Las biliteracidades críticas: Una invitación para futuros maestros bilingües

Por Ale Babino, Ph.D.

1. ¿Cómo defino “critical biliteracies”?

Cuando se habla de las biliteracidades críticas, o critical biliteracies, no nos referimos únicamente a la capacidad de leer y escribir en dos idiomas. Más bien, se trata de un enfoque pedagógico que reconoce la biliteracidad profundamente entrelazada con la historia, la cultura y las relaciones de poder (Colomer & Chang-Bacon, 2020; Chang-Bacon & Colomer, 2022). Es decir, critical biliteracies son las prácticas de hacer sentido en y entre dos o más lenguas de manera consciente de las inequidades y dispuestas a transformarlas.

Para mí como maestra de primaria, se basa en esta fundación: nuestros estudiantes bilingües no llegan con “dos monolingüismos” separados, sino con un repertorio lingüístico integrado, dinámico y lleno de estrategias que pueden y deben aprovecharse en el aula (Escamilla et al., 2014; Hopewell & Escamilla, 2014). Este punto de vista se llama la biliteracidad holística. Las biliteracidades críticas (Colomer & Chang-Bacon, 2020; Chang-Bacon & Colomer, 2022) enfatizan que los idiomas no tienen el mismo estatus social: el inglés, por ejemplo, suele ocupar una posición de poder en la escuela y en la sociedad, mientras que el español u otras lenguas minorizadas pueden ser marginalizadas. Aparte de eso, distintas variedades de cada idioma llevan diferentes estatus. Consideremos, por ejemplo: el espanglish suele ocupar una posición inferior que el castellano en español y el inglés afroamericano vernáculo (African American Vernacular English [AAVE]) suele ocupar una posición inferior que el inglés estadounidense estandarizado* (SAE*) (Lippi-Green, 2012).

Por eso, las biliteracidades críticas afirman identidades, resisten narrativas deficitarias y usan las biliteracidades como herramientas para la justicia social.

2. ¿De dónde viene este concepto, teoría o postura?

El concepto de critical biliteracies surge de la combinación de varias corrientes teóricas y pedagógicas. Personalmente, prefiero pensar en la biliteracidad holística como la base de las biliteracidades críticas (Babino et al., 2025), la cual propone que los dos idiomas de una persona

bilingüe se desarrollan y funcionan como un sistema integrado (Escamilla et al., 2014; García & Kleifgen, 2020; Hopewell & Escamilla, 2014). Esto incluye enseñar oracy (escuchar y hablar), lectura y escritura en ambos idiomas, así como fomentar la conciencia metalingüística, la capacidad de reflexionar sobre cómo funcionan las lenguas y cómo se conectan entre sí. Luego, las biliteracidades críticas constituyen en las siguientes:

- **Las pedagogías críticas:** Inspiradas en Paulo Freire (1970), sostienen que la educación debe ayudar a los estudiantes a leer el mundo, no solo la palabra. Aquí, el lenguaje se convierte en una herramienta para cuestionar, resistir y transformar estructuras injustas (Degollado, 2023; Núñez, 2023).

- **El translenguaje crítico:** Reconoce y valora el uso flexible de todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes para aprender y comunicarse, pero con la conciencia de que los idiomas tienen relaciones de poder asimétricas que deben abordarse intencionalmente (Hamman-Ortíz, 2019, 2024).

Luego, conectada pero distinta de las biliteracidades críticas **son las pedagogías latinas encarnadas de cariño (Latina/Chicana EPC)**: Reyes et al. (2023) proponen una enseñanza que cuida y afirma integralmente a los estudiantes, reconociendo su nepantla, el estar "entre mundos," (Anzaldúa, 1987) como una fortaleza y una fuente de conocimiento. Se centra en las prácticas lingüísticas y culturales de los latinos marginalizados y responde con ternura y cariño. Por ejemplo, cultivar un aula como comunidad de cuidado mutuo donde se comparten experiencias, se dialoga con respeto y se construyen relaciones de confianza (Caldas et al., 2019).

En mi propio trabajo, he desarrollado el marco de holistic biliteracies como un paraguas que integra todas cuatro perspectivas, ilustrado en la imagen abajo (Babino et al., 2025).



Las biliteracidades críticas son la dimensión que enfrenta directamente las dinámicas de poder, el racismo lingüístico y las oportunidades para la agencia estudiantil en y entre idiomas y literacidades.

3. ¿Por qué es importante que los futuros maestros bilingües lo entiendan?

Como futuros docentes bilingües, ustedes no solo enseñarán varios contenidos y desarrollarán las habilidades lingüísticas. También serán mediadores culturales, defensores de la equidad y modelos de identidad bilingüe para sus estudiantes. Ser maestro es una tarea emocionante y con gran responsabilidad.

Entender las biliteracidades críticas es clave porque:

- **Ayudan a reconocer el daño histórico:** Muchos de nosotros crecimos en escuelas donde se castigaba o minimizaba el uso del español, o donde solo se valoraba un “español académico” estandarizado (Rosa & Flores, 2017). Sin una mirada crítica, corremos el riesgo de repetir esas mismas prácticas en nuestras aulas (Gauna et al., 2020).

- **Fortalecen la identidad de los estudiantes:** Cuando usamos textos culturalmente relevantes, fomentamos el translenguaje con propósito y damos espacio para que las voces de nuestros estudiantes se escuchen, les ayudamos a verse como lectores, escritores y pensadores completos, no como “aprendices de inglés” o “hablantes limitados (España & Herrera, 2020; Núñez, 2023).

- **Nos dan herramientas para resistir presiones hegemónicas:** La preparación docente muchas veces prioriza pedagogías monolingües y exámenes estandarizados que no reflejan la riqueza de las prácticas lingüísticas y culturales de nuestras comunidades. Un marco crítico nos ayuda a cumplir con las exigencias del sistema sin dejar de proteger y desarrollar la lengua minorizada (Degollado, 2023; Hamman-Ortíz, 2024; Núñez, 2023).

- **Conectan la enseñanza con la justicia social:** Las biliteracidades crítiicas convierte nuestras aulas en espacios donde los estudiantes no solo aprenden sobre el mundo, sino

que también aprenden a transformarlo (Colomer & Chang-Bacon, 2022; Chang-Bacon & Colomer, 2022).

4. Implicaciones y aplicación práctica

Como se menciona antes, pienso en la biliteracidad holística como la fundación de la cual fomenta las biliteracidades críticas. En el aula, critical biliteracies puede tomar forma de muchas maneras concretas. La tabla abajo describe varios ejemplos resaltando diferentes dimensiones de las biliteracidades críticas.

Estrategia	**Descripción**	**Ejemplo**
Diseñar lecciones que integren las dos lenguas de forma estratégica y equitativa (García et al., 2017; Hamman-Ortíz, 2024).	En un proyecto de ciencias, los estudiantes investigan en un idioma y luego presentan sus hallazgos en otro idioma. Así, se protege el desarrollo del español y se fortalece el inglés académico.	En un proyecto de ciencias, los estudiantes investigan en español usando fuentes comunitarias y luego presentan sus hallazgos en inglés a una audiencia más amplia. Así, se protege el desarrollo del español y se fortalece el inglés académico.
Incorporar textos y temas culturalmente relevantes (España & Herrera, 2020).	Seleccionar lecturas que reflejen la diversidad de experiencias de los estudiantes y que abran conversaciones sobre temas sociales importantes.	Usar cuentos de autores latinos que aborden migración, familia o identidad para conectar con experiencias vividas.
Practicar el translenguaje con intención (Sánchez et al., 2018).	Dar espacio para que los estudiantes usen todos sus recursos lingüísticos para crear significado, pero cuidando que el idioma minorizado no sea desplazado.	Permitir que la lluvia de ideas se haga en ambos idiomas, pero que la redacción final incluya secciones intencionalmente en español.

Modelar y dialogar sobre ideologías lingüísticas (Muñoz & Babino, 2025).	Hablar abiertamente sobre el valor de todas las variedades lingüísticas y cuestionar estereotipos o jerarquías entre lenguas.	Discutir con la clase cómo el acento o las palabras regionales son parte de la riqueza cultural y no errores que eliminar.
Practicar el acompañamiento como pedagogía (Heiman & Núñez-Janes, 2021).	Cultivar un aula como comunidad de cuidado mutuo donde se comparten experiencias, se dialoga con respeto y se construyen relaciones de confianza.	Iniciar cada semana con un "círculo de convivencia" para compartir logros, retos y metas personales/académicas. Responde siempre a las escrituras de los estudiantes resaltando sus fortalezas y avances. Luego comparte uno o dos puntos de retroalimentación para apoyar su crecimiento.

5. Mi propia trayectoria de bilingüismo y biliteracidad

Mi camino como maestra bilingüe como el de muchos, ha sido un recorrido con altibajos, marcado por momentos de orgullo y muchos más de tensión (Babino & Muñoz, 2023). Crecí valorando el español, pero también interioricé mensajes que privilegiaban el inglés y el español "estandarizado". Además, como mexicoamericana de segunda generación, luché por mantener y desarrollar mis literacidades en español, así como por forjar una identidad culturalmente positiva.

En mis primeros años como educadora, llegué a ser —sin quererlo— tanto conducto como cómplice de la supremacía del lenguaje blanco: aplicando estándares lingüísticos rígidos y sin dar suficiente espacio a la pluralidad de formas de hablar y escribir (Caldera & Babino, 2020). Por ejemplo, corregía el uso de formas verbales regionales sin pensar en el mensaje que eso enviaba sobre la legitimidad de las variedades del español.

Con el tiempo, y gracias a la reflexión crítica, el trabajo comunitario y las pedagogías de cariño, fui recuperando y reafirmando una postura más amplia y justa hacia los idiomas. Aprendí que mis identidades lingüísticas no son defectos que corregir, sino recursos que enriquecer.

Este proceso personal me ha ayudado a acompañar a mis estudiantes en la construcción de sus propias identidades bilingües y biliteradas, con orgullo y agencia. He visto cómo, al compartir mis propias luchas y experiencias, se abre un espacio para que ellos también reconozcan y valoren su historia lingüística.

6. Ideología lingüística que más me ha impactado

La ideología que más ha marcado mi desarrollo es la creencia —que antes aceptaba y ahora cuestiono— de que solo las formas "estandarizadas" de inglés y español son legítimas (Lippi-Green, 2012). Esta ideología, producto de lo que se llama white language supremacy (Inuoe, 2019), invisibiliza y desvaloriza las prácticas lingüísticas de comunidades racializadas.

Desafiar esta ideología me ha permitido enseñar desde un lugar más auténtico y liberador. He aprendido que valorar y usar las variedades lingüísticas de mis estudiantes no es "bajar el estándar", sino reconocer su humanidad y ampliar sus posibilidades comunicativas.

Cierre

Para ustedes, futuros maestros bilingües, entender y practicar las biliteracidades no es un lujo académico: es una responsabilidad ética. Significa enseñar para que nuestros estudiantes no solo dominen dos idiomas, sino que también aprendan a usarlas para construir un mundo más justo.

Significa también reflexionar sobre nuestras propias historias lingüísticas, para que podamos ser guías que acompañan, no guardianes que limitan. Como educadores, tenemos la oportunidad de convertir nuestras aulas en espacios de convivencia, cariño y transformación. Y todo comienza con la forma en que entendemos y practicamos nuestras propias biliteracidades.

Referencias

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/ La frontera: the new mestiza*. Aunt Lute Books.

Babino, A., & Muñoz, K. (2023). Caminos de convivencia: A comparative case study of bilingual pre-service teachers' biliteracies development. *Bilingual Research Journal*, *46*(1-2), 176-201. https://doi.org/10.1080/15235882.2023.2231393

Babino, A., Muñoz, K., & Jurado, B. (2025). Toward a holistic biliteracies approach: The mastered and missed principles from two bilingual pre-service teachers. *NABE Journal of Research and Practice*, https://doi.org/10.1080/26390043.2025.2506569

Caldas, B., Palmer, D., & Schwedhelm, M. (2019). Speaking educación in Spanish: Linguistic and professional development in a bilingual teacher education program in the U.S.–Mexico Borderlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(1), 49–63. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510894

Caldera, A., & Babino, A. R. (2020). Being a conduit and culprit of white language supremacy: A duo autohistoriateoría. Transcontinental Human Trajectories, (8). https://doi.org/10.25965/trahs.2660

Colomer, S. E., & Chang-Bacon, C. K. (2020). Seal of biliteracy graduates get critical: Incorporating critical biliteracies in dual language programs and beyond. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 63*(4), 379–389. https://doi.org/10.1002/jaal.1017

Chang-Bacon, C. K., & Colomer, S. E. (2022). *Critical biliteracies: The mutually reinforcing endeavors of Freirean criticality and bilingualism*. In S. R. Barros & L. de Oliveira (Eds.), *Paulo Freire and multilingual education: Theoretical approaches, methodologies, and empirical analyses in language and literacy* (pp. 27–41). Routledge.

Degollado, E. D. (2023). "I Try to Read to Them in Both Languages": Bilingual maestras' enactment and embodiment of critical biliteracies through bilangauging love. *Journal of Literacy Research, 55*(3). https://doi.org/10.1080/1086296X.231200815

Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Escamilla, M., & Ruiz-Figueroa, O. (2013/2014). *Biliteracy from the start: Literacy Squared in Action*. Caslon Publishing.

España, C., & Herrera, L. Y. (2020). *En comunidad: Lessons for centering the voices and experiences of bilingual Latinx students*. Heinemann

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press. jorluiseptor.github.io+8SCIRP+8SpringerLink+8

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon

García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). *Translanguaging and literacies*. *Reading Research Quarterly, 55*(4), 553–571. https://doi.org/10.1002/rrq.1272

Gauna, L. M., Beaudry, C. E., & Cooper, J. (2023). The leaking Spanish bilingual education teacher pipeline: Stories of PK-20 challenges told by Latinx becoming bilingual teachers in the U.S. *Journal of Latinos and Education, 22*(5), 1885–1899. https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2057989

Hamman-Ortíz, L. (2019). Troubling the "two" in two-way bilingual education. *Bilingual Research Journal, 42*(4), 387–407. https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1686441

Hamman-Ortíz, L. (2024). *Cultivating a critical translanguaging space in dual language bilingual education*. *International Multilingual Research Journal, 18*(2), 119–139. https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2277101

Heiman, D., & Nuñez-Janes, M. (2021). "Research shows that I am here for them": Acompañamiento as language policy activism in times of TWBE gentrification. *Language policy*, *20*(3), 491-515.

Hopewell, S., & Escamilla, K. (2014). Struggling reader or emerging biliterate student? Reevaluating the criteria for labeling emerging bilingual students as low achieving. *Journal of Literacy Research*, *46*(1), 68-89. https://doi.org/10.1177/1086296X13504869

Hopewell, S., Escamilla, K., Ruíz-Martínez, M., & Zamorano, K. (2022). Designing and facilitating language interpretation experiences with 2nd and 3rd grade bilingual learners: Learning from teachers' experiences. *Bilingual Research Journal*, *45*(2), 140-158. https://doi.org/10.1080/15235882.2022.2106522

Inoue, A. B. (2019). How do we language so people stop killing each other, or what do we do about White language supremacy? *College Composition and Communication, 71*(2), 352–369. https://cdn.ncte.org/nctefiles/groups/cccc/ccc/ccconline/cccc-chairaddress-2019-inoue.pdf

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge.

Muñoz, K., & Babino, A. (2025). What mamá gallina can teach literacy educators about healing biliteracies. *The Reading Teacher*, *78*(5), 289-299.

Nuñez, I. (2023). *Toward border-crossing biliteracies: Pláticas of Midwest transnational Latinx families reading and (re)writing the world*. *Reading Research Quarterly, 58*(4), 475–494. https://doi.org/10.1002/rrq.512

Reyes, G., Banda, R. M., & Caldas, B. (2023). “We’re all in this boat together”: Latina/Chicana embodied pedagogies of care. *Journal of Latinos and Education, 22*(2), 470–485. https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1791120 orcid.org+6

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, *46*(5), 621-647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Sánchez, M. T., García, O., & Solorza, C. (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, *41*(1), 37-51. https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098