# Estudio sobre las Experiencias y Percepciones de Maestras/os Bilingües en Formación en Torno a sus Repertorios Lingüísticos

Por Cristhian Fallas-Escobar

## ¿Qué motivó el estudio?

- Para las personas latinas, es difícil encontrar oportunidades para cultivar su lengua de herencia. Más bien, estas personas se enfrentan a políticas lingüísticas que:
    1. Prohíben el uso del español.
    2. Asignan los idiomas a tiempos o espacios restringidos.
    3. Desalientan las variedades del español que se hablan en el hogar.
- Dado lo anterior, no es raro que futuros docentes bilingües de origen Latino hayan confrontado e inclusive interiorizado ideologías (percepciones) negativas sobre el español y el bilingüismo.
- Es importante abordar de forma crítica las ideologías lingüística que futuros docentes bilingües traen consigo para buscar formas de impedir su reproducción.

## ¿En qué consistió el estudio?

- La pregunta de investigación que se abordó fue: *¿Cómo moldean las ideologías lingüísticas circulantes la interpretación que hacen futuros docentes bilingües latinos/as de sus propios repertorios lingüísticos y los de otras personas?*
- El estudio se ancló principalmente en la *perspectiva lingüístico-racial*, la cual explora ideologías que vinculan los cuerpos racializados con una supuesta deficiencia lingüística (Rosa y Flores, 2017), y por lo tanto perpetúan representaciones estereotipadas de dichas personas.
- El estudio incluyó 17 maestras/os bilingües en formación, quienes estaban cursando el tercer año de estudio en una universidad en el sur de Texas.

## ¿Cuál fue el hallazgo principal del estudio?

- Uno de los principales hallazgos fue que las personas participantes han enfrentado ideologías lingüístico-raciales en la escuela, el trabajo, lugares públicos, e inclusive en el hogar. Estas ideologías se manifestaban por medio de *metacomentarios lingüístico-raciales*.
- Un *metacomentario raciolingüístico* es un comentario espontáneo, implícito o explícito, verbal o no verbal, que no solo señala diferencias lingüísticas a nivel individual, sino que también conectan formas de hablar (por ejemplo: *Spanglish o español de los Estados Unidos*) con imágenes estereotipadas de los hablantes (por ejemplo: “ilegales sin educación").
- Algunos metacomentarios que las personas participantes recibieron fueron:
    1. "Ay, ahora te estás haciendo gringa" (En el hogar)
    2. “Por qué los puertorriqueños hablan español tan feo?” (En un taxi)
    3. “Don’t be speaking Spanish!” (En la escuela)
    4. “Ay, qué bilingüe!” (dicha con sarcasmo; en el hogar)
    5. “Say it all in Spanish or don’t say it at all!” (En el hogar).
    6. “No manches! Así no se dice, güera!” (En la escuela)
    7. “Ay, ahora ya sabe inglés y ya se le olvidó el español!” (En el hogar)
    8. “Ay, ya se te subió el norte! Creida! (En el hogar)
    9. “Oh, es que es pocha!” (En el hogar)
    10. “What are you? Where are you from?” (En una tienda)
    11. “No decimos vení, es ven!” (En la comunidad)
    12. “She’s a US resident and she needs to learn it (English)” (En la frontera)
    13. “Your Spanish is terrible!” (En un espacio social)
    14. “Oh my God, you speak English so well. If I were to close my eyes, I would think that you’re just from the Midwest and you don’t, and that Spanish is not your first language” (En el trabajo).

## ¿Cuáles son las implicaciones de este hallazgo?

1. Este hallazgo subraya la presencia constante de ideologías lingüístico-raciales y devela las formas sutiles o explícitas en que estas emergen en la vida cotidiana: por medio de *metacomentarios lingüístico-raciales*. Este hallazgo resalta la urgencia de investigar más a fondo lo “lingüístico-racial de lo cotidiano” en el hogar, la comunidad, el trabajo y espacios públicos, ya que son sitios de contención ideológica.

2. Aunque estos *metacomentarios lingüístico-raciales* a menudo se presentan de forma "inocente" o "jocosa", estos tienen impacto profundo en la auto-percepción de maestras/os en formación y sus prácticas lingüísticas. En muchos casos, estos metacomentarios los lleva a evitar el español, a demonizar el translenguaje, y a priorizar el inglés para escapar de ser enmarcados negativamente. Esto, a su vez, podría moldear futuras elecciones pedagógicas de las maestras/os bilingües en formación y sus posturas ideológicas hacia los repertorios lingüísticos de sus futuros estudiantes.
3. Ante este escenario, vemos que es importante que aquellas personas que trabajan con maestras/os bilingües en formación les ayuden a volverse críticos de estos metacomentarios aparentemente inofensivos.
4. El concepto de *metacomentario lingüístico-racial* nos permite prestar atención a la constante vigilancia que experimentan las personas racializadas en torno a sus prácticas/identidades lingüísticas, convirtiéndose en una herramienta para examinar estructuras de inequidad y marginación racial.

## ¿Hubo algún otro hallazgo?

- Las personas participantes frecuentemente comentaban sobre la ausencia del español en el campus, a pesar de que la universidad en la que estudiaban fue fundada con la misión de servir a la población mexicano-americana de la ciudad. Para ellos, el que el inglés fuera la lengua dominante en esta *Hispanic-Serving Institution*, no tenía mucho sentido. Al oír esto con tanta frecuencia, les pedí que reflexionaran sobre esta dinámica lingüística. Al racionalizar esta ausencia del español (a mayor medida en el campus y hasta cierto punto dentro del programa de educación bilingüe), las personas participantes usaron una lógica racial-lingüístico-espacial, que mi co-autor Mathew Deroo y yo denominamos *paisajes lingüístico-raciales*.
    - Los *paisajes lingüístico-raciales* son modos de percepción que confinan a hablantes racializados y sus prácticas lingüísticas dentro de espacios demarcados. Por ejemplo, por un lado están las comunidades/hogares latinos donde el español puede co-existir con el inglés o inclusive ser predominante. Estos espacios, los cuales coinciden con zonas marginalizadas, contrastan (física y metafóricamente) con espacios de clase media/alta donde la blanquitud y el inglés son considerados la norma. Estos *paisajes lingüístico-raciales* no solo reflejan sino que también reproducen los límites (boundaries) que sustentan sistemas de exclusión (por ejemplo:

los latinos y su español pueden existir en el sur de la ciudad, fuera de ese espacio, la blanquitud y el inglés debe ser la norma).
    - En esencia, los *paisajes lingüístico-raciales* son una forma de entender cómo las ideologías del lenguaje no solo existen en la mente de las personas, sino que también se materializan en el espacio geográfico, asignando lenguas y grupos raciales a lugares específicos y perpetuando así su marginación.
- Para las personas participantes, el dominio del inglés se debe a su ubicación de la universidad dentro de estos *paisajes lingüístico-raciales*, tanto a nivel nacional como a nivel local.
    - El *paisaje lingüístico-racial nacional*: por un lado, los candidatos conceptualizan a los Estados Unidos como predominantemente blanco y monolingüe en inglés, lo que los lleva a ver el español como algo "fuera de lugar" en la nación. Para ellos, el español se asocia el hogar/la comunidad Latina o con México, mientras que el inglés domina los espacios institucionales como la universidad y el trabajo.
    - El paisaje *lingüístico-racial local*: Por otra parte, ellos explicaron la ausencia de español en el campus vinculándola a su ubicación en el lado noroeste predominantemente blanco y de clase media, en contraste con los barrios mayoritariamente mexicanos/mexicano-americanos del lado Sur. Ellos describieron cultural y lingüísticamente diverso, con una fuerte presencia del español y el "Spanglish", mientras que el lado noroeste, donde está el campus, era percibido como monolingüe en inglés.

## ¿Cuáles son las implicaciones de este otro hallazgo?

1. Las experiencias de estas maestras/os bilingües en formación, donde el español se percibe como "fuera de lugar" en el campus, contradicen los objetivos de la universidad de servir y "hacer prosperar" a los estudiantes hispanos. A pesar de los esfuerzos de la institución por presentarse como un espacio al servicio de la comunidad Latina, las vivencias de las maestras/os bilingües en formación subraya una desconexión entre la narrativa institucional y la experiencia estudiantil.
2. La construcción ideológica de que el inglés y el español (y sus hablantes) ocupan espacios distintos perpetúa la subyugación histórica de los latinos en los Estados Unidos. Esta dinámica ignora la heterogeneidad lingüística e invisibiliza la fuerte presencia de hablantes de español, confinándolos a espacios precarios.
3. Por lo anterior, las instituciones universitarias, bajo el liderazgo de los programas de educación bilingüe, deben examinar cómo el campus podría estar reinscribiendo

los *paisajes lingüístico-raciales nacionales y locales*, perpetuando así sistemas de exclusión. Es crucial que las instituciones reflexionen sobre propia historia y exploren cómo las prácticas/políticas lingüísticas actuales podrían estar perpetuando la discriminación de comunidades vulnerables.

4. Las universidades, principalmente aquellas que se benefician de la su designación como Hispanic-Serving Institutions, deben permitir que el español florezca en todo el campus para contrarrestar los sistemas de exclusión. Esto implicaría legitimar los repertorios y prácticas lingüísticas de las comunidades locales.
5. Los programas de educación bilingüe deben ayudar a los maestros en formación a desarrollar una conciencia crítica de cómo las i*deologías lingüístico-raciales* podrían estar inscritas en el espacio. Entender esta conexión entre espacio, lenguaje, y racialización, puede ayudar a maestras/os bilingües en formación a comprender los contextos dentro de los cuales se encuentras las escuelas en las que van a trabajar.

## ¿Cuál ha sido mi propia trayectoria de bilingüismo y biliteracidad?

- Haber tenido estos conceptos a mano me hubiera ayudado a comprender mi propia trayectoria hacia el bilingüismo y la biliteracidad. Desde muy niño, siempre escuchaba a la gente hablar sobre la necesidad de "ser bilingüe." Pero no era cualquier bilingüismo al que se referían, ya que no se promovía en mi país natal, Costa Rica, el aprendizaje de lenguas indígenas de la región. Más bien, eso que llamaban bilingüismo disfrazaba una agenda racial y capitalista que únicamente impulsaba el aprendizaje del inglés, para que existiera en el país (Costa Rica) mano de obra barata para las empresas estadounidenses que invadían el paisaje local. Así fue que empecé a estudiar inglés. Pero pronto me di cuenta que no era cualquier inglés el que yo tenía que aprender, sino un inglés blanco estadounidense. Así, siempre me corregían mi pronunciación con metacomentarios como: "así no lo pronuncian los nativos", "tienes que aprender a hablar como nativo del inglés." De nuevo, no era cualquier nativo del inglés al que yo me veía obligado a imitar, sino que era un hablante blanco monolingüe de clase media de los Estados Unidos. En aquellos momentos, no entendía la función racializante de esos metacomentarios. Tampoco entendía que "la necesidad de estudiar inglés" ya había sido inscrita en toda Latinoamérica, dejándonos sin opción. Yo solamente sabía que aquellos metacomentarios me hacían sentir deficiente y me hacían aspirar a una identidad (blanco monolingüe de clase media) que de por sí no era un objetivo de mi interés. Ahora como formador de futuros maestros utilizo estos dos conceptos para hacer a

mis estudiantes reflexionar sobre cómo nos perciben como hablantes bilingües racializados y cómo nos percibimos y describimos entre nosotros mismos.