utilitzar la recomanació per garantir el manteniment de llengües que anaven perdent presència social. En d'altres paraules, per tal de "burlar" l'obligació d'escolaritzar en la llengua socialment majoritària a nens i nenes amb una llengua

amb poc reconeixement social. I, curiosament, sense que ningú ho hagués programat o pensat, de totes dues maneres de procedir en va néixer l'educació bilingüe.

L'educació bilingüe

L'educació bilingüe és la utilització de dues llengües o més com a vehiculars dels processos d'ensenyament i aprenentatge al llarg de tot el currículum. En l'educació bilingüe, sigui quin sigui el tipus de programa, l'alumnat participa, en algun moment de la seva escolaritat, en activitats d'ensenyament i aprenentatge vehiculades a través d'una llengua diferent de la seva.

El principi que anima l'educació bilingüe és la consideració que el llenguatge s'adquireix quan s'hi fan coses (Bruner, 1983). Aquesta idea, àmpliament estesa a dia d'avui en relació amb l'aprenentatge de les llengües estrangeres, implica que l'ensenyament mitjançant una llengua desconeguda per part de l'alumnat no solament significa aprendre continguts específics sinó que, de rebot, subsidiàriament, s'adquireix la llengua vehicular del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per això, les reflexions organitzatives, didàctiques i metodològiques de l'educació bilingüe se centren en promoure coneixement sobre com ensenyar un contingut mitjançant una llengua desconeguda per l'alumnat. La qüestió té una gran importància ja que si l'alumnat no aprèn, tampoc incorpora (o adquireix) la llengua d'ensenyament i aprenentatge. En aquesta situació l'alumnat és castigat per partida doble. D'una banda, no s'estimula el seu desenvolupament acadèmic i cognitiu i, de l'altra, tampoc s'estimula el seu desenvolupament lingüístic ni des de la seva llengua, ni des de la segona llengua.

Per això, l'educació bilingüe no respon a un bon "desig", sinó a un coneixement contrastat sobre com promoure el coneixement acadèmic, cognitiu, lingüístic i personal des d'una llengua desconeguda per part de l'alumnat.

Inicialment, com ja hem dit, l'educació bilingüe va estar clarament relacionada amb la idea d'escolaritzar les criatures en la seva pròpia llengua per tal que aprenguessin una segona llengua que, normalment, era la llengua majoritària o oficial del país. No obstant, en poc temps, va comportar el desenvolupament de programes d'enriquiment (Fishman, 1976), els quals, juntament amb l'aprenentatge de la segona llengua, proclamaven també com a objectiu educatiu el desenvolupament de la pròpia llengua de l'alumnat. És a dir, des de l'educació s'afirmava el desig que l'alumnat, en acabar la seva educació obligatòria, fos

bilingüe en ambdues llengües.

Per altra banda, aquest desig no es va limitar a l'alumnat de la llengua minoritària, sinó que, especialment al Canadà, un nombre considerable de famílies de llengua majoritària van proclamar també la seva voluntat d'utilitzar l'educació bilingüe per tal d'aconseguir que els seus fills i filles es convertissin també en bilingües. En d'altres paraules, desitjaven també un model d'enriquiment per als seus fills.

Ja en aquells moments, a començament de la dècada dels 70 del segle passat, Penfield i Lambert havien qüestionat, des de la neuropsicologia, els suposats desavantatges de les persones bilingües precoces. Els seus treballs evidenciaven que el bilingüisme no havia de ser necessàriament, com s'havia afirmat anteriorment, una situació de risc en relació al desenvolupament acadèmic, cognitiu i lingüístic de les persones. Al contrari, en les seves investigacions hi apareixien avantatges com, per exemple, una més gran flexibilitat cognitiva o una més gran capacitat per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

A més, al costat d'un coneixement més gran del funcionament bilingüe de les persones, l'educació bilingüe apareixia com una eina educativa per augmentar la cohesió social en aquelles comunitats on coexistien socialment dues o més llengües. En aquesta situació, amb notables excepcions, la presència social de les diferents llengües no sol ser equilibrada. La diferenciació entre llengua majoritària i llengua minoritària fa incidència en aquesta qüestió.

Aquesta distinció no fa referència al major o menor nombre de parlants de les llengües que coexisteixen en un territori, sinó a les relacions que s'estableixen a partir dels seus usos socials. En general, es defineix com a llengua majoritària aquella que és necessària per a tota la població en la seva vida social, mentre que la minoritària no seria necessària, o ho seria en un grau inferior, per viure de manera satisfactòria. Aquesta situació comporta que, per raons òbvies, totes les persones de llengua minoritària han de ser bilingües, mentre que les persones de llengua majoritària poden romandre monolingües.

No fa falta dir que aquesta situació vulnera greument els drets lingüístics individuals de les persones de llengua minoritària ja que, en definitiva, no poden viure des de la seva llengua ja que hi ha una important franja de la població que la desconeix. Per això, totes les polítiques lingüístiques democràtiques que apunten a la consolidació dels drets lingüístics individuals de les persones de llengua minoritària i majoritària pretenen, entre altres coses, a mitjà i a llarg termini, que

tota la població sigui bilingüe en les llengües que coexisteixen en el territori.

A aquest objectiu contribueix l'educació bilingüe. I ho fa des d'una doble perspectiva. D'una banda, aporta coneixements sobre el procés a través del qual les persones esdevenim bilingües i, de l'altra, proposa mesures organitzatives, metodològiques i didàctiques per aconseguir aquest propòsit de manera exitosa des de l'educació escolar. Per què des de l'educació escolar? La consecució d'esdevenir bilingüe per part de les persones de llengua majoritària comporta la modificació de les relacions socials de les llengües presents en el territori. La llengua no és un "mercat" que es fregeix per l'oferta i la demanda, sinó que demana la intervenció pública, com en molts altres àmbits, per tal de garantir els drets lingüístics individuals de les persones. Aquest procés no sempre és percebut i sentit com alguna positiva per part de les persones de llengua majoritària. De fet, des d'una perspectiva democràtica, l'exigència de garantir els drets lingüístics individuals a totes les persones els obliga a convertir-se en bilingües i a renunciar a la seva posició de privilegi lingüístic, cosa que comporta incomoditat i malestar. A tot plegat s'hi suma un munt d'arguments de dubtosa pinta moral sobre la utilitat social de la llengua minoritària o d'indole ideològica com la famosa frase "parleu en cristià" que sol acompanyar, a Espanya, a la llengua majoritària. O bé una oposició oberta articulada sobre la idea de la defensa del manteniment de la situació lingüística de privilegi sobre la base del dret a romandre monolingüe. Per això, la modificació de les relacions socials de les llengües existents en un territori comporta conflictes que només poder resoldre's des de valors ètics i morals, clarament democràtics, que guïn la política lingüística. I, en aquest sentit, resulta molt complicat exigir, de la nit al dia, a les persones de llengua majoritària que es converteixin en bilingües. Més aviat es tracta d'aconseguir un compromís social, en aquest cas entorn de l'educació escolar, per aconseguir que, en finalitzar l'ensenyament obligatori, tot l'alumnat sigui bilingüe. És a dir, una política lingüística democràtica, basada en la defensa dels drets lingüístics individuals de totes les persones, no obliga a convertir-se en bilingüe a les persones de llengua majoritària (sí que els hi anima), però sí que estableix consensos socials en l'àmbit d'allò públic, un dels quals és l'educació escolar, per tal de garantir que, independentment de la llengua d'origen de l'alumnat, en finalitzar l'ensenyament obligatori tot l'alumnat sigui bilingüe i, per tant, aconseguir, a mitjà i a llarg termini, el bilingüisme individual de totes les persones.

Però, evidentment, l'educació bilingüe no és igual a l'educació monolingüe. Com ja s'ha dit, aquest tipus d'educació obliga, en algun moment de l'escolaritat, a que tot

l'alumnat participi en activitats d'ensenyament i aprenentatge vehiculades a través d'una llengua diferent de la pròpia, cosa que la fa clarament diferent a l'educació monolingüe. D'ara endavant mostrarem les peculiaritats i els requisits de l'educació bilingüe.

Bilingüisme additiu versus bilingüisme substractiu

Ja he deixat dit que el bilingüisme individual no sempre té conseqüències positives per a les persones. Un bon exemple seria el dels infants que s'escolaritzen en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola que no hagi estat dissenyat d'acord amb els criteris de l'educació bilingüe. Lambert (1977) posa en evidència aquest fet fent la distinció entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme substractiu*. Un i altra forma designen el bilingüisme pels seus efectes cognitius i lingüístics en les persones. Del primer se'n derivarien beneficis, mentre que del segon se'n seguirien implicacions perjudicials.

Aquesta distinció permet explicar perquè els avantatges cognitius del desenvolupament bilingüe estan relacionats amb els infants que viuen en un medi familiar bilingüe o amb els infants de llengua majoritària que s'escolaritza voluntàriament en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola, mentre que els efectes negatius del bilingüisme apareixen entre els infants de llengua minoritària que es veuen obligats a escolaritzar-se en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola.

Lambert (1977) incideix en la influència de les característiques del medi social i cultural en el desenvolupament del bilingüisme individual. I, més en concret, afirma que, si la incorporació tardana de la segona llengua no és percebuda pels infants (i per les seves famílies) com una amenaça per al manteniment de la seva pròpia llengua i cultura, el resultat és un bilingüisme additiu, mentre que si, pel contrari, aquesta incorporació és percebuda com una amenaça per al manteniment de la pròpia llengua i cultura, el resultat pot derivar en un bilingüisme substractiu.

Aquesta proposta incideix en la idea que el desenvolupament cognitiu de la persona bilingüe té el seu origen en mecanismes socio -psicològics que formen part de la identitat cultural de les persones i, en conseqüència, de les seves actituds lingüístiques. Per això, un cop més, és important tenir en consideració sempre les actituds lingüístiques a l'hora de proposar un tipus o altre d'educació bilingüe, si es vol que el resultat sigui el bilingüisme additiu (Vila i Serra, 1997).

Lambert (1981), partint d'aquesta distinció, proposa dos programes bilingües d'enriquiment: els programes de *manteniment de la llengua familiar* i els programes d' *immersió lingüística*. En paraules seves:

"A parer nostre, hi ha una gran diferència entre, d'una banda, l'enorme potencial dels programes d'immersió que busquen desenvolupar hàbits bilingües i biculturals en membres pertanyents a grups etnolingüístics d' *alt prestigi* i, de l'altra, la necessitat de desenvolupar programes educacionals bastant diferents a grups de menor prestigi, com els francòfons al Canadà o els subgrups ètnics dels Estats Units d'Amèrica. Per als membres d'un grup d'alt prestigi etnolingüístic... el bilingüisme té un caràcter additiu, en el sentit que es produeix una "addició"... sense que la seva llengua base i la seva cultura en surtin en absolut perjudicades, mentre que per als grups de menor prestigi, un moviment cap al bilingüisme representa habitualment una experiència "substractiva" perquè la llengua de la llar és relegada i anul·lada per l'altra llengua de prestigi més gran."

(1981:175).

Lambert (1981) afirma que el bilingüisme precoç escolar s'hauria de limitar a programes d'immersió lingüística adreçats als infants de llengua majoritària, mentre que, per als infants de llengua minoritària, s'hauria de mantenir l'escolarització precoç en la seva llengua familiar. De fet, l'escolarització precoç fa referència al procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura de manera que, en els programes d'immersió lingüística, es fa en la segona llengua per, posteriorment, fer-ho en la llengua pròpia i, en els programes de manteniment de la llengua familiar, l'alumnat s'alfabetitza primer en la seva llengua i després en la segona llengua.

En conseqüència, Lambert (1981) proposa un principi general segons el qual "en les comunitats bilingües on hi ha una bona entesa entre els grups i les llengües de prestigi diferent, un i altre grup haurien d'estar atents al desenvolupament de les habilitats en la llengua que té més probabilitats de ser deixada de banda" (1981:175).

Aquesta política de discriminació positiva de la llengua minoritària es justifica, tal i com he assenyalat, sobre la base de la defensa dels drets lingüístics individuals de totes les persones independentment del prestigi més gran o més petit de la pròpia

llengua. Es tracta, en definitiva, de promoure des de l'educació escolar un bilingüisme individual additiu en totes les persones i d'enfortir la cohesió social sobre la base de l'aprofundiment de la democràcia.

Educació bilingüe i criteris psicoeducatius

El model *per se* no garanteix l'èxit acadèmic i personal de l'alumnat. Es requereix, alhora, un plantejament organitzatiu, metodològic i didàctic que garanteixi i mantingui els supòsits bàsics en què es fonamenta l'educació bilingüe. Històricament, aquests principis són els següents: 1) una concepció instrumental del llenguatge; 2) sentit de la institució escolar; 3) professorat bilingüe; 4) el procés d'adquisició de la segona llengua és semblant al dels infants que la tenen com a pròpia; i 5) la promoció de la llengua pròpia de l'alumnat.

La llengua s'aprèn fent coses amb la llengua

L'educació bilingüe és una proposta organitzativa escolar que pretén garantir el desenvolupament de la pròpia llengua i l'aprenentatge d'una segona llengua que l'alumnat no podria adquirir en el seu medi social i familiar. I, l'educació bilingüe hi afegeix que, en la mesura que la llengua s'aprèn fent coses amb ella, i que a l'escola el que es fa és ensenyar i aprendre, si l'alumnat aprèn a través d'una llengua desconeguda incorpora alhora la llengua que s'utilitza com a vehicle d'ensenyament. Per això, l'èxit de l'educació bilingüe remet a l'aprenentatge dels continguts escolars independentment del domini que l'alumnat tingui de la llengua de l'escola.

El sentit de la institució escolar i les actituds lingüístiques

L'afirmació de l'educació bilingüe segons la qual les llengües s'aprenen fent coses amb elles té un corol·lari: l'adquisició d'una nova llengua en el context escolar implica que l'alumnat vulgui fer les coses que li proposa la institució i, alhora, que les vulgui fer amb les persones que parlen la nova llengua. La primera part del corol·lari emfasitza la distinció entre significat i sentit escolar (Coll, 1988). És a dir, difícilment l'alumnat es pot implicar en coses que es facin a l'escola, ensenyar i aprendre, si la institució escolar –i les coses que s'hi fan- no tenen sentit per a l'alumnat. Per això, la primera condició de qualsevol programa d'educació bilingüe és la *voluntarietat* de les famílies. És molt difícil que l'escola tingui sentit per a l'alumnat si en el context familiar no es transmeten actituds positives cap al programa escolar. I una manera de garantir-les és que ho escullin i hi assisteixin

voluntàriament.

La segona part del corol·lari complementa i incideix en les *actituds lingüístiques* de l'alumnat. Tan important com el sentit escolar és el desig de l'alumnat de vincular-se socialment al professorat. Es tracta tant d'aprendre com de voler fer-ho amb les persones que parlen una llengua diferent de la de l'alumnat. I, evidentment, això implica actituds lingüístiques positives cap a la llengua de l'escola i del professorat.

Professorat bilingüe

El manteniment d'actituds lingüístiques positives de l'alumnat cap a la llengua de l'escola implica que l'alumnat percebi que a l'escola hi ha actituds positives envers la seva llengua. En d'altres paraules, l'educació bilingüe mira d'evitar per tots els mitjans que l'alumnat es faci la pregunta següent en relació al professorat: per què he d'aprendre la teva llengua si tu no respectes i valores la meva? Per això, en els programes bilingües de canvi de llengua de la llar a l'escola, l'alumnat ha de poder utilitzar sempre la seva pròpia llengua tant en les relacions que mantingui amb el professorat com amb la resta de l'alumnat. La immersió lingüística centra la seva pràctica educativa en la *comprensió* i crea *contextos d'ús* perquè l'alumnat s'expressi, quan vulgui, en la nova llengua. Si, tal i com he assenyalat, el vertaderament rellevant en l'educació bilingüe és que l'alumnat i el professorat facin coses plegats des de l'ús de la comunicació com a instrument de la seva activitat conjunta, això obliga el professorat, encara que faci servir la segona llengua, a conèixer la llengua de l'alumnat, ja que aquest la pot utilitzar en qualsevol moment. Així, la comunicació i l'activitat conjunta de l'alumnat i del professorat, font del desenvolupament lingüístic, no es veurà entorpida.

L'alumnat adquireix la nova llengua de manera "natural" tal i com ho fan els seus iguals monolingües

Aquesta afirmació té una primera implicació. L'adquisició de la segona llengua en un programa bilingüe és un procés *llarg i complex* que finalitza quan s'acaba l'ensenyament obligatori. Això significa que, per exemple, en els programes d'immersió lingüística, l'alumnat de llengua majoritària rendeixi lingüísticament –en la segona llengua- per sota del rendiment lingüístic –en la primera llengua- dels seus iguals de llengua minoritària que participen en un programa bilingüe de manteniment de la seva llengua familiar i, evidentment, el mateix fenomen es produeix a la inversa: l'alumnat francòfon escolaritzat en francès en un programa bilingüe francès-anglès tindrà un rendiment pitjor en anglès que l'alumnat anglès

escolaritzat en francès en un programa d'immersió francès-anglès. Aquesta realitat té dues implicacions educatives. Primera, el progrés acadèmic de l'alumnat que participa en un programa d'educació bilingüe no depèn del seu coneixement de la segona llengua. És a dir, l'educació bilingüe nega que l'èxit o el fracàs escolar de l'alumnat siguin deguts al seu coneixement de la llengua escolar. I, des d'aquesta afirmació, durant cinquanta anys s'han dut a terme un gran nombre de procediments didàctics per ensenyar continguts escolars independentment del coneixement lingüístic de l'alumnat. La segona és un corol·lari de la primera. Si l'alumnat de llengua A, escolaritzat en una llengua B, sap *sempre* menys llengua B que l'alumnat que té la llengua B com a pròpia i està escolaritzat en llengua B, això implica que la barreja d'alumnat de llengua A i llengua B en un programa que utilitza la llengua B comporta introduir a l'aula un factor de diversitat lingüística que, des del punt de vista de l'educació bilingüe, és difícil de manejar. Per això, l'educació bilingüe defensa l' *homogeneïtat lingüística* de l'alumnat pel que fa a la llengua de l'escola. I, per això, en situacions de contacte lingüístic, d'acord amb les relacions socials entre les llengües, proposa programes, o bé de manteniment per a un tipus d'alumnat, o bé d'immersió per a altre tipus d'alumnat.

L'educació bilingüe garanteix el desenvolupament de la llengua pròpia de l'alumnat

L'educació bilingüe és una forma organitzativa escolar per tal que l'alumnat aprengui una llengua que no podria aprendre en el seu medi social i familiar. El seu èxit es relaciona amb les actituds de l'alumnat (i de les seves famílies) cap al programa, actituds que depenen sobretot de com el programa tracti la llengua familiar de l'alumnat. Però cal afegir-hi un nou aspecte. Cummins (1979) proposa la *Hipòtesi d'Interdependència Lingüística* per completar la distinció entre bilingüisme additiu i substractiu. La hipòtesi afirma que, quan es donen les condicions organitzatives i metodològiques adequades –voluntarietat, professorat bilingüe, homogeneïtat lingüística i una didàctica específica- no només es promou el coneixement de la segona llengua sinó, que, alhora, es desenvolupa coneixement de la llengua pròpia de l'alumnat gràcies a la transferència d'habilitats lingüístiques adquirides en la segona llengua i al revés. Aquesta transferència, però, no és automàtica. La transferència es produirà quan es donin les condicions perquè l'alumnat pugui fer servir aquestes habilitats des de la seva llengua (i al revés) en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Per això, la llengua familiar forma part del currículum escolar de l'educació bilingüe.

Cinquanta anys d'educació bilingüe

Què queda de l'educació bilingüe? Qualsevol persona interessada en les múltiples qüestions educatives del segle XXI es podria mirar amb suspicàcia algunes de les afirmacions exposades en l'apartat anterior on recolza l'educació bilingüe. I no aniria pas desencaminada. Els canvis socials introduïts per la globalització han significat l'augment espectacular de la diversitat identitària, lingüística, ètnica religiosa en nombrosos països. A més, aquest augment ha estat especialment notable en territoris amb una llarga tradició d'educació bilingüe com, per exemple, Québec o Catalunya.

La nova realitat demogràfica ha soscavat algunes de les afirmacions que sustentaven l'educació bilingüe. Per exemple, la invocació a la voluntarietat de les famílies o a la necessitat de professorat bilingüe. Actualment, a Catalunya, hi ha parlant de més de 150 llengües escolaritzats en l'ensenyament obligatori i, per tant, és impensable tant la voluntarietat de les famílies com l'existència de professorat bilingüe.

A més, les qüestions relatives a la cohesió social s'han posat novament damunt la taula vista la xenofòbia creixent, quan no el racisme declarat, que envaeix com una marea roja tot el planeta (Vila i Casares, 2009). Així, doncs, la defensa de l' *escola inclusiva* i, pel que fa a aquest article, les afirmacions que incideixen en els enormes inconvenients de segregar l'alumnat per raons de llengua qüestionen també la "desitjada" homogeneïtat lingüística de l'alumnat predicada per l'educació bilingüe.

Per això, queda ben poc dels models proposats per part de l'educació bilingüe. Ja no és possible ni la immersió lingüística en sentit estricte, ni el desenvolupament de programes de manteniment de la llengua familiar. Hem de pensar en aules on s'hi barregin alumnes de llengües diferents. Aules on hi hagi alumnat en què la seva llengua coincideixi amb la de l'escola i alumnat amb una llengua diferent de l'escolar.

De fet, des de 1990, aquesta preocupació era ja present en els defensors nord-americans de l'educació bilingüe que van iniciar, especialment a l'estat de Califòrnia, un model nou que combinava els models anteriors. Faig referència a la *immersió lingüística de dos camins (Two Way-Immersion* o *Dual- Immersion)* on es barreja l'alumnat de dues llengües diferents (per exemple, anglès i espanyol). Les activitats d'ensenyament i aprenentatge es fan en les dues llengües (per exemple,

classes en espanyol els matins i classes en anglès les tardes, o classes en espanyol tres dies a la setmana i classes en anglès dos dies a la setmana, etc.). D'aquesta manera es conjuguen alhora un programa de manteniment amb un programa d'immersió per a tot l'alumnat. Aquests programes han cercat solucions organitzatives, especialment en relació amb l'ensenyament de les llengües, per tal d'evitar els "mals" proclamats per l'educació bilingüe.

Aquesta proposta podria ser útil en aquelles comunitats on la demografia hagués experimentat pocs canvis i hi coexistissin dues llengües en el territori, però serviria de poc en els territoris en què, a les aules, hi ha cinc, sis i fins a set llengües diferents.

A parer meu, la qüestió és una altra. O, en d'altres paraules, es tracta de canviar el punt de vista. De fet, durant anys, l'educació bilingüe s'ha preocupat del tractament escolar de *la diversitat lingüística en origen de l'alumnat* i, per això, ha proposat programes diferents per als uns o els altres amb el propòsit que tots, independentment de la seva llengua familiar, assolissin els mateixos objectius lingüístics. En canvi, el que avui tenim entre mans no és la diversitat lingüística en origen de l'alumnat sinó *la diversitat de l'alumnat respecte del coneixement de la llengua de l'escola* i, en conseqüència, la resposta des de l'educació bilingüe ha de ser una altra.

La comissió "metodologia i nova immersió" del Consell de la Llengua del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya proposa el següent en el seu primer informe:

"el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola."

(2006: 67)

Per diverses raons, si bé en aquest escrit em referiré únicament a dues. La defensa i el manteniment de l'escola inclusiva, al costat del principi de no segregació de l'alumnat per raons de llengua, obliga a contemplar la diversitat lingüística a les aula de manera molt diferent a l'habitual. Primer de tot, tots els treballs realitzats sobre immersió lingüística a tot el món, també a Catalunya, mostren que aquest

alumnat tarda entre sis i nou anys a equiparar les seves habilitats lingüístiques escolars amb les de l'alumnat nadiu. És a dir, l'alumnat castellanoparlant dels programes d'immersió lingüística de Catalunya tardaria tota l'educació infantil i primària a equiparar el seu coneixement escolar de català amb el de l'alumnat catalanoparlant escolaritzat en català (Bel, Serra i Vila, 1992). En segon lloc, les modificacions demogràfiques impliquen l'arribada permanent d'alumnat que desconeix la llengua de l'escola a qualsevol dels cursos del sistema educatiu. També en aquest cas, totes les investigacions (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Huguet i Navarro, 205; Klesmer, 1994; Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Oller i Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués i Vila, 2007; Thomas i Collier, 1997; Vila, Siqués i Roig, 2006) afirmen que l'alumnat estranger tarda molts anys a "atrapar" lingüísticament els seus iguals nacionals. Aquestes investigacions diferencien les habilitats lingüístiques conversacionals de les cognitivo -acadèmiques. Pel que fa a les primeres, si hi ha coincidència entre la llengua d'ús social i llengua escolar, el temps necessari per atrapar lingüísticament l'alumnat nacional es reduiria a dos anys, mentre que, pel que fa a les segones, les que fa servir l'escola, el temps arribaria als cinc/set anys i, a vegades, molts més. És a dir, en molts casos, l'alumnat estranger no tindria temps d'arribar a equiparar el seu coneixement lingüístic escolar amb el de l'alumnat nacional.

La diversitat lingüística de les aules ja no es pot entendre exclusivament com si fos la diversitat que hi ha en tot grup humà més o menys homogeni, sinó com l'heterogeneïtat lingüística implicada, per exemple, en una aula de segon d'ESO on hi ha alumnat la llengua del qual no coincideix amb la llengua de l'escola, al costat d'alumnat nacional que té una llengua diferent, alumnat estranger que es va incorporar a tercer o quart d'educació primària i alumnat estranger acabat d'arribar. Certament no sempre és així, però també ho és que cada cop ho serà més. Per això, el més important és recuperar, no els models, sinó la manera de fer de l'educació bilingüe per tal de garantir el progrés acadèmic, cognitiu i lingüístic de tot l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola.

Educació bilingüe i pràctica educativa

Vila, Siqués i Roig (2008) presenten una experiència educativa en una aula de cicle inicial d'educació primària amb parlants de cinc llengües diferents i amb enormes diferències en relació al moment de la seva incorporació al sistema educatiu. El nivell educatiu de les famílies és baix o molt baix. L'objectiu de l'experiència és el de sistematitzar una pràctica educativa que promogui el desenvolupament

acadèmic i cognitiu de tot l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua escolar. Els resultats són avaluats a través de les competències bàsiques de matemàtiques en finalitzar el cicle inicial. Els resultats foren iguals o millors als de la mitjana de l'alumnat de Catalunya i superen de molt la mitjana de l'alumnat de la resta de Catalunya que es troba en condicions semblants a les de l'alumnat de l'aula.

La pràctica educativa recolza en la negociació permanent, des de la llengua oral, del que es fa i el que es diu a l'aula independentment del tipus de tasca. L'observació següent, extreta de Vila i altres (2008), mostra aquest tipus de pràctica en una activitat de matemàtiques.

La mestra està treballant càlcul numèric a primer curs de primària, durant el segon trimestre, i planteja a les nenes i als nens diversos problemes que impliquen sumar i restar. Normalment, els infants calculen amb els dits, però alguns cop tenen problemes. Per exemple, un problema diu: un nen té *mitja* poma i una nena té *mitja* poma. Quantes pomes tenen entre tots dos? Tota la classe ho fa malament, excepte la Sehaam que és una nena amaziga. Quan la mestra se n'adona planteja l'activitat següent.

M (mestra): *El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos?*

Nens i nenes (cridant): *dos* i alguns diuen *quatre*.

M: *Tothom diu dos pomes?*

Nens i nenes: *Tres, quatre, dos* (hi ha varietat de respostes, però la majoria diu *dos*).

M: *Sehaam , tu també dius 2 pomes?*

S (Sehaam): *Un*.

M: *Ella diu una poma. Té raó la* Sehaam*? Saps explicar perquè? Com ho saps que en tenen 1?*

S: *Perquè ha fet un tall*.

La mestra fa sortir l'Eva (nena soninké) i Khaled (nen àrab) a la pissarra i els diu: *Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma?* (La mestra té la plastilina a la mà, dirigida cap a les criatures, amb forma de poma).

Nens i nenes: *Sí*.

La mestra torna a llegir el problema.

M: *Què he de fer perquè tinguin mitja poma?*

S: *Tallar*.

M: *I ara li dono mitja a un i mitja a l'altra. El problema preguntava. Quantes pomes tenen?* (Dóna mitja bola de plastilina a en Khaled i mitja bola de plastilina a l'Eva).

Nens i nenes: alguns encara diuen *dos*. Però d'altres diuen, *no, no, una*.

M: *Si ajuntem els dos trossos quantes pomes tenen?*(S'adreça a Sehaam).

S: *Una*.

M: *Després n'hi havia un altre que era molt igual que aquest*.

M: *Dues nenes tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues?*

M: *Ara ens imaginem que això és una taronja*. (Els ensenya una bola de plastilina). *Per tenir-ne mitja què hem de fer?*

Nens i nenes: *Tallar*.

M: *I ara quantes taronges tenen?* (En dóna mig tros a l'Eva i mig tros a en Khaled).

Nens i nenes (cridant): *Una*.

Reproduït de Vila I altres (2008).

L'observació és un bon exemple de la pràctica educativa de la mestra. Treballa el càlcul numèric però, alhora, també negocia el significat de la paraula *mitja*.

L'alumne aprèn a resoldre un problema senzill de càlcul i, alhora, destil·la coneixement lingüístic.

Però, al costat d'aquestes activitats, la mestra treballa en petits grups aspectes exclusivament lingüístics relacionats amb la llengua de l'escola. L'observació següent és un exemple de com negocia la definició i les funcions d'un caçador.

La mestra està amb sis alumnes de primer de primària durant el primer trimestre del curs escolar. Tres nens, Saúl (S), Christian © i Jorge (J), son de parla castellana; una nena, Fatoumata (F), és de parla fula; una altra nena, Laura (L), és de parla catalana; i una nena, Firdaws, és de parla amaziga. La mestra (M) els explica un conte i, al començament, manté aquest diàleg.

M: *Sabeu què és un caçador?*

Molts nens: *Síiii .*

M: *Què és un caçador?*

F: *Pim pam*.

S: *Que té un arma que pot matar*.

M: *Que porta un arma que pot matar. I a quí pot matar?*

J: *Els dolents*.

M: *Els dolents? Estàs segur? A qui vol matar el caçador?*

F: *Els animals*.

J: *Els animals dolents*.

M: *Als animals dolents?*

L: *També, animals bons*.

J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril…Aquests es poden matar*.

M: *Hi ha animals que es poden matar?*

L: *No*.

M: *No s'ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar-lo que visqui*.

J: *A la tele un cocodril se comía un animal*.

M: *Clar, perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents*.

M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells*…

S: *Abans ho fan amb fletxes*.

M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*.

C: *La papallona no fa res, les abelles sí.*

J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y después va al bosque, i després caza*.

M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals*.

Reproduït de Vila y al. (2008).

Aquesta observació incideix en nombrosos aspectes de la negociació dels significats implicats en l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. Primer, la mestra accepta totes les produccions de l'alumnat. Des del *pima pam* de Fatoumata fins a les expressions en castellà de Jorge. Segon, la parla de la mestra "s'enganxa" al parlar del seu alumnat i el modifica o l'expandeix segons el context del discurs. L'expressió *que tiene un arma para matar* de Saúl es converteix en *que porta un arma que por matar* en la parla de la mestra o l' *antes lo hacen con flechas*, també de Saúl, es converteix en *sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*. Tercer, el discurs de la mestra reformula el tema compartit. Així, davant la insistència de Jorge en considerar que hi ha animals que es poden matar perquè són dolents, la mestra explica que han de viure, però que això no significa que siguin dolents. En fi, després d'una breu negociació, la mestra, mitjançant diferents estratègies, aconsegueix consensuar el significat de la paraula caçador: *el caçador porta una*

escopeta i va al bosc a caçar animals. A més, ha fet servir el seu discurs per "corregir" i estendre la parla infantil.

L'observació següent mostra l'ús que fa la mestra de la parla de l'alumnat per negociar el significat del lèxic.

La mestra treballa amb un nen de parla amaziga (B) i una nena (A) de parla sarakhule. Miren una làmina on hi ha un gos, Ran, que porta un os.

M: *Bilal, saps que és un os?*

B: *un animal gran amb uns ulls petits*.

M: *Mireu què diu Bilal. Té raó. Diu que un os és aquest animal* (senyala el dibuix d'un òs que hi ha a la paret). *Però, aquí no hi ha cap animal*(es refereix a la làmina). *Es diu igual, però és una altra cosa.*

A: *Ho tenim dintre i és dur. És de l'esquelet*.

M: *Bilal, mira què diu Aminata. És una cosa dura que tenim dintre. Eh, que tu menges pollastre?*

B: *Sí*.

M: *I menges la cuixa?*

B: *Sí.*

M: *Però, no la menges tota. Al final hi ha una cosa dura que deixes. Això és un os*.

B: *Aaaaah !*

M: *Mira el dibuix* (assenyala el dibuix d'un os que hi ha a la paret). *Veus que és igual que el que té en Ran*?

B: *Sí*.

M: *Això és un os. Als gossos els encanta*.

A: *Jo he vist un gos amb un os*.

B: *Jo també*.

M: *Entens, Bilal, què és un os?*

B: *Sí*.

La mestra s'apoia en la producció d'Aminata, *lo tenemos dentro y es duro,* per negociar amb Bilal el significat d' *os* i la seva confusió amb *òs .*

Els exemples que hem mostrat, així com algunes de les reflexions psicoeducatives anteriors, mostren el camí de la relació entre educació bilingüe i pràctica educativa.

1. La modificació de l'organització escolar

La nostra organització escolar està basada en el polinomi "una aula+un professor+un grup d'alumnes" (Miralles, 2005). Així, resulta molt fàcil trobar una bona predisposició en el professorat per al desdoblament de grups. En canvi, resulta més difícil posar aquests mateixos professors junts dins de la mateixa aula amb un mateix grup. La tradició escolar estableix una relació entre un professor, una aula i un grup difícil de trencar. De fet, la tradició és tan forta que l'administració assigna les plantilles als centres escolars d'acord amb aquest polinomi i una gran majoria de les direccions escolars (i dels sindicats) consumeixen la major part del temps en servir el polinomi.

No obstant, no hi ha cap base racional per mantenir-lo. Al contrari, el seu manteniment dificulta enormement el tractament de la diversitat lingüística en relació al coneixement de la llengua escolar. D'aquí, les queixes i les lamentacions de bona part del professorat amb alumnat d'incorporació tardana: Que els ensenyin llengua i després ja vindran a classe! Però, quan? Després de cinc, sis, set anys, quan ja puguin romandre quiets als seus pupitres, atendre (i entendre) les explicacions del professorat, fer sols els exercicis i, de tant en tant, rebre alguna ajuda individual, del professorat o de la resta de l'alumnat. Mal assumpte. Però les dades mostren un camí diferent. L'informe de 2008 de l'OCDE afirma que les ràtios espanyoles alumnat/professorat en educació infantil, primària, primer cicle d'ESO i segon cicle d'ESO són, respectivament, 14, 14,2, 12,5 i 7,8 [1]. Evidentment, més baixes que la mitjana de l'OCDE en totes les etapes educatives i bastant més baixes, en diverses o en totes les etapes educatives, que les de països com Finlàndia, Suècia, Alemanya, França, Regne Unit o Països Baixos. És a dir, en el

nostre sistema educatiu hi ha prou recursos humans per abordar l'organització escolar de manera diferent al polinomi tradicional que faci possible una pràctica educativa molt més individualitzada que l'actual. Vila i altres (2008) mostren que, a l'educació primària, dos grups es poden convertir en tres si s'utilitzen adequadament les persones especialistes (llengua estrangera, educació musical i educació física). Altres experiències mostren que el treball conjunt a l'aula de dues persones (per exemple, la persona tutora i una persona de suport lingüístic) ajuda també a individualitzar la pràctica educativa del professorat i a generar ajuts entre el propi alumnat.

2. L'ús de la llengua oral

Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992) afirmen que "l'aprenentatge escolar es podria interpretar com un procés de *construcció progressiva de sistemes de significats compartits* a propòsit de les tasques, situacions o continguts entorn dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants" (1992: 196). I, hi afegeixen que aquest procés s'assembla a la negociació de significats que fan els locutors i interlocutors en les situacions comunicatives. De fet, aquest punt de vista és subjacent a la proposta de l'educació bilingüe arran de l'homogeneïtat lingüística de les aules.

La defensa que l'educació bilingüe fa de l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat recolza en la creença que diferents coneixements lingüístics a l'aula dificultarien la negociació dels significats implicats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Això no obstant, com hem vist, no tindria perquè ser així. I, a fi que no ho sigui, s'ha de posar la llengua oral en el lloc de comandament de l'activitat didàctica. Des de la llengua oral es poden compartir i reconèixer intencions, acordar temes compartits i progressar conjuntament, des del diàleg, a través de l'estructura tema-comentari, formular i reformular l'activitat lingüística conjunta, etc. Evidentment, això no significa relegar altres formes de l'activitat lingüística o de l'activitat individual de l'alumnat amb l'objecte de coneixement. Però, a les aules bilingües, per tal que aquests procediments siguin útils, és obligatori que prèviament el professorat i l'alumnat negocïin, des de la llengua oral, què s'ha de fer i què i com serà avaluat. No n'hi ha prou amb donar instruccions, cal assegurar-se que han estat compreses.

3. El tractament educatiu de la llengua de l'alumnat

Probablement, aquest és un dels reptes més importants de la nova situació lingüística de les aules. Quan el professorat és bilingüe, aquest tractament educatiu

està garantit si, com s'ha explicat anteriorment, l'activitat didàctica se centra en l'àmbit de la comprensió de la segona llengua. Però, quan el professorat no és bilingüe, les coses es compliquen enormement. No obstant, tal i com ja he afirmat, un dels pressupòsits que expliquen l'èxit de l'educació bilingüe és el tipus de tractament de la llengua familiar de l'alumnat. Per això, als darrers anys, s'han desenvolupat nombroses propostes per tal de facilitar-ho quan el professorat desconeix la llengua de l'alumnat.

A Ontario, per exemple, s'ha desenvolupat el *Dual-Language* que consisteix a implicar a les famílies en l'alfabetització de les seves filles i fills en la seva llengua familiar. S'utilitza el llibre viatger com a instrument per explicar un conte que va de casa a l'escola i de l'escola a casa. El llibre s'escriu en totes dues llengües, l'escolar i la familiar, de manera que, per exemple, les pàgines parelles es treballin a l'escola i les senars a la família. Els avantatges no fan referència només a l'alfabetització simultània sinó també a una notable millora de les relacions família-escola.

A Europa, el projecte *Evlang* (Éveil aux langues) (Candelier, 2003) o les propostes de Perregaux des de Ginebra (Perregaux, 2001) incideixen en la mateixa qüestió. En una i altres s'utilitza la diversitat lingüística i cultural de les aules per desenvolupar habilitats metalingüístiques i cognitives que ajudin l'alumnat a progressar lingüísticament.

Però hi ha també altres formes de reconèixer la llengua familiar de l'alumnat i de fer-la present en l'activitat escolar. L'observació que ve a continuació en seria un exemple.

M: *Què és un llençol?*

Diuen coses molt estranyes.

Saúl: *Per tapar-se a la nit*.

M: *I a on es posen?*

S: *Al llit*.

Fatoumata: *És un pijama*.

S: *Són per la nit que ens tapen*.

Abdelkarin : *És una manta*.

M: *No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobre del llençol*.

Youssef: (s'adreça a l'Abdelilah i la Firdaws) *És kash*.

Firdaws no ho entén.

Youssef (insisteix): *Kash , Kash*.

M: *És diu Kash en marroquí?*

Y: *Sí*.

Firdaws : *Sabana*.

M: *Sábana és en castellà. Eh Kevin?*

Kevin: *Sí, és sábana*.

Firdaws : *I també en bereber es diu sabana*.

Abdelkarin y Dina (tots dos son parlants d'amazic): *Sí, Sí*.

M: *Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana*.

M: *Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?*

Mati: *Murla*.

M: *Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol*.

N: *Fatu, i en fula?*

M: *Això, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?*

F: (molt contenta): *Sukdare*.

Reproduït de Vila y Siqués (2009).

L'observació mostra una sensibilitat especial de la mestra envers les llengües del seu alumnat i, a més, li serveix per negociar el significat de la paraula *sábana* que, en començar la conversa, era desconeguda per al seu alumnat.

Finalment, la decoració de l'escola i la possibilitat que l'alumnat utilitzi la seva llengua en activitats d'ensenyament i aprenentatge són també formes de reconèixer la llengua familiar de l'alumnat.

4. L'aprenentatge cooperatiu

La gran diversitat de l'alumnat respecte del coneixement de la llengua de l'escola "obliga" a que la pràctica no recolzi exclusivament en els ajuts que el professorat doni a l'alumnat, sinó que el propi alumnat ha de ser una font d'ajudes i suports mutus per al progrés lingüístic i acadèmic. Per això, a més de l'organització de petits grups que treballen amb el professorat amb el propòsit d'individualitzar més les ajudes lingüístiques, fa falta també el treball cooperatiu perquè les ajudes lingüístiques es diversifiquin i augmentin.

El treball cooperatiu adopta múltiples formes que van des del treball per parelles fins a la realització de projectes col·lectius (Pujolàs, 2003). És important que els grups siguin heterogenis i que, prèviament, s'hagin treballat les habilitats necessàries per al treball cooperatiu. Aquesta qüestió és fonamental ja que la tradició escolar implicada en el polinomi que s'ha descrit anteriorment especifica una manera de fer a l'aula: el professorat explica, l'alumnat escolta (alguna vegada, hi ha algú que pregunta) i, posteriorment, realitza individualment algun treball. A més, aquesta pràctica educativa s'apoia quasi sempre en el llibre de text. Per això, el treball cooperatiu demana un nou acord metodològic a les escoles i instituts que impregni l'activitat didàctica.

Conclusions

El món canviant en el que ens trobem necessita persones amb actituds positives envers la multiculturalitat i el multilingüisme. A pesar dels intents que hi ha hagut al llarg dels segles XIX i XX per construir societats homogènies identitàriament i lingüísticament, avui es pot constatar que la nostra societat és cada cop més diversa tant del punt de vista identitari com lingüístic. Al darrer terç del segle

passat, moltes persones d'àmbits diferents –antropologia, lingüística, pedagogia, filosofia, psicologia, etc.- van prendre consciència d'aquesta realitat i van negar que l'homogeneïtat fos un valor en si mateix (com tampoc no ho és necessàriament la diversitat) i van proposar l'ús de diferents instruments socials per construir societats cohesionades sense que se'n derivés necessàriament un grau més elevat d'homogeneïtat. L'educació bilingüe va ser una d'aquestes eines que es van proposar per garantir els drets lingüístics individuals en aquelles societats on hi convivien persones amb llengües diferents. El seu èxit fou notable i actualment nombrosos governs organitzen els seus sistemes educatius des d'aquests pressupòsits psicoeducatius.

No obstant això, l'augment de la diversitat en societats com la nostra han obligat a reformular algunes de les idees subjacents a l'educació bilingüe. De l'èmfasi en els models s'ha passat a l'èmfasi en la pràctica educativa subjacents als diversos models. És a dir, s'ha recuperat amb força la importància de negociar amb tot l'alumnat allò que es fa i allò que es diu a l'aula independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola. A més, aquesta perspectiva s'ha estès a nombroses aules, fins fa ben poc monolingües, que de la nit al dia han modificat la composició lingüística del seu alumnat.

És cert que nombrosos professionals de l'educació manifesten reserves quan es planteja de "separar" el desenvolupament cognitiu i acadèmic del desenvolupament lingüístic. O, en d'altres paraules, els costa acceptar que és possible aprendre (i, doncs, ensenyar) amb un domini limitat del llenguatge. No obstant, aquesta és la idea principal subjacent a l'educació bilingüe: el llenguatge s'adquireix quan es s'hi fan coses. Cap familiar deixa de fer coses amb el seu nadó perquè no l'entén. Més aviat al contrari, gràcies a les coses que fan, els nadons, en molt poc temps, incorporen procediments comunicatius molt elementals que, poc a poc, aniran essent substituïts per procediments més complexos i arbitraris. El desenvolupament lingüístic –l'adquisició del llenguatge- és el resultat de fer coses amb els altres, com l'altre, amb qui ja domina el llenguatge que, en l'àmbit de l'activitat conjunta, ensenya com utilitzar-lo (Bruner, 1983).

Per això, vista la diversitat lingüística creixent a les aules d'escoles i instituts, la modificació de l'organització escolar i la incorporació de metodologies que promoguin l'activitat conjunta entre l'alumnat i el professorat per resoldre problemes complexos és, a dia d'avui, l'aportació més important de l'educació bilingüe al conjunt del sistema educatiu.

Bibliografia

Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Documento no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton. Trad. cast. *El habla del niño*. Madrid: Paidós, 1985.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Casares, R. y Vila, I. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, *41*, 131-142.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, *59– 60*, 189-232.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, *21*, 617-641.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, *49*, 222-251.

Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *1*, 132-149.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.

Hakuta, K., Butler, Y.G., y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, A. y Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D.

Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*(pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, *26*(3), 8 -11.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. En P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 71-85). New York: Academic Press.

Lambert, W.E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, *268*, 167-177.

Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.

Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultat el 20 de febrer de 2009: xtec.cat

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, *1*(1), 9-28.

Perregaux, Ch. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? A Ch. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, y P. Dasen, (Eds.), (2001). *Intégrations et Migrations*(pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, *16*, 1-62.

Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis y L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*(pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Serra, J.M. (1997). Aspectos psicolingüísticos de la educación bilingüe. En X.A. González Riaño (Ed.), *Al rodiu del currículum. Actes del IV Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación*(pp. 171-184). Ovieu : Academia de la Llingua Asturiana.

Vila, I. y Siqués, C. (2009). El uso de la lengua familiar y el aprendizaje de la lengua de la escuela. En M.I. Pozzo (Ed.), *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*(pp. 213-240). Berna: Peter Lang.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua , escola i immigració : Un debat obert*. Barcelona: Graó.

Vila, I., Siqués, C, y Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. En ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts , fins quan ? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al curriculum ordinari*(pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.

Notes

[1] Les retallades han augmentat les ràtios, però encara segueixen essent baixes.

Ciencia, cultura y diversidad. Enfoques alternos para la Investigación educativa

Lya Sañudo Guerra
Doctora en Educación Superior, se ha dedicado a la investigación en dos líneas específicas, la investigación de la investigación educativa y la investigación de la práctica reflexiva. Afines a estos ha presentado conferencias, ponencias y realizado publicaciones en México y temas en diferentes países. Ha ocupado diversos puestos tanto en la Secretaría de Educación Jalisco, como en otros organismos e instituciones. Pertenece al Comité de Evaluación de Fondos Mixtos Conacyt-Jalisco y desde 2006 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es académica en el nivel de posgrado, y ha participado en diversos proyectos curriculares. Ha fundado y colaborado en redes académicas, nacionales e internacionales.

Este texto explora, a partir de una investigación reciente, la relación de la ciencia, de la cultura científica y de los investigadores educativos como agentes culturales. El propósito es explorar una concepción alterna de la investigación educativa que incorpore la diversidad en los procesos de producción del conocimiento educativo. Se analiza a la ciencia como un sistema de representaciones simbólicas que se constituyen dentro de un marco cultural. Se conceptualiza a la cultura científica en dos planos, la que se comparte en una comunidad de científicos, y la que se constituye a partir de la distribución del conocimiento producido.

Descriptores

Cultura científica, investigación educativa, investigador, uso, conocimiento educativo

---

Introducción

Los nuevos planteamientos científicos derivados de la Sociedad del Conocimiento y sus implicaciones en todas las áreas científicas, no deja de afectar a la Ciencia de la Educación y sus investigadores. En este texto se explora a partir de una investigación reciente, la relación de la ciencia, de la cultura científica y de los

investigadores educativos como agentes culturales. El propósito es explorar una concepción alterna de la investigación educativa que incorpore la diversidad como un componente sustancial en los procesos de producción del conocimiento educativo.

Se analiza a la ciencia como un sistema de representaciones simbólicas que se constituyen dentro de un marco cultural específico y coexisten e interaccionan constantemente con una diversidad de formas de interpretar el mundo. Planteamiento que sirve de marco para conceptualizar a la cultura científica en dos planos, la que se comparte en una comunidad de científicos, y la que se constituye a partir de la distribución del conocimiento producido a los prácticos, usuarios y beneficiarios y al ciudadano.

Desde este marco se plantean algunos de los resultados más relevantes de la investigación, específicamente la caracterización del investigador educativo en México y finalmente se analiza el uso que se les da a los resultados con miras a comprender los procesos necesarios para generar una cultura científica en el país.

La ciencia

Históricamente, se han propuesto diferentes posturas al definir qué es la ciencia. Unas aluden en un sentido positivista a la producción del conocimiento científico; otras, se centran en la ciencia como un elemento de la cultura que se caracteriza por ser dinámico y cambiante. Tradicionalmente se concibe a la ciencia como “una colección de hechos objetivos regidos por leyes que pueden extraerse directamente si se observan esos hechos con una metodología adecuada” (Pozo: 2004: 24). Esta visión se orienta a la búsqueda de la verdad centrada en el descubrimiento, lo que reduce las posibilidades de interpretación del sujeto. (Perales, 2009) Por otro lado, se distingue una postura que no sólo integra los elementos anteriores sino que incluye la posibilidad de elaborar modelos para interpretar la realidad e incorpora un elemento activo al concepto, afirmando que la ciencia es un proceso de carácter dinámico, perecedero con una naturaleza provisional histórica y cultural.

Cada una de estas posturas es pertinente a un paradigma. El paradigma implica una percepción del mundo desde donde determina los objetos de conocimiento, su forma de abordaje y los propósitos de la producción científica; establece los límites y alcances e incluye un conjunto de conocimientos, valores, supuestos y creencias que forman una cosmovisión. Tal como lo describe Kuhn (1993) cada paradigma define y delimita un campo de problemas sobre objetos de conocimiento

determinados. Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Ninguno es mejor que otro, sino que son legitimados por el consenso una comunidad científica en un determinado periodo histórico. En cada crisis, el paso de un paradigma a otro representa una fase esencial para el progreso de la ciencia.

El paradigma contiene componentes propios. Primero el componente *epistemológico*, es decir una forma de conocer; derivado de este un componente *metodológico*, que define el modo para conocer; el tercero implica una forma específica de conceptualizar el objeto de conocimiento y sus interrelaciones, conformando el componente *teórico*; y, cuarto componente, el *ideológico* constituido por los valores creencias, supuestos, la política y el poder. La validez y la confiabilidad del conocimiento producido están determinadas por la coherencia entre todos los componentes del paradigma. Por supuesto, existe la posibilidad de la complementariedad, siempre y cuando el enfoque y las decisiones respondan a la misma lógica epistemológica en la producción de conocimiento. Mientras se mantenga la coherencia epistemológica, los métodos e instrumentos pueden ser complementarios.

Esto significa que aunque surjan paradigmas alternos y emergentes, estos pueden coexistir y complementarse con los tradicionales. De hecho, esta condición es una característica del nuevo paradigma emergente de la ciencia, que debe “brotar de la dinámica y dialéctica histórica de la vida humana y se impone, cada vez más con fuerza y poder convincente, a nuestra mente inquisitiva” (Martínez, 1997:156). En el paradigma emergente, el hombre es el centro del saber. Está fundado en los sistemas abiertos con una visión amplia desde varias ciencias, es complementario e interdisciplinario / transdisciplinario, pero unificado bajo una totalidad integral en su explicación y resolución de las contradicciones.

El paradigma emergente o alterno concibe al conocimiento en un contexto socio-histórico, cultural e ideológico que rodea las interpretaciones teóricas subjetivas del que investiga, sin leyes universales y absolutas con un claro entendimiento de sus limitaciones. Trata de pasar de una ciencia que implica un conocimiento fragmentado, individualista, parcelado, disciplinario y lineal a una que suponga un conocimiento participativo, diálogo de saberes, organización colectiva de la ciencia. (Ávalos, 2006) En este sentido, la ciencia y la tecnología son productos culturales en sí mismos, son representaciones simbólicas que se constituyen dentro de un marco cultural específico y coexisten e interaccionan constantemente con una

diversidad de formas de interpretar el mundo. No existe contraposición entre la cultura científica y la humanista, ambas son parte de una cultura global humana (Sandoval, 2006b).

En este orden de ideas, el conocimiento que se produce, entonces, es un producto cultural: la cultura científica que por su naturaleza se comparte entre los investigadores, con los usuarios o beneficiarios y con el ciudadano. Por esto, la distribución de la ciencia, a través de la difusión, la divulgación y la diseminación, se han convertido en los medios más logrados para formar a los ciudadanos en los distintos tipos de conocimiento y garantizar su uso. (Sañudo, 2013a) El saber científico de los investigadores está destinado a convertirse en una cultura común indispensable para captar la problemática en las distintas áreas científicas, en especial cuando éstos tienen una incidencia social, ambiental, ética o política. Por su carácter social, resulta natural distribuir el conocimiento en su versión más útil a través de procesos de comunicación social e institucional para llegar a los diversos grupos de potenciales usuarios y colaborar de esa manera a la constitución de la cultura científica.

Cultura científica

Aunque no hay evidencia hasta ahora que existan modelos precisos que permitan analizar la dinámica de la cultura científica, sí existe la convicción de que hay una articulación entre la ciencia y la cultura científica. En todo caso, ambas son actividades humanas. De acuerdo a Quintanilla (2010: 34) la ciencia “está constituida por el conjunto de actividades que caracterizan al grupo social formado por los profesionales de la investigación científica. Estas actividades se pueden definir, como las de cualquier otro subsistema cultural, en términos de las reglas que siguen los miembros del grupo, los insumos que consumen, las estructuras sociales que forman, los resultados que obtienen con su actividad.” Por lo que, el subsistema científico de una sociedad es pues parte del subsistema cultural, es decir es un tipo de entidad social especializada en generar, gestionar y aplicar conocimiento e información cultural.

Esta cultura científica, compartida con el ciudadano tiene consecuencias para la organización de la sociedad, reivindica el valor al mismo tiempo intelectual y práctico de la ciencia. De acuerdo a la ciencia es un elemento de la producción que mejora la vida y permite tomar decisiones informadas. En este sentido, se plantea la necesidad de incorporar esta visión de la ciencia a la cultura general de la sociedad y de reformar el sistema educativo para hacer posible un cambio en el que

las dos culturas se integren en una visión unificada (Quintanilla, 2010: 44).

Por otro lado, la expresión «cultura científica» se suele utilizar para nombrar a aquella parte de la cultura de un grupo social que consiste en información relacionada y compatible con la actividad científica compuesta “por la ciencia propiamente dicha, y el resto de la información, representacional, práctica o valorativa que forma parte de la cultura general del grupo, y tiene que ver con la ciencia aunque no forme parte de la actividad científica como tal.” (Quintanilla, 2010: 35)

Entendida desde esta perspectiva, el primer componente de la cultura científica en sentido estricto son las creencias, reglas de actuación y valores científicos. Un segundo componente reconoce los elementos referidos a la ciencia como son las creencias, las reglas de comportamiento y las valoraciones. Ambos componentes definen la manera en que una comunidad de investigadores produce un conocimiento y el supuesto es que dependiendo de la forma en cómo se constituya esta cultura entre la comunidad científica es que el conocimiento producido puede llegar a fortalecer y a desarrollar de su área de estudio y con ello lograr integrarla a la cultura científica ciudadana.

Tal es el caso de la *ciencia de la educación*, que es un área del conocimiento que se encuentra en pleno proceso de consolidación y que por lo tanto es nueva en el campo científico. Tal como se menciona antes es un producto cultural, con una serie de entramados de representaciones simbólicas en un contexto socio históricos específico donde coexisten e interaccionan constantemente una diversidad de formas de interpretar el mundo determinados por valores personales, institucionales, sociales y culturales, preferencias de grupos o individuales, que inciden o pueden incidir en diversos modos y grados sobre la práctica científica.

Concretamente, en el caso de la educación, los agentes investigadores son los que a través de una actividad sistemática de indagar sobre objetos educativos producen conocimiento científico en educación. Es en la interacción entre los investigadores y su producción que se genera conocimiento educativo, La cultura en este campo se comprende, de acuerdo a Sandoval, el análisis e interpretación del conjunto o entramado de significados y prácticas de sus agentes. Desde este enfoque, “se enfatizan las implicaciones simbólicas y de legitimación que se producen a partir de las dinámicas generadas entre las acciones prácticas de los científicos y el uso de los artefactos, así como el juego de ¨acomodos y resistencias¨ que se llevan a cabo por parte de los científicos y sus instrumentos para acceder a la producción de

conocimientos". (Sandoval, 2006b:7)

La investigación educativa como proceso cultural, implica acciones y estrategias intencionadas de intercambio de significados que crean, transmiten, transforman y facilitan el uso del conocimiento y la teoría educativa. Estos procesos son interdependientes de otras formas de cultura que le dan sentido y razón de ser. Esta concepción cultural de investigación es inclusiva, es decir, comprende y espera que cada sujeto, institución, grupo o comunidad sea singular y desde su diversidad enriquezca y comparta significados con la comunidad (Sañudo, 2013b).

Investigación educativa y la diversidad

La ciencia de la educación y la tecnología educativa están inequitativamente distribuidas en el mundo y el supuesto, de acuerdo a Arocena y Senker (2003) es que esta inequidad en el acceso al conocimiento, genera inequidad en la sociedad. "Inequality is a very significant factor retarding Latin America's development—a factor that is deeply rooted in history of the region" (Arocena y Senker, 2003: 26). Cuando la acumulación colectiva e individual del conocimiento es pequeña, es muy difícil escapar de la pobreza; y en contraste, la generación y uso del conocimiento genera un proceso dinámico que favorece la superación del círculo vicioso de la exclusión de la información-innovación.

Se entiende que trabajar por una cultura científica no es un factor suficiente para atender las inequidades, pero sí es un factor necesario. Esto obliga a incorporar la diversidad como una condición de ser y establecer las estrategias altamente situadas en la organización institucional para apoyar a todas las formas y tipos de comunidades de investigadores educativos, a fin de trabajar con responsabilidad ética y social ante la inequidad, "se requiere una intención propia de los investigadores para aprovechar aquellas oportunidades que permitan las reglas del trabajo académico para interactuar con sectores en desventaja" (Ávila, Miranda y Zarazúa, 2010: 19).

Tal como se describe enseguida, en México, la diversidad en los investigadores e investigadoras educativos es patente, y no se trata de normalizar o igualarlos, sino de hacer producir las diferencias. Los dos elementos claves son los agentes investigadores y el uso de los resultados generados de su trabajo.

El agente investigador en México

El investigador es el que produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene, en primera instancia, las posibilidades de convertir la información en conocimiento útil. Como protagonistas de la producción educativa científica, los investigadores e investigadoras son lo que Gómez-Heras llama agentes intencionales ya que “sus acciones y significados tienen un sentido en ese campo cultural concreto “y son intencionados porque en diversos campos culturales deliberadamente buscan ciertos fines, en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas” (2002:184). El agente es proactivo, está orientado hacia problemas, enfocado intencionalmente, selectivo, constructivo, dirigida a fines. La mente agencial no sólo es activa, busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de este proceso dialógico y discursivo que se conoce al otro y se logran comunidades que construyen y comparten entramados de representaciones simbólicas. (Bruner, 1997).

Por eso, su perfil y su trayectoria como investigador dependen tanto de su esfuerzo e interés personal como del área de conocimiento en la que produce, las redes en las que interacciona con otros agentes y la institución en la que labora. Consecuentemente, el trabajo de los agentes en la investigación educativa no tiene lugar al margen de la cultura en la que viven, ni de las circunstancias del momento histórico, de hecho, su acción tiene una incidencia directa sobre el medio educativo en que se insertan. (Sañudo, 2013b)

No se trata de cómo el investigador se adapta y asimila las condiciones culturales. Sino cómo, a partir de su colaboración, la cultura de origen se modifica y se enriquece, incorporando su sistema de significación para conformar con los demás, la cultura académica, institucional o crítica. Así, no sólo determina la cultura el espacio de interacción entre agentes, sino que tiene una evolución histórica, ya que no es la misma para todos los tiempos, para todos los grupos y para todos los agentes. Existe diversidad cultural grupal o regional, pero también entre los mismos agentes, ya que cada uno tiene la posibilidad de interpretar y, por tanto, de innovar los significados culturales (Sañudo, 2007).

La diversidad de las actuaciones tienen su origen en las pautas culturales de cada especialidad y a las decisiones individuales, coyunturales, que tome el agente y el grupo de investigación, por eso es posible encontrar distintas posturas, decisiones y actuaciones dentro de la misma rama científica que enriquecen las perspectivas y

amplían la visión. El único factor que unifica estos diversos modos de investigar es la necesidad de mostrar resultados.

Para determinar desde estos criterios quién es investigador, se consideran los criterios a partir de los cuales se califica su actividad. La exclusión, muchas veces tiene su origen en criterios de control rígidos y elitistas Esto es evidente en las discusiones entre los investigadores educativos que deben determinar quién es investigador y quién no, la usual forma de responder a este cuestionamiento es a través de dos maneras: a) un consenso y una decisión convencional decidida, y 2) validar la clasificación de organismos que reconocen al investigador por los méritos manifestados mediante instrumentos “objetivos”.

Por estas razones, la aceptación de la diversidad cultural, la relevancia del trabajo conjunto y de la producción del conocimiento, es que se establece que un agente puede ser nombrado como investigador cuando se reconoce a sí mismo, es identificado por una red de investigadores, o por una institución como tal. La identidad del científico sirve a los propósitos de la investigación científica para reconstruirse, expandirse y autogobernarse.

Los científicos aprenden a verse y a valuarse a sí mismos y al mundo de manera distintiva y característica. (…) El desarrollo de esta identidad es resultado de un proceso más o menos prolongado de interacción entre estudiantes e investigadores, durante el cual los primeros internalizan progresivamente a través de la práctica y el mimetismo con el ejemplo, los diferentes aspectos del papel de un investigador. Al final, esto los lleva a construir su autoimagen como investigadores y a ser aceptados como miembros de la comunidad científica a través del reconocimiento mutuo que proporciona el compartir ciertas creencias. Dicha imagen se deriva de la comprensión de la ciencia como un sistema de comunicación y control.

(Vessuri, 2007: 5)

Desde este marco se ha realizado una investigación sobre los agentes en México en la década de 2002 a 2011 [1], y entre los factores estudiados se encuentra el agente investigador (López, Sañudo y Maggi, 2013). Como en otras décadas se presentan dificultades y limitaciones para obtener datos claros y accesibles sobre la persona que se dedica a la investigación. El desarrollo histórico estudiado muestra lo relevante que se ha convertido no sólo que cada investigador se crea tal, sino

que otros le crean que lo es. En esta década se encuentran evidencias de que la investigación educativa se puede considerar ya un ámbito profesionalizado, que se mueve y evoluciona, y su consolidación implica momentos de organización y momentos de ajuste; esto le imprime a la profesión la posibilidad de un crecimiento permanente, con límites claros pero flexibles.

La indagación (Sañudo, 2013b) identifica tres factores que legitiman la constitución de la identidad como investigadores o investigadoras. Uno de ellos es el proceso de formación básicamente en el posgrado, con énfasis en los estudios de doctorado; el segundo, la certidumbre laboral, es decir el reconocimiento institucional a partir un nombramiento y tiempo pagado para realizar investigación; y tercero, el sentirse reconocido por los pares en la cultura "club científico" dominante, que implica la interacción con otros investigadores en redes o asociaciones, que incluye los procesos de certificación y estímulos.

Hasta este estudio, en anteriores investigaciones se habían calculado el número de investigadores y se habían estudiado sus condiciones y características a través de las diversas asociaciones y programas de estímulos dejando fuera a todos aquellos que no contaban con las exigencias de estos o que no tenían la voluntad de adscribirse a ellos. Por lo que se decidió tener varias fuentes de identificación: 1) los reportes institucionales sobre sus investigadores; 2) los diagnósticos de cada región del país que participaron en la investigación; 3) los propios agentes que se reconocen o los reconocen por sus colegas como tales; y 4) se utiliza y cruza información de acuerdo a los 63 estudios identificados en repositorios (21 mexicanos).

Esta base de datos que incluía la trayectoria y producción de cada uno, resultó ser incluyente y respetuosa de la identidad y cultura derivada de las condiciones regionales, institucionales y, por supuesto individuales. La diferencia, en cuanto al número, se incrementó de 712 (Colina 2011a) a 1529 investigadores e investigadoras en México. Aún con este cálculo no existe un censo preciso, por lo tanto, no es posible afirmar con seguridad sobre el número de investigadores. Los estudios encontrados utilizan el registro en programas de estímulo (Sistema Nacional de Investigadores del Consejo mexicano de Ciencia y Tecnología) o redes profesionales (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), lo cual muestra a aquellos que han tenido la voluntad de asociarse o reconocerse en ellas pero que no son exhaustivas para determinar la cantidad exacta. La edad promedio es de 49 años, el 55% son mujeres, la mayoría cuentan con posgrado y dedican entre 10 y 15 horas por semana a la investigación, casi todos en ámbitos universitarios. Los

investigadores registraron un total de 2002 investigaciones en la década, es decir 1.3% investigaciones por cada uno en promedio.

Aunque, como en muchos países, la mayor proporción (67.8%) se encuentra en la capital del país, las estadísticas presentan un incremento en mayor proporción en las entidades federativas que en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Esto implica una tendencia a una mayor participación en la producción del conocimiento educativo en las regiones y menos en el centro.

Estas ideas fortalecen la constitución de la investigación educativa como profesión con una identidad propia con respecto a otras. El investigador educativo, se asume como un profesional situado que produce conocimiento y a partir de él, fortalece y eventualmente, mejora la educación especialmente en su contexto inmediato; tiene el poder para pertenecer e incidir en la cultura académica que comparte con sus colegas, y tiene las herramientas para legitimarse dentro del campo. Se puede afirmar que la investigación educativa es una profesión consolidada pero siempre en construcción progresiva, aprende inherentemente a la institución donde labora combinada con saberes de docencia, administración y política educativa.

Las publicaciones, sobre todo aquellas que se realizan en un idioma distinto al español y cuya distribución se hace lejos de México, son deseables para los programas de estímulos a la investigación pero son contraproducentes para posibilitar su uso por parte de los educadores. Para que el conocimiento producido dinamice la mejora en la educación es indispensable que se transforme en cultura científica con la participación de los agentes involucrados. Es de especial relevancia que el investigador asuma que la cultura crítica se transforma al articularse con las demás dimensiones culturales. No sólo es diversa la comunidad científica sino también el usuario o beneficiario de los resultados de la investigación educativa.

El usuario comprende, analiza, interpreta y usa el conocimiento educativo desde sus marcos de referencia generados por su cultura experiencial; en el caso de los educadores y otros investigadores, desde su cultura académica (Carr, 1996) y, en el caso de los diseñadores de política y tomadores de decisión, articulado además de su cultura experiencial, la política y la social. (Reimers y McGinn, 2000) De acuerdo a Sebastián (2006), la ciencia es el insumo para que la cultura científica en interacción con las experiencias personales y de la sociedad, posibilite la creación innovadora.

El sujeto y usuario de la investigación

En México, como resultado de la investigación se encontró que la conformación individual y social del conocimiento educativo es actualmente muy abundante y heterogénea en la mayor parte de las regiones del país. Sin embargo, aún en esta diversidad y abundancia, la mayor complicación es la poca incidencia que ha tenido en la mejora de la educación en cualquiera de sus dimensiones o niveles.

En cuanto a los beneficiarios de las investigaciones en los documentos analizados, especialmente del estado de Jalisco, al centro occidente del país, se encuentran los agentes educativos, especialmente a estudiantes, y en orden decreciente a los procesos de formación, docentes y gestores. El siguiente grupo a procesos educativos, como estrategias, currículo, etc.

Es interesante identificar que existe una relación entre el alcance de los productos reportados por los investigadores y su probabilidad de que los resultados tengan incidencia educativa. Es decir, tienen diferente alcance desde un uso acotado y preciso, como la práctica educativa, hasta planteamientos de largo alcance, como propuestas para la política educativa. Entre mayor es el alcance, las evidencias de uso disminuyen y al contrario, mientras más preciso mayores evidencias de uso –con beneficio inmediato-. De tal manera que el uso potencial se va diluyendo conforme el uso de los resultados sale del control del investigador.

En México, existen evidencias que muestran que la investigación educativa ha tenido cierta influencia en la agenda política. Pero en todos los casos los resultados van acompañados de argumentos de orientación a los usuarios, foros o debates. Se han modificado iniciativas y programas, también se encontraron rasgos de interacción entre investigadores y funcionarios y que ello contribuye a la comprensión del uso de la investigación sin dejar de considerar algunos elementos implicados. Estas estrategias asumen la diferencia cultural de ambos grupos, políticos e investigadores, cada grupo debate y discute desde su marco de representaciones simbólicas. El diálogo desarrolla marcos de referencia común que permite la toma de decisiones informadas, tal como lo dicen Reimers y McGinn (2000).

Cuando los investigadores aportan a la toma de decisiones de las autoridades educativas, las institucionales o a la referida a la política educativa involucrando a los tomadores de decisiones en los resultados de la investigación dando voz a los sujetos participantes, se observa un incremento en la potencia del uso ya que se

hacen accesibles los resultados a través de su distribución; pero no sustituye al uso.

De lo anterior se observan cuatro niveles de uso: teórico, potencial (mínimo y medio), tangible y real. El primer nivel, de mínimo uso potencial, agrupa productos que aportan al conocimiento. El segundo nivel de uso potencial mínimo, además del conocimiento, son o se acompañan de recomendaciones, indicaciones o sugerencias, entre otras, dirigidas a un usuario determinado; un segundo nivel, de uso potencial medio cuando hay diseño de propuestas concretas, como instrumentos, desarrollos, programas, diseños curriculares, etc. El tercer nivel, son los medios tangibles para apoyar los procesos de aprendizaje, como un fichero o un material digital interactivo, implican un artilugio o desarrollo tecnológico que pudiera ser llevado hasta una patente, una distribución masiva o comercialización. El cuarto nivel de uso real son reportes o evidencias concretos de su uso.

La problemática del uso científico de los productos de investigación, no sólo incluye a los investigadores, sino que también a los beneficiarios. Mientras mayor sea su conocimiento y el interés de consumir, analizar, discutir e innovar los resultados de los investigadores, más claro será el beneficio que podrá obtener de ellos. Uno de los retos mayores tiene que ser el que todos los agentes educativos generemos una cultura científica educativa, y para ello requerimos alfabetizar científicamente a los educadores y al ciudadano en general.

Es claro que este tema es un asunto emergente, el compromiso por el uso de los resultados de las investigaciones educativas es una preocupación reciente. Kreimer (2003) afirma que la producción de conocimientos pone a discusión el papel de la ciencia en una comunidad educativa y una sociedad que demanda la absorción inmediata de las innovaciones y el uso de los resultados al mejoramiento de la calidad académica en el país. Esto implica incluir a los usuarios, no solo al final del trabajo, sino desde el planteamiento del proyecto y su proceso; orientar al contexto el problema de investigación y sus resultados; y ampliar el alcance de producto.

Igualmente, en el diseño del proyecto y por supuesto, durante el proceso, es indispensable consolidar la colaboración con redes expertas en el tema y establecer periodos de diálogo (Reimers y McGinn, 2000) con los diversos tipos de usuarios para reorientar el proceso de acuerdo al contexto de aplicación. Fomentar que los diversos grupos que realicen su trabajo orientado a contextos de aplicación y estén en diálogo permanente y de ser posible, realicen proyectos conjuntos.

Es indispensable acompañar el proceso y los resultados de la investigación con

estrategias que aseguren el uso por parte de los beneficiarios directos, pero también por usuarios o indirectos y el ciudadano en general. La apropiación del conocimiento producido por los agentes investigadores y del ciudadano en general no solamente implica la alfabetización científica, el acceso a la ciencia de la educación, sino también la elaboración de percepciones y opiniones, que conforman la posibilidad discusión, reflexión y de sustentar un juicio crítico frente a la política y sus programas para la educación. Pero lo más importante es que la cultura científica impulsa al ciudadano a la participación activa e informada.

La consideración de mayor peso en la Sociedad del Conocimiento en la que participa la cultura científica educativa es la producción del conocimiento y su incidencia en la mejora o innovación educativa en cualquiera de sus dimensiones. Pasar de la información a producir ciencia o conocimiento educativo y de ahí a la constituir una cultura científica en el área, demanda solidez en la formación y un fuerte compromiso ético y social.

Reflexiones finales

Cualquier análisis del estado de la investigación educativa requiere un nivel diferente de autoconciencia y vigilancia metodológica que permita a los investigadores ser más críticos acerca de las preconcepciones que guían su comprensión de lo que tratan de lograr. El tipo de indagación educativa actual está constituida por una concepción enfáticamente metodológica, es decir, una ciencia aplicada que contiene una visión del cambio educativo como fin, orientada al tipo de sociedad que se quiere constituir. (Sañudo, 2006a)

De aquí la relevancia de la cultura científica, específicamente la generada por el conocimiento educativo. Por un lado, es un factor del desarrollo personal, tanto de los educadores como de los sujetos en formación, que implica no solamente el dominio de conocimientos y el enriquecimiento intelectual, sino la conformación de actitudes y valores. Por otro, como menciona Sebastián (2006), la cultura científica alimenta la conciencia social sobre la ciencia, fomentando una comunidad crítica con una percepción favorable a la investigación y la innovación. Finalmente, desarrolla las capacidades para la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre la política educativa, la gestión y las prácticas escolares, corresponsabilizándose de la educación personal y de sus hijos e hijas.

Es fundamental enfatizar que no hay modelos únicos que expliquen todas las dimensiones de la heterogeneidad de los procesos, pero sí hay compromisos

sociales y éticos comunes: incorporar una concepción de investigación e investigador e investigadora educativa que incorpore el respeto a la diversidad; tener estrategias para apoyar, interactuar y fortalecer a aquellas comunidades que tienen poco acceso al conocimiento o a cualquier otro recurso; asumir criterios flexibles que eviten la segregación y tener altas miras en la calidad y rigurosidad en la investigación, incorporar al proceso de investigación la mirada de los beneficiarios; finalmente, trabajar por constituir una cultura científica entre investigadores y educadores, me garantice el fortalecimiento de la educación.

Referencias

Arocena, Rodrigo & Senker, Peter (2003) Technology, Inequality, and Underdevelopment: The Case of Latin America en *Science Technology Human Values, 28,*15-33. California: Sage [Consultado 021013, DOI: 10.1177/0162243902238493].

Ávalos, Ignacio. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional, en Albornoz y Alfaraz, (Editores) Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión, RICYT / CYTED / UNESCO, pp. 45-160

Ávila Meléndez, Luis Arturo; Miranda Madrid, Adela & Zarazúa Escobar, José Alberto (2010) Académicos, organizaciones civiles y exclusión social en *Portafolio. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, Junio. Argentina: Revista Iberoamericana CTS. (Consultado 071013) www.revistacts.net .

Bruner, Jerome. (1997). La educación, puerta de la cultura, España: Aprendizaje Visor.

Carr, Wilfred (1996). Hacia una teoría crítica de la Educación. Barcelona: Morata.

Colina Escalante, Alicia (2011a). “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes”, en revista Perfiles Educativos. VOL. 33, NÚM. 132, México: UNAM/IIESU, pp. 10-28.

Gómez–Heras, José María (2002). *Ética en la frontera*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Gutiérrez Vargas, Martha Elba (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la

información científica en la educación superior. Anales de documentación, N. º 5, 2002. México: Universidad Autónoma Metropolitana pp. 197-212

Kreimer, Pablo. (2003). *Conocimientos científicos y utilidad social. Ciencia, docencia y tecnología,*(26). (En línea) revistacdyt.uner.edu.ar . [Consultado 101013]

Kuhn, Thomas (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*, Colección Breviarios, México: FCE.

López, Martha; Sañudo, Lya & Maggi, Rolando (2013). *La investigación de la investigación educativa* de la Colección Estados de la Investigación Educativa en México 2002-2011. México: Anuies (En prensa).

Martínez, Miguel. (1997). *El Paradigma Emergente.Hacia una nueva teoría de la racionalidad humana*. (2 ed.), México: Editorial Trillas.

Perales, Ruth (2009). *Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias en educación básica, media superior y superior tecnológica en el estado de Jalisco.* En las voces de los agentes educativos. Guadalajara: SEJ/COECYTJAL (libro en prensa).

Pozo Municio, Juan Ignacio y Gómez Crespo, M. A. (2004). *Aprender y enseñar ciencia, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid: Morata.

Quintanilla, Miguel Ángel (2010). La ciencia y la cultura científica en *ArtefaCToS*, vol. 3, n. º 1, diciembre 2010, 31-48, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Reimers, Fernando y Mcginn, Noel (2000). Diálogo Informado, México, CEE / AUSJAL, pp. 264.

Sandoval Salazar, R. (2006b). Sociedad del Conocimiento, cultura científica y multiculturalismo: La conformación de la “cultura científica y tecnológica” en sociedades culturalmente diversas, *Simposio Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural* del 13 al 16 de noviembre de 2006. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México. (Consultado 140509) sociedadconocimiento.unam.mx .

Sañudo, Lya (2007). De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. México: SEP– SEB–Conacyt.

Sañudo, Lya (Coord.). (2013) *Usos y distribución del conocimiento educativo* de la

Serie Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011, Guadalajara: COECyT/Red de Posgrados en Educación. (En prensa)

Sañudo, Lya (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico, en *La investigación de la investigación educativa* de López, Sañudo y Maggi de la Colección Estados de la Investigación Educativa en México 2002-2011. México: Anuies (En prensa).

Sebastián, Jesús (2010). La innovación, entre la ciencia, la ficción y la política en *Portafolio. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, Abril, Argentina Organización de Estados Americanos [consultada 171013) www.revistacts.net .

Vessuri, Hebe (2007). “La formación de investigadores en América Latina”, en Sebastián, J. (Ed.), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina,* Madrid: Siglo XXI.

Notas

[1] Forma parte de los Estados del Conocimiento de la Investigación Educativa en México realizados por los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) en diferentes campos temáticos, uno de los cuales es la Investigación de la Investigación Educativa que incluye un capítulo sobre los agentes investigadores. Colaboraron para trabajar este capítulo, Lya Sañudo Guerra (Coord.) (Investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco), María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel (Asesora Técnico Pedagógica en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México), María Isabel Sañudo Guerra (Investigadora del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Jalisco), Raúl Vargas Segura (Asesor Técnico Pedagógico en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México), y Leticia Velarde Peña (Investigadora del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta).

Ciència, cultura i diversitat. Enfocaments alterns per a la Investigació educativa

Lya Sañudo Guerra
Doctora en Educació Superior, s'ha dedicat a la investigació en dues línies específiques, la investigació de la investigació educativa i la investigació de la pràctica reflexiva. Afins a estos ha presentat conferències, ponències i publicacions realitzat a Mèxic i temes en diferents països. Ha ocupat diversos llocs tant a la Secretaria d'Educació a Jalisco, com en altres organismes i institucions. Pertany al Comitè d'Avaluació de Fons Mixtos Conacyt-Jalisco i des de 2006 pertany al Sistema Nacional d'Investigadors. És Acadèmica en el nivell de postgrau, i ha participat en diversos projectes curriculars. Ha fundat i ha col·laborat en xarxes acadèmiques, nacionals i internacionals.

Traducció: Ximo Martínez Ortiz

Aquest text explora, a partir d'una investigació recent, la relació de la ciència, de la cultura científica i dels investigadors educatius com a agents culturals. El propòsit és explorar una concepció alterna de la investigació educativa que incorpore la diversitat en els processos de producció del coneixement educatiu. S'analitza la ciència com un sistema de representacions simbòliques que es constitueixen dins d'un marc cultural. Es conceptualitza la cultura científica en dos plànols, la que es comparteix en una comunitat de científics, i la que es constitueix a partir de la distribució del coneixement produït.

Descriptors

Cultura científica, investigació educativa, investigador, ús, coneixement educatiu

---

Introducció

Els nous plantejaments científics derivats de la Societat del Coneixement i les seues implicacions en totes les àrees científiques, no deixa d'afectar la Ciència de l'Educació i els seus investigadors. En aquest text s'explora a partir d'una

investigació recent, la relació de la ciència, de la cultura científica i dels investigadors educatius com a agents culturals. El propòsit és explorar una concepció alterna de la investigació educativa que incorpore la diversitat com un component substancial en els processos de producció del coneixement educatiu.

S'analitza la ciència com un sistema de representacions simbòliques que es constitueixen dins d'un marc cultural específic i coexisteixen i interaccionen constantment amb una diversitat de formes d'interpretar el món. Plantejament que serveix de marc per a conceptualitzar la cultura científica en dos plànols, la que es comparteix en una comunitat de científics, i la que es constitueix a partir de la distribució del coneixement produït als pràctics, usuaris i beneficiaris i al ciutadà.

Des d'aquest marc es plantegen alguns dels resultats més rellevants de la investigació, específicament la caracterització de l'investigador educatiu a Mèxic i finalment s'analitza l'ús que se'ls dóna als resultats per tal de comprendre els processos necessaris per a generar una cultura científica en el país.

La ciència

Històricament, s'han proposat diferents postures en definir què és la ciència. Unes al·ludeixen en un sentit positivista a la producció del coneixement científic; d'altres, se centren en la ciència com un element de la cultura que es caracteritza per ser dinàmic i canviant.

Tradicionalment es concep la ciència com "una col·lecció de fets objectius regits per lleis que poden extraure directament si s'observen aquests fets amb una metodologia adequada" (Pou: 2004: 24). Aquesta visió s'orienta a la recerca de la veritat centrada en el descobriment, el que redueix les possibilitats d'interpretació del subjecte. (Perales, 2009) D'altra banda, es distingeix una postura que no només integra els elements anteriors sinó que inclou la possibilitat d'elaborar models per a interpretar la realitat i incorpora un element actiu al concepte, afirmant que la ciència és un procés de caràcter dinàmic, perible amb una naturalesa provisional històrica i cultural.

Cadascuna d'aquestes postures és pertinent en un paradigma. El paradigma implica una percepció del món des d'on determina els objectes de coneixement, la seua forma d'abordatge i els propòsits de la producció científica; estableix els límits i abast i inclou un conjunt de coneixements, valors, supòsits i creences que formen una cosmovisió. Tal com ho descriu Kuhn (1993) cada paradigma defineix i delimita

un camp de problemes sobre objectes de coneixement determinats. Els paradigmes són realitzacions científiques universalment reconegudes que, durant un temps proporcionen models de problemes i solucions a una comunitat científica. Cap és millor que un altre, sinó que són legitimats pel consens una comunitat científica en un determinat període històric. En cada crisi, el pas d'un paradigma a un altre representa una fase essencial per al progrés de la ciència.

El paradigma conté components propis. Primer el component *epistemològic*, és a dir una forma de conéixer, derivat d'aquest un component *metodològic*, que defineix la manera per a conéixer, el tercer implica una forma específica de conceptualitzar l'objecte de coneixement i les seues interrelacions, conformant el component *teòric*, i, quart component, *l'ideològic* constituït pels valors creences, supòsits, la política i el poder. La validesa i la fiabilitat del coneixement produït estan determinades per la coherència entre tots els components del paradigma. Per descomptat, hi ha la possibilitat de la complementarietat, sempre que l'enfocament i les decisions responguen a la mateixa lògica epistemològica en la producció de coneixement. Mentre es mantinga la coherència epistemològica, els mètodes i els instruments poden ser complementaris.

Això significa que encara que sorgisquen paradigmes alterns i emergents, aquests poden coexistir i complementar-se amb els tradicionals. De fet, aquesta condició és una característica del nou paradigma emergent de la ciència, que ha de "brollar de la dinàmica i dialèctica històrica de la vida humana i s'imposa, cada vegada més amb força i poder convincent, a la nostra ment inquisitiva" (Martínez, 1997:156). En el paradigma emergent, l'home és el centre del saber. Està fundat en els sistemes oberts amb una visió àmplia des de diverses ciències, és complementari i interdisciplinari/ transdisciplinari, però unificat sota una totalitat integral en la seua explicació i resolució de les contradiccions.

El paradigma emergent o altern concep el coneixement en un context sociohistòric, cultural i ideològic que envolta les interpretacions teòriques subjectives del que investiga, sense lleis universals i absolutes amb un clar enteniment de les seues limitacions. Tracta de passar d'una ciència que implica un coneixement fragmentat, individualista, parcel·lat, disciplinari i lineal a una que supose un coneixement participatiu, diàleg de sabers, organització col·lectiva de la ciència. (Ávalos, 2006) En aquest sentit, la ciència i la tecnologia són productes culturals en si mateixos, són representacions simbòliques que es constitueixen dins d'un marc cultural específic i coexisteixen i interaccionen constantment amb una diversitat de formes d'interpretar el món. No hi ha contraposició entre la cultura científica i la

humanista, ambdues són part d'una cultura global humana (Sandoval, 2006b).

En aquest ordre d'idees, el coneixement que es produeix, llavors, és un producte cultural: la cultura científica que per la seua naturalesa es comparteix entre els investigadors, amb els usuaris o beneficiaris i amb el ciutadà. Per això, la distribució de la ciència, a través de la difusió, la divulgació i la disseminació, s'han convertit en els mitjans més aconseguits per a formar els ciutadans en els diferents tipus de coneixement i garantir el seu ús. (Sañudo, 2013) El saber científic dels investigadors està destinat a convertir-se en una cultura comuna indispensable per a captar la problemàtica en les diferents àrees científiques, especialment quan aquests tenen una incidència social, ambiental, ètica o política. Pel seu caràcter social, resulta natural distribuir el coneixement en la seua versió més útil a través de processos de comunicació social i institucional per arribar als diversos grups de potencials usuaris i col·laborar d'aquesta manera en la constitució de la cultura científica.

Cultura científica

Encara que no hi ha evidència fins ara que hi haja models precisos que permeten analitzar la dinàmica de la cultura científica, si que existeix la convicció que hi ha una articulació entre la ciència i la cultura científica. En tot cas, ambdues són activitats humanes. D'acord a Quintanilla (2010:34) la ciència "està constituïda pel conjunt d'activitats que caracteritzen al grup social format pels professionals de la investigació científica. Aquestes activitats es poden definir, com les de qualsevol altre subsistema cultural, en termes de les regles que segueixen els membres del grup, les entrades que consumeixen, les estructures socials que formen, els resultats que s'obtenen amb la seua activitat." Pel que, el subsistema científic d'una societat és doncs part del subsistema cultural, és a dir és un tipus d'entitat social especialitzada en generar, gestionar i aplicar coneixement i informació cultural.

Aquesta cultura científica, compartida amb el ciutadà té conseqüències per a l'organització de la societat, reivindica el valor a la vegada intel·lectual i pràctic de la ciència. D'acord a la ciència és un element de la producció que millora la vida i permet prendre decisions informades. En aquest sentit, es planteja la necessitat d'incorporar aquesta visió de la ciència a la cultura general de la societat i de reformar el sistema educatiu per a fer possible un canvi en què les dues cultures s'integren en una visió unificada (Quintanilla, 2010 : 44).

D’altra banda, l’expressió « cultura científica» se sol utilitzar per a anomenar a aquella part de la cultura d’un grup social que consisteix en informació relacionada i compatible amb l’activitat científica composta “per la ciència pròpiament dita, i la resta de la informació, representacional, pràctica o valorativa que forma part de la cultura general del grup, i està relacionat amb la ciència encara que no forme part de l’activitat científica com a tal.” (Quintanilla, 2010: 35)

Entesa des d’aquesta perspectiva, el primer component de la cultura científica en sentit estricte són les creences, regles d’actuació i valors científics. Un segon component reconeix els elements referits a la ciència com són les creences, les regles de comportament i les valoracions. Tots dos components defineixen la manera en què una comunitat d’investigadors produeix un coneixement i el suposat és que depenent de la forma en com es constituïsca aquesta cultura entre la comunitat científica és que el coneixement produït pot arribar a enfortir i a desenvolupar de la seua àrea d’estudi i amb això aconseguir integrar-la a la cultura científica ciutadana.

Tal és el cas de la *ciència de l’educació*, que és una àrea del coneixement que es troba en ple procés de consolidació i que per tant és nova en el camp científic. Tal com s’esmenta abans és un producte cultural, amb una sèrie d’entramats de representacions simbòliques en un context sociohistòrics específic on coexisteixen i interaccionen constantment una diversitat de formes d’interpretar el món determinats per valors personals, institucionals, socials i culturals, preferències grups o individuals, que incideixen o poden incidir en diverses maneres i graus sobre la pràctica científica.

Concretament, en el cas de l’educació, els agents investigadors són els que a través d’una activitat sistemàtica d’indagar sobre objectes educatius produeixen coneixement científic en educació. És en la interacció entre els investigadors i la seua producció que es genera coneixement educatiu, La cultura en aquest camp es comprén, d’acord amb Sandoval, l’anàlisi i interpretació del conjunt o entramat de significats i pràctiques dels seus agents. Des d’aquest enfocament, “s’emfatitzen les implicacions simbòliques i de legitimació que es produeixen a partir de les dinàmiques generades entre les accions pràctiques dels científics i l’ús dels artefactes, així com el joc d’ “acomodaments i resistències” que es duen a terme per part dels científics i els seus instruments per a accedir a la producció de coneixements”. (Sandoval, 2006b : 7)

La investigació educativa com a procés cultural, implica accions i estratègies

intencionades d'intercanvi de significats que creen, transmeten, transformen i faciliten l'ús del coneixement i la teoria educativa. Aquests processos són interdependents d'altres formes de cultura que hi donen sentit i raó de ser. Aquesta concepció cultural d'investigació és inclusiva, és a dir, comprén i espera que cada subjecte, institució, grup o comunitat siga singular i des de la seua diversitat enriquisca i compartisca significats amb la comunitat (Sañudo, 2013b)

Investigació educativa i la diversitat

La ciència de l'educació i la tecnologia educativa estan inequitativament distribuïdes en el món i el suposat, d'acord a Arocena i Senker (2003) és que aquesta iniquitat en l'accés al coneixement, genera iniquitat en la societat. "Inequality is a very significant factor retarding Latin America's development –a factor that is deeply Rooted in history of the region" (Arocena i Senker, 2003: 26). Quan l'acumulació col·lectiva i individual del coneixement és petita, és molt difícil escapar de la pobresa, i en contrast, la generació i l'ús del coneixement genera un procés dinàmic que afavoreix la superació del cercle viciós de l'exclusió de la informació–innovació.

S'entén que treballar per una cultura científica no és un factor suficient per atendre les desigualtats, però si que és un factor necessari. Això obliga a incorporar la diversitat com una condició de ser i establir les estratègies altament situades en l'organització institucional per a donar suport a totes les formes i tipus de comunitats d'investigadors educatius, per tal de treballar amb responsabilitat ètica i social davant la iniquitat, "es requereix una intenció pròpia dels investigadors per a aprofitar aquelles oportunitats que permeten les regles del treball acadèmic per a interactuar amb sectors en desavantatge" (Àvila, Miranda i Zarazúa, 2010 : 19).

Tal com es descriu de seguida, a Mèxic, la diversitat en els investigadors i investigadores educatius és patent, i no es tracta de normalitzar o igualar-los, sinó de fer produir les diferències. Els dos elements clau són els agents investigadors i l'ús dels resultats generats de la seua feina.

L'agent investigador a Mèxic

L'investigador és el que produeix coneixement educatiu i és, al mateix temps, el que té, en primera instància, les possibilitats de convertir la informació en coneixement útil. Com a protagonistes de la producció educativa científica, els investigadors i investigadores són el que Gómez–Heras diu agents intencionals ja

que “les seues accions i significats tenen un sentit en aquest camp cultural concret” i són intencionats perquè en diversos camps culturals deliberadament busquen uns certs fins, en funció de determinats interessos, per a això posen en joc creences, coneixements, valors i normes” (2002:184). L’agent és proactiu, està orientat cap a problemes, enfocat intencionalment, selectiu, constructiu, adreçada a fins. La ment d’agències no només és activa, busca el diàleg i el discurs amb altres ments actives. I és a través d’aquest procés dialògic i discursiu que es coneix a l’altre i s’aconsegueixen comunitats que construeixen i comparteixen entramats de representacions simbòliques. (Bruner, 1997).

Per això, el seu perfil i la seua trajectòria com a investigador depenen tant del seu esforç i interés personal com de l’àrea de coneixement en què produeix, les xarxes en què interacciona amb altres agents i la institució en la qual labora. Conseqüentment, el treball dels agents en la investigació educativa no té lloc al marge de la cultura en què viuen, ni de les circumstàncies del moment històric, de fet, la seua acció té una incidència directa sobre el medi educatiu en què s’insereixen. (Sañudo, 2013b)

No es tracta de com l’investigador s’adapta i assimila les condicions culturals. Sinó com, a partir de la seua col·laboració, la cultura d’origen es modifica i s’enriqueix, incorporant el seu sistema de significació per a conformar amb els altres, la cultura acadèmica, institucional o crítica. Així, no només determina la cultura l’espai d’interacció entre agents, sinó que té una evolució històrica, ja que no és la mateixa per a tots els temps, per a tots els grups i per a tots els agents. Hi ha diversitat cultural grupal o regional, però també entre els mateixos agents, ja que cada un té la possibilitat d’interpretar i, per tant, d’innovar els significats culturals (Sañudo, 2007).

La diversitat de les actuacions tenen el seu origen en les pautes culturals de cada especialitat i a les decisions individuals, conjunturals, que prenga l’agent i el grup d’investigació, per això és possible trobar diferents postures, decisions i actuacions dins de la mateixa branca científica que enriqueixen les perspectives i amplien la visió. L’únic factor que unifica aquests diversos modes d’investigar és la necessitat de mostrar resultats.

Per a determinar des d’aquests criteris qui és investigador, es consideren els criteris a partir dels quals es qualifica la seua activitat. L’exclusió, moltes vegades té el seu origen en criteris de control rígids i elitistes. Això és evident en les discussions entre els investigadors educatius que han de determinar qui és investigador i qui no, la

usual forma de respondre a aquesta qüestió és a través de dues maneres: a) un consens i una decisió convencional decidida, i 2) validar la classificació d'organismes que reconeixen l'investigador pels mèrits manifestats mitjançant instruments "objectius".

Per aquestes raons, l'acceptació de la diversitat cultural, la rellevància del treball conjunt i de la producció del coneixement, és que s'estableix que un agent pot ser nomenat com a investigador quan es reconeix a si mateix, és identificat per una xarxa d'investigadors, o per una institució com a tal. La identitat del científic serveix als propòsits de la investigació científica per a reconstruir-se, expandir-se i autogovernar-se.

Els científics aprenen a veure's i a valorar-se a si mateixos i al món de manera distintiva i característica. (…) El desenvolupament d'aquesta identitat és resultat d'un procés més o menys prolongat d'interacció entre estudiants i investigadors, durant el qual els primers internalitzen progressivament a través de la pràctica i el mimetisme amb l'exemple, els diferents aspectes del paper d'un investigador. Al final, això els porta a construir la seua autoimatge com a investigadors i a ser acceptats com a membres de la comunitat científica a través del reconeixement mutu que proporciona el fet de compartir algunes creences. Aquesta imatge es deriva de la comprensió de la ciència com un sistema de comunicació i control.

(Vessuri, 2007 : 5)

Des d'aquest marc s'ha fet una investigació sobre els agents a Mèxic en la dècada de 2002 al 2011, i entre els factors estudiats es troba l'agent investigador (López, Sañudo i Maggi, 2013). Com en altres dècades es presenten dificultats i limitacions per obtenir dades clares i accessibles sobre la persona que es dedica a la investigació. El desenvolupament històric estudiat mostra com de rellevant que s'ha convertit no només que cada investigador es crega tal, sinó que altres creguen que ho és. En aquesta dècada es troben evidències que la investigació educativa es pot considerar ja un àmbit professionalitzat, que es mou i evoluciona, i la seua consolidació implica moments d'organització i moments d'ajust, això hi imprimeix a la professió la possibilitat d'un creixement permanent, amb límits clars però flexibles.

La indagació (Sañudo, 2013b) identifica tres factors que legitimen la constitució de

la identitat com a investigadors o investigadores. Un d'aquests és el procés de formació bàsicament en el postgrau, amb èmfasi en els estudis de doctorat, el segon, la certesa laboral, és a dir el reconeixement institucional a partir un nomenament i temps pagat per a fer investigació, i tercer, el fet de sentir-se reconegut pels parells en la cultura "club científic" dominant, que implica la interacció amb altres investigadors en xarxes o associacions, que inclou els processos de certificació i estímuls.

Fins aquest estudi, en anteriors investigacions s'havien calculat el nombre d'investigadors i s'havien estudiat les seues condicions i característiques a través de les diverses associacions i programes d'estímuls deixant fora a tots aquells que no comptaven amb les exigències d'aquests o que no tenien la voluntat d'adscriure-s'hi. Pel que es va decidir tenir diverses fonts d'identificació : 1) els informes institucionals sobre els seus investigadors, 2) els diagnòstics de cada regió del país que van participar en la investigació, 3) els propis agents que es reconeixen o els reconeixen pels seus col·legues com a tals, i 4) s'utilitza i creua informació d'acord amb els 63 estudis identificats en repositoris (21 mexicans).

Aquesta base de dades que incloïa la trajectòria i producció de cada un, va resultar ser incloent i respectuosa de la identitat i de la cultura derivada de les condicions regionals, institucionals i, per descomptat individuals. La diferència, pel que fa al nombre, es va incrementar de 712 (Pujol 2011a) a 1529 investigadors i investigadores a Mèxic. Encara amb aquest càlcul no existeix un cens precís, per tant, no és possible afirmar amb seguretat sobre el nombre d'investigadors. Els estudis trobats utilitzen el registre en programes d'estímul (Sistema Nacional d'Investigadors del Consell mexicà de Ciència i Tecnologia) o xarxes professionals (Consell Mexicà d'Investigació Educativa), la qual cosa mostra a aquells que han tingut la voluntat d'associar o reconèixer-hi però que no són exhaustives per a determinar la quantitat exacta. L'edat mitjana és de 49 anys, el 55 % són dones, la majoria compten amb postgrau i dediquen entre 10 i 15 hores per setmana a la investigació, gairebé tots en àmbits universitaris. Els investigadors van registrar un total de 2002 investigacions en la dècada, és a dir 1.3 % investigacions per cadascun de mitjana.

Encara que, com en molts països, la major proporció (67.8%) es troba a la capital del país, les estadístiques presenten un increment en major proporció en les entitats federatives que a la zona metropolitana de la Ciutat de Mèxic. Això implica una tendència a una major participació en la producció del coneixement educatiu a les regions i menys al centre.

Aquestes idees enforteixen la constitució de la investigació educativa com a professió amb una identitat pròpia respecte a d'altres. L'investigador educatiu, s'assumeix com un professional situat que produeix coneixement i a partir d'aquest, enforteix i eventualment, millora l'educació especialment en el seu context immediat, té el poder per a pertànyer i incidir en la cultura acadèmica que comparteix amb els seus col·legues, i té les eines per a legitimar dins del camp. Es pot afirmar que la investigació educativa és una professió consolidada però sempre en construcció progressiva, aprén inherentment a la institució on labora combinada amb sabers de docència, administració i política educativa.

Les publicacions, sobretot aquelles que es realitzen en un idioma diferent a l'espanyol i la distribució es fa lluny de Mèxic, són desitjables per als programes d'estímuls a la investigació però són contraproduents per possibilitar el seu ús per part dels educadors. Perquè el coneixement produït dinamitze la millora en l'educació és indispensable que es transforme en cultura científica amb la participació dels agents involucrats. És d'especial rellevància que l'investigador assumisca que la cultura crítica es transforma en articular amb les altres dimensions culturals. No només és diversa la comunitat científica sinó també l'usuari o beneficiari dels resultats de la investigació educativa.

L'usuari comprén, analitza, interpreta i utilitza el coneixement educatiu des dels seus marcs de referència generats per la seua cultura experiencial, en el cas dels educadors i d'altres investigadors, des de la seua cultura acadèmica (Carr, 1996) i, en el cas dels dissenyadors de política i prenedors de decisió, articulat a més de la seua cultura experiencial, la política i la social. (Reimers i McGinn, 2000) D'acord a Sebastià (2006), la ciència és el *insumo* perquè la cultura científica en interacció amb les experiències personals i de la societat, possibilite la creació innovadora.

El subjecte i usuari de la investigació

A Mèxic, com a resultat de la investigació es va trobar que la conformació individual i social del coneixement educatiu és actualment molt abundant i heterogènia en la major part de les regions del país. No obstant això, encara en aquesta diversitat i abundància, la major complicació és la poca incidència que ha tingut en la millora de l'educació en qualsevol de les seues dimensions o nivells.

Pel que fa als beneficiaris de les investigacions en els documents analitzats, especialment de l'estat de Jalisco, al centre occident del país, es troben els agents educatius, especialment a estudiants, i en ordre decreixent als processos de

formació, docents i gestors. El següent grup a processos educatius, com estratègies, currículum, etc.

És interessant identificar que existeix una relació entre l'abast dels productes reportats pels investigadors i la seua probabilitat que els resultats tinguen incidència educativa. És a dir, tenen diferent abast des d'un ús acotat i precís, com la pràctica educativa, fins plantejaments de llarg abast, com propostes per a la política educativa. Com més gran és l'abast, les evidències d'ús disminueixen i al contrari, com més precís majors evidències d'ús –amb benefici immediat–. De tal manera que l'ús potencial es va diluint a mesura que l'ús dels resultats eix del control de l'investigador.

A Mèxic, hi ha evidències que mostren que la investigació educativa ha tingut una certa influència en l'agenda política. Però en tots els casos els resultats van acompanyats d'arguments d'orientació als usuaris, fòrums o debats. S'han modificat iniciatives i programes, també es van trobar trets d'interacció entre investigadors i funcionaris i que això contribueix a la comprensió de l'ús de la investigació sense deixar de considerar alguns elements implicats. Aquestes estratègies assumeixen la diferència cultural de tots dos grups, polítics i investigadors, cada grup debat i discuteix des del seu marc de representacions simbòliques. El diàleg desenvolupa marcs de referència comuna que permet la presa de decisions informades, tal com ho diuen Reimers i McGuinn (2000).

Quan els investigadors aporten a la presa de decisions de les autoritats educatives, les institucionals o a la referida a la política educativa involucrant els prenedors de decisions en els resultats de la investigació donant veu als subjectes participants, s'observa un increment en la potència de l'ús ja que es fan accessibles els resultats a través de la seua distribució, però no en substitueix l'ús.

De l'anterior s'observen quatre nivells d'ús: teòric, potencial (mínim i mig), tangible i real. El primer nivell, de mínim ús potencial, agrupa productes que aporten al coneixement. El segon nivell d'ús potencial mínim, a més del coneixement, són o s'acompanyen de recomanacions, indicacions o suggeriments, entre d'altres, dirigits a un usuari determinat, un segon nivell, d'ús potencial mitjà quan hi ha disseny de propostes concretes, com instruments, desenvolupaments, programes, dissenys curriculars, etc. El tercer nivell, són els mitjans tangibles per a donar suport als processos d'aprenentatge, com un fitxer o un material digital interactiu, impliquen un artefacte o desenvolupament tecnològic que poguera ser portat fins a una patent, una distribució massiva o comercialització. El quart nivell d'ús real són

informes o evidències concrets del seu ús.

La problemàtica de l'ús científic dels productes d'investigació, no només inclou als investigadors, sinó que també als beneficiaris. Com més gran siga el seu coneixement i l'interés de consumir, analitzar, discutir i innovar els resultats dels investigadors, més clar serà el benefici que pot obtenir. Un dels reptes més grans ha de ser el que tots els agents educatius generem una cultura científica educativa, i per a això requerim alfabetitzar científicament als educadors i al ciutadà en general.

És clar que aquest tema és un assumpte emergent, el compromís per l'ús dels resultats de les investigacions educatives és una preocupació recent. Kreimer (2003) afirma que la producció de coneixements posa a discussió el paper de la ciència en una comunitat educativa i una societat que demana l'absorció immediata de les innovacions i l'ús dels resultats a la millora de la qualitat acadèmica al país. Això implica incloure usuaris, no només al final del treball, sinó des del plantejament del projecte i el seu procés; orientar el context el problema d'investigació i els seus resultats, i ampliar l'abast de producte.

Igualment, en el disseny del projecte i per descomptat, durant el procés, és indispensable consolidar la col·laboració amb xarxes expertes en el tema i establir períodes de diàleg (Reimers i McGuinn, 2000) amb els diversos tipus d'usuaris per a reorientar el procés d'acord al context d'aplicació. Fomentar que els diversos grups que realitzen el seu treballen orientat a contextos d'aplicació i estiguen en diàleg permanent i si és possible, realitzen projectes conjunts.

És indispensable acompanyar el procés i els resultats de la investigació amb estratègies que asseguren l'ús per part dels beneficiaris directes, però també per usuaris o indirectes i el ciutadà en general. L'apropiació del coneixement produït pels agents investigadors i del ciutadà en general no només implica l'alfabetització científica, l'accés a la ciència de l'educació, sinó també l'elaboració de percepcions i opinions, que conformen la possibilitat discussió, reflexió i de sustentar un judici crític enfront de la política i els seus programes per a l'educació. Però el més important és que la cultura científica impulsa el ciutadà a la participació activa i informada.

La consideració de més pes en la Societat del Coneixement en la qual participa la cultura científica educativa és la producció del coneixement i la seua incidència en la millora o innovació educativa en qualsevol de les seues dimensions. Passar de la

informació a produir ciència o coneixement educatiu i d'ací a constituir una cultura científica en l'àrea, demanda solidesa en la formació i un fort compromís ètic i social.

Reflexions finals

Qualsevol anàlisi de l'estat de la investigació educativa requereix un nivell diferent d'autoconsciència i vigilància metodològica que permeta als investigadors ser més crítics sobre les preconcepcions que guien la seua comprensió del que tracten d'aconseguir. El tipus d'indagació educativa actual està constituïda per una concepció emfàticament metodològica, és a dir, una ciència aplicada que conté una visió del canvi educatiu com a fi, orientada al tipus de societat que es vol constituir. (Sañudo, 2006a)

D'ací la rellevància de la cultura científica, específicament la generada pel coneixement educatiu. D'una banda, és un factor del desenvolupament personal, tant dels educadors com dels subjectes en formació, que implica no només el domini de coneixements i l'enriquiment intel·lectual, sinó la conformació d'actituds i valors. De l'altra, com esmenta Sebastián (2006), la cultura científica alimenta la consciència social sobre la ciència, fomentant una comunitat crítica amb una percepció favorable a la investigació i la innovació. Finalment, desenvolupa les capacitats per a la participació ciutadana en la presa de decisions sobre la política educativa, la gestió i les pràctiques escolars, corresponsabilitzant-se de l'educació personal i dels seus fills i filles.

És fonamental emfatitzar que no hi ha models únics que expliquen totes les dimensions de l'heterogeneïtat dels processos, però sí que hi ha compromisos socials i ètics comuns: incorporar una concepció d'investigació i d'investigador i d'investigadora educativa que incorpore el respecte a la diversitat; tenir estratègies per a donar suport, interactuar i enfortir les comunitats que tenen poc accés al coneixement o a qualsevol altre recurs; assumir criteris flexibles que eviten la segregació i tenir altes mires en la qualitat i rigor en la investigació, incorporar al procés d'investigació la mirada dels beneficiaris; finalment, treballar per a constituir una cultura científica entre investigadors i educadors que em garantisca l'enfortiment de l'educació.

Referències

Arocena, Rodrigo & Senker, Peter (2003) Technology, Inequality, and Underdevelopment : The Case of Latin America en *Science Technology Human Values, 28,*15-33. California : Sage [Consultat 021013, DOI: 10.1177/0162243902238493].

Ávalos, Ignacio. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional, en Albornoz y Alfaraz, (Editores) Redes de conocimiento : construcción, dinámica y gestión, RICYT / CYTED / UNESCO, pàgs. 45-160

Ávila Meléndez, Luis Arturo; Miranda Madrid, Adela & Zarazúa Escobar, José Alberto (2010) Académicos, organizaciones civiles y exclusión social en *Portafolio . Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, juny. Argentina: Revista Iberoamericana CTS. (Consultat 071013) www.revistacts.net .

Bruner, Jerome. (1997). La educación, puerta de la cultura, España: Aprendizaje Visor.

Carr, Wilfred (1996). Hacia una teoría crítica de la Educación. Barcelona: Morata.

Colina Escalante, Alicia (2011a). “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes”, en revista Perfiles Educativos. vol. 33, núm. 132, Mèxic: UNAM/IIESU, pàgs. 10-28.

Gómez–Heras, José María (2002). *Ética en la frontera*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Gutiérrez Vargas, Martha Elba (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. Anales de documentación, núm. 5, 2002. Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana pàgs. 197-212

Kreimer, Pablo. (2003). *Conocimientos científicos y utilidad social. Ciencia, docencia y tecnología,*(26). (En línia) revistacdyt.uner.edu.ar . [Consultat 101013]

Kuhn, Thomas (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*, Col·lecció Breviarios, Mèxic: FCE.

López, Martha; Sañudo, Lya & Maggi, Rolando (2013). *La investigación de la investigación educativa* de la Col·lecció Estats de la Investigació Educativa a Mèxic

2002-2011. Mèxic: Anuies (En premsa).

Martínez, Miguel. (1997). *El Paradigma Emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad humana*. (2 ed.), Mèxic: Editorial Trillas.

Perales, Ruth (2009). *Diagnóstico de la enseñanza de las ciencias en educación básica, media superior y superior tecnológica en el estado de Jalisco.* En las voces de los agentes educativos. Guadalajara: SEJ/COECYTJAL (llibre en premsa).

Pozo Municio, Juan Ignacio y Gómez Crespo, M. A. (2004). *Aprender y enseñar ciencia, del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid: Morata.

Quintanilla, Miguel Ángel (2010). La ciencia y la cultura científica en *ArtefaCToS*, vol. 3, núm. 1, desembre 2010, 31-48, Salamanca: Universitat de Salamanca.

Reimers, Fernando y Mcginn, Noel (2000). Diálogo Informado, Mèxic, CEE / AUSJAL, pàgs. 264.

Sandoval Salazar, R. (2006b). Sociedad del Conocimiento, cultura científica y multiculturalismo : La conformación de la “cultura científica y tecnológica” en sociedades culturalmente diversas, *Simposio Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural* del 13 al 16 de novembre de 2006. Mèxic: Institut d’Investigacions Filosòfiques, Universitat Nacional Autònoma de Mèxic. (Consultat 140509) sociedadconocimiento.unam.mx.

Sañudo, Lya (2007). De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. Mèxico : SEP– SEB– Conacyt.

Sañudo, Lya (Coord.). (2013) *Usos y distribución del conocimiento educativo* de la Serie Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011, Guadalajara: COECyT /Red de Posgrados en Educación. (En premsa)

Sañudo, Lya (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico, en *La investigación de la investigación educativa* de López, Sañudo y Maggi de la Col.lecció Estats de la Investigació Educativa a Mèxic 2002-2011. Mèxic: Anuies (En premsa).

Sebastián, Jesús (2010). La innovación, entre la ciencia, la ficción y la política en *Portafolio . Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, Abril, Argentina Organització d’Estats Americans [consultada 171013) www.revistacts.net

.

Vessuri, Hebe (2007). “La formación de investigadores en América Latina”, en Sebastián, J. (Ed.), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina,* Madrid: Siglo XXI.

Cultural hegemony, language, and the politics of forgetting: Interrogating Restrictive Language Policies

Antonia Darder, Loyola Marymount University

Each time the question of language surfaces, in one way or another, it means that a series of other problems are coming to the fore; the formation and enlargement of the managing class, the need to establish more intimate and secure relationships between the governing groups and the national-popular mass, in other words to reorganize cultural hegemony.

Antonio Gramsci (1971)

Language policies and educational practices are always situated in relation to wider issues of power, access, opportunity, inequality and, at times discrimination and disadvantage.

Stephen May and Nancy Hornberger (2008)

The politics of forgetting refers to a political-discursive process in which specific marginalised social groups are rendered invisible within the dominant national political culture. Such dynamics unfold through the spatial reconfiguration of class inequalities.

Leela Fernandes (2004)

There is an enduring legacy of cultural hegemony and racialized language policies associated with centuries of colonialism that has resulted in a long history of protracted language struggles around the world. Common practices of the nation-state to blatantly racialize language-minority populations within their own borders persist even today. This has, particularly, been the case when the ruling class of the dominant culture judges such practices to be in the interest of national security or the economic well-being of its citizens. More often than not, the move to obtain cultural and class dominion over a nation's residents has rendered language

minority populations [1] problematic to the process of capitalist accumulation. In order to ensure that the “Other” is kept in line with the system of production, racialized institutional policies and practices historically have led to national efforts which have resulted in the push for assimilation, deportation, incarceration, and even the genocide of minority populations.

Michael Wood (2002), for example, estimates that during the period of colonial expansion in the sixteenth century “several tens of millions” of indigenous people in the Western hemisphere were victims of disease, warfare, and famine, at the hands of European conquistadors” (17). By the late 1500s, a mere century after the conquest began, scarcely two million natives remained in the entire hemisphere. An average of more than one million people perished annually for most of the sixteenth century, in what Gilbert Gonzalez (2000), writing about the impact of European imperialism, cites as “the greatest genocide in human history” (10).

In the twentieth century, millions of deaths worldwide linked to systematic policies of genocide, or what Samantha Powers (2002) terms “race murders,” have been recorded. Beyond the most often remembered —the death of six million Jews at the hands of the Third Reich—there are the 1971 genocide in Bangladesh, the mass deaths of Kurds in Turkey and Iraq, the genocide of Tutsi in Rwanda, the killing fields of the Khmer Rouge in Cambodia, *the ethnic cleansing*s of Bosnia and Kosovo, and the thousands killed, more recently, in the Darfur conflict. In the United States, as in other colonized territories, acts of genocide have often been legitimated in the name of God and nation. In similar (although some might argue benign) ways, policies that have supported linguistic genocide have been used frequently throughout the history of colonization and beyond to systematically eradicate languages, in an effort to assert the authority of a ruling power or assimilate ethnic minority populations, in the name of national unity.

Linguistic genocide

*That linguistic genocide may sooner or later be specifically identified as a crime against humanity is heartening, but considering the imminent extinction of so many of Indigenous languages …it may simply not matter in the case of most language*s.

Andrea Bear Nicholas (2009)

The world's languages are indeed dying off at an alarming rate. Of the estimated six thousand languages in the world, more than half are expected to become extinct by the end of the century, with only 10 percent considered to have a secure future. In today's "global village," only one hundred languages are spoken by 90 percent of the world's population (Nettle and Romaine 2000). Tove Skutnabb-Kangas (2000), a leading international biodiversity and linguistic-rights advocate, argues that the majority of language communities over the last hundred years have become victims of linguistic genocide—where the language is killed rather than the people. She associates this form of genocide with a desire to destroy potential competition for political and economic power, in order to eliminate claims to nation-state rights among indigenous and minority populations.

Currently, repressive political forces are at work in Spain, where Moroccan immigrants are routinely stopped and searched, while educators debate furiously regarding the drain that immigrant children are having on educational resources because of their lack of Spanish skills. Similar conditions exist for working-class immigrant populations in Germany, Switzerland, and England. The Kurds population still struggles for cultural and linguistic self-determination in Turkey and Roma immigrants, who have been racialized in every country they have tried to settle, battle daily to protect their cultural way of life.

Native-born bilingual populations rendered "Other" within their own lands have often experienced a fate similar to that of racialized immigrant groups. In Spain, the elite-language campaign *of armas y let*ras in the fifteenth century and the Church-inspi*red sangre p*ura ideology (Fredrickson 2002) still casts a shadow on the political imagination. To this date, social struggles tied to questions of cultural and linguistic determination persist. For example, conflicts are still common between the Madrileños, who represent the mainstream, and the Basques, Gallegos, and Catalans, who have often been relegated to the margins of Spain's political and economic life by way of restrictive educational policies.

In even more intense ways, this phenomenon persists in the lives of indigenous populations of Africa, Australia, New Zealand, India, Latin America, and the United States. For example, in Australia and New Zealand, both Aboriginal and Maori communities persist in their long fought struggles to retain their cultural and language rights. In the U. S., the geopolitics of native Hawaiians and other indigenous populations encompass ardent efforts to retain their language and protect their culture from extinction. But these are examples of language communities that have managed to survive. Sadly, most have not.

Similarly, we can recognize linguistic genocide in the plight of African Americans, unmercifully brought to this country against their will, separated from their families, and forced into slave labor; American Indians who were stripped of much of their land and had their children arbitrarily removed and subjected to the cruel assimilation tactics of English-speaking boarding schools; and Mexican, Puerto Rican, and Chinese workers who were exploited for cheap labor and subjected to substandard housing and repressive educational practices that silenced the use of their mother tongue.

Given the pressure and strain to survive such conditions, many lost their linguistic connection to their ancestral culture. Again, key to this discussion is the manner in which racism, manifested through processes of linguistic racialization, is intricately linked to political-economic power, control of natural resources, and the subordination of those inferiorized as the "Other." Moreover, the notion of inferiorization, which defines modern conditions of racism in which labor rights are denied and immigrant workers are forced into menial jobs and low-level positions Balibar & Wallerstein, 1991), is very useful in framing discussions of language racialization and the restrictive policies that ensue. Étienne Balibar's (2003) writings on the notion of "election/selection" are helpful to understanding the ideological justifications of empire building that have often accompanied cultural and linguistic suppression of populations. He suggests that the historical notion of "election" to rule is used to substantiate the right to govern over lesser beings and "select" (or dispose), in the name of the nation-state, those populations considered a potential threat to the state's welfare. Underpinning much of this discourse are unexamined assumptions of the "Other." Many of these assumptions can be closely linked to religious influences such as the biblical story of the Tower of Babel, in which linguistic differences were ideologized as the result of God's punishment of humanity (Nettle and Romaine 2000).

Such an ideology could easily be used to justify early "scientific" beliefs among anthropologists who predicted that the language of "savages" would surely amalgamate, until one day there would exist but one superior language spoken by all on the planet. Indeed, resonating here is Darwin's central the*sis of the survival of the* fittest. According to Balibar (2003), these attitudes are also inscribed in the belief that human civilization is expected to strive for transcendence—aspire to a "divine" humanity over a "hellish animalism." Hence, it is not surprising that restrictive policies "othering" cultures and languages outside the mainstream have consistently burdened minority-language populations with proving themselves to be

“decent human beings,” worthy of entrance into the inner sanctum of nation-state citizenship, by way of abandoning the primary cultural and linguistic allegiance of their communities for the “official” language and identity of the nation-state.

In exclusionary public-policy discourses, it is not unusual to find derogatory animalistic reference made to the intellectual, linguistic, phenotypic, sexual, or criminal tendencies of subordinate gro*ups. In Documents of American P*rejudice, Joshi (1999) compiled a series of official historical documents that testify to the validity of this claim. One such example is found in the document by John Box, a minister and longtime U.S. representative from Texas, who addressed Congress on February 9, 1928, to support the need for strong restrictive immigration laws (Congressional Record 69, No. 3). He argued passionately that [the] purpose of the immigration law is the protection of American racial stock from further degradation or change *through mongrelization*.

The Mexican… is a mixture of Mediterranean-blooded Spanish peasant with low-grade Indians who did not fight to extinction but submitted, and multiplied as serfs. This blend of low-grade Spaniard, peonized Indian, and Negro slave mixes with Negroes, mu*lat*oes [sic], and other mongrels, and some sorry whites, already here. The prevention of such mongrelization and the degradation it causes is one of the purposes of our laws which the admission of these people will tend to defeat. Every incoming race causes blood mixture, but if this were not true, a mixture of blocs of peoples of different races has a bad effect upon citizenship, creating more race conflicts and weakening national character.

(cited in Joshi 1999, 481–82)

Unfortunately, current media debates on the problem of immigration, bilingual education, or ethnic studies are no less racializing; despite twenty-first-century political speak that, wittingly or unwittingly, serves to obfuscate racialized class sentiments. Newspaper, television, and film portrayals of immigrants fulfill their hegemonic role of racialization by presenting immigrant populations as uncivilized, ignorant, or dangerous. Such distortions are fueled by moral panic and act upon consumers of media in a multitude of ways, but principally they call into question the legitimacy of culturally democratic policies in U.S. society. Deep hostilities toward immigrant populations expressed by nativists and neoliberal conservatives raise serious concerns regarding the future of language rights and the restrictive

language policies such attitudes reinforce in the public arena.

Restrictive language policies

The cultural imperialism of the last century relegated the language of the colonized to a peripheral role by excluding it from institutions such as the education system—at issue are the role and status of language and its people.

Paul Spooley (1993)

When I was a child growing up in East Los Angeles, I was prohibited from speaking Spanish in school. Teachers would often wash our mouths out with soap or isolate us in a dark cloak room or sit us in the hallway, as punishment for violating the unwritten "English-only" rule in school. To discourage our parents from speaking to us in our native tongue, they were told that speaking Spanish was a bad thing; that it would interfere with our learning and surely be the cause of our academic failure in the coming years. *And so, la questione dell*a lingua or question of language, as articulated by Antonio Gramsci (1971), has been a very real part of my everyday life since birth, given my status as a colonized subject of the United States.

My experience as a Spanish-speaking Puerto Rican child reflects the debilitating phenomenon of linguistic racialization, still faced by many language minority children today. These are children still subjected daily to colonizing linguistic practices here and abroad, where the ideology of cultural hegemony persists. In the process, language minority children are unmercifully ushe*red into a culture of f*orgetting—pedagogical spaces of banking education (Freire 1971) where students are expected to reject their native tongue and uncritically adopt the hegemonic language and cultural system imposed upon them by the dominant culture.

These zones of cultural forgetting violently resist the encroaching memories of belonging, comfort, security, and well-being associated with the primary cultural communities of disenfranchised students of color. The politics of cultural forgetting supports the erosion of community ties and gradually strips away from young students their intimate cultural bonds and lived histories, leaving them defenseless, without the very cultural anchor that neurologically links them to those genetic predispositions (Darder 2012) that can best assist students to participate in becoming critically literate, while evolving as empowered subjects of history (Freire

and Macedo 1987).

Assimilative mainstream policies and practices steer language minority students toward reproducing individualistic identities as consumer-citizens, both dependent and in service to the political economy of the nation-state. Nowhere in this formulation is there the intention of transforming conditions of inequality experienced by language minority populations beyond aspiration to individual material success, as the most important measure of personal value. Accordingly, victim blaming notions persist, pushing language minority students, overtly or covertly, to lose the voice of their primary culture, language, and community, in exchange for a domesticated and homogenized voice, reproduced in the image of the dominant culture/class.

As would be expected, bilingual students can begin to internalize negative projections and, thus, strive to disassociate from their primary language and culture. As a consequence, many experience shame toward their cultural identity and language community. In some instances, children may even begin to refuse to speak their primary language in the family, insisting on answering and speaking to their parents in English—what they already begin to perceive in their young minds as the legitimate language of power. So powerful is the hegemony of English in the United States and abroad that it is not unusual to hear the laments of Latino, Hawaiian, Native American, or immigrant parents who fear their cultural relationships with their children are eroding, as they are primed by subtractive schooling practices (Valenzuela 1999) to pursue English-only dreams.

Hence, restrictive language policies in schools and society have effectively functioned in the service of language racialization and linguistic genocide (Skutnabb-Kangas, 2000). Moreover, these policies have not only been convenient pedagogical vehicles for control over language as a communicative process but, more importantly, as ideological mechanisms of political socialization and cultural hegemony (Gramsci 1971). The language of instruction, labor, and popular culture, then, must be recognized as a powerful terrain of struggle for language minority populations around the globe—for central to their history of colonization and slavery has been the use of restrictive language policies to guarantee the economic exploitation, domination, and political exclusion from full democratic participation within the body politic of the nation-state.

The post–civil rights era was founded upon a perverse neoliberal agenda, in which both surveillance and privatizing excesses are welcomed and normalized, while

genuine efforts toward community self-determination are openly scorned and maligned. The tragedy of September 11 and the “war on terrorism” have also been used in the last decade to legitimate vociferous anti-immigrant attacks. Yet, the political rhetoric that contributed to the passage of restrictive language policies during the last two decades had long been underway. In the mid-eighties, for example, Ernest L. Boyer, president for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, appealed to American public opinion to rethink its stance on allowing “non-English-speaking foreigners” to immigrate into the United States. He noted that the national community’s social tensions were now signified by bilingual education—a code word that he argued had turned schools into “the battle ground” of the nation (Oboler 1995, 29).

Although the process of contact and exchange has obviously altered expressions of racism in U.S. society thirty years later, Boyer’s words still echo old notions that deem cultural and linguistic differences a fundamental threat to the very stability and unity of the nation. Iris Zavala (1992) suggests that the reason for this perception of threat is the central role that language and culture play in the conservation of the nation-state: language and culture are used within the dominant society to create an illusion of cohesion or the appearance of stability in a world always in flux. Efforts to fortify this illusion of stability are heavily intensified during historical periods of political economic crisis and military expansionism. Both these conditions steadily increased in the last two decades, with massive layoffs of workers across the country and increasing military intervention overseas.

In 1996, for example, in the midst of increasing immigration from Mexico and other parts of Latin America, Congress ratified a bill to designate English the federal government’s official language of business. This was the first time in U.S. history that any form of official federal language policy had been instituted. Coincidentally, it was in the same year that the campaign for Proposition 227, *English for the Children*, was initiated to usher in the gradual but steady demise of bilingual education in California. Since the 1974 Lau v. Nichols decision, bilingual education in California had enjoyed some legal legitimacy and attention within the public arena. However, in 1998, the new repressive language policy systematically stripped away the legal right of language minority children to learn in their mother tongue. As a consequence, limited English-speaking students found themselves immersed in English-only classrooms.

A decade later in Arizona, rising anti-immigrant fervor in the state fueled contentious calls for restrictive language and immigrant policies, in an effort to

curtail the movement of immigrant residents, eliminate the use of Spanish in the workplace, and shut-down ethnic studies programs. In 2010, Arizona finally passed SB1070 which resulted in “the homogenization of all Mexicans in Arizona as undocumented immigrants and narcoterrorists” (Aguirre 2012, 385). The ballot initiative process was driven by “the public’s enhanced perception that Latino immigrants are a threat to the social and cultural fabric of US society” (385). Again, it is significant to note that restrictive policy initiatives in Arizona intensified not only in the midst of a major economic recession and intensification of military intervention overseas, but also at the very moment that demographic data began to reveal the state’s white population had lost its majority edge.

Given Zavala’s reference above to the “perception of threat,” the response in Arizona should not be particularly surprising. Historically, as job opportunities decline, the policing of the barrios, anti-immigrant sentiments, and English-only efforts have always intensified. This has results in tightening the very controls that were systematically loosened previously when the nation-state required quick, cheap, unskilled labor. The intensification of restrictive language policies is also fueled by arguments of conservative political gatekeepers, as in Arizona, who allege that undocumented immigrants take away jobs from U.S. citizens, lower property values, threaten law and order, consume education and welfare resources, and now constitute a national security risk. Many of these disingenuous public debates center on the need for tighter patrol of the U.S.-Mexico border; yet, seldom mentioned is the U.S.-Canada border that is far more porous and, thus, more accessible to those wishing to cross illegally.

Hence, current anti-immigrant sentiments and policy efforts to thwart minority language use in schools and communities are every bit as politically contentious as they were in the early decades of the twentieth century—fueled, then, by similar political alliances and by the xenophobic nativist rhetoric of conservative policy makers and big business. Parallel conditions of these historical eras include increasing immigration, burgeoning student enrollment in urban centers, economic decline, and high military spending overseas. Hence, restrictive policies developed in the early 1900s resurface amidst the hidden barriers that stall the implementation of contemporary educational language reform. Nevertheless, differences in the impact of these policies across various immigrant groups may be best explained as a disparity in the racialization process experienced by European versus non-European immigrants. So despite the initial experiences of racialization suffered by Irish, Italian, Polish, and Russian immigrants, it was always presumed

that these European immigrants could be absorbed into the cultural definition of the American nation-state. No such presumption was ever made of non-European populations. Joseph Check (2002) describes the crux of the difference:

Racial “indigestion” caused by European immigrants arriving faster than they could be absorbed may have been unpleasant, but at least it presumed that in time, through schooling, they could be absorbed and the dilution on “our national stock” reversed. This presumption rested, in turn, on an implied kinship between all Europeans, whether “noble” Anglo-Saxons or “degenerate” Irish, Italians, Poles, or Russians. No such kinship was presumed to exist with non-European groups: Native Americans, Asians, Puerto Ricans, and African-Americans. There was no argument for assimilation-through-education, and so widespread exclusion from mainstream activities (including education) or relegation to second-class status was a common practice for these groups (50).

Important to the analysis offered by Check is his introduction of kinship and its relationship to linguistic preservation. The use of a shared language (or dialect) is one way that a sense of kinship is constituted and participation in communal life guaranteed. Kinship here includes all those cultural processes that make social relations meaningful, including forms of address, modes of reckoning, and storytelling (Amariglio, Resnick, and Wolff 1988). Through linguistic practices, kin subjects are produced or incorporated as members of a collective subjectivity, while providing them with a sense of cultural group identity and sense of belonging.

It is this collective subjectivity of kinship that is most vulnerable within a culture of forgetting described earlier. Related to this practice of cultural and linguistic subordination in the classroom, contact with school power and authority is used to erode cultural values and practices, resulting in generational alteration in the practices and collective life of the group. One of the tactics employed by the dominant society in transforming and administering diverse communities of working-class language minority populations is to restrict their movement within society and access to opportunities, as we have recently experienced in Arizona. The key here is to create conditions, by which communal surplus labor (or participation) can be redistributed, and to outlaw or obstruct participation away from communally shared traditions, rituals, and practices designed to reinforce and reproduce the original kinship structures or cultural affirmation of the language community (Amariglio, Resnick, and Wolff 1988)—redirecting identity, participation, and loyalty to the dominant culture and language of the nation-state.

Institutional policies to restrict minority-language development and its uses, as well as efforts to curtail rituals or cultural practices of a people, function in the interest of cultural invasion and the erosion of the primary language (Freire & Macedo 1989). Over time, culturally hegemonic policies, tied to the restriction of both education and the labor market, function to normalize the loss of primary culture and language among immigrant and indigenous populations. With this in mind, Nettle and Romaine (2000) remind us that "The radical restructuring of human societies, which has led to the dominance of English and a few other world languages, is not a case of "survival of the fittest," not the outcome of competition, or free choice among equals in an idealized market place. It is instead the result of unequal social change resulting in striking disparities in resources" (18).

Language and material interests

Ultimately language politics are determined by material interests—that is, struggles for social and economic supremacy, which normally lurk beneath the surface of the public debate.

James Crawford (2000)

The ideology of racism that informs linguistic racialization and restrictive language policies constitutes an inherently political strategy of exclusion, domination, and exploitation that cannot be extricated from its economic imperative, whether discussing questions of academic achievement or larger concerns tied to language rights or a living wage. Segregation, for example, as an outcome of racialization and class reproduction is firmly entrenched within the wider systemic necessity of a capitalist mode of production that fuels restrictive policies and practices within schools and the labor market, in an effort to sustain the interests of capital and simultaneously veil the economic consequences these policies produce.

As such, economic inequalities resulting from restrictive language policies generally operate in sync with structures that perpetuate school segregation. Studies conducted in the last decade by the Civil Rights Project (Orfield, 1999, 2001; Orfield & Lee, 2007) found that although "progress toward school desegregation peaked in the late 1980s, as the court concluded that *the goals of Brown v Board* of Education had been largely achieved, 15 years later the trend moved in the opposite direction" (Orfield, 1999). Questions of segregation, therefore, still remain salient

concerns, particularly for working class Latino populations—now dubbed “the new face of segregation”—given that Latino language minority students find themselves even more segregated today than their African American counterparts.

This increase in Latino segregation has been particularly marked in Western states, where more than 80 percent of Latino students attend segregated schools, compared with 42% in 1968 (Dobbs, 2004). In the Northeast, 78 percent of Latino students attend schools with over 50 percent minority student population, and 46 percent attend schools with over 90 percent minority student population. Similar patterns are quickly emerging in the South, where Latino population increases have been reported to exceed 300 percent in North Carolina, Arkansas, Georgia and Tennessee during the last decade. Thus, it should not be surprising to learn that 90 percent of neighborhood schools where English-language learners and children of color—most who are, in fact, citizens—attend are all located in areas of concentrated poverty. Moreover, language minority students are 11 times more likely to live in areas of concentrated poverty, than students of all ethnicities who attend predominantly “white” schools.

It is also significant to note that socioeconomic conditions, which are clear producers of gross racialized inequalities—such as lack of job security, insufficient income(s) to care for one’s family, dwindling youth employment, the demise of “middle class” union jobs, lack of health care, expanding poverty, and increasing incarceration of working class men and women of color —are seldom raised as key factors in discussions of restrictive language policies and schooling. Yet, such conditions of political and economic disenfranchisement insure greater incidence of residential segregation, as well, which has been found to be a significant factor in the English language development of children from language minority communities because they generally attend the poorest schools. Language minority children taught exclusively within English-only classrooms are also more likely to struggle with a process of home-school linguistic transition that expects them to isolate and compartmentalize their language usage in ways that have been found to disrupt not only English language development, but academic achievement patterns (Genesee, 2006; Cummins 2000; Crawford, 2000, Valenzuela, 1999).

Accordingly, recent reports belie claims that sheltered English instruction radically improves student performance. In fact, follow-up studies indicate no considerable improvement in rates of English acquisition (Thomas & Collier, 2002). In addition, what cannot be overlooked here is the loss of bilingual programs, which once afforded language minority children the opportunity to study academic content in

their primary language, while learning English (Genesee (2006); Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Portes, 2001; Tollefson, 2004; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000). With the loss of bilingual education, language minority students are, more often than not, exposed to debilitating assimilative practices in the process of their education. English-only approaches legitimated under the guise of “evidence based” instructional practices focus solely on the development of English skills and a teaching-to-the-test curriculum, at the expense of primary cultural and linguistic knowledge (Darder 2012, 2011).

Unfortunately, in the neoliberal age, public welfare concerns have been redefined primarily along economic interests in ways that abdicate the nation-state of its responsibility to adequately educate all children attending U.S. schools, including language minority children. Instead, a sink-or-swim philosophy tied to the ethos of free market enterprise has effectively killed linguistic rights debates within the arena of educational language policy. As such, one-year English immersion programs have become the preferred mainstream intervention, despite overwhelming evidence collected over the last four decades that challenges the folly of expedited English-only approaches and exposes the negative academic consequences to the academic formation of language minority students—save for the few who succeed and are promptly separated from their cultural peers, most who are perceived as too intellectually deficient to contend with the expectations of mainstream schooling (Darder 2012, 2011; Darder & Torres 2004).

Even more disconcerting is the lack of adequate training and preparation that mainstream educators and school psychologists receive, in both the area of appropriate teaching strategies and language assessment protocols for language minority children. This, unfortunately, perpetuates false beliefs—again, despite research to the contrary—that teachers and allied personnel do not require any additional preparation to teach or assess English-language learners, given that all innately “intelligent” children will surely excel no matter what type of educational program is offered them. Such fallacious arguments allow school districts, if they choose, to relinquish responsibility to provide professional development to mainstream educators, who are inexperienced in teaching or assessing English language learners. One of the most striking consequences of this lack of knowledge is the statistically significant number of language minority students, compared to their English proficient counterparts, who are referred to Special Education programs for questionable intelligence, communicative disorders, and developmental delays (Darder & Uriarte 2011). Of course, given restrictive language

policies implemented in most school districts and the lack of preparation in teacher education programs, classroom teachers alone cannot be held responsible for this unfortunate institutional deficiency.

It is striking to note that in the last two decades—as well-paying jobs in the U.S. began to disappear, in the wake of the globalizing agenda of neoliberal interests and its shock doctrine economics—exclusionary restrictive language policies, along with mean-spirited anti-immigrant debates surged. As a consequence, deep racialized resentments were generated by job scarcity and subsequent competition between working class and immigrant populations. Moreover, this misdirected resentment has not only been capitalized on by conservative forces to garner support from English-speaking working class populations for English-only policies, but also to confuse parents of language minority students into believing that English-only instruction is in the best interest of their children. Even more disturbing is the manner in which victim-blaming rhetoric, aimed at students from racialized communities who fail to succeed in public schools, has been repeatedly used to obscure the deepening structures of economic inequality, inherent in U.S. capitalist relations.

Contradictory class-based attitudes are widespread, with respect to language rights in the U.S. For example, while elite private schools place an increasing emphasis on the development of bilingual language skills for “global citizenship” and wealthy transnational corporations send high ranking employees to Latin America, China or other countries to learn a second language so they can compete more readily within the global market place, English language learners in U.S. public schools—who most readily could develop bilingual skills—are forced into English-only programs. Similarly, affluent public schools offer gifted language programs in Spanish, French, Japanese, or Chinese, while these opportunities are almost non-existent in low-income schools, where most language minority students attend and where little effort is placed on developing their primary language. Hence, access to genuine bilingual development and the cultural and global advantages it affords are only a prerogative of students from affluent classes. For working class children from subordinate language communities, racism and class inequalities converge to entrap them within a culture of forgetting, castrating their abilities to develop as empowered bicultural and bilingual subjects of history, in a world where such knowledge is vital to the struggle for self-determination and the exercise of cultural democracy (Darder 2012).

Language, ideology, and schooling

*The need to recognize the significance of ideology in education is crucial, particularly now that anti-immigrant fervor is once again at an all-time high and several states have passed laws forbidding the use of languages other than English in schools and other sta*te institutions.

Lilia I. Bartolome (2006)

In light of a colonial history of language imposition, it is important to understand the cultural hegemonic implications of language erosion beyond individual choice or the practical inducement of English for academic and labor gains. Views of language as "purely mechanical devices" (Nieto 2007) or solely as signifiers of national allegiance must be decentered, as educators engage with the powerful reality that language, political power, and economics are all inextricably tied to the ideological formations of the nation-state and, as such, language functions as a fundamental human resource for the construction of meaning and the establishment of relationships within both the private and public sphere. "In fact, the human being cannot exist without communicating; eliminating the possibility of communication from the human spirit entails removing its humanity" (Nieto 2007).

This is precisely the experience of many children from linguistically racialized populations, when they enter a classroom where the supremacy of English functions not only against their academic well-being, but their democratic participation as well. Upon entering the English-only classroom, language minority students are rendered voiceless in a foreign sound system and cultural milieu that does not afford them a place for self-expression or self-determination. And often, even when these students learn English, stereotypical perceptions of deficiency persist, denying them meaningful opportunities to participate in ways that English-proficient students readily enjoy in the process of their academic formation. Without these opportunities, the ability of English-language learners to succeed in school is overwhelmingly compromised, as they struggle not only to learn the grade-level content, but also grapple with traversing limited language comprehension, in a context that affords them little, if any, language support (Bartolome 2006; Darder & Uriarte 2011; Darder 2002; Freire and Macedo 1987; Valenzuela 1999).

As suggested earlier, it is no wonder that language constitutes such a deeply

contested terrain of struggle. Instructional language is implicated in significant ways, when considering the future possibilities and limitations students will experience not only in the classroom, but also out in the world. Similarly, community conditions that infuse life, meaning, and belonging into individual and collective life are also important factors in their academic achievement, given that linguistic rights, education, and democratic participation are absolutely key to language minority community empowerment. Hence, when important human conditions shaped by a long-standing history of oppression and marginalization are ignored, disregarded, or maligned within schools, the political empowerment and well-being of language minority students and their families are also negatively affected (Olivos 2004; Darder 2011, 2002, 1991). This process can, unfortunately, leave linguistically racialized communities at the mercy of a deeply engrained hegemonic process that prevents them from naming their world and, hence, from participating in significant educational language-policy debates and decisions that will impact the destiny of their children.

As a consequence, language minority students who enter the classroom with a primary language other than English are also often (mis)assessed too quickly as intellectually deficient or developmentally delayed, as a consequence of assessment measures that do not take into account the cultural and linguistic dissonance experienced by otherwise intellectually capable children entering into an unfamiliar language environment. Unfortunately, the linguistic forms of racialization at work in the schooling of English-language learners, or what Angela Valenzuela (1999) terms “subtractive schooling,” disrupts the ability of both educators and policy makers to see beyond their shrouded projections of inferiority—a phenomenon that stifles the ability to recognize, assess, and employ the strengths and capacities these language minority students already possess.

Unexamined racialized perceptions of language minority populations often render teachers blind to those cognitive resources that would normally provide the logical foundation for new linguistic experiences related to learning English. Accordingly, the inability of mainstream teachers to engage the knowledge and skills that these students bring to the classroom is a key barrier to academic success; as is the absence of the primary language as the medium of instruction. The institutionalized ideology of exclusion at work here discourages not only the use of minority languages in the United States, but also disrupts the successful academic formation of linguistically racialized students, while it renders them vulnerable to cultural hegemony.

In many ways, we can understand the task at hand to be one that requires us to decolonize our minds from debilitating ideologies that persistently racialize students of color who do not speak English, judging them in need of remediation, yet unworthy of the expenditure of additional resources. In the logic of Race to the Top (RTT) and its predecessor, No Child Left Behind (NCLB), the goal of education is to create the global competitive edge that can ensure domination of the world's political economy—at the expense of children from the most vulnerable populations. As such, expenditures of educational resources are liberally being directed toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM)—including in the early years—in the government's frenzy to meet its overarching goal. In the world of high-stakes accountability, STEM initiatives are pronounced the panacea for global supremacy, while questions of culturally democratic life have been eclipsed by preoccupations with the (hidden) curriculum of class formation and the citizen as unbridled consumer.

In accordance, linguistic racialization is implicated as part of a larger and more complex system of economic and political subordination that positions language minority students and their families as disposable, second-class citizens (Darder and Torres 2004). This encompasses an ideology that often distorts the ability to see working-class language minority communities in the United States as worthy of full educational rights. The consequence is the perpetuation of a culture of failure and educational neglect that relegates these communities to a position of invisibility—aided by the politics of the labor market, ill-representations in media, and the increasing incarceration of poor working-class men and women of color (Gilmore 2006).

Linguistic racialization within schools is further exacerbated by what Phillipson (2002) argues are the deleterious socioeconomic and cultural effects of the colonial language and the failure of elected leaders to implement a consistently democratic language policy. Indifference to the negative consequences of English-only instruction is particularly debilitating for working-class students who enter school as predominantly Spanish speakers. Unfortunately, as already discussed earlier, the failure of schools to engage the material conditions that these students and their families navigate daily circumvents accurate assessment and the development of language policies and educational practices to support their intellectual formation.

And despite, for example, the fact that Latino students comprise 50–90 percent of the total student population in many districts, there has been a stubborn unwillingness to critically engage the manner in which the language needs of these

children may differ. This is often reflected in the manner in which educators are trained to understand and thus, contend, if at all, with the needs of Spanish-speaking children as only individuals, rather than within a larger collective history of colonization, *often* taking place within their own lands. This is particularly the case for Puerto Ricans in the Northeast and Chicanos in the Southwest, both groups whose racialized histories are indelibly fused with the African diaspora and indigenous populations, through processes often referred to as "*miscegen*ation" and "mestizaje" (Anzaldua 1987; Rodriguez 2000; Valle and Torres 2000).

Central to this history is an ethnic population that overwhelmingly comprises the largest minority group in the United States. Los Angeles, for example, is second only to Mexico City as the city with the largest number of Spanish speakers. Other large Spanish-speaking populations are found in cities like New York, Miami, and Chicago, with Boston's Latino population having grown swiftly in the last two decades. This is to argue that the educational needs and politics of language conservation in these instances warrant greater collective reconsideration and community participation, given that "Spanish speakers represent 75 percent of the nation's English learners" (Collier and Thomas 2010), and in Boston, a full 25 percent of the student population is now considered English-language learners (Uriarte et. al. 2010).

Yet, whenever there are efforts to engage more substantively with the significance of this language rights in the education of Spanish speaking students, policy makers and district officials quickly retort that there are over 100 languages spoken in many of these districts, and how can teachers be expected to realistically meet the language needs of all these children. Rather than simply devolve into classically individualistic views of English learners or essentialize all English learners into one neat population, it is imperative that the larger communal questions tied to language conservation and dual-language issues be recognized as quite a different affair, when considering the language needs of children who reside within very large language minority communities, which existed in North America long before the official establishment of the United States as a nation-state.

Beyond the culture of forgetting

[There is a] need to transcend our disciplinary, and very American, culture of forgetting and false memory; to reconnect to and recontextualize our own histories; to embrace openly, as scholars and as citizens, the critical analysis of the histories and present-day realities of power and powerlessness.

Micaela Di Leonardo (2003)

Theories and assessment of language needs, as well as educational policy considerations tied to language of instruction must contend with significant linguistic histories, along with their pedagogical meaning in cultivating community empowerment and democratic participation—both processes that are still at odds with powerful nativist interests in the United States today. As a consequence, mean-spirited public debates often ensue, resulting in the last two decades of initiatives and referendums that have simultaneously served to strip away the language rights of some of the most vulnerable children in the nation. In the process, conservative and neoliberal education policy debates have brazenly abandoned t*he national eth*ics of justice for all, making the United States of America a treacherous model of cultural hegemony in the 21st century. As such, the politics of forgetting has been elevated to a virtue within contemporary nation-state formation of a new (formerly subaltern) “middle class” (Di Leonardo, 2003).

Hence, if we are to genuinely move beyond a culture of forgetting, this will require that we courageously acknowledge and fully challenge the political economy of cultural hegemonic forces that undergird restrictive language policies in the U.S. and abroad. To do this effectively means that we will struggle to “transcend our disciplinary, and very American, culture of forgetting and false memory, [in order to] reconnect to and recontextualize our own histories; to embrace openly, as scholars and as citizens, the critical analysis of the histories and present-day realities of power and powerlessness (Di Leonardo 2003). This is to say, without a systematic engagement of the political economic motivations and ideological intentions of cultural hegemony and its destructive impact on language rights everywhere, our efforts toward linguistic and pedagogical emancipation will be consistently derailed by a politics of forgetting—placing the power and social agency of our cultural and linguistic differences on the chopping block of history.

References

Aguirre Jr., A. (2012) *Arizona’s SB1070, Latino Immigrants and the Framing of Anti-Immigrant Policies* ***Latino Studies*** V. 10, N. 3 (2012) pp. 385-394.

Amariglio, J., S. Resnic*k, & R. Wolff (1988). Class, Power, and Culture* in ***Marxism and the Interpretation of Culture***. C. Nelson and L. Grossberg (eds.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Anzaldua, G. (1987). ***Borderlands La Frontera: The New Mestiza.*** San Francisco: Aunt Lute Books.

Balibar, Etienne, and Immanuel Wallerstein. (1991). ***Race, Nation, Class: Ambiguous Identities.*** London: Verso.

Balibar, E. (2003). "Election/Selection." Keynote delivered at Traces: Race, Deconstruction and Critical Theory Conference. University of California, Irvine (April 10): 1-19.

Bartolome, L.I. (2006). *The Struggle for Language Rights: Naming and Interrogating the Colonial Legacy of "English Only"* in ***Human Architecture*** V.4, Special Issue (Summer 2006) pp. 25-32

Bear *Nicholas, A. (2009). Linguistic Decline and the Educational Gap: A Single Solution is Possible in the Education of Indigenous Peoples.* Available at: ohchr.org

Check, J. (2002). ***Politics, Language, and Culture: A Critical Look at Urban School Reform.*** Westport, CT: Praeger***.***

Crawford, J. (2000). ***At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety***. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). ***Language, Power, and Pedagogy***. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Darder, A. 1991. ***Culture and Power in the Classroom.*** Westport, CT: Bergin and Garvey.

Darder, A. (2002***). Reinventing Paulo Freire***. Boulder, CO: Westview.

Darder, A. (2012). ***Culture and Power in the Classroom: A Critical Foundation for the Education of Bicultural Students.*** Boulder, CO: Paradigm Press.

Darder, A. (2011). ***A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, and Power.*** New York: Peter Lang.

Darder, A., & Torres, R. D. (2004). ***After Race: Racism After Multiculturalism***. New York: New York University Press.

Darder, A. and M. Uriarte (2012)*. Politics of Restrictive Language Policies: A Postcolonial Analysis of Language and School* in A. Darder ***A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy and Power***. New York: Palgrave.

Di Leonardo, M. (2003). *Margaret Mead and the Culture of Forgetting in Anthropology American: A Response to Paul Roscoe* in ***Anthropologist***. Vol. 105, No. 3 (September).

Dobbs, M. (2004). "U.S. Segregation Now at '69 Level: Study Shows 15-Year Decline; Hispanics Less Integrated than African Americans." ***Washington Post***, January 18, A10.

Fernandes, L. (2004). *Politics of Forgetting: Class Politics, State Power and the Restructuring of urban Space in India* in ***Urban Studies***. V. 41, N. 12 (November) pp. 2415-2430.

Fredrickson (2002). ***Racism: A Short History***. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Freire P. (1971***). Pedagogy of the Oppressed***. New York: Seabury Press.

Freire, P., Macedo, D. (1987). ***Literacy: Reading the Word & the World***. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (2006). ***Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence***. New York: Cambridge University Press.

Gilmore, R. (2006). **The Golden Gulag**. Los Angeles: University of California Press***.***

Gonzalez, G. (2000). ***A History of Latinos in America: Harvest of Empire***. New York: Viking.

Gramsci, A. (1971). ***Selections from Prison Notebook.*** New York: International Publishers

Joshi, S. T., (1999). ***Documents of American Prejudice: An Anthology of***

Writings on Race from Thomas Jefferson to David Duke. New York, NY: Basic Books.

May, S., & Hornberger, N. (Eds.). (2007). ***Encyclopedia of Language and Education***, Vol. 1, 2nd ed. *Language Policy and Political Issues in Education.* New York: Springer.

Nettle, D. & Romaine, S. (2000). ***Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages***. London: Oxford University Press.

Nieto, D. (2007). *The Emperor's New Words: Language and Colonization* in ***Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge***: Vol. 5: Iss. 3, Article 21. Available at: scholarworks.umb.edu

Oboler, S. (1995). ***Ethnic Labels, Latino Lives: Identity and the Politics of (Re)Presentation in the United States***. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Orfield, Gary. (1999). *New Study Finds Increasing Segregation*. The Civil Rights Project, Harvard Graduate School of Education, Boston, June 8.

Orfield, G. (2001). *Schools More Separate: Consequences of a Decade Resegregation*. Report of the Civil Rights Project., Harvard Graduate School of Education, Boston

Orfield, G, & Lee, C. (2007). *Historical Reversals, Accelerating Resegregation, and the Need for New Integration Strategies*. A Report of the Civil Rights Project/ *Proyecto Derechos Civiles*. Los Angeles, University of California at Los Angeles.

Olivos, E. (2004). ***The Power of Parents***. New York: Peter Lan***g.***

Phillipson, R. (2006). ***Rights to Language: Equity, Power, and Education***. New York: Routledge.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). ***Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation***. Berkeley, CA: University of California Press.

Powers, S. (2002). ***"A Problem From Hell" America and the Age of Genocide***. New York: HarperCollins.

Rodriguez, C. (2000). ***Changing Race: Latinos, the Census, and the History of Ethnicity***. New York: New York University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). ***Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*** Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Assoc***iates***

Spooley, P. (1993). ***Racism and Ethnicity***. Auckland: Oxford University Press.

Suarez-Orozco C., & Suarez-Orozco, M. (2001). ***Children of Immigration***. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thomas, W. P. and V. P. Collier. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Tollefson, J. W. (2004). ***Medium of Instruction Policies: Wh***ich Agenda? Whose Agenda? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Uriarte, M., Tung, R., Lavan, N., & Diez, V. (2010). *Impact of Restrictive Language Policies on Engagement and Academic Achievement of Boston Public School Students in Programs for English Learners.* In ***Forbidden Language***, edited by Patricia Gandara and Megan Hopkins. New York: Columbia University Teacher's College Press.

Valenzuela, A. (1999). **Subtractive Schooling: U.S. Mexico Youth and the Politics of Caring**. New York: State University of New York Press.

Valle, V., & Torres R. D. (2000). ***Latino Metropolis***. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wood, M. (2002). ***Conquistadors***. Berkeley, CA.: University of California Press.

Zavala, I. M. (1992). ***Colonialism and Culture: Hispanic Modernisms and the Social Imaginary***. Bloomington, IN: Indiana University Press.

ARTICLE CITATION: Darder, A. (at press). *Cultural Hegemony, Language, and the Politics of Forgetting: Interrogating Restrictive Language Policies* in ***Affirming Language Diversity in Schools and Society: Beyond Linguistic Apartheid***. New York: Peter Lang.

Notes

[1] Language minority populations (or language minority students) refers to those who have a language other than English as their primary or home language and may not speak English proficiently. At times the term English language learners may also be used.

Cultura hegemónica, lenguaje y políticas del olvido. Cuestionando las políticas lingüísticas restrictivas

Antonia Darder, Loyola Marymount University

Traducción: Eva Bastidas

Cada vez que el tema del lenguaje aparece significa que, de una forma u otra, saldrán a la luz otras cuestiones diferentes; la formación y ampliación de la clase dirigente, la necesidad de establecer relaciones más íntimas y seguras entre los grupos gobernantes y la masa nacional-popular para reorganizar la hegemonía cultural.

Antonio Gramsci (1971)

Las políticas lingüísticas y las prácticas educativas se relacionan siempre con cuestiones más amplias de poder, acceso, oportunidad, injusticia y, a veces, discriminación y situaciones de desventaja.

Stephen May and Nancy Hornberger (2008)

Las políticas del olvido hacen referencia al proceso político-discursivo en el que grupos sociales marginalizados se vuelven invisibles dentro de la cultura política nacional dominante.

Leela Fernandes (2004)

Existe un antiguo legado de hegemonía cultural y políticas lingüísticas racializadas asociado a siglos de colonialismo que ha dado como resultado un largo historial de extensas luchas lingüísticas en todo el mundo. Incluso hoy en día perduran prácticas frecuentes de estados-naciones con el objetivo de racializar minorías lingüísticas dentro de sus propias fronteras. Es lo que sucede cuando la clase dirigente de la cultura dominante considera que tales prácticas se realizan en interés de la seguridad nacional o del bienestar económico de los ciudadanos. A

menudo, el paso para conseguir el dominio cultural y de clase sobre los ciudadanos de un país ha convertido las poblaciones de minorías lingüísticas [1] en un problema para el proceso de acumulación capitalista. Históricamente, para asegurar que el "otro" se ajusta al sistema de producción, se han llevado a cabo diferentes políticas y prácticas de racialización institucional con esfuerzos, a nivel nacional, que han dado como resultado el favorecimiento de la asimilación, la deportación, la encarcelación e incluso el genocidio de las poblaciones minoritarias.

Michael Wood (2002), por ejemplo, considera que, durante el periodo de expansión colonial del siglo XVI, "varias decenas de millones" de indígenas del hemisferio occidental fueron víctimas de enfermedades, guerras y hambrunas a manos de los conquistadores europeos" (17). A finales del siglo XVI, solamente un siglo después del comienzo de la conquista de América, apenas quedaban dos millones de nativos en todo el hemisferio. Un promedio de un millón de personas murió anualmente durante casi todo el siglo XVI, en lo que Gilbert Gonzalez (2000) llama "el mayor genocidio en la historia de la humanidad" (10) en textos sobre el impacto del imperialismo europeo.

En el siglo XX, se han registrado millones de muertes en todo el mundo relacionadas con políticas sistemáticas de genocidio, o con lo que Samantha Powers (2002) llama "asesinatos raciales". Además del genocidio más frecuentemente recordado — la muerte de seis millones de judíos durante el Tercer Reich — también tenemos el genocidio de 1971 en Bangladesh, las muertes masivas de kurdos en Turquía e Irak, el genocidio tutsi en Ruanda, los campos de la muerte de los Jemeres Rojos en Camboya, la *limpieza étnica* en Bosnia y Kosovo y, recientemente, los miles de asesinados, en el conflicto de Darfur. En Estados Unidos, como en otros territorios colonizados, los actos de genocidio se han legitimado a menudo en nombre de Dios y de la nación. De manera similar (aunque algunos argumentarían que de forma benigna), las políticas que han apoyado el genocidio lingüístico han sido frecuentemente usadas a lo largo de la historia de la colonización y posteriormente para erradicar de manera sistemática las lenguas, con objeto de imponer la autoridad del poder establecido o asimilar minorías étnicas en el nombre de la unidad nacional.

Genocidio lingüístico

Es alentador que el genocidio lingüístico tarde o temprano puede llegar a ser identificado específicamente como un crimen contra la humanidad, pero si tenemos

en cuenta la extinción inminente de tantas lenguas indígenas... esto puede que no sea suficiente para la mayoría de las lenguas.

Andrea Bear Nicholas (2009)

Las lenguas del mundo se están extinguiendo a un ritmo alarmante. De las 6.000 lenguas que se calcula que existen en el mundo se espera que más de la mitad hayan desaparecido para finales de siglo y se considera que tan solo se puede garantizar el futuro de un diez por ciento de estas lenguas. En la "aldea global" actual el noventa por ciento de la población mundial habla tan solo un centenar de lenguas (Nettle and Romaine, 2000). Tove Skutnabb-Kangas (2000), una destacada defensora de la biodiversidad internacional y los derechos lingüísticos, sostiene que durante los últimos cien años la mayoría de las comunidades lingüísticas han sido víctimas del genocidio lingüístico —donde, en lugar de las personas, muere la lengua. Tove Skutnabb-Kangas asocia esta forma de genocidio con el deseo de destruir la potencial competencia por el poder económico y político, para así eliminar las reivindicaciones por los derechos del estado-nación entre las minorías y las poblaciones indígenas.

En la actualidad existen fuerzas políticas represoras en España, donde se detiene y se registra de forma rutinaria a inmigrantes marroquíes. Mientras tanto, los educadores se enzarzan en un debate sobre la carga que los niños inmigrantes suponen para los recursos educativos debido a su falta de habilidades en español. En situaciones similares se encuentra la población de la clase trabajadora inmigrante en Alemania, Suiza e Inglaterra. La población curda sigue todavía luchando por la autodeterminación cultural y lingüística en Turquía. Los inmigrantes romanís, que han sido racializados en todos los países en los que han intentado establecerse, luchan cada día por proteger sus tradiciones culturales.

Las comunidades nativas bilingües, que se han convertido en "los otros" en sus propias tierras, han corrido una suerte similar a la de los grupos inmigrantes racializados. En España, la campaña en el siglo XV de *las armas y las letras* en defensa de la lengua de las clases dirigentes y la ideología de inspiración eclesiástica de la *pureza de sangre* (Fredrickson, 2002) empaña todavía el imaginario político. Hoy en día persisten luchas sociales ligadas a las cuestiones de la determinación cultural y lingüística. Así, por ejemplo, todavía existen conflictos entre los madrileños, que representan la corriente dominante, y los vascos, gallegos y catalanes, que han sido a menudo relegados a los márgenes de la vida política y

social española mediante políticas educativas restrictivas.

Este fenómeno se manifiesta de forma más intensa en la vida de las poblaciones indígenas de Africa, Australia, Nueva Zelanda, India, Latinoamérica y Estados Unidos. Por ejemplo, en Australia y Nueva Zelanda, los pueblos maoríes y aborígenes continúan su larga lucha para conservar sus derechos culturales y lingüísticos. En Estados Unidos, la geopolítica de los nativos hawaianos y otras poblaciones indígenas incluye grandes esfuerzos por conservar su idioma y evitar que su cultura se extinga. Sin embargo, estos son ejemplos de comunidades lingüísticas que han logrado sobrevivir. Lamentablemente, la gran mayoría no lo ha conseguido.

Asimismo, se puede reconocer el genocidio lingüístico en la situación de los afroamericanos, que fueron llevados a Estados Unidos de forma despiadada y en contra de su voluntad, separados de sus familias y esclavizados. A los indígenas americanos les despojaron de sus tierras y les quitaron arbitrariamente sus hijos, que a su vez fueron sometidos a las crueles técnicas de asimilación de los internados de habla inglesa. Los trabajadores mexicanos, portorriqueños y chinos fueron explotados a cambio de mano de obra barata, mientras habitaban viviendas precarias y recibían prácticas educativas represivas que silenciaban el uso de su lengua materna.

Debido a la presión existente para sobrevivir y soportar tales condiciones, muchos perdieron la conexión lingüística con su cultura ancestral. Una vez más el elemento clave en este tema es la forma en la que el racismo, que se manifiesta a través de procesos de racialización lingüística, está inherentemente unido al poder político-económico, al control de los recursos naturales y a la subordinación de los que se ha calificado como “los otros”. Además, el concepto de inferiorización, que define las condiciones modernas del racismo por las que se niega derechos laborales a los trabajadores y por las que los trabajadores inmigrantes se ven obligados a realizar trabajos serviles y de baja categoría (Balibar y Wallerstein, 1991), resulta útil en la articulación del debate de la racialización y las consecuentes políticas restrictivas. Los textos de Étienne Balibar (2003) sobre el concepto de “elección/selección” ayudan a entender la justificación ideológica de la construcción del imperio que a menudo acompaña la supresión cultural y lingüística de la población. Étienne Balibar señala que el concepto de “elección” en el gobierno se utiliza con el objeto de fundamentar el derecho a gobernar sobre seres inferiores y “seleccionar” (o eliminar), en nombre del estado-nación, las poblaciones que se consideran una amenaza potencial para el bienestar del estado. Las condiciones básicas de este

discurso son las premisas sobre el “otro”, que no han sido analizadas. Muchas de estas premisas están estrechamente ligadas a influencias religiosas como la historia bíblica de la Torre de Babel, en la que las diferencias lingüísticas fueron ideologizadas como resultado del castigo divino a la humanidad (Nettle y Romaine 2000).

Esta ideología pudo utilizarse fácilmente para justificar antiguas creencias “científicas” de los antropólogos que predecían que las lenguas de los “salvajes” con toda seguridad se fundirían hasta que un día solo existiría una lengua superior que sería hablada por todos los habitantes del planeta. En realidad, esto recuerda a la tesis principal de Darwin de *la supervivencia del más apto.* Según Balibar (2003), esas actitudes se inscriben en el convencimiento de que la civilización humana lucha por la trascendencia —aspira a una humanidad “divina” por encima de una “condición animal infernal”. Así, no es de extrañar que las políticas restrictivas que convierten las culturas y las lenguas que no son dominantes en la cultura y la lengua de “los otros” han impuesto a las poblaciones de lenguas minoritarias la necesidad de demostrar de forma sistemática que son “seres humanos decentes” y que merecen entrar en el cenáculo de los elegidos de la ciudadanía del estado-nación, abandonando su pertenencia cultural y lingüística primaria por la lengua “oficial” y la identidad del estado-nación.

En el discurso de las políticas públicas excluyentes, no es raro que de forma despectiva se aluda a los animales y se haga referencia a las tendencias criminales, sexuales, fenotípicas o intelectuales de los grupos subordinados. En *Documents of American Prejudice,* Joshi (1999) recopiló una serie de documentos históricos que demostraban la validez de esta reivindicación. Un ejemplo de ello es el documento de John Box, un pastor y representante de Texas durante mucho tiempo, que se dirigió al Congreso el 9 de febrero de 1928 para apoyar las leyes que abogaban por una inmigración fuertemente restringida (Archivo del Congreso 69, Número 3). Argumentó con pasión que el objeto de las leyes de inmigración era la protección del origen étnico americano para impedir mayores cambios y degradación a través del *mestizaje*.

Los mexicanos… son una mezcla de campesinos españoles de sangre mediterránea con indios de clase inferior, que en lugar de luchar contra la extinción sucumbieron y multiplicaron su número convirtiéndose en sirvientes. Esta mezcla entre españoles de clase inferior, indios convertidos en peones y esclavos negros, se combina con negros, mulatos [sic] y otros mestizos, y algunos blancos apenados

que todavía estaban aquí. La prevención de este mestizaje y la consecuente degradación es uno de los objetivos de nuestras leyes, que intentarán impedir la entrada de estas personas. Cada raza que llega supone una mezcla de sangre, pero incluso si esto no fuera así, la mezcla de diferentes grupos de gente de razas diferentes tiene un efecto negativo sobre la ciudadanía, ya que crea más conflictos raciales y debilita el carácter nacional.

(citado en Joshi, 1999: 481-82)

Lamentablemente, los debates de los medios de comunicación en la actualidad sobre el problema de la inmigración, la educación bilingüe o los estudios étnicos no están tampoco exentos de racialización, incluso a pesar del discurso político del siglo XXI que, de forma más o menos consciente, ayuda a ofuscar sentimientos de clase racializados. Los periódicos, la televisión y la representación en las películas de los inmigrantes responden al rol hegemónico de la racialización mediante la representación de la población inmigrante como incivilizados, ignorantes o peligrosos. Estas distorsiones se alimentan de la alarma social y actúan sobre los consumidores de los medios de comunicación de diferentes modos, pero sobre todo cuestionando la legitimidad de las políticas democráticas, desde un punto de vista cultural, en la sociedad norteamericana. La profunda hostilidad que muestran xenófobos y conservadores neoliberales genera una gran incertidumbre por lo que respecta al futuro de los derechos lingüísticos y las políticas lingüísticas restrictivas, que estas actitudes refuerzan en la esfera pública.

Políticas lingüísticas restrictivas

El imperialismo cultural del siglo pasado relegó la lengua de los colonizados a un lugar periférico excluyéndolos de algunas instituciones como el sistema educativo —el tema de fondo es el papel y el estatus de la lengua y de su pueblo.

Paul Spooley (1993)

Cuando era una niña y vivía en la ciudad de East Los Angeles, me prohibieron que hablara español en el colegio. Los profesores a menudo nos lavaban la boca con jabón, nos encerraban en unos cuartos de baño oscuros o nos hacían sentarnos en el pasillo como castigo por violar la norma escolar no implícita de “solo inglés”. Para

evitar que nuestros padres nos hablaran en nuestra lengua materna, les decían que hablar español era malo; que interferiría en nuestro aprendizaje y que probablemente sería la causa de nuestro fracaso escolar en el futuro. De este modo, *la questione della lingua* o la cuestión de la lengua, tratada por Antonio Gramsci (1971), ha formado parte de mi vida cotidiana desde el nacimiento, debido a mi condición de súbdito colonizado de los Estados Unidos.

Mi experiencia como niña portorriqueña hispanohablante refleja el fenómeno debilitante de la racialización al que todavía se enfrentan hoy en día muchos niños de lenguas minoritarias. Estos niños están todavía siendo sometidos a diario a las prácticas de colonización lingüística tanto en Estados Unidos como en otros países, donde persiste la ideología de la hegemonía cultural. Mientras tanto, los niños de lenguas minoritarias son inmerecidamente introducidos en una *cultura del olvido* — espacios pedagógicos de educación bancaria (Freire, 1971) donde se espera que los estudiantes rechacen su lengua materna y, sin reflexión crítica, adopten la lengua hegemónica y el sistema cultural impuesto por la cultura dominante.

Estas zonas de olvido cultural resisten a las memorias usurpadas de la pertenencia, la comodidad, la seguridad y el bienestar asociado a las comunidades culturales primarias de los estudiantes de color marginalizados. Las políticas del olvido cultural favorecen la erosión de los lazos de la comunidad y de forma gradual usurpan a los estudiantes sus vínculos culturales y sus historias personales, dejándolos indefensos, sin el ancla cultural que los conecta neurológicamente con estas predisposiciones genéticas (Darder, 2012), que son las que más ayudan a los estudiantes a desarrollar su capacidad crítica y los convierte en sujetos empoderados de la historia (Freire y Macedo, 1987).

Las prácticas que propician la asimilación y las políticas dominantes hacen que los estudiantes que hablan lenguas minoritarias reproduzcan identidades individualistas como ciudadanos-consumidores, dependientes del estado-nación y al servicio de la economía política de esta. No existe ninguna intención de transformar las condiciones de desigualdad que sufren las poblaciones de lenguas minoritarias más allá de la aspiración al éxito material, como el indicador más importante de valor personal. Por tanto, continúa existiendo la idea de la culpabilidad de las víctimas, lo que lleva a que los estudiantes que hablan lenguas minoritarias, cambien abiertamente o de modo encubierto la voz de su cultura primaria, de su lengua y de su comunidad por una voz domesticada y homogeneizada, a imagen y semejanza de la cultura y la clase dominante.

Como es de esperar, los estudiantes bilingües a menudo empiezan a interiorizar las ideas negativas y se esfuerzan por alejarse de su lengua y cultura maternas. Por tanto, muchos se avergüenzan de su identidad cultural y de la lengua de su comunidad. En algunos casos los niños incluso comienzan a negarse a hablar su lengua materna con su familia y se empeñan en contestar y en hablar con sus padres en inglés —lo que en sus jóvenes mentes ya empiezan a percibir como la lengua legítima del poder. La hegemonía del inglés en Estados Unidos y en otros países es tan poderosa que no es raro escuchar las lamentaciones de latinos, hawaianos, nativos americanos o de padres inmigrantes que temen que la relación cultural con sus hijos se resquebraje, ya que están siendo instruidos en prácticas educativas sustractivas (Valenzuela, 1999) para conseguir los objetivos de la educación monolingüe.

Así, las políticas lingüísticas restrictivas han funcionado de forma efectiva en la escuela y en la sociedad al servicio de la racialización del lenguaje y del genocidio lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2000). Además, estas políticas no solo han sido prácticos instrumentos pedagógicos para controlar la lengua como proceso comunitario, sino que han resultado ser mecanismos ideológicos de la socialización política y la hegemonía cultural (Gramsci, 1971). La lengua de la educación, el trabajo y la cultura popular debe considerarse un poderoso terreno conflictivo para las lenguas minoritarias en el mundo —ya que en la historia de su colonización y esclavitud han sido esenciales el uso de políticas lingüísticas restrictivas para garantizar la explotación económica, la dominación y la exclusión social de la completa participación democrática en el aparato político del estado-nación.

La era posterior a la de los derechos civiles en Estados Unidos se basó en un perverso programa neoliberal en el que se recibieron con satisfacción y se normalizaron los excesos de la privatización y la vigilancia. Mientras tanto, se realizaban auténticos esfuerzos por conseguir la autodeterminación de las comunidades que fueron abiertamente menospreciados y criticados. La tragedia del 11 de septiembre y la “guerra contra el terrorismo” también se ha utilizado en la última década para legitimar los escandalosos ataques a los inmigrantes. Sin embargo, el discurso político que contribuyó a la aprobación de las políticas lingüísticas restrictivas hacía tiempo que había comenzado. A mediados de los años ochenta, por ejemplo, Ernest L. Boyer, presidente de la Fundación Carnegie para la Promoción de la Enseñanza, pidió a la opinión pública que reconsiderara su postura ante la inmigración en Estados Unidos de “extranjeros que no hablan inglés”. Señaló que la enseñanza bilingüe era el símbolo de las tensiones sociales de la

comunidad nacional y afirmó, además, que este tipo de enseñanza había convertido las escuelas en un “campo de batalla” nacional (Oboler, 1995: 29).

Aunque, obviamente, después de treinta años el proceso del intercambio y el contacto han cambiado las manifestaciones racistas en la sociedad estadounidense, las palabras de Boyer todavía alimentan las viejas creencias que consideran que las diferencias culturales y lingüísticas representan una amenaza a la estabilidad y la unidad de la nación. Iris Zavala (1992) señala que la razón de esta percepción de la amenaza es el papel tan importante que la cultura y el lenguaje tienen en la conservación del estado-nación: la cultura y el lenguaje se utilizan en la sociedad dominante para crear una ilusión de cohesión o una apariencia de estabilidad en un mundo que está en constante cambio. Durante periodos históricos de crisis económica y política y durante los periodos de expansionismo militar se intensifican los esfuerzos que refuerzan esa ilusión de estabilidad. Estas dos condiciones se han ido incrementando en las dos últimas décadas con despidos masivos de trabajadores en todo el país y el aumento de las intervenciones militares en países extranjeros.

En 1996, por ejemplo, en medio de la ola de inmigración mexicana y de otros lugares de América Latina, el Congreso estadounidense ratificó un proyecto de ley que determinaba que el inglés era el idioma oficial del gobierno para los negocios. Esta era la primera vez en la historia de Estados Unidos que se implantaba algún tipo de política lingüística oficial a nivel federal. Justamente ese mismo año comenzó la campaña en favor del proyecto de ley 227, llamado “Inglés para los niños”, que supuso el principio de la gradual pero constante desaparición de la enseñanza bilingüe en California. Desde la sentencia del caso *Lau v. Nichols* en 1974, la educación bilingüe en California había gozado de cierta legitimidad y atención en la esfera pública. Sin embargo, en 1998, la nueva política lingüística restrictiva arrebató sistemáticamente el derecho legal de los niños de minorías lingüísticas a aprender en su lengua materna. Por tanto, los estudiantes que tenían un dominio limitado del inglés se vieron forzados a asistir a clases monolingües en inglés.

Una década más tarde en Arizona, el fervor estatal contra la inmigración alimentó las polémicas demandas de políticas migratorias y políticas lingüísticas restrictivas, en un intento por limitar el movimiento de los inmigrantes residentes, eliminar el uso del español en los lugares de trabajo y acabar con los programas de estudios étnicos. Finalmente, en 2012 Arizona aprobó la Ley SB1070, que se tradujo en la “homogeneización de todos los mexicanos en Arizona, considerándolos inmigrantes

indocumentados y narcoterroristas" (Aguirre, 2012: 385). La iniciativa del proceso de votación fue impulsada a causa de "la extendida percepción pública de que los inmigrantes latinos son una amenaza para el tejido social y cultural estadounidense" (385). Es importante volver a destacar que las iniciativas de políticas restrictivas en Arizona se intensificaron no solo en medio de una gran recesión económica y de la intensificación de una intervención militar en el extranjero, sino que, además, fue el momento en el que los datos demográficos empezaban a revelar que la población blanca ya no era mayoritaria.

Si tenemos en cuenta la anterior referencia a Zavala sobre la "percepción de la amenaza", no es de extrañar la respuesta de Arizona. Desde un punto de vista histórico, cuando ha habido un descenso de las oportunidades de trabajo, la vigilancia policial en los barrios de la periferia, los sentimientos en contra de los inmigrantes y los esfuerzos por promover políticas lingüísticas monolingües se han intensificado. Como consecuencia, se intensifican los mismos controles que habían reducido de forma sistemática cuando el estado-nación necesitaba mano de obra rápida, barata y no cualificada. El endurecimiento de las políticas lingüísticas restrictivas se alimenta también de los argumentos de los garantes de la ideología política conservadora, como en Arizona, donde se alega que los inmigrantes sin papeles quitan puestos de trabajo a los ciudadanos estadounidenses, hacen bajar el precio de las propiedades inmobiliarias, son una amenaza para el orden público, hacen uso de los recursos educativos y sociales y, además, en la actualidad constituyen un riesgo para la seguridad nacional. Muchos de estos falsos discursos se centran en la necesidad de aumentar la vigilancia policial en la frontera entre México y Estados Unidos. Sin embargo, no se suele hacer referencia a la frontera entre Canadá y Estados Unidos, que es mucho más porosa y, por tanto, más accesible para los que quieren cruzar de forma ilegal.

Así, los sentimientos en contra de los inmigrantes y los esfuerzos políticos para impedir el uso de la lengua en las escuelas y en las comunidades son tan activos como en las primeras décadas del siglo XX. Además, se nutren de alianzas políticas similares y de la retórica nativista y xenófoba tanto de los responsables políticos conservadores como de las grandes empresas. En estas dos épocas históricas se dan condiciones similares. En ambas existe un incremento de la inmigración y del aumento de estudiantes en centros urbanos, un declive económico y un gasto alto militar en el extranjero. Es aquí donde las políticas restrictivas implementadas a comienzo del siglo XX resurgen entre las barreras ocultas que imponen que se lleve a cabo la actual reforma lingüística de la enseñanza. Sin embargo, las diferencias

en el impacto que estas políticas han tenido entre los grupos inmigrantes se deben a la diferente forma en que los grupos de inmigrantes han experimentado el proceso de racialización, dependiendo de que fuesen o no europeos. Así pues, a pesar de las experiencias iniciales de racialización sufridas por los emigrantes irlandeses, italianos, polacos y rusos, se pensó que la definición del estado-nación estadounidense podía absorber a estos inmigrantes europeos. Esa presunción nunca fue válida para las poblaciones que tuvieran otro origen diferente al europeo. Joseph Check (2002) describe el elemento decisivo donde radica la diferencia:

La “indigestión” racial causada por los inmigrantes europeos, debido a que llegaban más con más rapidez de la velocidad con la que se les podía absorber, podía resultar molesta. Sin embargo, se suponía que con el tiempo, a través de la educación, podrían ser absorbidos y, por tanto, se conservaría “el interés nacional”. A su vez, esta presunción se apoyaba en el parentesco tácito que había entre todos los europeos, ya fuesen los “nobles” anglosajones o los “degenerados” irlandeses, italianos, polacos o rusos. No se pensó que existiera tal parentesco entre los grupos que no eran europeos: los nativos americanos, asiáticos, portorriqueños y afro-americanos. El argumento que defendía la asimilación a través de la educación no era válido para ellos y, así, se convirtieron en prácticas comunes excluirlos de las actividades principales, incluida la enseñanza, o relegarlos a un estatus secundario (50).

En el análisis de Joseph Check es importante la idea que introduce sobre el parentesco y su relación con la conservación del patrimonio lingüístico. El uso de una lengua (o dialecto) común es uno de los modos en los que se construye el parentesco y se garantiza la participación en la vida comunitaria. En este sentido el parentesco incluye todos los procesos culturales que hacen significativas las relaciones sociales, entre las que se incluyen las fórmulas de cortesía y narración, y las formas de pensamiento (Amariglio, Resnick y Wolff, 1998). A través de las prácticas lingüísticas, los parientes se incorporan como miembros a la subjetividad colectiva y, a la vez, se les otorga una identidad grupal y cultural, y un sentimiento de pertenencia.

Esta subjetividad colectiva de parentesco es muy vulnerable en una cultura del olvido como la descrita anteriormente. En consonancia con esta práctica de la subordinación lingüística y cultural en la clase, el contacto con el poder de la escuela y la autoridad se utiliza para erosionar los valores y las prácticas culturales. Como resultado se alteran las prácticas generacionales y la vida colectiva del grupo. Una de las tácticas empleadas por la sociedad dominante para transformar y

administrar las diferentes comunidades de los hablantes de lenguas minoritarias de clase media consiste en restringir sus movimientos en la sociedad y su igualdad de oportunidades, tal y como hemos experimentado recientemente en Arizona. Para ello, la clave es crear condiciones por las que el excedente de mano de obra (o de participación) se pueda redistribuir y obstruir las tradiciones compartidas en la comunidad, los rituales y las prácticas diseñadas para reforzar y reproducir las estructuras originales de parentesco o la afirmación cultural de su idioma comunitario (Amariglio, Resnick y Wolff, 1988). Todo ello se consigue redireccionando la identidad, la participación y la lealtad a la cultura dominante y lingüística del estado-nación.

Las políticas institucionales que intentan limitar el uso y el desarrollo de los lenguajes minoritarios, así como los esfuerzos realizados para restringir las prácticas culturales de un pueblo, tienen como objetivo la invasión cultural y la erosión de la lengua materna (Freire y Macedo, 1989). Con el paso del tiempo, las políticas hegemónicas culturales, unidas a las restricciones en la enseñanza y el mercado laboral, normalizan la pérdida de la cultura y la lengua materna entre los inmigrantes y las poblaciones indígenas. Teniendo esto en cuenta, Nettle y Romaine (2000) nos recuerdan que “La reestructuración radical de las sociedades humanas, que ha ocasionado la supremacía del inglés y de unas pocas lenguas mundiales, no es un ejemplo de “supervivencia del más apto”, ni tampoco un producto de la competencia, ni una libre elección entre iguales en un mercado ideal. En realidad es el resultado de un cambio social desigual que da como resultado notables diferencias de recursos (18).

Lengua e intereses materiales

En definitiva, las políticas lingüísticas están determinadas por intereses materiales —es decir, por las luchas por el poder económico y social, que normalmente se esconden bajo la superficie del debate público.

James Crawford (2000)

La ideología del racismo que sirve de inspiración para la racialización lingüística y las políticas lingüísticas restrictivas constituye una inherente estrategia política de exclusión, dominación y explotación que no se puede apartar de su imperativo económico, ya sea desde el punto de vista de los logros académicos o desde el

punto de vista de temas de mayor trascendencia ligados a los derechos lingüísticos o a los salarios dignos. La segregación, por ejemplo, como resultado de la racialización y la reproducción de clases sociales, está profundamente arraigada en la amplia necesidad continua del modo de producción capitalista que alimenta las políticas restrictivas y las prácticas en la escuela y en el mercado de trabajo, intentando preservar el interés del capital y a la vez esconder las consecuencias económicas que producen estas políticas.

Así, las desigualdades económicas que provocan las políticas lingüísticas restrictivas normalmente están conectadas con las estructuras que perpetúan la segregación escolar. Estudios realizados en la última década por el *Civil Rights Project* (Orfield, 1999, 2001; Orfield y Lee, 2007) revelaron que aunque el "el camino hacia la segregación tocó techo en la década de 1980, cuando los tribunales concluyeron que se habían alcanzado sobradamente los objetivos planteados en la causa *Brown v. Board of Education*. Sin embargo, 15 días más tarde la tendencia comenzó a girar en la dirección opuesta" (Orfield, 1999). Por tanto, la cuestión de la segregación sigue preocupando, sobre todo a la clase trabajadora de la población latina —ahora esta cuestión es conocida como "la nueva cara de la segregación"— ya que hay mayor segregación entre los estudiantes latinos que hablan lenguas minoritarias que entre los estudiantes afro-americanos.

Este aumento de la segregación de la población latina ha sido más notable entre los estados del Oeste de Estados Unidos, donde más del 80% de los estudiantes latinos asisten a escuelas segregadas, en comparación con el porcentaje del 42% que existía en 1968 (Dobbs, 2004). En el nordeste, el 78% de los estudiantes latinos van a escuelas donde hay más de un 50% de estudiantes de poblaciones minoritarias. Un 46% van a escuelas con más de un 90% de estudiantes provenientes de poblaciones minoritarias. Este esquema se está reproduciendo en el Sur, donde la población latina ha aumentado durante la última década en proporciones que superan el 300% en Carolina del Norte, Arkansas, Georgia y Tennessee. Por tanto, no debe sorprender el hecho de que las escuelas de los barrios de los estudiantes que aprenden inglés y los estudiantes de color —la mayoría tienen, de hecho, la nacionalidad estadounidense— asisten a clase en zonas de concentración de la pobreza. Además, los estudiantes que hablan lenguas minoritarias tienen once veces más probabilidades de vivir en zonas de concentración de la pobreza que los estudiantes de todas las etnias que asisten a escuelas predominantemente "blancas".

Es importante también destacar que las condiciones socio-económicas, que son

claramente productoras de grandes desigualdades de racialización, —como la falta de trabajo estable, insuficiencia de ingresos para el cuidado de la familia, reducción del empleo juvenil, desaparición de trabajos sindicales entre la clase media, falta de cobertura médica, aumento de la pobreza y aumento del encarcelamiento de hombres y mujeres de color de clase trabajadora— rara vez son mencionadas como factores clave en el debate de la escolarización y las políticas lingüísticas restrictivas. Sin embargo, este estado de privación de derechos económicos y políticos incide de forma determinante en la segregación de las zonas residenciales, lo que se ha demostrado que es un elemento crucial en la adquisición del inglés en niños de comunidades minoritarias, ya que generalmente van a las escuelas más pobres. Los niños que hablan lenguas minoritarias y que asisten a clases monolingües en inglés también tienen más probabilidades de tener problemas con el proceso de transición lingüística de la lengua materna a la lengua de la escuela. De ellos se espera que sean capaces de aislar y compartimentar el uso lingüístico de un modo que se ha demostrado que distorsiona no solo la adquisición del inglés sino también sus éxitos académicos (Genesee, 2006; Cummins, 2000; Crawford, 2000, Valenzuela, 1999).

En este sentido, recientes estudios contradicen la afirmación de que la instrucción en inglés con profesores de apoyo mejora de forma considerable los resultados de los estudiantes. De hecho, los estudios de seguimiento muestran que no hay mejoras considerables en la adquisición del inglés (Thomas y Collier, 2002). Además, no se puede obviar la desaparición de los programas bilingües, que antes permitían que los niños de lenguas minoritarias tuvieran la oportunidad de estudiar contenidos académicos en su lengua materna a la vez que aprendían inglés (Genesee, 2006; Suarez-Orozco y Suarez-Orozco, 2001; Portes, 2001; Tollefson, 2004; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000). Con la pérdida de la educación bilingüe, los estudiantes de lenguas minoritarias a menudo son expuestos a prácticas de asimilación debilitantes durante su proceso educativo. Los enfoques lingüísticos monolingües en inglés, que han sido legitimados con el pretexto de las prácticas educativas “basadas en la evidencia”, se centran solo en el desarrollo de las habilidades del inglés y en un currículum orientado a los exámenes, a costa del conocimiento lingüístico y cultural de la lengua materna (Darder, 2012, 2011).

Lamentablemente, en la era neoliberal, la preocupación por el bienestar público se ha limitado principalmente al interés económico de tal manera que exime al estado-nación de la responsabilidad que tiene de educar adecuadamente a todos los niños que asisten a clase en escuelas estadounidenses, incluidos los niños de lenguas

minoritarias. Así, los programas de inmersión en inglés de un año de duración se han convertido en la intervención convencional preferida. A lo largo de las últimas cuatro décadas se han recogido pruebas evidentes que cuestionan los absurdos enfoques acelerados monolingües y manifiestan las negativas consecuencias académicas para la formación académica de los estudiantes que hablan lenguas minoritarias. Estos enfoques, no obstante, se considera que son adecuados para los pocos estudiantes que tienen éxito en este sistema y que son separados de forma temprana de sus compañeros con los que comparten acervo cultural. Sin embargo, se piensa que la mayoría de estos últimos están limitados intelectualmente para poder enfrentarse a las expectativas de la enseñanza dominante (Darder, 2012, 2011; Darder y Torres, 2004).

Resulta más desconcertante todavía la falta de formación adecuada y de preparación que los educadores convencionales y los sicólogos escolares reciben, tanto en el ámbito de las estrategias educativas apropiadas como en el de los protocolos de evaluación lingüística para los niños que hablan lenguas minoritarias. Este hecho, lamentablemente, perpetúa la falsa creencia —de nuevo, a pesar de las evidencias que existen en sentido contrario— de que los profesores y el personal relacionado no necesitan ninguna preparación adicional para enseñar o evaluar a los estudiantes de inglés, ya que a todos los niños que sean “inteligentes” de manera innata les irá bien independientemente del sistema educativo en el que se les integre. Estos argumentos falaces permiten que los distritos escolares puedan, en caso de que así lo deseen, renunciar a la responsabilidad de proporcionar formación a los educadores convencionales, que no tienen experiencia ni en la enseñanza ni en la evaluación de los estudiantes de inglés. Una de las consecuencias más sorprendentes de esta falta de conocimiento es el significante número de niños de lenguas minoritarias, en comparación con los estudiantes que tienen fluidez en inglés, que son integrados en programas de Educación Especial para alumnos con inteligencia dudosa, desórdenes comunicativos y retrasos en el desarrollo (Darder y Uriarte, 2011). Por supuesto, no se puede hacer responsables únicamente a los profesores de estas desafortunadas deficiencias institucionales, sobre todo si tenemos en cuenta las políticas lingüísticas restrictivas que se llevan a cabo en la mayoría de los distritos escolares y la falta de preparación en los programas educativos para profesores.

Es curioso que en las dos últimas décadas —a la vez que los trabajos bien remunerados empezaron a desaparecer en Estados Unidos, cuando comenzaron a aplicarse las políticas globales de interés neoliberal y su doctrina económica del

shock— hayan surgido las políticas lingüísticas restrictivas y los debates malintencionados en contra de la inmigración. Como consecuencia, apareció un profundo rencor racializado a causa de la escasez de puestos de trabajo y de la consecuente competencia entre la clase trabajadora y la población inmigrante. Además, las fuerzas conservadoras no solo se han aprovechado de la creación de este rencor para recabar apoyo de las clases trabajadoras de habla inglesa, sino que también lo han utilizado para hacer creer a los padres de los estudiantes que hablan lenguas minoritarias que la enseñanza monolingüe en inglés es lo mejor para ellos. Resulta todavía más desconcertante la manera en la que el discurso que culpa a las víctimas, dirigido a los estudiantes de comunidades racializadas que fracasan en las escuelas públicas, ha sido utilizado en repetidas ocasiones para ocultar las estructuras subyacentes de las desigualdades económicas, inherentes a las relaciones capitalistas estadounidenses.

Las posturas contradictorias, dependiendo de la clase social de la que se trate, respecto a los derechos lingüísticos en los Estados Unidos están muy extendidas. Por ejemplo, las escuelas privadas de élite prestan cada vez más atención al desarrollo de las habilidades lingüísticas bilingües para una “ciudadanía global” y las prósperas empresas internacionales envían a sus empleados de alto rango a América Latina, China u otros países a aprender un segundo idioma para que puedan competir mejor en el mercado de trabajo. Mientras tanto, los estudiantes de inglés de las escuelas públicas estadounidenses —que podrían desarrollar habilidades lingüísticas bilingües con mayor facilidad— se ven obligados a formar parte de los programas monolingües en inglés. De forma similar, las escuelas públicas de clases acomodadas ofrecen a los alumnos brillantes programas lingüísticos en español, francés, japonés o chino, mientras que estas oportunidades no existen en las escuelas de presupuesto reducido, donde van la mayoría de los estudiantes de lenguas minoritarias y donde apenas se realizan esfuerzos para que puedan estudiar su lengua materna. Por tanto, el acceso al verdadero desarrollo bilingüe y las ventajas globales y culturales que ello conlleva, son solo un derecho de los estudiantes de clases acomodadas. Para los estudiantes de clases trabajadoras de comunidades lingüísticas secundarias, el racismo y las desigualdades sociales convergen hasta atraparlos en la cultura del olvido, castrando sus habilidades para desarrollarse como sujetos históricos biculturales y bilingües, en un mundo donde ese conocimiento es vital en la lucha por la autodeterminación y el ejercicio de la democracia cultural (Darder, 2012).

Lenguaje, ideología y escolarización

La necesidad de reconocer el significado de la ideología en educación es crucial, sobre todo ahora que el fervor contra la inmigración ha adquirido unas cotas sin precedentes y varios estados han aprobado leyes que prohíben el uso de otras lenguas diferentes al inglés en las escuelas y en otras instituciones estatales.

Lilia I. Bartolome (2006)

Tras la imposición lingüística durante la historia colonial, es importante entender las implicaciones que tiene la erosión de la lengua en la cultura hegemónica más allá de la elección individual o del práctico aliciente que supone el uso del inglés en el ámbito laboral o académico. La consideración de las lenguas como “meros artefactos mecánicos” (Nieto, 2007) o solo como símbolos de la adhesión nacional debe desecharse, ya que los educadores participan de la poderosa realidad de que la lengua, el poder político y la economía están unidos indisolublemente a la formación ideológica del estado-nación y así la lengua funciona como un recurso humano fundamental para la construcción del significado y el establecimiento de relaciones dentro de la esfera pública y privada. “De hecho, el ser humano no puede existir sin la comunicación: eliminar la posibilidad de comunicación del espíritu humano supone eliminar su naturaleza humana” (Nieto, 2007).

Esta ha sido precisamente la experiencia de muchos niños de poblaciones lingüísticamente racializadas, cuando entran a una clase donde la supremacía del inglés los aparta no solo de los logros académicos sino también de la participación democrática. Cuando comienzan programas monolingües en inglés, los estudiantes que hablan lenguas minoritarias se quedan mudos ante un sistema sonoro extranjero y un medio cultural que no permite que haya un lugar para su propia expresión y su propia determinación. A menudo, incluso cuando los estudiantes aprenden inglés, continúan las percepciones estereotipadas de las deficiencias académicas. Además, durante su formación académica, se les niega cualquier oportunidad significativa de participar tal y como lo hacen los estudiantes que tienen fluidez en inglés. Sin estas oportunidades la capacidad para obtener buenos resultados académicos de los estudiantes inmersos en programas monolingües se pone seriamente en peligro, ya que tienen problemas no solo para aprender los contenidos correspondientes a su nivel, sino que también tienen que lidiar con problemas de comprensión del idioma, en un contexto donde apenas se les ofrece

apoyo lingüístico (Bartolome, 2006; Darder y Uriarte, 2011; Darder, 2002; Freire y Macedo, 1987; Valenzuela, 1999).

Tal y como se ha mencionado más arriba, no es de extrañar que la lengua sea un territorio tan polémico. El idioma de la instrucción tiene un papel primordial, si consideramos las posibilidades futuras y las limitaciones que los estudiantes tendrán no solo en la clase, sino también en el mundo. De igual manera, las condiciones en la comunidad, que infunden vida, significado y sentimiento de pertenencia al individuo, y la vida colectiva son también factores importantes en la consecución de sus logros, ya que los derechos lingüísticos, la educación y la participación democrática son elementos clave para el empoderamiento de las comunidades de lenguas minoritarias. Así, cuando en las escuelas se ignoran, se desprecian o no se tienen en cuenta las condiciones humanas necesarias dentro de un largo proceso histórico de opresión y marginalización, se ven afectados el empoderamiento político y el bienestar de los estudiantes que hablan lenguas minoritarias y de sus familias (Olivos, 2004; Darder, 2011, 2002, 1991). Lamentablemente, este proceso deja a las comunidades racializadas a merced de un proceso hegemónico profundamente arraigado que les impide nombrar su mundo y, por tanto, participar en debates significativos sobre políticas lingüísticas educativas y en decisiones que tendrán repercusión sobre el destino de sus hijos.

Como consecuencia de esto, además, los estudiantes que hablan lenguas minoritarias que asisten a clase y tienen una lengua materna diferente al inglés a menudo son evaluados rápidamente y considerados de forma errónea como estudiantes intelectualmente limitados o con retrasos en su desarrollo. Esto es así a causa de los criterios de evaluación que no tienen en consideración la disonancia cultural y lingüística experimentada por niños que tienen una capacidad intelectual normal, pero que se han sumergido en un entorno lingüístico desconocido. Lamentablemente, las formas en que se manifiesta la racialización en la escolarización de los estudiantes de inglés, lo que Angela Valenzuela (1999) llama “escolarización sustractiva”, no permite ni a los educadores ni a los legisladores ver más allá de las proyecciones de sus complejos de inferioridad como mecanismo de protección —un fenómeno que suprime la capacidad para reconocer, evaluar y emplear los puntos fuertes y las habilidades que tienen estos estudiantes de lenguas minoritarias.

Los prejuicios racializados sobre las poblaciones de lenguas minoritarias a menudo impiden que los profesores vean los recursos cognitivos que normalmente constituirían la base lógica para nuevas experiencias lingüísticas relacionadas con

el aprendizaje del inglés. Por consiguiente, la incapacidad de los profesores convencionales para hacer que los estudiantes desarrollen el conocimiento y las habilidades con los que vienen a clase es una barrera fundamental para conseguir el éxito académico. Otra de las barreras es la ausencia de la lengua materna como medio de instrucción. La ideología institucionalizada que defiende la exclusión de la lengua materna en clase no solo es contraria al uso de las lenguas minoritarias en Estados Unidos, sino que también es un obstáculo para que los estudiantes racializados consigan el éxito académico y, al mismo tiempo, los hace vulnerables ante la cultura hegemónica.

En muchos sentidos, entendemos que el tema que nos ocupa requiere que descolonicemos nuestras mentes de las ideologías debilitantes que continuamente racializan a los estudiantes de color que no hablan inglés considerando que necesitan ayuda y, sin embargo, no los considera dignos de que se empleen recursos adicionales en ellos. Según los presupuestos de los programas educativos estadounidenses *Race to the Top* (Carrera hacia la cima) y *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede rezagado), el objetivo de la educación es crear la ventaja competitiva global que asegure el dominio de la economía política mundial —a costa de los niños de las poblaciones más vulnerables. Así, los gastos de los recursos educativos se dirigen de forma deliberada hacia la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM por sus siglas en inglés)—incluso en los primeros años— en el frenesí del gobierno por conseguir su objetivo general. En el mundo de los altos responsables, las iniciativas relacionadas con STEM se consideran la panacea para la supremacía global, mientras que las cuestiones de la vida democrática y cultural son eclipsadas por las preocupaciones con el currículum (oculto) de la formación escolar y del ciudadano como consumidor desenfrenado.

Así pues, la racialización lingüística es parte de un sistema más complejo de subordinación económica y política que considera a los estudiantes que hablan lenguas minoritarias y a sus familias como productos desechables, como ciudadanos de segunda (Darder y Torres, 2004). Esto conlleva una ideología que a menudo distorsiona la capacidad de ver a la clase trabajadora de las comunidades de lenguas minoritarias en los Estados Unidos como merecedoras de todos los derechos de la educación. La consecuencia es la perpetuación de una cultura del fracaso y el abandono que relega a estas comunidades a una posición de invisibilidad—con la ayuda de las políticas del mercado laboral, la representación sesgada de los medios de comunicación y el aumento de la encarcelación de los hombres y las mujeres de color de la clase trabajadora pobre (Gilmore, 2006).

La racialización lingüística en las escuelas se acentúa, según Phillipson (2002), con los efectos socio-económicos y culturales nocivos de la lengua colonial y el fracaso de los líderes elegidos para llevar a cabo políticas lingüísticas de manera continua. La indiferencia ante las consecuencias negativas de la instrucción monolingüe en inglés resulta especialmente debilitante para los estudiantes de la clase trabajadora que llegan a la escuela con el español como lengua predominante. Lamentablemente, como se ha indicado anteriormente, la falta de condiciones materiales para guiar a estos estudiantes y sus familias en la vida diaria permite eludir la correcta evaluación y el desarrollo de las políticas lingüísticas y las prácticas educativas de apoyo a la formación intelectual.

A pesar de que, por ejemplo, los estudiantes latinos representen entre un 50% y un 90% del total de los estudiantes en muchos distritos, ha habido una constante negación a abordar de forma crítica la manera en que difieren las necesidades lingüísticas de estos niños. Esto a menudo se ve reflejado en la forma en que se forma a los educadores para entender, y también, contender, en el mejor de los casos, con las necesidades de los niños que hablan español como individuos aislados, en lugar de considerarlos como individuos que pertenecen a una historia colectiva colonizadora más general, que a menudo ha tenido lugar en sus propias tierras. Ese ha sido en concreto el caso de los portorriqueños en el Noreste y de los chicanos en el Suroeste. Los dos grupos poseen historias de racialización que están unidas para siempre a la diáspora africana y a las poblaciones indígenas, a través de procesos conocidos como “cruce de razas” y “mestizaje” (Anzaldua, 1987; Rodriguez, 2000; Valle y Torres, 2000).

Un elemento primordial en esta historia es la población étnica que representa el mayor grupo minoritario en los Estados Unidos. Los Angeles, por ejemplo, queda tan solo en segundo lugar en relación a la ciudad de México como la ciudad con el mayor número de hablantes de español. Otras poblaciones importantes de habla hispana se encuentran en ciudades como Nueva York, Miami y Chicago. La población latina de Boston, por su parte, ha crecido a un ritmo veloz en las dos últimas décadas. Esto sirve como argumento para defender que las necesidades educativas y las políticas de conservación de lenguas garantizan una mayor consideración colectiva y una mayor participación de la comunidad, dado que “los hablantes de español representan el 75% de los estudiantes de inglés de la nación” (Collier y Thomas, 2010). En Boston, se considera que un cuarto de los estudiantes aprenden inglés (Uriarte *et al.,* 2010).

Sin embargo, cada vez que se han hecho esfuerzos para intentar implementar de

forma significativa los derechos lingüísticos en la educación de los estudiantes de habla hispana, los políticos y los funcionarios de los distritos han replicado rápidamente que hay más de 100 lenguas diferentes en muchos de esos distritos y que, siendo realistas, no se puede exigir que los profesores respondan a las necesidades lingüísticas de todos esos niños. En lugar de caer en puntos de vista tradicionalmente individualistas de los aprendientes de inglés o englobarlos a todos dentro de una población uniforme, es necesario que la cuestión comunitaria más amplia de la conservación de las lenguas y del bilingüismo sea reconocida como un tema diferente y que se consideren las necesidades lingüísticas de los niños que viven en grandes comunidades de minorías lingüísticas que existieron en América del Norte mucho antes del establecimiento oficial de los Estados Unidos como estado-nación.

Más allá de la cultura del olvido

Necesitamos transcender nuestra cultura del olvido sancionadora y típicamente americana y la falsa memoria; para así reconectar y recontextualizar nuestras propias historias; y abrazar de forma abierta, como académicos y ciudadanos, el análisis crítico de las historias y las realidades actuales de poder y de falta de poder

Michaela Di Leonardo (2003)

Las teorías y las evaluaciones sobre las necesidades lingüísticas, así como las consideraciones sobre políticas educativas relacionadas con la lengua de enseñanza deben incluir las historias lingüísticas así como el significado pedagógico que poseen para fomentar el poder en la comunidad y la participación democrática—procesos ambos que son contrarios a los poderosos intereses nativistas que hay en Estados Unidos en la actualidad. Como consecuencia, a menudo se generan debates públicos de forma malintencionada que han dado como resultado dos décadas de iniciativas y referendos y que han alejado también los derechos lingüísticos de algunos de los niños más vulnerables de la nación. Durante este proceso, los debates de las políticas educativas conservadoras y neoliberales han abandonado claramente el principio moral nacional de la “justicia para todos”, convirtiendo así a Estados Unidos en un peligroso modelo de hegemonía cultural en el siglo XXI. Por tanto, las políticas del olvido han sido elevadas a la categoría de virtud durante la actual formación de la nueva (anteriormente subalterna) “clase media” en el estado-nación (Di Leonardo, 2003).

Así pues, si queremos superar la cultura del olvido, con valentía tendremos que reconocer y cuestionar la economía política de las fuerzas hegemónicas culturales en las que se apoyan las políticas lingüísticas restrictivas tanto en Estados Unidos como en otros países. Para ello tendremos que luchar para “transcender nuestra cultura del olvido sancionadora y típicamente americana y la falsa memoria;[para así] reconectar y recontextualizar nuestras propias historias; y abrazar de forma abierta, como académicos y ciudadanos, el análisis crítico de las historias y las realidades actuales de poder y de falta de poder” (Di Leonardo, 2003). Es decir, sin un compromiso sistemático de las motivaciones político-económicas y de las intenciones ideológicas de la cultura hegemónica y su impacto destructivo sobre los derechos lingüísticos en todo el mundo, nuestros esfuerzos para conseguir la emancipación lingüística y pedagógica serán continuamente destruidos por las políticas del olvido —colocando el poder y la acción social de nuestras diferencias culturales y lingüísticas en la guillotina de la historia.

Bibliografía

Aguirre Jr., A. (2012) Arizona’s SB1070, Latino Immigrants and the Framing of Anti-Immigrant Policies Latino Studies V. 10, N. 3 (2012) pp. 385-394.

Amariglio, J., S. Resnick, & R. Wolff (1988). Class, Power, and Culture in Marxism and the Interpretation of Culture. C. Nelson and L. Grossberg (eds.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Anzaldua, G. (1987). Borderlands La Frontera: The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books.

Balibar, Etienne, and Immanuel Wallerstein. (1991). Race, Nation, Class: Ambiguous Identities. London: Verso.

Balibar, E. (2003). “Election/Selection.” Keynote delivered at Traces: Race, Deconstruction and Critical Theory Conference. University of California, Irvine (April 10): 1-19.

Bartolome, L.I. (2006). The Struggle for Language Rights: Naming and Interrogating the Colonial Legacy of “English Only” in Human Architecture V.4, Special Issue

(Summer 2006) pp. 25-32

Bear Nicholas, A. (2009). Linguistic Decline and the Educational Gap: A Single Solution is Possible in the Education of Indigenous Peoples. Available at: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/StudyLanguages/AssemblyFirstNations7.pdf

Check, J. (2002). Politics, Language, and Culture: A Critical Look at Urban School Reform. Westport, CT: Praeger.

Crawford, J. (2000). At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Darder, A. 1991. Culture and Power in the Classroom. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Darder, A. (2002). Reinventing Paulo Freire. Boulder, CO: Westview.

Darder, A. (2012). Culture and Power in the Classroom: A Critical Foundation for the Education of Bicultural Students. Boulder, CO: Paradigm Press.

Darder, A. (2011). A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, and Power. New York: Peter Lang.

Darder, A., & Torres, R. D. (2004). After Race: Racism After Multiculturalism. New York: New York University Press.

Darder, A. and M. Uriarte (2012) Politics of Restrictive Language Policies: A Postcolonial Analysis of Language and School in A. Darder A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy and Power. New York: Palgrave.

Di Leonardo, M. (2003). Margaret Mead and the Culture of Forgetting in Anthropology American: A Response to Paul Roscoe in Anthropologist. Vol. 105, No. 3 (September).

Dobbs, M. (2004). —U.S. Segregation Now at ’69 Level: Study Shows 15-Year Decline; Hispanics Less Integrated than African Americans.‖ Washington Post,

January 18, A10.

Fernandes, L. (2004). Politics of Forgetting: Class Politics, State Power and the Restructuring of urban Space in India in Urban Studies. V. 41, N. 12 (November) pp. 2415-2430.

Fredrickson (2002). Racism: A Short History. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Freire P. (1971). Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press.

Freire, P., Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the Word & the World. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (2006). Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence. New York: Cambridge University Press.

Gilmore, R. (2006). The Golden Gulag. Los Angeles: University of California Press.

Gonzalez, G. (2000). A History of Latinos in America: Harvest of Empire. New York: Viking.

Gramsci, A. (1971). Selections from Prison Notebook. New York: International Publishers

Joshi, S. T., (1999). Documents of American Prejudice: An Anthology of Writings on Race from

Thomas Jefferson to David Duke. New York, NY: Basic Books.

May, S., & Hornberger, N. (Eds.). (2007). Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1, 2nd ed. Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer

Nettle, D. & Romaine, S. (2000). Vanishing Voices: The Extinction of the World’s Languages. London: Oxford University Press.

Nieto, D. (2007). The Emperor’s New Words: Language and Colonization in Human Architecture: Journal of the Sociology of Self- Knowledge: Vol. 5: Iss. 3, Article 21. Available at: http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol5/iss3/21

Oboler, S. (1995). Ethnic Labels, Latino Lives: Identity and the Politics of (Re)Presentation in the United States. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Orfield, Gary. (1999). New Study Finds Increasing Segregation. The Civil Rights Project, Harvard Graduate School of Education, Boston, June 8.

Orfield, G. (2001). Schools More Separate: Consequences of a Decade Resegregation. Report of the Civil Rights Project., Harvard Graduate School of Education, Boston.

Orfield, G, & Lee, C. (2007). Historical Reversals, Accelerating Resegregation, and the Need for New Integration Strategies. A Report of the Civil Rights Project/ Proyecto Derechos Civiles. Los Angeles, University of California at Los Angeles.

Olivos, E. (2004). The Power of Parents. New York: Peter Lang.

Phillipson, R. (2006). Rights to Language: Equity, Power, and Education. New York: Routledge.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley, CA: University of California Press.

Powers, S. (2002). “A Problem From Hell” America and the Age of Genocide. New York: HarperCollins.

Rodriguez, C. (2000). Changing Race: Latinos, the Census, and the History of Ethnicity. New York: New York University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Spooley, P. (1993). Racism and Ethnicity. Auckland: Oxford University Press.

Suarez-Orozco C., & Suarez-Orozco, M. (2001). Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thomas, W. P. and V. P. Collier. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Tollefson, J. W. (2004). Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Uriarte, M., Tung, R., Lavan, N., & Diez, V. (2010). Impact of Restrictive Language Policies on Engagement and Academic Achievement of Boston Public School Students in Programs for English Learners. In Forbidden Language, edited by Patricia Gandara and Megan Hopkins. New York: Columbia University Teacher's College Press.

Valenzuela, A. (1999). Subtractive Schooling: U.S. Mexico Youth and the Politics of Caring. New York: State University of New York Press.

Valle, V., & Torres R. D. (2000). Latino Metropolis. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wood, M. (2002). Conquistadors. Berkeley, CA.: University of California Press.

Zavala, I. M. (1992). Colonialism and Culture: Hispanic Modernisms and the Social Imaginary. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Darder, A. (en prensa). Cultural Hegemony, Language, and the Politics of Forgetting:

Interrogating Restrictive Language Policies in **Affirming Language Diversity in Schools and Society: Beyond Linguistic Apartheid** . New York: Peter Lang.

Notas

[1] Las poblaciones de minorías lingüísticas (o los estudiantes que hablan lenguas minoritarias) hacen referencia a aquellos cuya lengua materna es cualquier lengua que no sea inglés y que, a menudo, no hablan inglés de forma fluida. A veces se utiliza el término "aprendiente de lengua inglesa".

Aunque sea reciente mi carné

José Heredia Maya

Aunque sea reciente mi carné
yo nací hace milenios:
cuando despacio al paso de la bestia
el horizonte se horadaba.

Cuando la muerte
era un signo de Dios omnipotente
y no un signo de Dios exterminando
(es posible que no existiera Dios
todavía en la mente de los hombres).

Cuando los niños
jugaban con la luna
y todos con la misma se acostaban.

Cuando decir yo espiga
o Federico era lo mismo.

Cuando el mar y su canto era la miel
de todo oído y paladar bien hechos.

Cuando Ulises y Sancho no existían.

Cuando la Tierra era una estrella
y no un soporte
de mendigos de muertos
de famélicas madres de animales terribles
y no un soporte digo
de negros de amarillos y de blancos
y dentro de los blancos
moros indios y gitanos entre otros.

Cuando las cosas eran más de Dios
y más de todos.

Cuando nací ya hace milenios
aunque sea reciente mi carné
todo era mucho más hermoso
pero aquello duró
lo que un relámpago
o tal vez menos.