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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(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,

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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".

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual