

GÉNERO Y LENGUA: LITERACIDAD CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA HEREDADA

by

LARA BOYERO AGUDO

A DISSERTATION

Presented to the Department of Romance Languages
and the Division of Graduate Studies of the University of Oregon
in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy

June 2023

DISSERTATION APPROVAL PAGE

Student: Lara Boyero Agudo

Title: Género y Lengua: Literacidad Crítica en el Aula de Español como Lengua Heredada.

This dissertation has been accepted and approved in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in the Department of Romance Languages by:

Claudia Holguín Mendoza	Co-chair
Analisa Taylor	Co-chair
Sergio Loza	Member
Audrey Lucero	Institutional Representative

and

Krista Chronister	Vice Provost for Graduate Studies
-------------------	-----------------------------------

Original approval signatures are on file with the University of Oregon Division of Graduate Studies.

Degree awarded June 2023.

© 2023 Lara Boyero Agudo

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivs (United States) License.



ABSTRACT

Lara Boyero Agudo

Doctor of Philosophy

Department of Romance Languages

June 2023

Title: Género y Lengua: Literacidad Crítica en el Aula de Español como Lengua Heredada.

En este trabajo cualitativo que sigue una metodología de participación de acción, estudio el desarrollo de la conciencia crítica sociolingüística de la lengua y el género en doce hablantes bilingües latines en un curso avanzado dentro del programa de español como lengua de herencia de una universidad predominantemente blanca del noroeste del pacífico en los Estados Unidos. Para ello, sigo el acercamiento crítico de CriSoLL: *Literacidad Lingüística Sociocultural Crítica*, el cual se centra en paradigmas antirracistas, de historicidad crítica y de variación estilística, así como los estudios sociolingüísticos de tercera ola de lengua y género y las premisas del feminismo chicano. Con este marco crítico, diseño la clase *feminidades latinas en los medios: lengua, género y sus interseccionalidades*, así como los materiales didácticos y las tareas por las cuales obtengo todos los datos que forman mi análisis.

Los resultados demuestran que, a lo largo de las diez semanas que duro el trimestre, los estudiantes sumaron capas de conocimientos sociolingüísticos (lengua, género, raza, clase, sexualidad) problematizando ideologías que se habían dado por sentadas debido al status quo que permea en las escuelas. Aunque la conciencia crítica que mostraron por medio de sus posicionamientos actitudinales no es lineal, al final del curso, se observa cómo argumentan aludiendo a las diferentes variables sociolingüísticas y al vocabulario utilizado en clase en relación a los marcos pedagógicos empleados en la instrucción. Asimismo, trabajar en el aula como una comunidad de práctica, valida y legitima el capital sociocultural que estos estudiantes

traen a la clase y les empodera para usar sus experiencias como conocimiento válido en la clase.

Usando pedagogías críticas en la clase de español como lengua heredada, no solo nos revelamos y luchamos ante la cultura privilegiada que afecta a los currículos y marginaliza a los estudiantes que se encuentran en grupos subordinados, fortaleciendo los espacios para que ejerzan su agencia.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis directoras: la Dr. Claudia Holguín Mendoza y la Dr. Analisa Taylor, por enseñarme tanto y la paciencia infinita. Claudia, gracias por no irte, por el apoyo, por creer en esto y por tu parte humana. Dr. Sergio Loza y Dr. Audrey Luzero, ha sido un placer tenerles y mejorar esta tesis con sus comentarios “al punto”. Eternamente agradecida a ustedes cuatro.

Mamá y papá, gracias por haber dejado todo para dárnoslo a Dani y a mí. Habéis hecho un trabajo excepcional como educadores y sin vosotros dos, yo no estaría hoy aquí. Gracias por enseñarme a ser una cabezota, a trabajar con constancia, a sacarme las habichuelas del fuego sola, a ser agradecida y a querer. Porque lo que mueve el mundo es la empatía y el amor. Dani, eres el mejor hermano pequeño que una loca como yo necesita a su lado.

Mis chicas, las chicas: Bea, Rubia, Lauris y Neni. Gracias por secar lágrimas, por escuchar los podcasts en WhatsApp a las tantas de la mañana, por las bienvenidas al volver a casa, por entender mis ausencias durante semanas y meses, por hacerme creer en mí, por recoger la toalla cuando os decía que no podía más y por hacerme soñar despierta con planes de amigas a miles de kilómetros. Sois mi tesoro.

Marina, por ser mi aire fresco. Por salvarme, por hacerme volver a creer, por enseñarme que la felicidad existe con muy poco, porque has sido clave en este tramo final. Las señales y el destino: doble arcoíris.

Alba, porque me recordaste lo que era ser valiente y me enseñaste a mirar al miedo a la cara y reírme de él. Estela, por estar incansablemente ahí, en horas que nadie imaginaría, siempre con las palabras exactas.

Familia de Eugene (os espero allá donde vaya). Marina y Juanal habéis sido mi pilar para absolutamente todo. Esta aventura sin vosotros no hubiera sido igual. Gracias por escuchar, por entender, por los paparajotes, por los cuerpos golfos, por los Kínder Bueno, por los planes

improvisados, por subir montañas, por los audios a los dos minutos de dejarnos... por ser vosotros.

Gerardo y Bobbie. El doctorado solo tiene sentido cuando te rodeas de un equipo que sabe que lo importante es disfrutar los domingos con un buen *brunch*. La escuela graduada es la *crew* que tienes a tus espaldas y vosotros sois la mejor *crew* que podía tener. Chinchín por llorar de la risa.

Alejandra y Javier, gracias por acogerme como “la niña”. Ale, maravillosa coincidencia allá por 2016. Somos las peores y mejores amigas del mundo, aquí, en España o en Costa Rica. El silencio habla para nosotras. Compadre, cuánto he aprendido contigo y lo que me ha gustado hacerte reír con mis bobadas. La solución siempre será imprimir más.

Magela, gracias por ser mi mamá bruja a este lado del charco, por los cariñitos, por los abrazos y por las energías contra los mercurios retrógrados.

Yosa, Elena y Nathan. Gracias por enseñarme a relativizar y mostrarme que las tormentas pasan mientras leemos un cuento y comemos rico todos juntos con la risa de una guagüita que hace que se nos caiga la baba.

Macarena, sin ti esto no hubiera empezado. Has sido una compañera de viaje excepcional. Gracias por enseñarme tanto.

Melissa, Elena, Amy, Andrea, Luzma, Ginis, Nagore... esta tesis también es gracias a vosotras, hay un cachito de vuestra ayuda y nuestras conversaciones en esta disertación.

Si algo me llevo de todo esto, no son las ciento y pico páginas, sois todas vosotras y vosotros, que habéis hecho el camino mucho más fácil. Os quiero.

A mis abuelas, Amalia y Fabi, por todo su tiempo, por jugar conmigo dejándose las rodillas, contarme mil historietas y enseñarme a cocinar. Por recordarme siempre que vida solo hay una, que lo que importa es ser una buena persona y que hay que querer en condición de kamikaze.

A mis estudiantes, porque sin ellas, ellos y elles este trabajo no existiría ni tendría sentido. Gracias por enseñarme tanto, tanto, tanto... You made my days in this long way. Os debo mucho.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1	13
INTRODUCCIÓN	13
1. Sobre este trabajo: CriSoLL y los estudios de género.....	15
2. Mi Path of Conocimiento	18
3. CriSoLL en la praxis docente: estudios de lengua y género y feminismo chicano.....	19
4. Organización de este trabajo	21
CAPÍTULO 2	24
EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	24
1. Introducción: Estados Unidos y el campo del español como lengua de herencia ...	24
2. Las ideologías lingüísticas	27
2.1. El “estándar”	28
2.2. Las lentes monoglósicas de la lengua	32
3. La pedagogía crítica	35
3.1 La pedagogía crítica en las aulas de SHL	37
3.1.1 Conciencia crítica de la lengua	37
3.1.2 Raciolingüística	40
3.1.3 Nuevos horizontes: literacidad lingüística sociocultural crítica	43
CAPÍTULO 3	49
LENGUA, GÉNERO Y FEMINISMO CHICANO.....	49
1. Introducción: los estudios de lengua y género.....	49
1.1 La Sociolingüística variacionista y olas sociolingüísticas.....	49
1.1.1 Teorías del déficit	53
1.1.2 Teoría de la dominancia.....	55
1.1.3 Teoría de la diferencia	56
1.2 Sexo vs. género y performatividad: lingüística queer.....	57
1.3 Interseccionalidad	61
2. El feminismo chicano	63
2.1 Binarismo y feminismo anglo vs. chicanismo	64

2.1.1 Rompiendo con el feminismo blanco: alianza, sexualidad y heterogeneidad	66
2.1.2 Variación estilística lingüística: experiencia epistemológica	67
2.1.2.1 Experiencias en la clase	70
CAPÍTULO 4.....	72
DISEÑO DEL ESTUDIO	72
1. Una metodología alternativa: la investigación de acción	73
1.1 La investigación de acción en este estudio	76
2. Contexto etnográfico.....	78
2.1 El estado de Oregón.....	78
2.2 La universidad de Oregón.....	80
3. El programa de español como lengua de herencia.....	81
3.1 SPAN 312: Spanish in the media/ el español en los medios de comunicación	83
4. SPAN 312: feminidades latinas en los medios, lengua, género y sus interseccionalidades.	86
4.1 Feminidades latinas: el nuevo currículo	89
4.2 Materiales y actividades.....	95
5. Materiales para el análisis: narrativas de los estudiantes	96
6. Hablantes bilingües latines del estudio	100
7. Análisis de las narrativas de los estudiantes	103
8. Posicionalidad de la investigadora.....	105
CAPÍTULO 5	107
PROBLEMATIZANDO EL PARADIGMA DOMINANTE DEL GÉNERO.....	107
1. Foro 2: el lenguaje inclusivo como una nueva realidad	109
1.1 Foro 2: problematizando el masculino genérico.....	113
2. Composición 2: identidades latinas femeninas complejas	117
3. Composición 3: masculinidades en plural.....	123
4. Resumen: avanzando hacia una conciencia crítica.....	130
CAPÍTULO 6.....	133
REFLEXIONANDO SOBRE LAS IDENTIDADES BILINGÜES Y BICULTURALES Y LAS FUERZAS SOCIALES	133

1. Composición 1: el Spanglish existe.....	135
2. Foro 1: la mirada del sistema de blanquero	141
3. Foro 3: un espacio para la afrolatinidad	145
4. Resumen: avanzando hacia un desarrollo de la literacidad académica crítica II	152
5. La literacidad crítica: un proceso de tiempo.....	154
CAPÍTULO 7	158
CONCLUSIÓN: LA CLASE COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA.....	158
1. Cambios actitudinales y de literacidad crítica en los estudiantes	158
2. Implementación del acercamiento de literacidad lingüística sociocultural crítica, CriSoLL.....	160
2.1 El género en la clase de español como lengua heredada	161
3. Limitaciones	163
4. Implicaciones pedagógicas.....	164
4.1 La clase como comunidad de práctica	164
4.2 Validando y legitimando las narrativas de los estudiantes	168
5. Observaciones finales.....	169
ANEXOS.....	171
Anexo 1. Syllabus de la clase	171
Anexo 2. Información sobre el estudiante presente en la forma de consentimiento de participación del estudio.....	172
Anexo 3. Tarea <i>Foro 2</i>	173
Anexo 4. Tarea <i>Composición 1</i>	175
REFERENCIAS.....	177

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.....	97
Tabla 2.....	97
Tabla 3.....	98
Tabla 4.....	101
Tabla 5.....	104
Tabla 6.....	108
Tabla 7.....	134

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.....	45
--------------------	----

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica, como tal es una propuesta político-pedagógica que pretende crear cambios en la educación concebida hasta el momento (Freire 1968, 1970; Giroux 1998; hooks 1994; Kubota. 2004, McLaren 2009). En lugar de entenderla solamente como el sistema por el que se adquiere un dominio de habilidades y conocimientos específicos, la pedagogía crítica aboga por que la educación sea una práctica que fomente un pensamiento crítico a partir de las experiencias de les. Estudiantes que desafíe las suposiciones que se han dado por sentadas en el mundo y que permean un sistema de injusticia social. Así, la pedagogía crítica problematiza el sistema pasivo y bancario de las escuelas en donde se ha impartido un conocimiento normalizado hegemónico en el que les¹ educadores y estudiantes reproducen sin cuestionarse las ideologías dominantes en la sociedad (Freire, 1968, 1970).

Esta pedagogía busca ser una respuesta a la desigualdad, la injusticia social y la opresión experimentada dentro y fuera de las aulas, revelando la relación entre el poder y el conocimiento. Esta cuestiona por qué la cultura privilegiada legitima y celebra las construcciones dominantes de la sociedad mientras que las subordinadas, ya no solo son ignoradas, sino también estigmatizadas y oprimidas (Freire, 1968; ver también McLaren, 2009). Teniendo en cuenta estas premisas, la pedagogía crítica, sobre todo enfocada a la instrucción del español en los Estados Unidos (e.g. Beaudrie y Loza, 2022; Leeman 2005, 2018) responde positivamente a las identidades de les estudiantes latines bilingües de los Estados Unidos al cuestionar y romper los acercamientos tradicionales utilizados en el campo

¹ Este estudio no sigue la clasificación binaria de género como referencia, por lo que cuando aparezca la desinencia “e” será utilizada para mostrar variedad y fluidez en la identidad de género de las personas.

del español como lengua heredada, los cuales han tendido a perpetuar una postura de déficit que se ha vinculado con ideologías que favorecen a los hablantes blancos y monolingües, creando una imagen de un irreal “hablante nativo ideal” (ver Higby, Gámez y Holguín Mendoza, 2023; Train 2003).

Las aproximaciones de pedagogías críticas para la enseñanza de lengua en la educación superior son recuperadas y aplicadas al campo del español como lengua heredada (SHL, por sus siglas en inglés *Spanish Heritage Language*) para defender las prácticas estilísticas de estos hablantes y sus comunidades y problematizar el acercamiento monolingüe, el cual se ha basado en las pedagogías de adquisición de segundas lenguas (ver Higby, Gámez y Holguín Mendoza, 2023), sosteniendo que los hablantes de herencia “no son proficientes” en ninguna de las dos lenguas y que su español “no es bueno”, por lo que necesitan ser “reparados” (Valdés-Fallis, 1977).

Con la aplicación de los paradigmas críticos dentro del campo de SHL surgen estudios que demuestran la necesidad de un cambio de lente en las clases de español como lengua heredada. Por ejemplo, Train (2003) defiende la inclusión de una aproximación crítica basada en la sociolingüística y el componente sociocultural que responde a los hablantes multilingües y culturales, mientras cuestiona la idea de “hablante nativo”. Por su parte, Martínez (2003) trabaja un enfoque lingüístico crítico apoyado en el desarrollo de una conciencia dialectal que explica los significados asociados de acuerdo con la variación lingüística en la sociedad. Leeman (2005, 2018) usa el acercamiento de la conciencia crítica de la lengua (CLA, por sus siglas en inglés *Critical Linguistic Awareness*) propuesto por Fairclough (1992), para cuestionar modelos que refuerzan jerarquías sociolingüísticas y que subordinan las variedades lingüísticas que los hablantes de español como lengua de herencia usan en el salón de clase y en sus vidas diarias. Holguín Mendoza (2018) explican cómo se ha fundamentado de manera crítica el programa de herencia de una universidad predominantemente blanca de la región del

noroeste del Pacífico en los Estados Unidos. El objetivo explícito de este programa es validar y legitimar las prácticas sociolingüísticas de los hablantes y empoderarles a partir de conexiones interdisciplinarias con relación a las construcciones de identidad contextualizadas en hechos históricos y experiencias de las comunidades latinas.

Los acercamientos críticos pueden ayudar a experimentar un cambio con respecto al privilegio de los discursos dominantes en escenarios de opresión, como el que viven los hablantes de español de herencia en la sociedad y también en la escuela, explicado con detenimiento en el siguiente capítulo. Así, estos acercamientos colaboran con el desmantelamiento de estructuras dominantes en el espacio del salón de clase y el aprendizaje desigual que afecta a estos hablantes.

Las pedagogías críticas requieren que estudiantes y docentes reflexionen y participen en este proceso de deconstrucción y desarrollo de una conciencia crítica. Hooks (1994) sugiere que los profesores tienen que autorreflexionar sobre sus prácticas e ideologías, cuestionarse los sesgos que se han solidificado hasta el momento y comprometerse a enseñar de una manera que empodere a los estudiantes. Este proceso de autorreflexión Freire (1968) lo nombra concientización (*conscientização* en portugués). Por su parte, Anzaldúa (2002), escritora, poeta, filósofa y activista Chicana propone el camino del conocimiento (*path of conocimiento*). Mi tesis nace de este camino del conocimiento (explicado en detalle en el punto 1.3 de este capítulo).

1. Sobre este trabajo: CriSoLL y los estudios de género

En este trabajo me enfoco en el análisis crítico de las prácticas sociolingüísticas de estudiantes latines centradas en la lengua y el género. Especialmente, examino aquellas entre mujeres y personas LGTBQ+, con el fin de proponer representatividad y desarrollar la conciencia crítica del constructo de género en el contenido curricular en los cursos de español como lengua heredada (SHL).

Pese a las innumerables propuestas feministas, estudios de género y aproximaciones pedagógicas del movimiento Latine y el feminismo chicano (Anzaldúa 1987; Pérez, 1999; Sandoval 1998), aún no han sido lo suficientemente aplicadas sistemáticamente en el campo de la enseñanza de SHL en los Estados Unidos. Las aproximaciones metodológicas críticas de género en este campo siguen siendo en su mayoría relegadas a actividades descontextualizadas, lecciones aisladas o en relación con el activismo sociopolítico pero que al final continúan perpetuando aproximaciones prescriptivistas en cuanto al uso del lenguaje por parte de los estudiantes. Mi trabajo elabora en el aula de SHL una propuesta didáctica basada en el género y la lengua.

Como marco principal, me baso en el acercamiento de CriSoLL²: *literacidad lingüística sociocultural crítica*³ (Holguín Mendoza y Taylor, 2021; Holguín Mendoza, 2022; Holguín Mendoza y Sánchez Walker, en prensa; ver también Holguín Mendoza, 2018; Sánchez, Sierra, y Rivas, próximamente; Venegas, próximamente), el cual se centra en aproximaciones antirracistas, de historicidad crítica, lo mismo que de prácticas estilísticas y poder simbólico de la lengua (ver Kramsch, 2020) para trabajar desde una perspectiva crítica en la enseñanza del español en los Estados Unidos.

Tomando mi experiencia como parte del equipo de investigación colaborativa que, además, lleva adelante esta propuesta de CriSoLL, mi contribución se centra en sistematizar el análisis crítico de lengua y género en el aula de SHL. A partir de este estudio, pretendo responder a las necesidades en el aula de SHL al incorporar temas que traten las formaciones de identidad de los estudiantes ofreciendo una visión interseccional con la lengua, el género, la sexualidad y la raza.

² Por sus siglas en inglés, Critical Sociocultural Linguistic Literacy.

³ Puede visitarse a partir de su página web: <https://pedagogiascriticas.ucr.edu/>

Así, he rediseñado la clase de escritura avanzada titulada: *Spanish in the media* en el programa de español como lengua heredada de una universidad predominantemente blanca de la costa del noroeste del Pacífico en los Estados Unidos. Al trabajar y aplicar mi propuesta teórica y práctico-pedagógica, implemento diferentes módulos didácticos Open-Source⁴ CriSoLL, incluyendo algunos de creación propia. El resultado de esto ha sido la clase *Feminidades latinas en los medios: Lengua, género y sus interseccionalidades*⁵ donde analizo los cambios actitudinales a partir de la problematización de conocimientos a través de las prácticas discursivas de 12 hablantes bilingües latines de herencia del español, con relación a las construcciones de identidad interseccionales centradas en la lengua, el género y la raza.

Para ello, analizo cualitativamente las respuestas a las diferentes tareas escritas de estos estudiantes. Tomo en cuenta sus posiciones actitudinales e ideológicas que ya traen antes de tomar el curso y me centro en el desarrollo de su literacidad sociolingüística crítica durante las diez semanas de duración del trimestre a partir de la literacidad crítica. Siguiendo a Cho (2018), la literacidad académica crítica en esta tesis desafía la visión tradicional centrada en la adquisición y desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectoescritura. Por el contrario, la orientación tomada en este trabajo consiste en el cuestionamiento de las relaciones de poder a partir de una enseñanza basada en la perspectiva política y el contenido ideológico y sociolingüístico, problematizando las actitudes y actuaciones que provocan una injusticia social a nivel académico y personal de los estudiantes racializados.

Este trabajo responde a las siguientes preguntas de investigación:

⁴ Los recursos didácticos Open-Source son materiales abiertos a los que puede acceder cualquier persona y que son creados para modificarse y adaptarse libremente de acuerdo con el contexto de cada docente. Asimismo, la creación abierta permite que los educadores colaboren juntos en proyectos que garanticen una mejora de calidad educativa para los estudiantes. En la página web del proyecto CriSoLL <https://pedagogiascriticas.ucr.edu/materiales-lessons-plan/>, se puede acceder a numerosas unidades didácticas para las clases de español.

⁵ El título de la clase fue pensado de manera provisional. Si esta vuelve a desarrollarse, al ser la raza un componente crucial, un título mejorado podría ser *feminidades latinas en los medios: lengua, género, raza y otras interseccionalidades*.

1. qué resultados se obtienen después de implementar este acercamiento de literacidad crítica sociocultural centrado en el lenguaje y el género,

2. cuáles son los cambios observables de las posiciones actitudinales, de literacidad crítica de los estudiantes después de implementar esta pedagogía en el aula.

Siguiendo a Cho (2018) y Jimenez-Silva y Olson (2012) interpreto la clase como una comunidad de práctica (CdP); es decir, como “a group of people who share an interest in a domain of human endeavor and engage in the process of collective learning that creates bonds between them” (Wenger, 1998, p. 1). Dichos autores demuestran que al trabajar con la clase como una CdP se refuerza la colaboración entre estudiantes y se consigue un mejor aprendizaje. Así, este no se ve como un proceso jerárquico y unidireccional, sino que es fluido y orgánico entre todos los participantes de esta comunidad (Cho, 2018; Wenger, 1998).

La metodología utilizada en este trabajo (ver capítulo 4) es la llamada investigación de acción (IA), la cual me ha permitido realizar el estudio dentro de mi propia clase. Esta se asocia a las pedagogías críticas, ya que consigue hacer visible un contexto con desigualdades de poder al problematizar los recursos y contenidos educativos dominantes que estamos enseñando en la clase (Torre y Fine 2008). Al mismo tiempo, proporciona la capacidad colaborativa con los participantes, ya que reconoce el conocimiento social crítico que traen al aula, reposicionándolos como sujetos, empoderándoles (2008). Dejar de tratar a los hablantes de minorías lingüísticas como objetos y atribuirles un rol activo, rompe con los paradigmas positivistas de investigación, los cuales han perpetuado la idea de que estos hablantes son “limitados” y “deficientes” (ver Cho, 2018).

2. Mi Path of Conocimiento

Dentro de las teorías y propuestas de Anzaldúa (2002), con la publicación de *This bridge we call home*, la autora desarrolla lo que ella misma nombró como: *path of conocimiento*. Este cuenta con siete etapas interconectadas que conllevan a un camino/proceso de cuestionamiento,

ruptura y cambio. Anzaldúa explica: “Tu camino de conocimiento requires that you encounter your shadow side and confront what you’ve programmed yourself (and have been programmed by your cultures) to avoid (desconocer), to confront traits and habits distorting how you see reality and inhibiting the full use of your facultades” (2002, p. 540–541). Este proceso consiste en trabajar la deconstrucción y reconstrucción que afecta tanto a nivel individual como social. Requiere un mayor esfuerzo tras aceptar la disolución con las ideas dominantes adheridas durante nuestro desarrollo vital. El transcurso es complejo, profundo y a ratos contradictorio y doloroso. Sin embargo, consigue una ruptura con la normatividad, los binarismos y las jerarquías, creando así una acción social, política e individual donde el conocimiento subversivo es la clave (ver Anzaldúa, 2002).

Este camino al *conocimiento* de Anzaldúa es una de las bases en las que se asienta el marco crítico de CriSoLL, ya que se basa en la autoreflexión (Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa, Sánchez et al., próximamente). Al aplicarlo, los educadores y estudiantes autorreflexionan sobre sus experiencias y problematizan los sesgos y supuestos sobre la lengua, la raza, el género y la sexualidad, entre otros. El camino, que continúa en la vida de todes, significa hacerse conscientes de los efectos de las propias experiencias y privilegios en la concepción y percepción del mundo, lo mismo que convertirse en un aliado que cuestiona la dominancia del sistema de blancura. A partir de mi colaboración con el equipo de CriSoLL liderado por la doctora Holguín Mendoza, explico en el siguiente apartado cómo mi *path of conocimiento* ha contribuido en la propuesta de este trabajo pedagógico crítico, en el que desarrollo una clase de SHL de educación superior enfocada en la lengua y el género.

3. CriSoLL en la praxis docente: estudios de lengua y género y feminismo chicano

Llegué a Estados Unidos en septiembre de 2016, después de pasar la mayoría de mi vida en España. En mi país, después de toda la etapa educativa obligatoria, me especialicé en la

adquisición y pedagogías del español como segunda lengua (L2). Por aquel entonces no conocía nada sobre los hablantes de herencia del español ni su situación en el sistema educativo estadounidense; al igual que tampoco incluía las pedagogías críticas como acercamientos en la clase de lengua.

Los primeros dos años en este país, aún abierta a emociones y nuevas perspectivas, fueron un shock. La realidad de los estudiantes en Estados Unidos, la cual retrato en el siguiente capítulo, me obligó a re-pensar muchos de los conocimientos e ideas que había construido y adquirido a lo largo de mi vida en España. Fueron momentos de confusión y de miedos que me llevaron a pensar qué hacía aquí. Sin embargo, intenté re-encajar explorando este nuevo contexto ya no solo social, sino también educativo.

En Estados Unidos, las clases que tomé aquí durante mi postgrado, así como mi colaboración en el proyecto de pedagogías críticas CriSoLL de la doctora Holguín Mendoza, el cual es clave para este trabajo, hicieron que me cuestionara y problematizara las ideologías eurocéntricas y acercamientos pedagógicos monoculturales que había utilizado y me habían formado hasta el momento. Paralelamente, empecé a interesarme y a investigar sobre el español de los Estados Unidos, los hablantes de herencia del español, los nuevos enfoques pedagógicos críticos y el feminismo chicano. Inicié mi formación en las pedagogías críticas para aplicarlas no solo a las clases de segundas lenguas, sino a las clases de hablantes latines bilingües en la educación superior, como lo es la clase de SPAN 322: *Introducción a la lingüística española*, especialmente, para responder mejor a las identidades de estos estudiantes en el aula.

La colaboración con mentores y equipos de trabajo en la escuela graduada con diferentes identidades (chicanas, queers, feministas, afrolatinas, plurilingües, entre muchas otras) me ayudaron a seguir reflexionando y deconstruyendo los discursos y prácticas dominantes a las que estaba acostumbrada y que, de vuelta a mi país, seguía experimentando en relaciones sociales. Con el paso del tiempo, tras leer y trabajar en diversos proyectos colaborativos,

empezó a despertar en mí una nueva conciencia crítica. Desde entonces, he aprovechado cualquier oportunidad para crecer críticamente y me esfuerzo en intentar ser la mejor aliada con las identidades latinas tanto dentro como fuera de la clase.

Como resultado de esta andadura, la cual es constante y aún no ha terminado, defiendo que la clase es un espacio transformador donde los profesores tenemos que trabajar por una visión alternativa a la dominante cuestionando y cambiando las prácticas pedagógicas, el currículo y los materiales. Mi trabajo intelectual con académicos y las conversaciones, entrevistas y experiencias vividas con estudiantes latines en el aula dan lugar al diseño del curso *feminidades latinas en los medios: lengua, género y sus interseccionalidades*, creado bajo el marco crítico de CriSoLL y que, a su vez, conecta los estudios sociolingüísticos de género y el feminismo chicano.

4. Organización de este trabajo

En el capítulo segundo presento brevemente la historia y evolución del español en los Estados Unidos y el campo del español como lengua heredada. Me centro en explicar dos de las ideologías lingüísticas dominantes que han afectado a los acercamientos pedagógicos del campo: la ideología del estándar y el monolingüismo. Estos discursos dominantes reproducen estereotipos sociales que estigmatizan y desplazan a los márgenes a los hablantes latines de herencia. Detallo en profundidad tres acercamientos críticos: el de la conciencia crítica de la lengua (CLA) (Clark et al., 1990; Leeman, 2014; Fairclough, 1989; Holguín Mendoza, 2018; entre otros), la raciolingüística (Flores y Rosa, 2015; Rosa, 2018; Rosa y Flores, 2017; Alim, 2016) y, especialmente, la aproximación en la que se basa este trabajo: el acercamiento de CriSoLL (Holguín Mendoza, 2022; Holguín Mendoza y Taylor, 2021; Holguín Mendoza y Sánchez Walker, en prensa; Venegas 2023, Sánchez et al., próximamente).

En el tercer capítulo expongo los principales avances sociolingüísticos con respecto a la lengua y al género. Recapitulo el camino recorrido desde los estudios variacionistas (e. g.

Labov, 1966; Lakoff, 1975; Tannen, 1990) hasta la actualidad de los paradigmas postmodernos (e. g. Cameron, 1992; Eckert, 1990, 1997, 1998; Eckert y McConnell-Guinet, 1992, 1999, 2013; Hall y Buchotz, 1995; Talbot, 1998). En este capítulo la inclusión y conversación con las teorías del feminismo chicano (e. g. Alarcón, 2015; Anzaldúa, 1987; Moraga, 2011; Pérez, 1999, Sandoval 1991, 2000) es fundamental. Los estudios sociolingüísticos de tercera ola se han enfocado en las formaciones de identidades blancas en su mayoría, por lo que la presencia del feminismo chicano en este marco no solo enriquece la representatividad de identidades plurales, sino que sus premisas también se alinean con los acercamientos críticos revelando cómo se han ignorado en muchos análisis previos las interseccionalidades con la raza y/o la sexualidad (de los Heros, 2012). Los análisis e implementaciones pedagógicas que toman en cuenta las intersecciones identitarias son cruciales para promover la literacidad crítica y cambios que puedan romper con el sistema de blancura. Así, se espera responder mejor con respecto al tema de la lengua y el género a las identidades latinas, bilingües y biculturales que en su mayoría son ignoradas y arrinconadas en el sistema educativo de los Estados Unidos (García, 2019; Martínez y Train, 2020).

El capítulo cuarto contiene todos los detalles relacionados con la metodología de este trabajo. Explico en detalle la investigación de acción y describo el contexto en el que se desarrolla esta investigación: el espacio geográfico, el programa de herencia de la universidad, mi posicionalidad, los participantes, la clase que he diseñado para el estudio, así como la propuesta original en la que se basa la mía. Por último, presento cuáles han sido los pasos en la recolección y codificación de los datos.

En los capítulos cinco y seis muestro los resultados obtenidos en mi estudio, respondiendo así a las preguntas de investigación planteadas y revelo las implicaciones de este trabajo para la teoría y la práctica educativa con respecto a los hablantes bilingües del español y las clases de herencia.

Los resultados de mi estudio cualitativo muestran cómo, mayoritariamente, les 12 estudiantes latines experimentan un cambio actitudinal con respecto a las ideologías dominantes de construcciones de identidad interseccionales y prácticas plurilingües en los Estados Unidos. Más específicamente, los datos señalan cómo les estudiantes reconocen estereotipos dañinos y apuntan a la ausencia de personas latinas en los medios de comunicación. Además, identifican nuevas identidades latinas biculturales en las que, reflexionando sobre el translenguaje (García y Wei, 2014), se problematizan las ideologías monoglóscas. Estas aproximaciones reconocen cómo la fluidez de género, raza y sexualidad rompe con el binarismo que está normalizado en la sociedad; conectando cómo la mirada blanca tiene poder dentro de la concepción de las identidades latinas en los Estados Unidos. Después del trimestre, les estudiantes también utilizaron sus propias experiencias como conocimiento útil que desencadena posiciones teóricas y les ayuda a tomar una postura basada en sus experiencias, pero también informada en la sociedad.

Los enfoques críticos que consideran las formaciones de identidad como interseccionales deben seguir desarrollándose e implementándose para les estudiantes de SHL en la educación superior. Como aliada, quiero trabajar con les estudiantes en la deconstrucción de nuestras ideologías dominantes blancas y brindarles las herramientas y oportunidades para desarrollar la conciencia y literacidad crítica con el objetivo de comprender y articular mejor cómo las ideologías dominantes interseccionales de género y lenguaje impregnan el discurso dentro y fuera del aula.

CAPÍTULO 2

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA Y LA PEDAGOGÍA

CRÍTICA

1. Introducción: Estados Unidos y el campo del español como lengua de herencia

Desde la época de la colonización en el continente americano se impone la lengua española sobre todas las numerosas lenguas indígenas que ya existían. La lengua española se utiliza como mecanismo de colonización con los pueblos que allí residen, convirtiéndose en la lengua dominante hasta la actualidad. Durante la época colonial, el español es la lengua impuesta en lo que ahora es el suroeste de los Estados Unidos. Sin embargo, todo comienza a cambiar con la guerra entre México y Estados Unidos y el tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848. A partir de esta fecha, Texas, California, Colorado y, posteriormente, Arizona y Nuevo México fueron convertidos en estados de la Unión y ante este cambio, el inglés toma poder arrinconando al español y proclamándose como lengua única en las escuelas, la justicia y la administración, sin gozar de oficialidad en ningún momento (González, 2011).

Con el comienzo del siglo XX, debido a la Revolución mexicana y la Segunda Guerra Mundial (ver Pavlenko, 2002), la migración es la protagonista de los desplazamientos de hispanohablantes a los Estados Unidos. Esto ha contribuido a un fuerte mantenimiento del español en este país durante los dos últimos siglos (Haugen, 1978; Lipski y Roca, 2011). Aunque en la actualidad el español es la segunda lengua más hablada en el territorio, parte de la sociedad estadounidense presenta un sentimiento de no aceptación hacia este. El politólogo Huntington (2004), y su artículo *The Hispanic Challenge*, sirve como ejemplo para entender el sentimiento anti-español y anti-latine que argumentan algunos estadounidenses.

Huntington alude a la, aparentemente, no asimilación de los latinos con la cultura anglosajona, atentando contra la identidad nacional tradicional. Esta “no asimilación” resulta en dobles nacionalidades y matriculaciones bilingües en la escuela que mantienen la lengua del hogar, dividiendo a la gente de habla hispana de la anglosajona y atacando “la integridad cultural y política del país”. Además, en su discurso también apunta a altas tasas de natalidad -en comparación con los estadounidenses-, entradas sin visados de trabajo y reagrupaciones de inmigrantes latinos, las cuales “reemplazan” a los inmigrantes europeos, simplificando la variedad a un único grupo: el mexicano (Huntington, 2004).

Paradójicamente, Huntington (2004) recuerda la historia de los pueblos a los que ahora llamamos latinos, y reconoce su presencia en la actual California, Florida y Nueva York, admitiendo que ya estuvieron allí antes que los propios anglosajones. La afirmación de que la población latina y el español está creciendo debe revelarse, entonces, como una estrategia retórica supremacista, la cual afecta y desarrolla proposiciones y políticas nacionalistas protestantes blancas anglosajonas que han conservado el sentimiento antihispano y anti-lengua española (como la *proposición 200*⁶ en Arizona, entre otras).

Otheguy (2016), Portés (1994) y Silva-Corvalán (2014), entre ~~muches~~ otros autores, a propósito del estudio de ciertos rasgos gramaticales en segundas generaciones, manifiestan que los latinos bilingües no solo mantienen el español, sino que existe un cambio lingüístico intergeneracional ocasionado por el contacto entre el inglés y el español que da lugar a nuevos repertorios lingüísticos. Esto demuestra que las actitudes y políticas nacionalistas del sistema de blancura dominante no han frenado el mantenimiento ni el desarrollo del español en las

⁶ Esta proposición pasó de no requerir prueba de ciudadanía a hijos de inmigrantes sin visa de trabajo a requerir y verificar el estatus migratorio de los padres y madres antes de matricular a las nuevas generaciones en la escuela primaria y secundaria.

nuevas generaciones de hispanohablantes⁷, quienes han ingresado en la educación superior y han reafirmado sus identidades bilingües/plurilingües y biculturales/pluriculturales⁸, independientemente de su generación.

Esta realidad descrita, sumada al movimiento de los Derechos Civiles y el Movimiento Chicano en los Estados Unidos, impulsa el desarrollo de programas de español como lengua heredada (SHL, por sus siglas en inglés *Spanish Heritage Language*). Es un campo relativamente reciente que se ha establecido alrededor de la década de 1970. Aunque no existe un consenso sobre la definición de hablante de herencia -HS, por sus siglas en inglés *Heritage Speaker*- (ver Higby, Gámez y Holguín Mendoza, 2023; Ortega, 2020), generalmente ha sido definido como un hablante que se cría en un hogar donde se habla un idioma diferente al inglés y que es capaz de hablar y entender ese idioma y el inglés, convirtiéndolo en un hablante bilingüe (Valdés, 2001). Su propósito ha sido el de redefinir la enseñanza del español en los Estados Unidos, ya que hasta ese momento se había enfocado en trabajar el español como si fuera una lengua extranjera, bajo una aproximación en su mayoría enfocada a la adquisición de la gramática prescriptiva donde los estudiantes tenían que rellenar ejercicios de huecos con los diferentes tiempos verbales (ver VanPattern et. al, 2020). Así, el campo de SHL busca responder a las necesidades de estos hablantes, entre las que destacan: el mantenimiento del español, la expansión del bilingüismo, la adquisición de la variedad de prestigio y la transferencia de las habilidades de una lengua a la otra (ver Valdés et. al, 1981; Valdés, 1995; Beaudrie y Dúcar, 2005).

⁷ Sin embargo, no siempre ha sido así, ni se puede generalizar. Galindo (1996) recogía testimonios de familias latinas en la frontera argumentando por qué querían que sus hijos hablaran inglés en lugar de español.

⁸ Aunque la realidad más nombrada en los Estados Unidos es una casa donde el español y el inglés convergen día a día, no podemos olvidarnos de las lenguas indígenas que a veces suman una tercera lengua en las nuevas generaciones, entre otros muchos casos como el francés o el chino, resultando en hablantes plurilingües.

El campo de SHL ha experimentado cambios epistemológicos y paradigmáticos que han intentado responder a las nuevas realidades sociales. Este campo continúa desarrollándose, aun cuando las posturas teóricas dominantes siguen centrándose en el componente lingüístico-gramatical. Sin embargo, durante las últimas dos décadas, dentro de sus aproximaciones se ha abogado por acercamientos pedagógicos críticos. Ejemplo de ello son los trabajos de Martínez (2003) y Train (2003) que reconocen las experiencias y el plurilingüismo de los estudiantes de manera social e individual (Martínez y Train, 2019). Ambos explican cómo al incluir las variedades sociolingüísticas de las comunidades latinas en el aula, o lo que Martínez llama *conciencia dialectal*, se cuestiona críticamente los constructos lingüísticos monolingües y estándares hegemónicos.

Antes de explicar con mayor profundidad estos acercamientos críticos, es crucial explicar estas ideologías lingüísticas dominantes que han llevado al campo de SHL a adoptar actualmente posturas críticas que problematicen el poder en relación con la lengua.

2. Las ideologías lingüísticas

La lengua nunca ha sido un sistema de comunicación objetivo y neutro, sino que los hablantes reflejan en él sus actitudes, ideologías y emociones basándose en sus experiencias personales y las fuerzas sociales que experimentan (ver Piller, 2015). Blommaert (2005) subraya la importancia de estudiar: “the relationship between linguistic ideologies and other, socio-political, or cultural ideologies – the question of how linguistic ideologies can and do become instruments of power as part of larger ideological complexes” (p. 171). Las ideologías de la lengua están estrechamente conectadas con el plano social; así, el poder de la política y/o la economía ejerce una desigualdad que se ve reflejada en el lenguaje y en el comportamiento sociolingüístico dentro de la comunidad (Woolard, 1994).

Silverstein (1976) define las ideologías lingüísticas como: “sets of beliefs about language articulated by users as rationalization or justification of perceived language structure and use”

(p. 193). La conexión del plano lingüístico y social en las ideologías detona significados subyacentes en la lengua que determina unas conductas y actitudes concretas con respecto a los diferentes grupos sociales, legitimando normalmente las prácticas de los grupos que se encuentran en una posición dominante. En esa legitimación lingüística existen ideologías de poder sostenidas por parte de grupos privilegiados en las que debemos profundizar, ya que permean en las premisas de investigación, el diseño curricular y de materiales, así como en la concepción de la evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas y, en especial, en el de español en los Estados Unidos (Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, próximamente; Leeman y Martínez, 2007; Train 2020; Valdés, 2017; Vinall, 2012).

Para esta investigación, he decidido centrarme en dos de ellas: (i) el “estándar” y (ii) el monolingüismo. Ambas impactan negativamente en la identidad de los hablantes bilingües latinos (ver Herrera-Rocha y De la Piedra, 2019), hasta el punto de generar una falta de consenso en la definición que explica las características de estos hablantes (ver Ortega, 2020). Estas dos están estrechamente conectadas e influyen en el sistema educativo y en la percepción de los hablantes de herencia como “deficientes” o como un “problema”. La razón de esto radica en que son identidades bilingües y biculturales racializadas que no siguen las normas nacionalistas dominantes anglocéntricas, ni eurocéntricas (Martínez, 2013).

2.1. El “estándar”

La variedad “estándar” es un ideal, un constructo social que lejos está de ser la lengua común de los hablantes. Está estrechamente conectada con la aceptación de unas normas lingüísticas que delimitan lo correcto e incorrecto en una comunidad de habla y que, al no corresponder con la lengua real de ningún hablante, es enseñada de manera explícita (ver Amorós Negre, 2014). Crowley (2003), Farr y Daniels (1986), Pascual y Prieto (1998), entre otros autores, defienden que el concepto del “estándar” no es más que una variedad idealizada basada en el plano escrito y en las características de la clase media-alta dominante y que es reconstruida

continuamente por personas e instituciones, especialmente las escuelas, las cuales tienen un interés en mantener el poder a partir de la lengua.

Lippi-Green (2012), en su reconocido trabajo sobre el inglés de los Estados Unidos y su uso en la educación y administración pública, explica cómo la creencia y la práctica del “estándar” reproduce un conocimiento parcial que niega el reconocimiento de los grupos marginados. El concepto del “estándar” es un sesgo que homogeniza la lengua y que discrimina en base a las creencias de los individuos sobre el lenguaje, tanto de manera individual como en prácticas institucionales. Hemos establecido unas prácticas lingüísticas que han caracterizado a ciertas variedades de la lengua dentro de la “normalidad”, creando ese “estándar” que funciona como variedad “natural” y “necesaria” para poder “encajar” y obtener “el éxito” en la sociedad. Por ende, todas aquellas variedades diferentes a esta se caracterizan por la “anormalidad” y ocasionan la estigmatización de las minorías.

Piller (2015) define las ideologías del “estándar” como: “the belief that a particular variety – usually the variety that has its roots in the speech of the most powerful group in society, that is often based on the written language, that is highly homogeneous and that is acquired through long years of formal education– is aesthetically, morally, and intellectually superior to other ways of speaking the language” (p. 919). Esta “superioridad” y “normalidad” lingüística ha permeado desde el principio en las pedagogías de enseñanza de lenguas (García, 1993). En particular, en el caso de los Estados Unidos y las clases de español, las ideologías del “estándar” han excluido las variedades de los hablantes del español de lengua heredada y se ha perseguido la reproducción de la variedad dominante si quieren ser “aceptados” dentro de la sociedad (Beaudrie, 2012). Sin embargo, como desarrollaré más adelante a propósito de las ideas de la lengua junto con la raza (ver punto 3.1.2), por mucho que los hablantes reproduzcan ese estándar la admisión dentro del gran grupo nunca ocurre.

Beaudrie (2015) y Correa (2018) explican cómo el “estándar” afecta a los modelos pedagógicos que se desarrollan en las aulas de español como lengua heredada. Los modelos de *erradicación* y *expansión* son ejemplo de ello. Los primeros, alineados por la norma lingüística del “estándar”, reemplazan la variedad de los estudiantes debido a que es considerada como “deficitaria” o “incorrecta”. Los segundos agregan el “estándar” a su repertorio lingüístico sin eliminar la variedad que traen a la clase. No obstante, aunque no borra la variedad de los hablantes, sí perpetúa la diferencia entre ambas variedades argumentando una falta de literacidad en el español. Esta carencia asocia la lengua adquirida en la casa con la “informalidad”, por lo que mantiene que solo deba hablarse en determinados contextos “informales”, como, por ejemplo: con la familia o los amigos (Villa, 2002).

La perpetuación de estas ideologías y paradigmas ha influido en que los hablantes de herencia sean vinculados con una deficiencia lingüística, por lo que, a su vez, se han percibido como hablantes a reparar (ver Beaudrie, 2015; Lynch 2012; Valdés 2001; Zentella, 1997). Sus características discursivas -uso de expresiones patrimoniales, el cambio de código con el inglés, los calcos, las extensiones semánticas y/o los préstamos léxicos (ver Potowski, 2005)- han sido calificadas como pertenecientes a un español “rural” o “de clase trabajadora” que no corresponde con el esperado en espacios académicos (Villa, 2003).

Los acercamientos basados en el “estándar” evolucionaron hasta desembocar en el paradigma de *lo apropiado*. Este tiene un perfil “aditivo” en el que, aunque se respeta y se trabaja la variedad de los estudiantes, el “estándar” sigue considerándose el adecuado y “formal” ya que, supuestamente, ayudará a estos hablantes a alcanzar un éxito social y profesional a través de la lengua, haciéndoles conscientes de que en ciertos momentos y/o lugares tendrán que elegir la variedad más apropiada a ese contexto. Sin embargo, como explica Leeman (2018), con acercamientos como este no se cuestiona el poder presente ni se problematiza quién decide qué es apropiado y qué no. Serán los nuevos acercamientos críticos,

los cuales desarrollaré en el apartado 2.3, los que llevarán al salón de clase las estructuras de poder que afectan a la lengua.

El modelo del “estándar” aún repercute en los programas de SHL del país, tal y como demuestra Beaudrie (2015) en su análisis de los 47 planes de estudios alrededor de los Estados Unidos, demostrando que 26 de ellos mantenían ese acercamiento tradicional perpetuando ideologías del uso de la lengua dominantes. También afecta a los materiales utilizados en las clases, así como en los docentes que enseñan las clases de lengua. Leeman y Martínez (2007), a partir del análisis de doce libros de texto de SHL, reconocen que pese a haber habido una importante evolución en los manuales, aún se ha mostrado en ellos cómo el español “estándar” ha pervivido en ediciones a lo largo de los años, las cuales han conservado su lugar dentro de las aulas. Por otra parte, Loza (2017, 2019) prestó atención a las actitudes de los profesores frente al estándar. En su estudio sobre el análisis de las correcciones orales que recibían estudiantes de herencia en un Community College (ver Loza, 2019), muestra cómo una de las instructoras reproducía ideologías fuertemente vinculadas al “estándar”. Esta asociaba las variedades de los estudiantes con la imagen de lo “rural” y tenía como objetivo que fueran usadas en la cotidianidad del día a día, no en el salón de clases. Mientras tanto, la profesora insistía en “pulir, manejar, corregir” su variedad para “subir el nivel del lenguaje” y “no dañarlo”, consiguiendo que fuera más “correcto, alto, perfecto” (p. 111). Estas ideologías reproducen el lema de la Real Academia Española, “limpia fija y da esplendor”, demostrando cómo la presencia del “estándar” pervive en las aulas y en los programas de español.

Además, el “estándar” se vincula también con la concepción del “hablante nativo”. Esta idea perpetúa la imagen de una única nación, cultura y lengua; proyectando a este hablante como “intelectualmente superior” y “exitoso” (Train, 2002). Sin embargo, este hablante está lejos de la realidad lingüística en la que vivimos: la del contacto entre culturas. En el caso de los hablantes de herencia del español de los Estados Unidos, la biculturalidad y el bilingüismo,

así como la falta de acceso a estudiar formalmente el español los marca, alejándolos de la identidad nativa monolingüe y monocultural del país (Pavlenko, 2002). En el siguiente apartado, profundizo más en el monolingüismo y en cómo este afecta en el trato de los hablantes de herencia.

2.2. Las lentes monoglósicas de la lengua

El monolingüismo es una ideología sociolingüística ligada a ideologías nacionalistas y reforzada con el surgimiento de los estados-nación (del Valle, 2014). La idea de *una lengua, una nación* ha marcado la identidad nacional y ha manifestado que la diversidad lingüística no es lo favorable en cuanto a la comunicación, sino que es un peligro que atenta contra la unidad social (Martín Rojo, 2002; Piller, 2016). Blommaert (1999) señala cómo este monolingüismo se basa en el *dogma de la homogeneidad*. Esto es, consigue que las identidades que hablan una única lengua se vuelvan la norma a imitar para alcanzar una sociedad ideal y uniforme. Por tanto, las realidades plurilingües son rechazadas y estigmatizadas, pese a ser lo común y responder a los principios lingüísticos de la evolución de las lenguas (Block, 2006).

Mientras que Estados Unidos responde a la realidad de ser un país plurilingüe de importante contacto lingüístico, este ha perseguido establecer una única lengua de facto, no “oficial” hasta ahora, para asegurar una asimilación sociolingüística. Al mismo tiempo, ha generado un sentimiento en contra de aquellos que no hablan la lengua privilegiada. Este sentimiento no es algo reciente ya que, en 1919, el presidente Theodore Roosevelt enunció la famosa frase: “we have room for but one language here, and that is the English language” (Fuller, 2012, p. 23). Consecuentemente, se fueron forjando unas políticas asociadas al monolingüismo, las cuales se han traducido en el movimiento del “English Only” (ver Stritikus, 2002). Esta corriente defiende la idea de *una lengua, una nación* con el objetivo de acabar con el separatismo político y las diferencias (Crawford, 2000), permeando en el sistema educativo y afectando a los niños bi/plurilingües de este país. Como resultado, se les ha educado en “la lengua del país”,

poniéndoles en clases de “refuerzo” de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés *English as a Second Language*). La razón a esto radica en su ambivalencia ante las dos culturas, la cual ha sido responsable del fracaso educacional que, aparentemente, experimentaba la población latina de los Estados Unidos (García, 1993). El resultado no ha sido otro que la segregación y marginalización que aún perdura dentro y fuera de las aulas.

Las lentes y enfoques monolingües insisten en mirar a los hablantes bilingües como “rotos” o “deficientes”, ya que en sus variedades existe una mezcla del español con el inglés (MacSwan, 2005; Valdés, 2001; Zetella, 1997). Esto iconiza a los hablantes e invisibiliza sus realidades de opresión lingüística y falta de acceso a la educación formal en español en los Estados Unidos, perpetuando la legitimidad de las prácticas lingüísticas de los monolingües y tomándolas como punto de referencia (García, 2009).

El trato hacia el bilingüismo en este país ha variado a lo largo de los siglos. García (1993) explica los cinco periodos en los que el español ha experimentado diferentes actitudes y políticas por parte de la sociedad. Primeramente, durante el periodo colonial y nación temprana, el español es usado como recurso para conquistar y expandir la influencia comercial de Estados Unidos por Latinoamérica. Posteriormente, en el siglo XIX, el español se usa para anexionar el suroeste de Estados Unidos y continuar con la explotación de oro en California. Además, se privilegia la variedad castellana proveniente de España, estigmatizando aún más a las personas latinas que hablaban su variedad en los territorios del sur. Con el comienzo del siglo XX, el español es un marcador étnico que perpetúa la imagen no blanca como “pobre”, distanciando aún más a los bilingües de los monolingües. En cuanto a los años 70 y 80, estos traen una tensión racial y étnica que promueve una asimilación lingüística por parte de los latinos en las clases; lo que resulta en la unión de las personas latinas, puertorriqueñas y afroamericanas para conseguir la igualdad de derechos que no estaban teniendo. Por último, la década de los 90 está ligada a los programas bilingües que se caracterizaron no solo por el mantenimiento del español

en latines, sino por la transición asimilatoria para que aprendieran y fueran competentes en la lengua inglesa. Además, deja de ser la lengua de herencia latina, para pasar a extenderse entre los anglohablantes como segunda lengua.

Esta evolución tuvo como resultado diferentes acercamientos hacia el bilingüismo presente en las aulas, los cuales se dividen en: (i) *bilingüismo sustractivo*, con el que se persigue que les hablantes sustituyan su lengua materna con la lengua nacional, es decir, el inglés en el caso de Estados Unidos; y el (ii) *bilingüismo aditivo* que avanza la idea de la sustitución, ya que entiende y ampara a las dos lenguas de los hablantes y busca un equilibrio real en cada una de las competencias de ambas (García, 2009).

Cook y Li Wei (2016), García (2009) y Grosjean (1989) rechazan la idea de dividir a estos hablantes en categorías binarias como “muy bilingües” o “poco bilingües”. El bilingüismo es un fenómeno gradual y diferente en cada hablante (Luk y Bialystok, 2013) y, por tanto, debe entenderse de manera distinta, como un *bilingüismo dinámico* y no como ese *doble monolingüismo* perfectamente balanceado (Clyne, 2005). Así, los hablantes de herencia no tienen repertorios lingüísticos distintos para cada lengua, pero sí un *translenguaje* (ver García y Li Wei, 2014) que les proporciona herramientas diferentes a las de los monolingües para aprender y comunicarse. Por esto, teniendo presente estas características cognitivas, es necesario brindar a los estudiantes de herencia un espacio que responda a sus propias necesidades.

Pese a la evolución actual del entendimiento de las identidades de los hablantes bilingües, los hablantes de herencia han sido tradicionalmente acomodados en la misma clase con los estudiantes de español como segunda lengua (L2). Esto significa que han recibido pedagogías y materiales centrados en los L2 provenientes de las clases dominantes y privilegiadas y, originalmente, monolingües. A propósito de esta mezcla de identidades, Martín Sánchez (2009) identifica cómo y qué se ha trabajado en las clases mixtas donde se ha homogeneizado

contenido y objetivos a favor de los estudiantes de español como L2. Esto se traduce en: (i) un sobre-enfoque en el contenido gramatical, (ii) la memorización de las reglas gramaticales o listas de léxico, y/o (iii) una atención excesiva a la entonación, la pronunciación y el acento, con el objetivo de imitar lo más próximo posible al ideal “estándar” del hablante monolingüe.

Teniendo en cuenta la pervivencia de estas dos ideologías lingüísticas, así como la evolución del campo del español como lengua heredada en los Estados Unidos, los enfoques críticos proponen problematizar dentro del aula todas estas dinámicas de poder y hacerlas evidentes a los estudiantes. En la siguiente sección, exploro algunos acercamientos críticos que avanzan los estudios de SHL y que, a su vez, han discutido dentro del aula la conexión entre lengua, poder y privilegio.

3. La pedagogía crítica

La pedagogía crítica surge a mediados del siglo XIX de la mano de Freire y la publicación de su libro: *Pedagogia do oprimido* (1968, ver también 1970). Freire manifiesta que en las aulas se ha estado trabajando con un “modelo bancario” que no genera una transformación de conocimiento, ya que los estudiantes son “llenados” con contenidos que memorizan, repiten, pero no problematizan. Anima a desarrollar una pedagogía que cruce las fronteras del sistema dominante dejando atrás un rol piramidal entre profesor-estudiante para conseguir un aprendizaje y una enseñanza conjunta alejada de hegemonías. Al mismo tiempo, promueve la inclusión de las experiencias de los alumnos para acercarse a esa conciencia crítica. De esta manera, se conseguirá cuestionar la unidireccionalidad del conocimiento en las aulas que reproduce el poder y la desigualdad social cotidiana.

El pensamiento crítico está conectado con analizar, evaluar y cuestionar lo que se ha dado por sentado durante siglos, persiguiendo una justicia social que promueve una transformación en la sociedad. Esta pedagogía es útil tanto para docentes y estudiantes como para instituciones y comunidades; sin embargo, el sistema educativo en general no se ha caracterizado por

fomentarlos. El neocolonialismo no ha necesitado invadir nuevos territorios ni usar la fuerza del pasado, sino que ha mutado a una manera más silenciosa y consentida de mantener la desigualdad y el poder del grupo dominante con respecto al subordinado; así, esa hegemonía puede verse mantenida en la educación (Altbach, 1971).

McLaren (2009), declara que: “knowledge acquired in school is never neutral or objective [...] it is a social construction deeply rooted in a nexus of power relations” (p. 63). En el caso de la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos, se reproducen discursos coloniales dominantes en los que se incluyen ideologías nacionalistas, monolingües y puristas centradas en el “estándar”, afectando a la imagen de los hablantes bilingües. Las metodologías y los materiales que se utilizan en la mayoría de los programas reflejan dichas posturas ideológicas dentro del aula y perpetúan una desigualdad que continúa subordinando a algunos estudiantes (McLaren, 2009). Los manuales, sujetos a la industria editorial, aún siguen las corrientes de las ideologías dominantes; por lo que no es extraño encontrar en ellos descontextualización, exotización de culturas y modelos estandarizados de la lengua que estigmatizan a otras variedades lingüísticas manteniendo el status quo (Leeman y Martínez, 2007; Vinall, 2012), así como representaciones que perpetúan los sesgos de género y raza (Shieh, 2015).

Dentro del campo de la educación liberadora, aunque Freire fue uno de los más grandes precursores, se ha hecho mucho trabajo que explica la necesidad de equipar a los estudiantes con estrategias para que entiendan el mundo que les rodea y desarrollen su capacidad crítica permitiéndoles negociar el discurso académico privilegiado y cambiar el orden social necesario (ver Ashcraft, 2012; Cho, 2018; de Oliveira, 2016; Lankshear y Knobel, 2003; Luke, 2012; McLaren, 2009; Norton y Toohey, 2004; Street, 2015; Walsh, 2007). Se busca que las

instituciones participen en un conocimiento emancipatorio⁹ que ayude a entender cómo las relaciones sociales son deformadas y manipuladas por las relaciones de poder y el privilegio, para consolidar así una educación liberadora donde los estudiantes reflexionen sobre su condición política y si así lo desean, tomen acciones que promuevan un cambio hacia una justicia social, una equidad y un empoderamiento.

En el siguiente apartado, resumo algunos de los diferentes acercamientos críticos que se han propuesto en las aulas de español como lengua de herencia en los Estados Unidos y concluyo la sección explicando la aproximación crítica que guía mi investigación.

3.1 La pedagogía crítica en las aulas de SHL.

Los acercamientos críticos dentro del campo de SHL pueden verse a partir de diferentes aproximaciones que han ayudado a dismantelar premisas estigmatizadoras y dominantes en el propio campo y en las aulas. Durante las siguientes secciones, explicaré tres que han sido protagonistas en los últimos años: (i) la conciencia crítica de la lengua, (ii) la raciolingüística y (iii) la literacidad lingüística sociocultural crítica (CriSoLL).

3.1.1 Conciencia crítica de la lengua

El nacimiento de la propuesta sobre la conciencia crítica de lengua (CLA por sus siglas en inglés, *Critical Language Awareness*) está anclado en Inglaterra, en torno a la última década del siglo XX, por Fairclough y sus colegas Bhatt, Clark, Ivanic, Martín-Jones, entre otros. Fairclough (1992) explica que: “[CLA] highlights how language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of” (p. 7). El vínculo del poder con la lengua revela su fuerte conexión con la postura teórica del análisis crítico del discurso (CDA por sus siglas en inglés, *Critical Discourse Analysis*). Este examina cómo el abuso del poder sociopolítico se ha encontrado intrínseco en

⁹ Según McLaren “emancipatory knowledge” o, “directive knowledge” de acuerdo con Giroux.

el discurso oral y en los textos escritos a lo largo de la historia. Al aplicar un enfoque crítico se descubren dichos abusos con el fin de tambalear la desigualdad existente en la sociedad (Fairclough y Wodak, 2000). De esta manera, el objetivo del CLA, aplicación pedagógica del CDA, es hacer visible cómo la lengua es una práctica social no inocua, en la que entran en juego factores sociales, políticos e ideológicos que mantienen el orden establecido (Fairclough, 1995).

Con las bases de la pedagogía crítica y su objetivo de promover un anti-adoctrinamiento ideológico en las instituciones educativas, el CLA ha sido aplicado en las clases de lengua para trabajar con los estudiantes la conciencia crítica sociolingüística. En relación con el inglés “estándar”, Corson (1999) denuncia cómo las escuelas presentan de manera no crítica esta variedad e inciden en que es la apropiada y correcta, mejor a otras variedades del inglés e incluso a otros idiomas, reafirmando que las escuelas son lugares donde el prestigio realmente importa. Esto es algo que ha estado pasando, de manera similar, en las clases de SHL con acercamientos pedagógicos que se han alineado con ese paradigma de lo “apropiado”, mencionado con anterioridad.

Con la aplicación del CLA en las clases de SHL, los profesores rompen con una literacidad y unas prácticas discursivas discriminatorias y empoderan a los hablantes usando un marco crítico que analiza las prácticas lingüísticas que han experimentado ellos, reflexionando sobre sus experiencias con respecto a la lengua en contextos institucionales o en cualquier otro ámbito de la sociedad (Clark y Ivanič, 1997). Tras el análisis de las estructuras dominantes y de la idea de que su lengua, y por tanto ellos, no han sido “suficiente” para la sociedad (Alim, 2010), se promueve una agencia a partir de la validación de su variedad lingüística. El uso del CLA en los contextos bilingües cuestiona las relaciones de poder, se aleja de enfoques “aditivos” o “apropiados” y fomenta una educación (socio)lingüística crítica re-significando el espacio escolar y deslegitimando prácticas lingüísticas dominantes que muestran el pseudo-

igualitarismo y el mito de la meritocracia. De esta manera, se ofrece a los estudiantes recursos para formular sus propias decisiones en la educación y en la sociedad (García, 2019).

El CLA hace visible estas jerarquías dominantes y la visibilidad se desdobra para las privilegiadas y no privilegiadas. Se revela la desigualdad sociolingüística entre hablantes - como ocurre con los latines en los Estados Unidos- y marca a las clases dominantes, las cuales han permanecido “no marcadas” (Clark et al., 1990). Sin embargo, el CLA no debe trabajarse únicamente en la clase con estudiantes de comunidades que son marginalizadas, sino que puede ser integrado en clases mixtas o de L2, ya que es una herramienta útil para concienciar también a las privilegiadas de su estatus y convertirles en aliadas (Baugh, 2003). Esto es importante porque las ideologías lingüísticas han continuado reafirmando un “estándar” y un modelo monolingüe purista sin contacto lingüístico, tanto dentro de los programas de lenguas, como en las clases de herencia. Estudios como los de Holguín Mendoza (2018), Leeman y Serafini (2016) y Leeman, Rabin y Román-Mendoza (2011), demuestran cómo al aplicar el CLA en las clases de SHL, los estudiantes desarrollan una conciencia sociolingüística que, paralelamente, conlleva a la promoción de una fuerte agencia.

A pesar de la historia que respalda a los programas de lenguas en Estados Unidos (ver del Valle, 2014), analizar y cuestionar las desigualdades lingüísticas en su relación con las estructuras de poder sociopolíticas ha sido un gran avance (Alim, 2010; Janks e Ivanic, 1992; Wodak, 1995). El CLA, sin embargo, debe incluir una sistematización de los análisis críticos que aludan a la clase y/o a la raza, ya que la estigmatización de las variedades lingüísticas se nutre de otras variables y elementos más allá de la lengua (Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, próximamente). CriSoLL, como desarrollaré más adelante en el apartado 3.1.3, demuestra que es imprescindible incluir el componente crítico racial, entre otros, para conseguir un verdadero acercamiento crítico en el contexto del SHL en los Estados Unidos (Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa).

En los siguientes apartados, expongo perspectivas que evidencian las carencias de aproximaciones pedagógicas que no consideran cuidadosamente su contexto local. Específicamente, estas muestran la importancia de las relaciones raciales en los Estados Unidos y sus fuertes efectos en el sistema educativo.

3.1.2 Raciolingüística

La raciolingüística es una aproximación que muestra el resultado de un largo proceso de reflexión sobre las relaciones raciales en este país. Esta ayuda a comprender la intersección de la lengua y la raza y muchos de los problemas que experimentan los estudiantes latines dentro y fuera de las aulas (Alim, 2016; Flores, 2020; Rosa, 2019).

Flores y Rosa (2015) explican que las ideologías raciolingüísticas: “produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects” (p.150). Estas ideologías exploran cómo a través de la lengua se construye la raza y cómo las ideas erigidas alrededor de la raza contribuyen en la interpretación de los sujetos que son racializados. Este enfoque crítico contribuye en el compromiso de desvelar, combatir y desarmar las ideologías y jerarquías dominantes construidas que afectan a hablantes racializados.

La teoría raciolingüística se apoya en dos conceptos clave: en primer lugar, la ideología monoglosica del “estándar” (Silverstein 1996, 1998), la cual ha sido explicada ya a lo largo de este capítulo; y, en segundo lugar, la *mirada blanca*¹⁰. El sistema de blancura se considera lo “normal” y pasa a respetarse, a admirarse y a normalizarse, mientras que todo aquello que se sale de lo blanco se ignora y se niega, reforzando un racismo que favorece la esencialización de los cuerpos en categorías fenotípicas y socioculturales. Esta mirada fortalece las prácticas y

¹⁰ “White gaze” en inglés.

privilegia los discursos dominantes de este sistema en las comunidades, pretendiendo que los cuerpos “no blancos” imiten sus prácticas lingüísticas para tener las mismas ventajas estructurales (Saldaña y Omasta, 2017).

A partir de esta mirada, Flores (2016) y Flores y Rosa (2015) retoman y conectan en esta conversación los tipos de sujetos explicados por Inoue (2006), los cuales intervienen en la racialización lingüística. Estos son: el *sujeto que escucha*, adoptando esta mirada blanca, y el *sujeto que habla*, el racializado. En el intercambio comunicativo entre ambos sujetos, independientemente de cuán perfecto sea capaz de performar el sujeto que habla un correcto “estándar” lingüístico, va a seguir siendo marcado por el sujeto que escucha como “desviado” o “ilegítimo”. Así, la variedad estandarizada no es ni el objetivo ni el medio necesario para ascender en la jerarquía social; sino que el “estándar” sirve para continuar perpetuando las diferencias que posiciona a los sujetos dentro de la clase dominante y/o subordinada (Flores, 2016).

En el caso de los hablantes de herencia en los Estados Unidos, la mirada blanca les afecta al tacharles como cuerpos racializados deficientes (Urciuoli, 1996) o “*semilingües*” (ver Cummins, 2000), insistiendo en una falta de proficiencia lingüística al haber crecido entre dos lenguas. De esta manera, en lugar del bilingüismo dinámico que expliqué con anterioridad (ver Otheguy y Stern, 2011), la lente monolingüe blanca construye la imagen lingüística de los hablantes latinos a partir de un doble monolingüismo (Heller, 1999). Esto significa que constantemente se examina el dominio de cada lengua en los bilingües de manera independiente bajo polarizaciones que califican cada lengua de manera completa-incompleta o buena-mala (Bloomfield, 1927).

En consecuencia, se crea una concepción del bilingüismo basada en la clase y la raza que se adecúa a cada tipo de hablante, esto es: *bilingüismo de élite* y *bilingüismo de minorías*¹¹ (Cummins, 2000). El primero, se ha vinculado con los hablantes de L2 blancos de clase media. Este bilingüismo ha sido motivo de celebración socialmente pese a tener las mismas, o más, carencias y errores que los “semilingües” (Palmer, 2017). Por el contrario, el segundo, se ha asociado con la clase trabajadora, por lo que se ha estigmatizado, ilegitimado y racializado a estos hablantes por no saber “perfectamente” ambas lenguas (Heller, 1999; Rosa, 2016).

El estudio de las ideologías raciolingüísticas centra la discusión en la conaturalización de las nociones de raza y las prácticas lingüísticas, lo cual no ha sido lo suficientemente explorado a la hora de desarrollar aproximaciones para el aula de SHL y por el CLA; lo que resalta la necesidad de crear mayor conciencia en las prácticas de pedagogías críticas sobre este tema. De este modo, profesores y estudiantes comprometidos con las aproximaciones críticas son capaces de desmantelar cómo la sociedad y el sistema educativo perpetúan la desigualdad hacia los hablantes latinos bilingües. Por mucho que performen la variedad “estándar” a partir de modelos como el de “lo apropiado”, no existe una diferencia de trato o consideración tras adquirir esa variedad. Así, los hablantes bilingües de las comunidades Latines permanecen racializados y discriminados (Rosa, 2018).

En la siguiente sección hago referencia a una nueva propuesta teórico-práctica que replantea y problematiza la falta de aplicaciones pedagógicas críticas contextualizadas en los Estados Unidos. Esta repiensa la enseñanza de lenguas, incluyendo los materiales, las evaluaciones y el entrenamiento de los educadores, al mismo tiempo que revela y repara una de las grandes carencias del sistema educativo de los Estados Unidos: la necesidad de incluir en las clases la raza y el contexto sociohistórico y político del país.

¹¹ En inglés: elite bilingualism y minoritized bilingualism.

3.1.3 Nuevos horizontes: literacidad lingüística sociocultural crítica

La literacidad lingüística sociocultural crítica, CriSoLL por sus siglas en inglés *Critical Sociocultural Linguistic Literacy*, nace después de más de una década de trabajo colaborativo, proponiendo nuevos planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas para la creación y el desarrollo de programas y cursos de SHL en instituciones de educación superior en los Estados Unidos (Holguín Mendoza, 2018; Holguín Mendoza 2022; Holguín Mendoza et al., 2018; Holguín Mendoza et al. 2019; Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, próximamente; Holguín Mendoza y Taylor, 2020; Venegas, 2023; Sánchez et al., próximamente).

Holguín Mendoza (2018, 2022) explica la experiencia y evolución de este marco crítico desde sus inicios, lo que nos ayuda a entender el camino a recorrer hasta conseguir una literacidad crítica. Para ello es importante: involucrar no solo a los instructores del programa, sino también a los diferentes estamentos de la institución educativa, desarrollar nuevos materiales curriculares adaptados al contexto y diseñar nuevas rúbricas de (auto)evaluación alineadas con este nuevo acercamiento crítico.

Ser conscientes y retar las actitudes e ideologías sobre la sociedad y la lengua de los propios instructores es clave para la renovación de la práctica pedagógica en el aula. El trabajo en equipo de todos aquellos que están involucrados en un programa de SHL articulado con una literacidad crítica es crucial para lograr los objetivos. Holguín Mendoza (2018, 2022) señala la importancia de los numerosos talleres y reuniones con los instructores del programa donde comenzó CriSoLL; especialmente, tras observar que todos ellos aún practicaban muchas de las ideologías hegemónicas que podían estar proyectándose inconscientemente en el aula. Esta autorreflexión constante conlleva una deconstrucción diaria que nos hace reexaminar las epistemologías dominantes que muchas veces permean sutilmente en la clase. Al mismo tiempo, involucrar al departamento en el que se encuentra el programa de SHL, así como otros grupos institucionales alrededor de todo el campus (como el centro de apoyo profesional, la

escuela graduada, los consejeros, los servicios de apoyo al estudiante, entre otros) consigue el compromiso y el éxito de los estudiantes latinos (ver Martínez y Foullis, 2022).

Por otra parte, el rediseño y creación de cursos, materiales y rúbricas de (auto)evaluación que desarrollan y construyen un conocimiento crítico deben estar pensadas y adaptadas para cada contexto sociocultural local (Cho, 2018). El desafío de la pedagogía crítica consiste en la no generalización; por esto, Holguín Mendoza (2018) explica la creación de 6 clases exclusivas para el programa de SHL de la Universidad de Oregón, en donde se llevó a cabo este estudio. En estos cursos se puso en práctica todo lo trabajado por el equipo: tanto el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas y socioculturales, como el conocer los recursos disponibles en la universidad para el apoyo académico a estudiantes no tradicionales y crear una comunidad entre ellos. Además, se invitó a la introducción y reflexión de experiencias propias de los estudiantes en la clase con el objetivo de visibilizar la unión del lenguaje con la amplia variedad de contextos sociales. El paulatino andamiaje en este progreso de conciencia crítica empodera a los estudiantes para desafiar la desigualdad no solo en el sistema educativo y lingüístico, sino también en cualquier ámbito de su vida a partir de nuevos conocimientos sociológicos sobre la historia, la cultura, la raza, la etnia, el género y/o la clase.

Asimismo, alinear la evaluación con las premisas críticas es fundamental (ver Holguín Mendoza, 2022). CriSoLL defiende la creación de rúbricas específicas que se adapten a cada clase y que cuestionen los objetivos tradicionales de las clases de lenguas, incluyendo el contenido sociopragmático y sociocultural ausente. La evaluación propuesta por CriSoLL valora y promueve la herencia sociolingüística de los estudiantes.

CriSoLL ha estado en continuo debate y cuestionamiento con los acercamientos críticos teóricos hasta ofrecer una versión sólida (ver Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa). Para ello, se ha nutrido de la propuesta basada en la conciencia dialectal (ver Martínez, 2003), las ideas pedagógicas para la aplicación del CLA en la clase de SHL (ver Leeman, 2005) y los

estudios etnográficos de la tercera ola de la sociolingüística que favorecen el desarrollo de la conciencia metalingüística (Holguín Mendoza, 2011; Mendoza-Denton, 2008).

Esta continua reflexividad, tanto de los acercamientos críticos como de la posicionalidad de los autores de este acercamiento tras sus experiencias, consigue avanzar ese primer esbozo de CriSoLL (Holguín Mendoza, 2022). Así, identifican las limitaciones de marcos críticos y señalan la necesidad de considerar la multiplicidad de identidades (raza, clase, género, sexualidad, religión y muchas más) y el contexto sociohistórico-político para avanzar hacia una posición crítica. En el caso del CLA, aunque desde el comienzo ha propuesto un análisis centrado en las ideologías dominantes arraigadas en el lenguaje, no explica las relaciones de poder en el sistema educativo de los Estados Unidos que minimizan identidades debido a la raza y/o a la clase. Prestando atención a las dinámicas que normalizan y marginalizan a ciertas identidades, CriSoLL se centra en el análisis de varios elementos, no solo el CLA, para exponer y subvertir las identidades privilegiadas (Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa).

Por eso, la transcendencia de CriSoLL recae en la inclusión de cuatro elementos clave. Estos son:



Ilustración 1 (Adaptado de Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa)

El primer paso es concienciar sobre las ideologías lingüísticas en la clase para entender cómo la lengua está influenciada por jerarquías sociales que mantienen el poder. Para eso, la conciencia crítica de la lengua (CLA) ayuda a validar y legitimar las variedades lingüísticas subordinadas al mismo tiempo que descubre las estructuras socioeconómicas y políticas que han colaborado en ello. Sin embargo, el CLA no responde a temas cruciales como, por ejemplo, cómo el poder simbólico presente en la lengua afecta en la formación de las identidades de les

estudiantes racializadas y cómo este influye en los significados sociales que marginalizan según la clase, la raza y el género. Por eso, son imprescindibles los elementos que le siguen.

Con respecto al segundo componente, es crucial prestar atención a las dinámicas raciales que perviven en este país desde la colonización. Para ello, debemos trabajarlas conscientemente con un enfoque crítico sociocultural antirracista. Teniendo en cuenta que en el campo de la educación existen cantidad de acercamientos que estudian las ideologías racistas y sus contextos sociales, debemos incorporar el componente de literacidad racial para incitar a los educadores a reflexionar sobre ello y llevarlo al aula. Aunque la raza es un constructo, se ha utilizado como marcador social para mantener jerarquías sociales basadas en la supremacía blanca. Por este motivo, la curricularización del lenguaje se ha enmarcado en la blancura perpetuando microagresiones que afectan a los hablantes racializados. Trabajar antirracistamente problematiza el favorecimiento del sistema hacia las personas blancas y la exclusión a las personas racializadas. Con este elemento se consigue subvertir el privilegio de las identidades blancas que minimizan a otras identidades por no pertenecer a lo que ellas han estipulado como “normal”.

En el tercer, elemento, hablar de raza, racismo y aproximaciones antirracistas conlleva ser consciente de la estrecha unión que tiene con los contextos históricos. Así, la literacidad crítica promueve la capacidad de repensar las acciones humanas a través de la historia para ser consciente de las construcciones y representaciones de los hablantes. Los estudiantes cuestionan lo que se ha naturalizado históricamente en el discurso y, una vez activado el pensamiento crítico, pueden deconstruir ideologías históricas enraizadas en lo colonial y la blanquitud.

Por último, en relación con las prácticas estilísticas de la lengua, conectar la variación con el estilo ayuda a deconstruir los estereotipos sociales de identidades sociolingüísticas, en las que afecta la raza, la etnia, el género y la clase. La lengua no puede tratarse de manera abstracta.

Especialmente, en el contexto estadounidense es importante estudiar las prácticas estilísticas en la clase para entender el plurilingüismo característico de este país que nos ayudará a comprender la historia de todas sus identidades, así como los factores sociopolíticos.

Como subrayan Holguín Mendoza y Sánchez-Walker (en prensa), la integración de los cuatro elementos, unidos a la autorreflexividad ya mencionada, es crucial para ofrecer un acercamiento pedagógico crítico. Ningún elemento es negociable; por lo que prescindir del estilo, la raza o la historia pasa a limitar el acercamiento y, por tanto, la conciencia crítica. CriSoLL consigue exponer la lógica blanca (ver Zuberi y Bonilla-Silva, 2008) que permea en el sistema educativo y que define las técnicas, procesos e ideas sociales del contexto de los Estados Unidos. A partir de este reconocimiento, CriSoLL defiende la necesidad de educar en base a una propuesta de justicia sociolingüística (ver Bucholtz et al., 2014). Esta busca promocionar una conciencia de apreciación de variación lingüística, así como apoyar la validación de los repertorios personales en todos los contextos públicos y privados. También insiste en la legitimidad de las variedades de herencia, en el acceso a todas las variedades lingüísticas y en el reconocimiento de los hablantes como expertos lingüísticos. Se trabaja sobre una literacidad antirracista, al mismo tiempo que se educa socioculturalmente creando una conciencia basada en la historicidad que ayuda a entender el sostenimiento de la blancura como lente social.

Por tanto, al igual que otras propuestas críticas emancipatorias (ver Davis et al., 2005; Duncan-Andrade y Morell, 2008; Cho, 2014, 2018; Kohli, 2014), CriSoLL llama al inconformismo, al desarrollo del conocimiento y alfabetización crítica para estudiantes y profesores en todos los ámbitos del desarrollo curricular (Holguín Mendoza y Taylor, 2021). CriSoLL trabaja con los estudiantes creando una comunidad de aprendizaje sin jerarquías donde los hablantes, profesores y la propia institución se retroalimentan críticamente aprendiendo unos de otros. Para ello, es importante seguir metodologías alternativas alejadas

de los enfoques positivistas que respondan a las premisas de estos marcos teóricos críticos. La investigación-acción es un ejemplo de ello (ver capítulo 4). Esta es capaz de beneficiar no solo a los alumnos y profesores; sino también a la propia institución educativa.

Por tanto, acercamientos críticos como el de CriSoLL son fuertemente valorados porque muestran las perspectivas múltiples que quedan ahogadas por la blancura dominante y, en este caso en concreto, además, ofrece recursos pedagógicos para llevarlos fácilmente al aula al ser de acceso libre¹², promoviendo configuraciones críticas que los libros de textos tradicionales no contemplan (Valdés, 2017).

Después de estar años colaborando con el equipo de CriSoLL y trabajando en mi deconstrucción y desarrollo crítico como docente, no solo he considerado seguir este marco como eje central de mi estudio por sus principios teóricos y resultados; sino que también he querido desarrollar una propuesta pedagógica práctica basándome en el enfoque de la lengua y el género presente en el componente de jerarquías sociales de CriSoLL. En el siguiente capítulo, explico los argumentos basados en la lengua y el género que cimentan mi propuesta crítico-pedagógica llevada al aula.

¹² Estos recursos pueden consultarse en la siguiente dirección: <https://pedagogiascriticas.ucr.edu/materiales-lessons-plan/>

CAPÍTULO 3

LENGUA, GÉNERO Y FEMINISMO CHICANO

1. Introducción: los estudios de lengua y género

La consideración del género dentro de los estudios lingüísticos comienza a cobrar relevancia en torno a la década de los años sesenta. Desde ese momento, se ha atendido al género como factor crucial a estudiar para entender cómo afecta en todos los aspectos de nuestra vida social: deseos, acciones, respuestas y/o interacciones en instituciones. Los estudios sociolingüísticos, en su interés por estudiar la lengua dentro de los contextos sociales, en un primer momento, prestaron mayor atención a la clase socioeconómica (Labov, 1966; Romaine 2008; Trudgill, 1974) fijando nociones significativas como la de *prestigio* y *estigmatización*. En el estudio de las personas con la sociedad, estas nociones fueron conectadas con el género, abriendo un horizonte de variables a considerar más allá de la del estrato social.

Los estudios de género se han caracterizado por su vinculación con el feminismo, por lo que los acercamientos presentados en este capítulo se clasifican de acuerdo con dos etapas: pre-feministas y postfeministas, ya que han marcado su evolución en muchos aspectos (de los Heros, 2012). En los siguientes apartados, he seleccionado los puntos más significativos de ambas corrientes los cuales llevé al aula para debatir con los estudiantes.

1.1 La Sociolingüística variacionista y olas sociolingüísticas

Aunque los trabajos dialectológicos del siglo XIX ya abordaban la variedad lingüística, al llegar el siglo XX, con el surgimiento de la sociolingüística como área de estudio consolidada, los estudios dialectológicos y variacionistas fueron los protagonistas desde los años cincuenta. Díaz-Campos (2014) explica cómo estos se centraron en analizar una variable lingüística de índole gramatical, fonética o léxica en relación con una, o varias, características sociales de los

hablantes (edad, clase social, origen o sexo). Estos estudios centrados en las categorías macrosociales se enmarcan en la primera ola sociolingüística.

Eckert (2012) explica la existencia de tres olas sociolingüísticas que son importantes para entender los estudios lingüísticos hasta nuestros días. La primera ola trata de explicar un fenómeno de variación en base a ciertos factores socioeconómicos, sociodemográficos y/o de género. Los estudios de Labov en la isla de Martha's Vineyard (1961) y en los almacenes de Nueva York (1966) son los más representativos. Ambos se centran en explicar cómo el cambio lingüístico viene determinado por la jerarquía socioeconómica que argumenta que el cambio se genera desde la clase trabajadora. En estos estudios de primera ola, les hablantes son retratados pasivamente y no se explica por qué se habla de esa manera en sus estratos sociales, o género; sino que, a partir de metodologías cuantitativas, buscan patrones en las variantes lingüísticas. Durante esta ola, toman relevancia las premisas de Labov asociadas al cambio lingüístico y el "estándar". Labov explica la existencia de dos cambios lingüísticos de clase social que ocurren en la sociedad según sean desde arriba o desde abajo. Al hablar de cambios desde arriba, Labov (1972) ilustra que la innovación consciente tiene origen en los hablantes asociados a un nivel socioeconómico alto y se conecta con la variable de prestigio. Así, mantienen su posición dominante en la sociedad y se distancian de las clases trabajadoras quienes al utilizarlas pretenden sonar más educadas. Por el contrario, los hablantes de grupos inferiores buscan emular el estilo de los de arriba para ascender socialmente. Los cambios desde abajo surgen de forma inconsciente y se van extendiendo a los grupos de mayor prestigio generando la innovación lingüística.

En torno a los años sesenta, los estudios lingüísticos modernos se conectan con este variacionismo y exploran los estilos lingüísticos que caracterizaban el habla de los hombres y las mujeres. Estos trabajos destacan por un binarismo que esencializó y perpetuó la distinción entre los géneros hombre-mujer, sin problematizar cómo la sociedad desarrollaba e influía con

estereotipos en la construcción de estas dos identidades. Trabajos como los de Labov (1966, 1972) y Trudgill (1974) argumentan que las mujeres, debido a cómo se organizaba la sociedad, producían lingüísticamente un estilo asociado más a la variedad estándar. En este momento, se comienza a problematizar mucho más en profundidad el *prestigio del estándar*. Dentro de los estudios variacionistas, se argumenta que las mujeres, al estar en una posición socialmente inferior con respecto a los hombres, utilizan el estándar para recuperar parte del prestigio que la sociedad patriarcal les roba (Labov, 2001; Moreno Fernández, 1998; Trudgill, 1974). Labov (1972) explica la “inseguridad lingüística” de las mujeres de clase media, demostrando que estas producen un estándar lingüístico como respuesta a la posición subordinada que ocupan en la sociedad. Trabajos como los de Hymes (1964) y Labov (1987) contribuyen a una generalización en los estudios de la lengua y el género durante la primera ola que, posteriormente, otros muchos investigadores desmienten y problematizan con contraejemplos.

Como muestra, Eckert (1989) desvela la contradicción existente en los resultados de Labov (1972), donde las mujeres de clase media son las que usan el estándar, pero no las de clase baja con menos poder. Para ello, Eckert expone en su etnografía con jóvenes de Detroit que son las mujeres las que presentan índices más significativos ante las nuevas formas lingüísticas. Este estudio se enmarca en la segunda ola sociolingüística, la cual se caracteriza por ir más allá de las variables sociales analizadas en la primera ola. A partir de métodos etnográficos, se demuestra que las personas no hablan de según qué manera en base solo a su género y/o su clase social; sino que los hablantes se comportan lingüísticamente de acuerdo con la identidad que quieren representar según el contexto o ámbito en el que se encuentran, marcando así la pertenencia a esos grupos (Eckert, 2012).

El estudio etnográfico de Eckert (1989) estudia la comunidad de práctica de dos grupos de estudiantes los “burnouts”, aquellos que muestran un estilo más urbano y no participan en las actividades escolares, y los “jocks”, quienes poseen un estilo alejado del urbano y se involucran

en dichas actividades. Eckert demuestra que el estilo lingüístico “urbano” de los “burnouts” no se explica porque estos pertenezcan a ese estrato social, sino que es un estilo lingüístico impostado que construye su identidad junto con otros rasgos como la rudeza, la autonomía, su estilo de vestimenta e incluso la música que escuchan. Dentro de las características lingüísticas, entre ellas, Eckert explica que existe una doble negación estigmatizada en el inglés estándar, la cual es solo esperable en el grupo de los “burnouts” y, más especialmente, por parte de los chicos. Tras investigar detenidamente dentro de ambos grupos, la investigadora encuentra que existe una diferencia significativa de género en los “jocks”, ya que las chicas quieren mantener su posición e identidad sin que su reputación se vea afectada. Sin embargo, en el caso de los chicos, estos sí muestran una identidad más “aventurera” sin tantos miedos.

En lo que respecta al grupo de los “burnouts”, Eckert explica la existencia de dos tipos femeninos que marcan la diferencia: las “burnouts normales” y las “más burnouts”. Las primeras estaban más alineadas con la escuela, pero las segundas mostraban una identidad más extrema al fumar, drogarse en exceso y, en el plano lingüístico, producir de manera frecuente la doble negación. Esto conlleva que las “más burnouts” guían al resto de estudiantes de la escuela a producir este rasgo lingüístico, tanto a los chicos como a las chicas. Por tanto, Eckert demuestra cómo no podemos afirmar que el habla de las mujeres, en este caso jóvenes, es más estándar que la de los hombres. Las ideas que han apuntado a que las mujeres se involucran constantemente en la producción estilística, se explica a partir de la estigmatización experimentada por el hombre debido a la configuración social. Sin embargo, los hombres también muestran una variedad de estilos de todo tipo.

Por último, la tercera ola avanza dejando atrás la estratificación social, la cual ha limitado la práctica lingüística y ha reproducido su estructura. La importancia de esta recae en la práctica estilística y cómo esta determina la agencia de los hablantes dentro de la sociedad. En las interacciones se busca investigar qué significan los usos lingüísticos en los intercambios

comunicativos. Se demuestra que la lengua tiene un carácter performativo y que la variación no es algo que determine la estructura social, sino que es un recurso que sirve para crear una identidad (Eckert, 2012), pero retomaré más adelante en el capítulo esta ola al hablar de la performatividad y el feminismo chicano.

Antes, es importante entender que, con respecto a los estudios sobre el género, se han desarrollado al menos tres enfoques diferentes sobresalientes, los cuales explico a continuación. Estos son: la teoría del déficit, la teoría de la dominación y la teoría de la diferencia.

1.1.1 Teorías del déficit

Esta teoría está estrechamente vinculada con el trabajo de Lakoff (1975). Hasta la publicación del trabajo de Lakoff se había considerado el habla de la mujer como desviado de la norma, especialmente si se comparaba con el estilo “elevado” que, aparentemente, producían los varones. El habla femenina era retratada como espontánea y pueril, justificándose a partir de la naturaleza biológica que separaba a las mujeres de los hombres (Lozano Domingo, 1995). Asimismo, la comparación constante con los hombres y los estereotipos que empezaban a surgir asociados a la feminidad resultó en un desequilibrio para los estudios lingüísticos. En los estudios de dialectología, hasta la década de los ochenta, se excluyó en gran parte a las mujeres por considerar su lenguaje como no representativo, sin relevancia y excesivamente sentimentalista (Castañeda Peña y Soler Castillo, 1998); por lo que no es extraño que los trabajos de aquella época estén compuestos con voces únicamente masculinas, silenciando a las femeninas y perpetuando aún más el lugar marginal de la mujer en la sociedad.

Ante este panorama, y tras la publicación del libro de Lakoff (1975), proliferan los estudios sobre el habla de las mujeres (Buxó Rey, 1988; Gilligan, 1982; Zimmerman y West, 1975, entre otros). El objetivo del trabajo de Lakoff es entender la relación de la mujer y su lugar en la sociedad. En su investigación, a partir del análisis del habla conversacional femenina,

propone cómo las mujeres reproducen en sus discursos diferencias con respecto a los hombres representando las relaciones de poder que suceden en la sociedad. Lakoff destaca características en el habla femenina -faltas de asertividad, eufemismos, diminutivos, respuestas de cortesía mientras alguien habla, entonaciones interrogativas y/o marcadores discursivos, entre otros- que concluyen en un habla inseguro, débil y con falta de autoridad. Implícitamente, el habla masculina queda retratada como lo opuesto. Así, el discurso ha revelado la estratificación social en base al sexo donde a las mujeres se les ha atribuido un papel marginal y a los hombres uno dominante, re-posicionando a estos como el elemento central en la sociedad (Cameron, 1995). Sin embargo, esta teoría, que sembró un antes y un después, ha sido alabada y criticada a partes iguales.

Aunque Lakoff no generaliza en su trabajo debido en parte a ser una investigación reduccionista que se basa en mujeres de clase media anglosajonas, sus ideas se universalizan, dando lugar a estudios de caso que ponen en duda algunas de esas afirmaciones. Por ejemplo, O'Barr y Atkins (1980) analizan diferentes intervenciones en juicios estadounidenses, obteniendo como resultado que el estatus social de clase trabajadora era el que marca las características lingüísticas, no el género como había mencionado Lakoff.

Por otra parte, la visión extendida de la mujer como un sujeto “mudo” o “reservado”, sin poder discursivo, también afecta a los estudios bilingües. Se desarrolla la hipótesis del “rezago o demora lingüística” (Stevens, 1986) que explica cómo las mujeres, al pertenecer al grupo subordinado, presentan un menor grado de bilingüismo en comparación con los hombres. Aunque esta afirmación podría cuestionarse actualmente con las teorías del bilingüismo dinámico, expuestas en el capítulo primero; en esa época, estudios como los de Aikio (1992), Mascarenhas-Keyes (1994) y Pujolar (1997) demuestran que no todo podía simplificarse a cuestiones de género. Estos defienden que este fenómeno no tiene que ser tratado de manera aislada, sino que debe considerarse en base al contexto y al significado social de cada cultura.

Las prácticas lingüísticas en casos multilingües pueden informar acerca de cómo se negocian identidades. Ejemplo de esto es el estudio de Gal (1991), que revela cómo mostrarse bi/multilingüe es un índice utilizado para expresar pertenencia al grupo o a una determinada generación.

1.1.2 Teoría de la dominancia

Esta aproximación gira en torno al poder y a la opresión existente entre los hombres y las mujeres y advierte las razones por las que los discursos lingüísticos de ambos grupos son diferentes. Estudios como el de Cestero Mancera (1997) y el de Zimmerman y West (1975) concluyen que los hombres dominaban más el plano discursivo usando un número significativo de interrupciones, intervenciones por iniciativa propia y mantenimiento de la palabra. Estas características atribuidas al discurso masculino refuerzan una vez más la posición de cada grupo en la jerarquía social, esto es: el masculino como dominante vs. el femenino como dominado. Sin embargo, esto no se explica a partir de la variable de género, sino por la situación de poder androcéntrico que impera en el mundo.

En el trabajo de James y Drakich (1993), estos revisan 57 casos comprendidos entre los años cincuenta y noventa, en los cuales se muestra que las características que habían polarizado el discurso masculino y femenino no eran tan claras y que, en muchas situaciones, las mujeres mantienen prolongadamente su discurso no dejando participar a otros interlocutores e incluso no respetando los turnos de palabra si ellas no quieren. Enfocarse en el poder y conectarlo únicamente con el género dejó atrás variables altamente significativas que ponían en duda lo que se había teorizado. Si al género se le suma la etnia, la sexualidad, la raza y/o la clase socioeconómica del hablante, podemos encontrar cuerpos masculinos pertenecientes a minorías que son más oprimidos que las mujeres que están dentro de la corriente dominante blanca (Pavlenko, 2001).

Por tanto, las teorías de la dominancia trataban el discurso como “lenguaje”, como signos lingüísticos de sujetos, y no como un discurso lingüístico de identidades que están vinculadas a un contexto (Foucault, 1972). Se simplifica lo que, en años posteriores, con el post-estructuralismo, otros académicos complejizan. Ejemplo de esto es el estudio de Hill (2006), quien muestra que el silencio con el que se había caracterizado al habla femenina y que denotaba debilidad y subordinación puede revelar todo lo contrario y mostrar empoderamiento femenino, dependiendo de la cultura y la comunidad.

1.1.3 Teoría de la diferencia

Si la teoría de la dominancia se basa en el poder, la teoría de la diferencia se centra en la socialización y la cultura. Es decir, este acercamiento explica cómo la sociedad educa a los hombres y mujeres de una determinada manera que resulta en dos grupos totalmente distintos, pareciendo incluso que pertenecen a culturas desemejantes. Estas diferencias resultan en estilos lingüísticos desiguales, como, por ejemplo, la competitividad masculina vs. la cooperación femenina.

Dentro de esta teoría, los trabajos de Tannen (1990, 1994) adquieren protagonismo, ya que explica las diferencias discursivas femeninas sin aludir a la carencia y a la inhabilidad que otros lingüistas sí habían mencionado con anterioridad. Tannen (1990) se enfoca en las normas de cortesía sociales y culturales (basadas en la teoría de la cortesía de Brown y Levinson, 1987) que son las que, aparentemente, delimitan a cada grupo porque, como esta argumenta, las mujeres y los hombres experimentan diferentes procesos de socialización. Tannen defiende que, aunque se ha querido distinguir a ambos sexos a través del lenguaje, los hombres y las mujeres presentan una polisemia en sus estilos lingüísticos, donde son capaces de reproducir discursivamente el poder y la solidaridad que viven en su cultura. Esto es, con el lenguaje, tanto mujeres como hombres, pueden reproducir poder y solidaridad; sin embargo, los significados

de estos varían según sean usados en el discurso femenino o masculino¹³. Esta diferencia cultural es lo que ha generado la teoría del *generolecto* (Tannen, 1990), la cual explica cómo cada grupo tras socializar reproduce lingüísticamente las formas que la sociedad ha concedido a cada sexo. La opuesta socialización y cultura a la que hombres y mujeres han estado expuestas es la responsable de obstaculizar la conversación entre ambos debido a su pertenencia a estamentos diferentes.

Durante este acercamiento de diferencia, constantemente se ha querido responder a la pregunta: ¿en qué se diferencia el lenguaje que usan las mujeres y el que usan los hombres? Los estudios que contestan a esta pregunta homogenizan una sociedad que lejos de presentar un patrón, traen consigo un sinfín de casos disímiles que dependen del contexto en el que se anclan y de las otras variables más allá del género, tal y como explican Cameron (1992), Hall y Bucholtz (1995) y Talbot (1998). Un ejemplo de esta heterogeneidad es el trabajo de Cestero Mancera (2007) quien estudia las interrupciones, los comentarios de apoyo y la cantidad de discurso producido en hombres y mujeres. Las conclusiones muestran que ambos son partícipes de esas estrategias discursivas. Si bien es cierto que las mujeres producen frecuencias ligeramente por encima de las de los hombres, estos resultados sirven para contraargumentar las generalizaciones extendidas con esta teoría.

1.2 Sexo vs. género y performatividad: lingüística queer

Hasta bien entrada la década de los setenta, el binarismo había afectado a los estudios lingüísticos y se consideraba que el sexo biológico, hombre y mujer, era decisivo a la hora de analizar el discurso de la sociedad. Sin embargo, con los trabajos postmodernos se plantea un nuevo escenario en el que se diferencia el sexo biológico del género. El papel de Judith Butler

¹³ Un ejemplo en el estudio de Tannen son las respuestas por parte del receptor que se entrelazan en los discursos del interlocutor. Respuestas mínimas como “sí, sí” o gestos que asientan entre medias del discurso, al parecer, las mujeres las producían para remarcar que estaban atendiendo a la conversación, sin embargo, los hombres las entendían como señal para continuar hablando.

es crucial para esta aportación. Butler (1990) defiende que, aunque nacemos con ciertos órganos sexuales, el género de las personas no está asociado a la biología; sino que, a partir de la socialización, la identidad de las personas es constructiva e interactiva. Esto es, las personas podemos actuar, modelar y performar nuestra identidad, independientemente de nuestro sexo biológico.

La performatividad tiene raíces en la filosofía de los actos de habla de Austin (1962), la cual nos lleva a entender que, indistintamente del significado de esos actos de habla, estos están conectados a un contexto y la simbiosis de ambos resulta en diferentes actitudes, situaciones e identidades. Siguiendo esta línea, Butler (2018) explica cómo el mundo ha sido establecido en base a dos sexos, a los que se les ha asociado no solo un estilo de habla, sino también unas respuestas a ciertas situaciones o, incluso, una determinada forma de vestir. Sin embargo, como la autora defiende, el género pasa a ser un fenómeno que está en constante producción y cambio. La performatividad revela que el género está formado culturalmente y las personas podemos actuar libremente de acuerdo con esos parámetros. La identidad no es algo estático, sino que puede ir transformándose a partir de nuestras interacciones o combinándose con otras.

Anzaldúa (1987), ya hacía referencia a la pluralidad de identidades con las que convivía ella y otras tantas mujeres: lesbiana, chicana, catedrática y maestra, que a su vez era capaz de hablar inglés, español, español chicano y spanglish. Así, la variedad de identidades puede operar de manera conjunta o no. Ejemplo de esto es el trabajo de Barrett (1999) quien, estudiando el discurso de drag queens afronorteamericanas, muestra las tres identidades que estas presentan según su estilo lingüístico: afronorteamericana, hombre homosexual y drag queen que performa el habla femenina, al mismo tiempo que incorpora rasgos de las dos identidades mencionadas con anterioridad.

De esta manera, la heterosexualidad ha estado estrechamente ligada con los estudios de género debido a la, todavía, conexión que tiene con el sexo biológico (McEhlhinny, 2008). Por

ello, muchas de las investigaciones que tenemos aún en la actualidad están enfocadas en relaciones heterosexuales perpetuando la noción de “normatividad”, especialmente si las identidades se mueven en los polos de hombre-mujer. Si la performatividad apunta hacia otras identidades de género diferentes, como las que señala Barrett (1999), automáticamente estas son marginalizadas y tratadas como anormales (Eckert y McConell-Ginet, 2013).

Lejos de verse estancados los estudios sobre estas identidades marginalizadas, en la sociolingüística han proliferado investigaciones más recientes de identidades diversas, afianzando una nueva rama dentro de esta: la lingüística queer¹⁴. Esta comienza a cobrar relevancia con la publicación de Livia y Hall (1997), *Queerly Phrased: Language, Gender and Sexuality*. A partir del repensar la categoría de género y de la significancia de la performatividad, la lingüística queer, además, presta atención a la sexualidad como otra variable más a considerar en el estudio de las identidades y los discursos lingüísticos. Dentro de sus premisas, esta rechaza las categorías binarias (hombre-mujer, masculino-femenino, gay-lesbiana), argumentando que son construcciones culturales que perpetúan las ideologías de la corriente dominante y que invisibilizan la variedad de identidades que no encajan en esos extremos. De hecho, Livia y Hall (1997) defienden la pluralidad de hablar de feminidades y masculinidades para englobar en ellas diferentes identidades. Su objetivo es desestabilizar las normas y estereotipos de género binario y heterosexuales no solo enraizados en la lengua, sino también en los gestos, la ropa y las emociones, entre otros, los cuales han perpetuado identidades fijas y opresoras. Asimismo, destapa la falsa normalidad no marcada que existe en la sociedad, la cual no solo discrimina, sino que también obliga a los géneros y sexualidades normativas a actuar de cierta manera para encajar en esa norma construida (ver Bengoechea,

¹⁴ En inglés *queer* hace referencia a las identidades de género y sexuales no binarias y no heteronormativas; esto es, personas transgénero, lesbianas, gays, bisexuales, asexuales, entre muchas otras, pueden denominarse como queer también.

2015; Zimman y Hall, 2010). Ejemplo de esto, es el estudio de Cameron y Kulick (2003), quienes investigan la actuación de las mujeres en las líneas eróticas heterosexuales. Estas trabajadoras exageran el estilo femenino expuesto por Lakoff indexando sumisión y vulnerabilidad para satisfacer los deseos de la masculinidad dominante.

Al mismo tiempo, la lingüística queer estudia el género y la sexualidad en el plano lingüístico, produciendo investigaciones en base a tres temas. El primero de ellos, muestra el léxico y las construcciones homófobas que imperan en nuestro día a día, las cuales se han normalizado hasta el punto de permear en expresiones cotidianas que estigmatizan a estas identidades (ver Calero Fernández, 2006). En segundo lugar, aunque consta de diferentes fases a lo largo de las décadas del siglo XX (ver Bengoechea, 2015), en su generalidad estudia el discurso de personas queer, así como sus rasgos estilísticos para ver qué características performa cada individuo a la hora de mostrar pertenencia en la comunidad LGTBIQ+ (ver Podesva, 2007). Por último, en respuesta a la inconformidad de mujeres y personas del colectivo LGTBIQ+ tras ser invisibilizadas discursivamente, se examina y propone un nuevo lenguaje: el lenguaje inclusivo (Bolívar, 2019).

En los últimos dos años, en cada trimestre, siempre ha habido algune estudiante que al pasar por mis clases preguntaba sobre el lenguaje inclusivo y el español, por lo que entre les jóvenes que estudian esta lengua, parece adquirir más relevancia que los dos primeros temas (de hecho, los estudios de lengua y género asociados al español y enmarcados en el aula van en su mayoría en esa dirección: ver Cermeño-Kütsner, 2019; Mahecha-Ovalle, 2022; Santamaría-Pérez, 2021). La dualidad del género gramatical en el español, así como en otras lenguas romances, perpetúa la categoría de “sexo” que el concepto de “género” sigue intentando desbancar. En este sentido, no es solo que el género gramatical no represente a identidades fluidas, sino que la existencia de un masculino genérico mantiene el poder social en el hombre. En respuesta a esto, ha surgido el lenguaje inclusivo que, además de buscar la inclusividad alejándose de

identificaciones asfixiantes, sirve como objeción a la hegemonía social, combinando aspectos lingüísticos, sociales, culturales y psicológicos (Rivera Alfaro, 2019).

Dentro del español, el lenguaje inclusivo ha venido marcándose por diferentes desinencias: -@, -x, -e; siendo esta última la más popular en estos momentos dada su facilidad para poder pronunciarse (Galperín, 2018). Sin embargo, ninguna de estas desinencias flexivas ha sido aceptada por la RAE ni muchos académicos. Se alega que va en contra de la gramática de la lengua española, cuando verdaderamente parece que se recibe como un intento de desafiar el poder que se encuentra detrás del masculino genérico normalizado, buscando terminar con la inequidad, desigualdad y discriminación de la sociedad en base al género (Meneses, 2020). Por supuesto, la aceptación del lenguaje inclusivo no revierte la situación de exclusión del hablante si este se sale de lo normativo, en cuanto al género y a la sexualidad se refiere; pero sí ayuda a acercarnos al cambio social cuestionando la estigmatización que ocasionan las estructuras de poder y muestra, una vez más, que el cambio lingüístico se ajusta a los tiempos y responde a las nuevas realidades (Bengoechea, 2015b).

1.3 Interseccionalidad

Dentro de los estudios de género, también ha habido un movimiento interno de parte de investigadores que han resaltado la falta de análisis con relación a las personas de color y la hegemonía de la blanquitud (Bell, 1980; Bonilla Silva, 2010; Delgado y Stefancic, 2001; Tate, 1997; Yosso y Solórzano, 2005). No solo exploran el aspecto del género como constructo social, sino que también se preocupan de otras variables que interseccionan con este. Esta época de estudios lingüísticos está tintada por su conexión con la tercera ola feminista, produciendo estudios de lengua y género que dieron importancia a todas las subjetividades que conformaban las identidades de los hablantes y al dinamismo de las prácticas sociales que dio lugar a estudiar la variación estilística de los hablantes.

El concepto de interseccionalidad, como tal, viene de la mano de la abogada Crenshaw (1989) quien, a partir de la discusión de un caso legal con la compañía estadounidense General Motors, denuncia la invisibilidad jurídica que oprime a las trabajadoras negras en su espacio laboral. El objetivo es demostrar, denunciar y buscar soluciones para las mujeres negras que han experimentado discriminación y violencia en los Estados Unidos debido a su condición racial y de género. Mujeres como Tristán (1838) y Truth (1851) ya habían manifestado la discriminación vivida no solo por ser mujer, sino por ser mujer de clase obrera y de color, respectivamente. Ante estas múltiples discriminaciones, el feminismo tradicional solo se había enfocado en una visión normativa y dominante, olvidando que no todas las mujeres eran iguales por el simple hecho de ser mujeres (Davis, 1981).

La interseccionalidad es definida por Crenshaw (1989) como: “a metaphor for understanding the ways that multiple forms of inequality or disadvantage sometimes compound themselves and create obstacles that often are not understood among conventional ways of thinking” (p. 149). Con el feminismo interseccional se incorporan variables que habían sido ignoradas por el feminismo dominante blanco, como: la raza, la religión, la etnia y la sexualidad; exponiendo que hay más identidades que la que contempla el feminismo hegemónico blanco, es decir: mujer, blanca, cisgénero, heterosexual, de clase media. La interseccionalidad trae a la conversación no solo las subjetividades que están en los márgenes, sino también las que se encuentran en la corriente dominante, revelando tanto la opresión como el privilegio de cada persona.

Eckert (1989) y McClintock (1995) afirman que el género, por sí solo, no existe, sino que coexiste si miramos todas las variables que a él afectan, como la raza, la clase y la etnia, entre otras. Así lo prueban también estudios como los de Heller (2000) y Piller (2001), quienes demuestran cómo al hablar de bilingüismo no se puede hacer alusión únicamente al género, sino que hay que mencionar otras interseccionalidades. En el momento en el que se acepta que

el género no es capaz de funcionar socialmente de manera aislada tiene lugar un cambio hacia un feminismo multirracial (Thompson, 2002). Considerando las interseccionalidades en los estudios postmodernos, de los Heros (2012) alude a la relevancia que tienen trabajos de grupos marginalizados y minorizados como el de las chicanas de los Estados Unidos, los cuales sirven de ejemplo para entender sus experiencias y prácticas lingüísticas. Las obras de las feministas chicanas cuestionan los argumentos dichos hasta el momento sobre el género, entre otros, problematizando el componente racial para desestabilizar la corriente dominante del feminismo blanco.

Los análisis críticos de interseccionalidad que cuestionan los estudios tradicionales de la lengua y el género son cruciales para incorporarlos en estas reflexiones para trabajarlos dentro de la clase, ya que estudiar las diferentes variables de manera aislada limita el entendimiento de cómo el mundo se organiza y cómo las estructuras sociales afectan a las prácticas lingüísticas. Dentro de esta interseccionalidad con la lengua, el género, la sexualidad y la raza, CriSoLL también se nutre de las premisas del feminismo chicano para solidificar su propuesta teórica. A su vez, guía a los educadores y estudiantes en el camino de la educación crítica tras problematizar las estructuras sociales que mantienen la dicotomía opresor-oprimido con respecto al género. En el siguiente apartado, explico las premisas más significativas del feminismo chicano, las cuales responden también a las premisas de esta tercera ola en la sociolingüística y, que, a su vez, me han servido a la hora de crear la clase y los módulos didácticos trabajados en el aula, explicados en el capítulo cuarto.

2. El feminismo chicano

Dentro de los movimientos chicanos que tienen lugar en la década de los años 60, surge el feminismo chicano, el cual pretende aportar una nueva mirada con respecto a las epistemologías y teorías desarrolladas en los estudios de género hasta el momento, los cuales eran predominantemente blancos. Las feministas chicanas, entre las que se encuentran Alarcón

(1992), Anzaldúa (1987), Moraga (1993), Pérez (1999), Sandoval (1991), entre otros, defendieron la posibilidad de hablar de *feminismos*, en plural, ya que cada mujer posee una serie de subjetividades que la hacen diferente a cualquier otra y que, por tanto, vive con unas problemáticas que no todas van a experimentar por igual. Se desmonopoliza una única visión feminista en los temas sociales y se da la bienvenida a una más inclusiva.

2.1 Binarismo y feminismo anglo vs. chicanismo

Las identidades que se encuentran dentro del continuum de los extremos marcados por la clase dominante han sido desatendidas e invisibilizadas. Debido a esto, el movimiento chicano ha luchado por darles su espacio en la escuela, en las instituciones y/o en los espacios laborales. Moraga (2011) explica: “I learned that, for the most part, when White women spoke of color and racismo, they were usually thinking of Black and White relations and, too often and to my disappointment, many African Americans were equally politically engaged in the same bipolar version of the history of U.S. race relations” (p.56). Hasta ese momento, en los estudios de género centrados en los Estados Unidos y Europa, y aún en la actualidad, el movimiento feminista se había concentrado en dos extremos: el feminismo blanco y el feminismo negro, donde se encontraban todos los feminismos de color, ya que habían sido embebidos en uno único. Esta reducción y simplificación de identidades en base a las identidades étnico-raciales ha podido apreciarse en las instituciones educativas al no considerar diferentes identidades minorizadas en debates, libros y departamentos.

Tal es así que Lópiz Cantó (2014) explica cómo los estudios chicanos han encontrado su sitio, únicamente, en departamentos de estudios étnicos y, con suerte, en algunos departamentos de estudios de género. De hecho, en las diferentes clases que he enseñado y en las que he hablado sobre lengua y género, he podido comprobar preguntando a los estudiantes que pasaban por mis clases que, efectivamente, pese a haber tomado clases o estudiar en

departamentos relacionados con el género, no muchos sabían sobre esta aproximación del Feminismo del Tercer Mundo estadounidense (Sandoval, 1991).

Los argumentos que critican al feminismo anglo se enfocan en los tintes dominantes que han absorbido las diferencias de aquellas mujeres que no se encuentran dentro del sistema de blancura. Esta homogenización de la “mujeres” borra las diferencias y problemáticas que vienen denunciando todas las mujeres no blancas y continúa invisibilizando las formas de opresión debido a la blancura presente en el movimiento feminista. No se escucha la lucha de las mujeres no blancas donde, además, exigen un feminismo interseccional antirracista que no niegue las epistemologías de estas ni sus diferencias. No es suficiente con citar a las teóricas no blancas para hacer ver que sí se las tiene en cuenta, si en realidad no prestan atención a las premisas de estas mujeres racializadas (Alarcón, 1981). El debate feminista se ha reducido al hecho de ser mujer y a cómo de complejo es desarrollar un cambio en el sistema siendo mujer.

Como ya puntalicé con anterioridad, el género no es algo que pueda tratarse de manera aislada, al igual que tampoco la raza, la clase, la lengua y la sexualidad. Traer al aula el concepto de interseccionalidad, cuyo origen radica en el feminismo, ayuda en la tarea de ordenar y conectar conocimientos para conseguir que les estudiantes generen respuestas completas, informadas y puedan posicionalizarse en la sociedad. En este punto, el feminismo y, en especial, el feminismo chicano es fundamental. Al trabajar en la clase con estudiantes de herencia del español, nos encontramos con identidades biculturales dentro de un contexto geográfico en el que existe una fuerte ideología en favor de la blancura y el monolingüismo. Las chicanas, a través de sus experiencias, contribuyen con sus subjetividades y variedades lingüísticas al marco del género en la etapa de la postmodernidad. Estudios como los de Pavlenko (2001) han señalado que comparar una mujer blanca de clase media cuya lengua materna es el inglés con una mujer latina con raíces indígenas cuya primera lengua es el

mixteco revela que estas dos identidades no son tratadas de la misma manera por la sociedad, por mucho que ambas sean mujeres.

Las feministas chicanas enriquecen la perspectiva de género al demostrar que sus experiencias sirven para problematizar argumentos que se han perpetuado como verdades, no solo dentro del campo de la raza, sino también en el del género, la lengua y la sexualidad. Aunque nos hemos deconstruido y problematizado, aún mantenemos perspectivas que infravaloran y marginalizan a otras identidades que se encuentran fuera de la corriente privilegiada, porque como manifiesta Moraga (1981) el problema no es tanto cómo se configura el feminismo, sino la supremacía racial blanca que distancia al resto de subjetividades estigmatizadas debido a su herencia y predominio del español, el racismo, la clase trabajadora, el sexismo y el heterosexismo.

Said (1979) añade que esta postura impide que las mujeres anglo acepten que, aunque pueden ser ellas las oprimidas por parte del sistema, a su vez, juegan un doble papel de opresoras con las mujeres no blancas al no incorporar todo lo que ocurre en los feminismos interseccionales. Como respuesta a este desplazamiento, las chicanas deciden escribir sus propios manifiestos, donde incluyen las intersecciones con la raza, la sexualidad, la lengua y la religión, entre otros, reclamando una reubicación que las sitúe como sujetos y no como objetos; ya que sus voces han sido reemplazadas y silenciadas por las que han mantenido el poder de la sociedad (Córdova, 1994).

2.1.1 Rompiendo con el feminismo blanco: alianza, sexualidad y heterogeneidad

Las premisas del feminismo blanco, al estar dentro de la corriente dominante, han impuesto qué elementos son aceptados dentro de la lucha y cuáles no, sin entender ni cuestionarse que no todas las mujeres y personas no binarias comparten las mismas luchas y, por tanto, no todas esas identidades iban a desenvolverse y a creer en las epistemologías feministas de la misma manera.

Mientras el feminismo anglo ponía el ojo en los hombres, entendidos de manera heteronormativa, como culpables y rompía con ellos cualquier coalición, las chicanas expusieron sus críticas, señalando al sistema y abrazando a los hombres de su comunidad porque como ya argumentaron: estos, aunque disfrutaban de una posición más privilegiada dentro del sistema patriarcal, están afectados por diferentes interseccionalidades -como la raza y/o la sexualidad-, las cuales influyen también en la manera en la que son tratados. Por esto, carece de sentido excluir a los hombres en la lucha por la igualdad y en contra de la opresión, cuando verdaderamente la lucha va contra el sistema y la organización social (Moraga y Anzaldúa, 1981). Asimismo, dentro de las interseccionalidades, las chicanas traen la homosexualidad para teorizar parte de sus argumentos. Deconstruyen la idea generalizada de que, únicamente, las culturas subalternas son las homofóbicas y las que cierran la puerta a personas de la comunidad LGTBIQ+. Como demuestran Pérez (1998) y Saldívar-Hull (1991) las comunidades blancas “desarrolladas” también presentan incomodidad ante la no heteronormatividad al salirse de los pares binarios que regulan el mundo. Por ejemplo, el ser chicana y lesbiana pone a estas mujeres en un lugar lleno de gente doblemente “no normal”, o como explicaba Anzaldúa (1987), en una frontera que las representa como sub-humanas, in-humanas o, directamente, no-humanas.

2.1.2 Variación estilística lingüística: experiencia epistemológica

Las aportaciones cruciales del movimiento feminista de color en el mundo, incluyendo el de las chicanas en la corriente feminista y los estudios de género, no solo han conseguido despolarizar los binomios que imperan en el sistema dominante con respecto a la raza, el género y la sexualidad. En el caso concreto de las chicanas, la manera de publicar sus escritos también rompe con la norma. Estas teorizan y denuncian inconformismo ante la asimilación que experimentan a través del uso de las diferentes variedades lingüísticas que utilizan, así como con el uso de los diversos estilos textuales y la nueva inclusión de vivencias.

En primer lugar, el español, así como sus diferentes variedades, es significativo para desvincularse nuevamente de la corriente de pensamiento dominante anglo y crear un nuevo espacio que tienda la mano a otras feministas de Latinoamérica o biculturales, las cuales han sido obviadas igualmente (Lugones, 1990). Para muchas chicanas el español y sus prácticas bilingües con el inglés es una manera de existir y de mostrar resistencia a lo que se estipula en los cánones, creando un espacio de agencia y empoderamiento para las identidades chicanas (Pérez, 1993).

Anzaldúa, en su libro *The Bordelands, la frontera* (1987), defiende cómo: “a las lenguas salvajes no se las puede domesticar, solo se las puede cortar” (p. 67). Protege el valor del español chicano como idioma fronterizo que identifica a muchos hablantes y que explica la realidad de esas identidades, a las cuales se ha intentado “domesticar” imponiéndoles lenguas y variedades. La lengua es un vehículo que refuerza la desobediencia ante un sistema opresor blanco, anglosajón y protestante donde identidades y lenguas fronterizas no tienen lugar, como señala Anzaldúa. La lengua actúa como un sistema de rebeldía, de sublevación y empoderamiento por el que reclamar la identidad étnica de los hablantes y sentir orgullo; y al mismo tiempo, sirve para hacerse un lugar en la esfera dominante. En este sentido, La Fountain-Stokes (2006) defiende que las prácticas bilingües de las chicanas, las cuales son consideradas una falla dentro del contexto ideológico monolingüe de los Estados Unidos, así como las múltiples identidades “impuras” que estas mujeres presentan con respecto a la raza y a la sexualidad, bien pueden analizarse bajo una lente de lingüística queer, explicada con anterioridad. No solo se lucha por nombrar unas identidades que se han estado invisibilizando, sino que también se batalla por mantener su *lengua salvaje*, la cual podríamos estrechamente vincular con las luchas de otras identidades queer actuales y el lenguaje inclusivo.

Por otra parte, las chicanas no solo se caracterizan por utilizar sus propias lenguas para teorizar, sino que también revolucionan el panorama debido al estilo diferente en el que

presentaron sus epistemologías y sus teorías. Así lo explica Saldívar-Hull (1991): “tenemos que buscar nuestras teorías en lugares no tradicionales: en los prefacios de las antologías, en los intersticios de las autobiografías, en nuestros artefactos culturales, nuestros cuentos, y si tenemos la suerte de tener acceso a una buena biblioteca, en los ensayos publicados en revistas marginadas no ampliamente distribuidas por las instituciones dominantes” (p. 206). La producción chicana no solo está escrita en narraciones teóricas, sino que también se encuentra en textos poéticos, teatrales y obras de pintura (Baca, 1990; Cantú, 1995; Cisneros, 1994). Esta diversidad de estilos ha sido la responsable de cuestionar sus conocimientos como material teórico. Sin embargo, las chicanas abrazaban sus diferencias y las proyectan estilísticamente para mostrar sus identidades en diferentes grupos y posiciones sociales que permitan explicar las premisas de su feminismo (Anzaldúa, 2002).

En este sentido, el uso de las experiencias propias contadas por las feministas chicanas es otro rasgo significativo para entender sus puntos epistemológicos. Moraga (2005) desarrolla la “teoría en la carne”¹⁵, donde declara cómo a partir de sus realidades y de sus vidas pueden crear una conciencia social: “We are interested in pursuing a society that uses flesh and blood experiences to concretize a vision that can begin to heal our “wounded knee” (p.19). Las experiencias usadas en sus pasajes descriptivos no solo alumbran conocimiento, sino que, también, sanan heridas y tienen un efecto de fuerza transformadora con poder de acción política y social que ha pretendido conseguir un efecto subversivo.

En este sentido, la tercera ola sociolingüística enmarca lo que sucede con las chicanas. Esto es, la lengua y los tipos de discurso que las chicanas van consolidando en sus publicaciones, construyen su identidad y su posición en la sociedad. Crean un estilo propio a partir de sus recursos sociolingüísticos que utilizan dinámica y creativamente con el propósito de sublevarse

¹⁵ *Theory in the Flesh* en inglés.

ante aquellos que las han invisibilizado e invalidado por su lengua e identidad. El estilo de las chicanas y las identidades que estas forjan tienen una determinada acción con un significado específico en el que las formas lingüísticas no están conectadas solo a unas categorías sociales, sino que fijan una posición en la sociedad (Eckert, 2012).

2.1.2.1 Experiencias en la clase

Las experiencias de las chicanas han sido re-consideradas por académicos y educadores críticos para enhebrarlas en contextos educativos bilingües y biculturales (Delgado Bernal, 1998; Sánchez, Ek, Saavedra y Pérez, 2013). En esta investigación, empleo esta práctica para implementarla con les estudiantes, validar y legitimar el capital sociocultural de les estudiantes latines. Dentro del espacio de la clase, Bernal (2002) y Sepúlveda (2011) manifiestan la importancia y positividad que conlleva convertir ese espacio en un lugar donde el conocimiento que allí se produce sea capaz de nutrir las experiencias de les estudiantes. Así, cambia la mirada hacia a estes como expertes dentro del aula. Incluir sus experiencias y conectarlas con los contenidos del programa ayuda a la identificación necesaria que puede surgir en elles tras trabajar en instituciones educativas blancas donde sus subjetividades no son representadas, o no lo suficiente (Yosso, Smith, Ceja y Solórzano, 2009). Freire (2000) también nombra estas experiencias en el aula como parte de su *conscientização* para conseguir acabar con la “cultura del silencio” que había desplazado a las identidades oprimidas hasta el punto de hacerlas invisibles. Introducir estas vivencias, no solo reclama y les devuelve un espacio que les ha sido arrebatado, sino que también empodera a estes hablantes dentro del sistema educativo. Cruz (2012) y Chávez (2012) llaman a la inclusión de las experiencias para desafiar la hegemonía discursiva en las instituciones educativas con el fin de privilegiar lo que con anterioridad ha sido marginalizado. A partir de esas historias de lucha personal y comunitaria, así como con los conocimientos trabajados en el aula, se consigue un cambio social en el estatus quo que aún pervive en las escuelas. Por ello, decidí (i) incidir en fomentar e incorporar las experiencias de

les propias estudiantes en el aula y (ii) recuperar e incorporar algunas narrativas de mi estudio anterior (Boyero Agudo, próximamente) en el que investigué las ideologías lingüísticas y de género de mujeres latinas residentes en la comunidad de Oregón, como desarrollaré en el siguiente capítulo.

El siguiente capítulo recoge todos los detalles de la metodología de este trabajo, los cuales facilitarán el entendimiento del análisis de los capítulos 5 y 6.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DEL ESTUDIO

En este capítulo me concentro en describir el diseño de este estudio cualitativo. Mi disertación doctoral se enfoca y responde a las actuales propuestas que buscan descolonizar el campo de la lingüística y deconstruir las aproximaciones positivistas normativas en las investigaciones de desarrollo de la lengua en los cursos de escritura específicamente (Charity Hudley et al, 2020; Charity Hudley y Flores 2022). Investigaciones como la de Cho (2018) y Hall (2001) demuestran la importancia de legitimar aproximaciones que expongan un desarrollo de la literacidad crítica¹⁶, ya que lo que está en juego en la actualidad es la articulación de los puntos de vista de los estudiantes bilingües de herencia para que negocien el discurso académico privilegiado, discutan las consecuencias sociohistóricas y raciales ejercidas en él y desarrollen una agencia a través del pensamiento crítico y la reflexión.

Para ello, llevé a cabo el estudio y la recolección de datos en una clase de escritura avanzada solo para estudiantes de español como lengua de herencia dentro del programa de español como lengua heredada (SHL) de una institución del noroeste del Pacífico en donde yo colaboraba como empleada graduada. Solicité este curso por dos razones principales: primeramente, como la clase originalmente fue planteada para trabajar el género a través de los medios, entre otros temas; yo podría seguir expandiendo este punto teniendo en cuenta las premisas del género expuestas en el capítulo tres. En segundo lugar, desde sus inicios, la clase se pensó exclusivamente para estudiantes latines de herencia, por lo tanto, esperé que la matriculación en este momento fuera únicamente de estudiantes latines.

¹⁶ Recordemos que una pedagogía basada en la literacidad crítica implica las oportunidades que tenemos para desarrollar capacidades que cuestionen actitudes y actuaciones relacionadas con la injusticia social que pueden afectar a las vidas de los estudiantes dentro del contexto profesional, académico y personal.

Este capítulo aborda todas las cuestiones metodológicas que tienen que ver con este estudio cualitativo: en qué consiste una investigación de acción, el contexto etnográfico, la información sobre los participantes, los materiales pedagógicos empleados en clase (adaptados también del mismo proyecto, <https://pedagogiascriticas.ucr.edu/materiales-lessons-plan/>, así como otros nuevos siguiendo esta aproximación). En este capítulo también detallo el proceso de análisis de las respuestas de los estudiantes a las actividades, así como mis notas etnográficas sobre el desarrollo de la clase, el trabajo en equipo y sus reacciones hacia las reflexiones críticas que sucedieron en mi curso de lengua y género. Por último, explico mi posicionalidad como investigadora.

1. Una metodología alternativa: la investigación de acción

Para este trabajo he utilizado una metodología cualitativa que pudiera analizar en profundidad cada detalle y sutileza en los datos (Streubert y Carpenter, 1995). Teniendo presente el objetivo transformador pedagógico de este estudio, la metodología de investigación acción fue mi seleccionada (ver Gillis y Jackson, 2002; Greenwood y Levin, 1998; Kack y Kalik, 2006; McNiff y Whitehead, 2006); ya que responde al marco decolonial-antirracista e inclusivo de este trabajo y que defienden Charity Hudley y Flores (2022) con miras a acercamientos de justicia social y la lingüística aplicada.

Wadsworth (1998) explica que la importancia y la expansión de la investigación de acción (IA) como metodología alternativa tiene que ver con la ruptura de los paradigmas positivistas, los cuales buscan verificar hipótesis que regulan fenómenos a partir de estudios cuantitativos a gran escala. Los trabajos positivistas predicen, controlan y verifican teorías para regular los fenómenos a estudiar; utilizando una discusión concisa que no permite una interpretación subjetiva, ya que persigue una investigación libre de valores.

La IA nace con el científico Lewin (1946) bajo la idea de que las personas estarían más motivadas en su trabajo si estuvieran involucradas en la toma de decisiones sobre cómo actuar

y mejorar en ese contexto. Así, la IA es una metodología que permite entender, examinar y cambiar un problema en concreto (ver Bassey, 1998). Normalmente, es empleada longitudinalmente ya que se requiere de tiempos variables y diferentes instrumentos -como cuestionarios, diarios, entrevistas y/o estudios de caso- para obtener la información necesaria que ilustre la cuestión estudiada con la intención de generar un beneficio a corto o largo plazo (Cohen y Manion, 1994).

La IA es iterativa, lo que quiere decir que sus pasos pueden ser cíclicos. Según Kemmis y McTaggart (1982), le investigador debe de seguir cuatro pasos que son cíclicos: (i) crear un plan de acción para mejorar lo que ya está sucediendo, (ii) actuar para implementar el plan, (iii) observar los efectos de la acción en el contexto en que se sucede y (iv) reflexionar sobre el plan y los efectos en base a una re-planificación y acción posterior.

Como señalaron Levin y Greenwood (2001), además, la IA está estrechamente conectada con la experiencia, por lo que en muchas ocasiones está sujeta a un contexto cercano a le investigador que trata problemas de la vida real. Puede considerarse una investigación colaborativa porque tanto le investigador como les participantes co-generan conocimiento, validando así las experiencias y vivencias de les participantes como epistemologías.

Esta investigación-acción ha sido empleada significativamente en el campo de la educación para mejorar la práctica pedagógica (ver Fine et al., 2004; Hine, 2013; Nolen y Vander Putten, 2007; Pedraza y Rivera, 2005; Zuber-Skerritt, 1992). La IA se ha conectado con la autorreflexión¹⁷ que el docente debería emplear diariamente en su clase para ofrecer un camino donde la reflexión crítica es parte de los objetivos del aula. Por eso, se dice que es colaborativa, porque les participantes del estudio crean conocimiento al mismo tiempo que le profesor, teniendo como resultado una horizontalidad en el proceso.

¹⁷ Esta autorreflexión se corresponde con la *conscientização* de Freire y con el *path of conocimiento* de Anzaldúa.

Entre las principales características de la IA, para este trabajo destaco: (i) el propio entorno, (ii) les participantes activos y (iii) la justicia social.

El propio entorno tiene que ver con el papel de los investigadores como “practicantes” dentro de un contexto familiar para ellos. El objetivo es marcar una diferencia, conseguir un cambio dentro de ese ambiente donde los investigadores están involucrados. Así, comienzan un camino de autorreflexión que lleva a una mejora de la cuestión y del espacio a investigar por parte de participantes e investigadores.

Corey (1949, 1953, 1954) es uno de los máximos defensores que abogó por el doble papel de docente-investigador en el ámbito educativo. En sus trabajos incide en la idea de que, independientemente de las limitaciones, ya que todo estudio las posee, son los profesores de la propia clase quienes son capaces de obtener más útiles y mejores resultados debido a que consiguen que se discutan las desigualdades educativas que ellos mismos conocen, las cuales de otro modo no se llegarían ni a plantear.

Conectado con este primer elemento tenemos la segunda característica. Esta nueva metodología posiciona a los participantes como sujetos activos, no como objetos totalmente deshumanizados (Herr y Anderson, 2015). Cuando incluimos, estudiamos y cuestionamos temas en los que los participantes han sido y son marginalizados, al involucrarlos cobra relevancia el empoderamiento y la agencia. A partir de la autorreflexión crítica, se hacen visibles las premisas establecidas por un sistema educativo que ha perpetuado las ideologías dominantes en la sociedad. Después de esa autorreflexión y el trabajo conjunto se logran alternativas que alteran el orden dominante.

Por último, la IA persigue una justicia social. Esta se desarrolla satisfactoriamente en contextos donde se observa una comunidad en conflicto por una desigual distribución de recursos y poder (Herr y Anderson, 2015). El sistema educativo ha sido uno de los lugares que ha perpetuado las ideologías dominantes reiterando la desigualdad existente (Habermas, 1971).

Al aplicar la IA en la clase, cuestionamos si los conocimientos que trabajamos en el aula y/o la resolución de problemas benefician a los estudiantes ya que, si no es el caso, como docentes podemos proceder a una acción o acciones internas. Estas podemos llevarlas a cabo de manera individual o en conjunto con otros profesores, e incluso los propios participantes, para de manera activa revertir esa desigualdad dentro del contexto en el que se desarrolla y, si es posible, expandirla a otros contextos de la sociedad en general también (Williams y Brydon-Miller, 2004).

Por eso, esta metodología complementa perfectamente los objetivos de mi marco teórico principal, CriSoLL, así como otros acercamientos críticos que persiguen implementar una pedagogía que responda a las identidades de los estudiantes bilingües y que, además, pueda demostrar la posibilidad de avanzar la conciencia crítica de los estudiantes sobre las inequidades del sistema y la sociedad a través de respuestas informadas. Asimismo, la elección de la IA en este estudio es clave porque, como investigadora, me permite trabajar junto con este grupo de estudiantes pertenecientes a comunidades vulnerables en los Estados Unidos para auto-reflexionar, comprender, cuestionar y desafiar las prácticas dominantes que se perpetúan en la educación a manos del sistema y de los mismos profesores. Es urgente problematizar y buscar acciones que ayuden a mejorar la calidad, la posición y los intereses de los estudiantes bilingües Latinos que durante tanto tiempo se han normalizado y dado por sentado.

1.1 La investigación de acción en este estudio

Como explican Irizarry y Brown (2014), los estudiantes no solo han sido receptores del conocimiento, sino que han seguido las instrucciones impartidas por el docente creando una relación desigual donde se les excluye de la toma de decisiones y de la formación de saberes. Además, los estudiantes se exponen a reprimendas disciplinarias si no llegan a los mínimos establecidos. Sin embargo, trabajar con la IA construye un espacio que rompe con lo anterior y genera una investigación horizontal donde el conocimiento se construye conjuntamente y se

lucha por desafiar a las relaciones de poder convencionales para transformar estas prácticas opresivas. En esta investigación basada en metodologías decoloniales e inclusivas, el uso de la IA se justifica no solo a partir de la consideración de los estudiantes como creadores de conocimiento, sino también como participantes en la co-creación (ver Bovill et al., 2011, 2016; Delphis et al., 2010).

Bovill et al. (2016) declaran que la co-creación consiste en la colaboración entre estudiantes y profesores a partir de la inclusión de sus perspectivas en el diseño de los materiales y los contenidos del aprendizaje. Consiste en ir más allá de escuchar las opiniones de los estudiantes, ya que estos pueden involucrarse en la toma de decisiones de la clase. En este trabajo la participación de los estudiantes a la hora de concluir el programa de la clase fue crucial.

En primer lugar, la idea de crear una clase centrada en la lengua y el género surge después de cuatro años enseñando diferentes clases de *upper-level division* donde los estudiantes siempre tenían preguntas sobre la lengua y el género en español; ya no solo con respecto al lenguaje inclusivo, sino también con los estereotipos o, incluso, el movimiento feminista. Tanto es así, que en la clase SPAN 348 *US Latino literature and culture*, la cual impartí por primera vez en 2021, incluí el tema del *US Third World Feminism* y fue un éxito entre los estudiantes, los cuales sugirieron ampliar ese módulo de la clase. Teniendo en cuenta estas experiencias previas, quise crear la clase *feminidades latinas*, la cual desarrollo en el apartado 4 de este capítulo.

En segundo lugar, aunque sí pensé bastantes de los contenidos de la clase de *feminidades latinas* nada quedó cerrado. Desde el principio, quise que la clase respondiera a los intereses y necesidades de los estudiantes, por lo que la co-creación con ellos era clave. Para ello, dos acciones fueron fundamentales: (i) la decisión de algunos contenidos de manera grupal después de haber estudiado ciertos temas y (ii) los temas específicos de cada clase.

En cuanto a los contenidos, por ejemplo, durante la primera clase visionamos el vídeo: *What's the difference between Hispanic, Latino and Latinx?*¹⁸ (Fig. 1 by University of California, 2021). Con él, hablamos de la diferente terminología según qué identidades y los estudiantes recuperaron otras que no aparecieron en el vídeo, como chicane o afrolatine, proponiendo que pudiéramos tener un módulo para hablar sobre ello. En el caso de la identidad chicana, estaba en mis planes originales, la cual iba a ser debatida al estudiar el feminismo chicano. Sin embargo, con respecto a la afrolatinidad, dudé si incluirla en el programa, sin embargo, con la propuesta de los estudiantes pasó a ser el módulo de la semana 8.

2. Contexto etnográfico

2.1 El estado de Oregón

Oregón es un estado demócrata que está experimentando un reciente crecimiento pluricultural tras las redes sociales de reagrupaciones migratorias y la oferta laboral en los campos agrícolas (Oregon Community Foundation, 2016). Sin embargo, su historia cuenta con un racismo significativo. Se convierte en el único estado que ingresa en la Unión en 1859 con una ley de exclusión hacia los afroamericanos y, con respecto a los latinos, la historia repite ciertas premisas. Remontándonos al principio del siglo XX, como documenta García (2002), el desarrollo del suroeste de Estados Unidos y la entrada de este en la Primera Guerra Mundial supone puestos de trabajo en el sector de la agricultura, los ferrocarriles, las minas y las fábricas de conservas. En estas décadas en Oregón, la población latina crece gradualmente, especialmente la mexicana; sin embargo, los latinos son los primeros en sufrir las consecuencias económicas en las que el país se ve sumergido tras la guerra y son deportados de nuevo a su lugar de origen sin tener en cuenta la ayuda prestada. Posteriormente, con la Segunda Guerra

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=D3hqYDFXs5I&t=203s&ab_channel=Fig.1byUniversityofCalifornia

Mundial se inicia el programa Bracero (1942) y debido a la escasez de mano agrícola durante la guerra, sucede una nueva llegada significativa de latines para trabajar y salvar las cosechas, siendo el Willamette Valley de Oregón un escenario importante. Aunque el programa es vendido como “la mayor oportunidad” para las personas de origen latinoamericano, termina convirtiéndose en una explotación laboral con sueldos bajos y violación de ciertos derechos humanos debido a las condiciones en las que muchos trabajadores se encuentran. Nuevamente, cuando Estados Unidos pone fin a este programa, no legaliza a sus trabajadores y suceden deportaciones a los países de origen, así como estancias de los inmigrantes sin documentos de trabajo.

Esta historia de aprovechamiento y abuso por un sistema racista blanco dominante, donde Oregón ha sido, y es, un lugar significativo dado sus campos agrícolas, todavía permea en muchos aspectos del día a día en instituciones, comercios y la vía pública. Muchas de las latines experimentan situaciones de discriminación en sus vidas, generando aislamiento y miedo entre la comunidad latina (Boyero Agudo, próximamente; García, 2022). Como ilustración de este contexto, Parks (2017) explica cómo fue la vida, concretamente en la ciudad de Woodburn, durante la firma de la orden ejecutiva del expresidente Trump, quien reforzó la aplicación de la ley de inmigración en el 2017 y 2018. El resultado fueron redadas de ICE en un espacio público que quedó minado.

Woodburn se caracteriza por ser una ciudad donde las latines son el tejido de la misma ciudad, trabajando en los campos y/o con un negocio propio. En ese momento, las latines corrían peligro por el simple hecho de salir a comprar o llevar a sus hijos a la escuela, necesidades básicas que les ponían en riesgo. ICE interceptó autobuses de trabajadores que iban a la recolecta de la siembra, arrojando a personas sin visa de trabajo que nunca llegaron a su puesto laboral. Woodburn pasó a ser considerado como un “pueblo fantasma” durante meses según las personas de la comunidad. De hecho, en la entrevista que Parks (2017)

documenta con César Mora, dueño de una tienda en esta localidad, este declara que, debido a estas redadas, su negocio había bajado un 80% porque entre la comunidad se sentía el miedo de ir a comprar al supermercado porque “la migra” estaba al acecho.

Pese a todo este panorama, la población latina continúa creciendo en Oregón. Según el censo, desde el año 2000, ha crecido un 72% y actualmente cuenta con un total de 588.757 latines. Por otra parte, se registra una población blanca de 3.169.096, ciertamente envejecida - con una media de 41 años-; mientras que los datos registrados de latines mantienen una población joven -24 años de media-, lo que está haciendo que en las escuelas exista una mayor matriculación de estudiantes latines a todos los niveles (Oregon Community Foundation, 2016). Este contexto es importante para entender los retos que pueden enfrentar tanto los hablantes de español de herencia como sus familias dentro y fuera del sistema educativo.

2.2 La universidad de Oregón

La universidad de Oregón (UO) actualmente cuenta con un total de 22.760 alumnes, de los cuales 3.127 son latines, reflejando la realidad que experimenta el estado. El panorama general de registro de estudiantes no blancos durante el primer año se resume en: un 14.6% de estudiantes hispanes o latines, un 14% de asiático-americanos, un 5% de afroamericanos, un 3% de nativo americanos y un 2% de nativo hawaianos o isleños del pacífico. El sobresaliente número de estudiantes de herencia anglosajona ha hecho de la UO una institución predominantemente blanca (PWI, por sus siglas en inglés, *Predominantly White Institution*) hasta hace unos meses. Pese al alto número de estudiantes blancos, la UO ha duplicado el número de estudiantes latines en diez años. En el año 2012 se registraron un 7% de estudiantes hispanes/latines matriculados, en contraste con el 15.9% de la primavera del curso académico 2021-2022. Dada la creciente tasa de registro, la UO ha pasado a ser una emergente institución al servicio de los hispanes (HSI, por sus siglas en inglés, *Hispanic Service Institution*).

Siguiendo el título V de la ley enmendada de educación superior de 1965, para que las universidades puedan declararse como HSI se estipula cumplir con tres requisitos: (i) estar acreditada y no tener fines de lucro, (ii) tener al menos un 25% de estudiantes latines matriculades a tiempo completo y (iii) que al menos el 50% de los estudiantes latines fueran de bajos ingresos (Contreras, Malcom, Bensimon, 2008). Para comenzar ese cambio institucional, se consensuó que podrían encajar como HSI emergentes aquellas universidades cuya matriculación estuviera entre el 15-24% (Benítez, 1998), como ocurre con la UO.

García (2019) explica cómo universidades situadas en zonas donde la población latina prospera, como es en este caso el estado de Oregón, transicionan hasta conseguir ser HSI, lo que se traduce en un aumento de servicios, beneficios, programas y apoyo financiero para estudiantes y profesores latines; sin olvidar los fondos extra y subvenciones que puede recibir la universidad ante esta realidad diversa.

La universidad de Oregón explica que esta transición tiene como propósito ampliar las oportunidades educativas y mejorar los logros, ofertas y calidad académica para los estudiantes latines. Por ello, teniendo en cuenta los cambios que experimentan las universidades durante estas transiciones, con mi trabajo también espero contribuir al progreso y la mejora en los programas, las clases y los acercamientos pedagógicos que reciben los estudiantes latines, para que se validen todas sus habilidades, se entienda lo que significa ser racializados y dejen de ser tratados como estudiantes a reparar.

3. El programa de español como lengua de herencia

El programa de español como lengua de herencia (SHL) de la Universidad de Oregón nace en 2011. Como ya expliqué con anterioridad en el capítulo segundo, su éxito, tal y como afirma Martínez y Foulis (2022), así como su fundadora Holguín Mendoza (2018, 2022), reside no solo en el acercamiento a partir de los principios de la conciencia crítica de la lengua con el objetivo de deconstruir jerarquías sociopolíticas y empoderar a los estudiantes; sino que

interrelaciona el plan de estudios, la evaluación y la participación de diferentes partes interesadas de la universidad. De este modo, docentes, administradores y diferentes organizaciones del campus se han involucrado con el equipo del programa de SHL para responder a los cambios que este consensuó después de la revisión profunda del plan de estudios y su acercamiento.

Desde entonces, se caracteriza por el uso de las pedagogías críticas, así como clases no centradas en lo puramente lingüístico; sino que se enfoca en otros temas como la cultura, el arte, la historia, la música y/o los medios de comunicación. Ninguna de las asignaturas del programa de herencia cuenta con libro de texto. Específicamente, esto se decidió porque, como explica una de las instructoras del programa: “nunca encontramos un libro que nos encantara... todos eran un poquito prescriptivistas, pura gramática y también eran muy superficiales. Nosotras queríamos mezclar poesía, cuento, hablar de cosas más importantes que el subjuntivo... no encontramos un libro que deconstruyera la prescripción ni que tuviera proyectos creativos” (A. Costales, comunicación personal 19 de febrero de 2022).

Leeman y Martínez (2007) afirman que los libros de texto conservan ideologías estigmatizadoras sobre el español y sus hablantes en los Estados Unidos. Por ello, la solución del programa de la UO ha sido trabajar hasta el momento con los materiales que los profesores y directores han creado a lo largo de los años para cada clase (ver ejemplos en: <https://espanolabierto.org/empowering-learners-of-spanish/>). Se han diseñado en equipo unidades completas cuyo objetivo ha sido el de explorar los discursos lingüísticos según las construcciones sociales de raza, etnia, género y clase, al mismo tiempo que se ha deconstruido la estigmatización social y de estilo y las formas lingüísticas que han acompañado al español de los Estados Unidos. Al modificar el plan, fue necesario repensar la evaluación. El equipo creó rúbricas específicas de acuerdo con el contenido para cada clase con el objetivo de valorar y confirmar el cambio actitudinal, después de trabajar juntas la conciencia crítica

sociolingüística en el aula a lo largo de las semanas; alejándose de la lógica blanca que mantienen los modelos tradicionales (Holguín Mendoza, 2022; Holguín Mendoza y Taylor, 2021).

Las experiencias de los estudiantes, así como el conocimiento generado en sus comunidades, también ha sido incluido y abrazado en este acercamiento. Además, ha conseguido ofrecer un número significativo y variado de clases -como: SPAN 218, *Latino Heritage I*; SPAN 228, *Latino Heritage II*; SPAN 308, *Comunidades bilingües*; SPAN 312, *Spanish in the media*; donde la capacidad de estudiantes matriculados es reducida a 15 alumnos en lugar de 20 o 40 como ocurre en otras instituciones de educación superior en la nación. Esto fomenta un ambiente seguro de comunidad y una atención más personalizada que les ayuda a crear conexiones y comunidad en instituciones principalmente blancas como esta. No obstante, no solo brinda un espacio protegido a los estudiantes latines con clases únicamente para ellos, sino que invierten el conocimiento dominante de los planes tradicionales de estudio al incluir actividades en las que los estudiantes latines son expertos, como, por ejemplo, actividades donde crean poemas en Spanglish o escriben un texto en caló chicano. Al incluir este tipo de tareas en la clase, se prioriza el capital lingüístico y cultural que los estudiantes latines traen al aula y sucede el empoderamiento de los hablantes de herencia que no ocurre en clases mixtas o exclusivas de L2.

3.1 SPAN 312: Spanish in the media/ el español en los medios de comunicación

La clase de SPAN 312 es un curso de escritura avanzada diseñado únicamente para hablantes de herencia del español. Este curso nace con el fin desarrollar aún más las habilidades académicas escritas de los estudiantes, así como su confianza. Siguiendo la pedagogía del programa, en este curso de escritura las pedagogías críticas fueron el marco escogido para su diseño; por ello, con el análisis crítico, los estudiantes examinan la producción del español en

los medios impresos y visuales de Estados Unidos y analizan cómo los medios pueden formar opiniones e ideologías con respecto al idioma, la raza y/o la clase.

En la propuesta original del curso se estipulan como objetivos:

- 1) Desarrollar las habilidades de los estudiantes para diferenciar la oralidad y la lectoescritura,
- 2) Identificar y reproducir las características de diferentes géneros,
- 3) Documentar fuentes primarias y secundarias e incorporarlas a la composición original,
- 4) Usar el vocabulario retórico del análisis literario, lingüístico y cultural para formular y apoyar una declaración de tesis.

Del mismo modo, se incluyen los siguientes ejemplos de actividades:

- 1) Análisis de modelos de una amplia variedad de géneros descriptivos, expositivos e imaginativos, tanto impresos como visuales (textos periodísticos, biografías, historias orales, textos literarios, telenovelas, reportajes, etc.),
- 2) Repaso de las reglas de ortografía, morfología y sintaxis del español (repaso gramatical),
- 3) Expansión de los recursos léxicos de los estudiantes (sinónimos, antónimos, familias de palabras) para aumentar el rango de expresión y mejorar la precisión en el uso de diferentes registros,
- 4) Publicación de composiciones originales en una variedad de medios (impresos y visuales) en un formato en línea.

Para conocer un poco más en profundidad la propuesta escrita de la clase, pregunté a una de las instructoras que había impartido esta clase con anterioridad. En especial, sobre los puntos (2) de ortografía y (3) la expansión y mejora de los registros; ya que me parecieron algo confusos teniendo en cuenta el enfoque crítico del programa. La instructora Costales me

confirmó que el segundo punto se añadió con posterioridad a la propuesta original. Esta explica que, tras observar cómo algunos estudiantes se sentían inseguros con respecto a algunos puntos gramaticales se resolvió incluir esta premisa. Sin embargo, aclara que apenas se dedica tiempo a trabajar sobre aspectos gramaticales en esta clase. Los temas que parecen cumplir un patrón a lo largo de los años, y que se suelen incluir en la clase son los acentos del español y el uso de los conectores relativos (como: lo cual, cuyo, quienes). Precisa que, si esta enseñanza sucede, se enfoca de una manera más orgánica y contextualizada a como se suele enfocar en las aulas con hablantes de L2 (A. Costales, comunicación personal 19 de febrero de 2022).

Con lo que respecta al tercer punto, el “aumento de expresiones y registros”, la misma instructora especifica que no debe interpretarse esto como lo que ocurre con el acercamiento de lo apropiado, explicado en el capítulo primero. En esta clase se busca nutrir sus repertorios lingüísticos con la variedad académica, sin imponerla como única variedad ni erradicar la variedad que ellos traen de casa, algo que explica Bucholtz et al. (2014) a partir de la defensa al acceso lingüístico para los estudiantes.

Como indiqué al principio del capítulo, elegí esta clase para hacer el estudio por dos principales razones. En primer lugar, la clase de SPAN 312 *Spanish in the media* fue una de las creadas exclusivamente para hablantes de herencia dentro del programa de SHL. Sin embargo, en mi caso, de los quince estudiantes, tres eran estudiantes L2. Al conversar el caso con dos de las instructoras del programa, estas me explicaron que, aunque no era muy común a veces ocurría. Según estas, las razones de la matriculación de los L2 en esta clase se resumen en: (i) querer seguir el grupo de amigos que habían hecho en la clase de SPAN 308 *comunidades bilingües*, (ii) continuar en una clase de herencia después de haber estado estudiando en un país hispanohablante o, la más frecuente, (iii) matricularse por el título y la descripción del curso, los cuales han resultado más atractivos para algunos estudiantes de L2. Ambas dos manifestaron que cuando había sucedido esto en el pasado, se había permitido que

estes estudiantes se quedaran en la clase, pero no se acomodaba el currículo a ellos, sino que se seguía el enfoque preestablecido para beneficiar a los hablantes de herencia (A. Costales y L. Darwin, comunicación personal 1 de abril de 2022).

En segundo lugar, la idea original de *Spanish in the media* incluía el estudio del género a partir del visionado y análisis de telenovelas mexicanas. Sin embargo, desde la propuesta y aprobación del curso ha habido cambios, especialmente, porque cada docente ha sido responsable de la clase que ha enseñado en cada momento. Esto ha otorgado libertad de cátedra para personalizarla según los aspectos que los profesores consideraran. Así, Costales y Darwin explican cómo la clase ha tenido dos enfoques diferentes en el que en uno de ellos el género ha sido parte del currículo y en el otro no. En los últimos años la asignatura ha perdido ese componente analítico sobre el género y se ha enfocado más en reflexionar la ausencia y la representación de la latinidad en los medios de manera más general (A. Costales y L. Darwin, comunicación personal 1 de abril de 2022).

Con mi trabajo quise recuperar la propuesta original y actualizarla siguiendo el marco de CriSoLL, aplicando y acercando de manera didáctica y crítica a los estudiantes el componente teórico de lengua y género discutido en el capítulo dos. De esta manera, surge la clase *feminidades latinas en los medios: lengua y género y sus interseccionalidades*.

4. SPAN 312: feminidades latinas en los medios, lengua, género y sus interseccionalidades.

Teniendo en cuenta mi estudio basado en un acercamiento teórico de pedagogías críticas como lo es CriSoLL, desarrollo una nueva versión del curso de SPAN 312 enfocándome, principalmente, en el tema de la lengua y el género. Este nos permite problematizar la generalización de que los hombres y las mujeres hablan diferente y nos acerca a la performatividad e interseccionalidad de las identidades donde variables como la raza, la etnia,

la clase y la sexualidad, entre otras, coexisten y conforman nuestras identidades dentro del contexto social.

Manteniendo la idea principal de la clase y el enfoque del análisis de dinámicas sociales interseccionales de género y prácticas sociolingüísticas estilísticas de los hablantes del español en los Estados Unidos en contacto con el inglés y otras lenguas trabajamos diferentes contenidos televisivos donde la presencia latina y una conexión con esta era importante. Paralelamente, leímos artículos teóricos que ampliaron nuestro conocimiento.

Incluí el visionado de la serie producida por Netflix: *Gentefied*, para trabajar estrechamente con esta producción que aborda cuestiones sociolingüísticas de: género, raza, etnia, variedades lingüísticas, sexualidad, generaciones, clase, entre otras. Al mismo tiempo trata historias de identidades bilingües y fronterizas entre el territorio estadounidense y de herencia latinoamericana, fuertemente cercanas al concepto de familia, que buscan superarse y empoderarse cada día. Es un mapa para observar diferentes generaciones de latines dentro de su vida cotidiana en los Estados Unidos; reflejando la complejidad de la historia y el contexto sociocultural y económico de la actual California, la cual vive una gentrificación neoliberal en barrios que habían sido caracterizados por su latinidad. Consigue crear un espacio en la gran pantalla donde cohabitan diversas perspectivas dentro de una nación monoglósica y monocultural que es Estados Unidos (ver Marini, 2021). Como sus directores, Lemus y Chávez, manifiestan en el *making-off* que acompaña a la serie en la plataforma de Netflix, la serie nace de las experiencias personales de estos con el objetivo de combatir los estereotipos negativos -como por ejemplo, pandilleros y/o presos- que son aún “referentes” y ofrecer personajes tridimensionales que no han tenido su lugar en los medios, como el caso de los personajes femeninos de la serie, quienes han intentado construirse con múltiples capas¹⁹.

¹⁹ Por supuesto, *Gentefied* contiene clichés y estereotipos que los estudiantes reconocieron y criticaron en sus trabajos escritos, como puede verse en el capítulo 5.

Gentefied (Ferrera et al., 2020) fue un material auténtico que nos sirvió de apoyo para analizar y aplicar todo lo que habíamos leído y aprendido en clase. Sin embargo, teniendo en cuenta la premisa colaborativa de la IA, aunque yo primeramente había decidido trabajar con esta serie, la primera semana de clases pregunté a los estudiantes si estaban de acuerdo con la elección; ya que siempre podíamos consensuar cambiar a otra serie como *Jane the virgin* (Snyder Urman, 2014), *On my block* (Lungerich et al., 2018), *One day at a time* (Calderón Kellet y Royce, 2017), *Vida* (Saracho, 2018), o cualquier otra que ellos propusieran. Tras visionar diferentes tráileres, los estudiantes decidieron que trabajásemos Gentefied porque como comentaron, era una serie que había sido nombrada en otras clases, pero que nadie había visto y, tras visionar un vídeo promocional juntos el primer día sintieron que podía ser interesante.

Teniendo como referencia el estudio de Langhourt, Rappaport y Simons (2002), en donde incluyen el conocimiento de la comunidad afroamericana en el aula, yo quise incorporar la comunidad latina de Oregón en la clase. Para ello, rescaté e incorporé en ciertas actividades algunas narrativas de mujeres latinas de mi estudio previo. En este investigué la agencia y la capacidad de adaptación de estas mujeres a partir de las ideologías raciolingüísticas y de género tras sus interacciones en el sector servicios de Oregón (Boyero Agudo, próximamente)²⁰. En ese trabajo obtuve cuatro ejes temáticos comunes en las entrevistadas (el discurso crítico hacia la otredad, la hipervisibilización tras la mirada blanca, la ruptura con las ideologías monoglosicas de la lengua y la autoconciencia identitaria interseccional de raza-género en sus intercambios lingüísticos) que mostraron la resiliencia y el empoderamiento que les ha

²⁰ Este trabajo fue posible gracias a dos becas de investigación ganadas en la Universidad de Oregón, una de ellas por el centro de humanidades (Oregon Humanities Center) y la otra por el departamento de estudios de la mujer, género y sexualidad (Women's, Gender, and Sexuality Studies).

permitido superar las dificultades racistas y discriminatorias en los Estados Unidos, negociando nuevas identidades transnacionales tras la migración.

Mi objetivo con las narrativas de las mujeres latinas entrevistadas fue que les estudiantes observaran que dentro del aula se validaba el conocimiento de la comunidad latina a partir de la representatividad dentro del contexto académico-educativo y, por tanto, el que les estudiantes traen al aula. Aunque se ha demostrado que el conocimiento colaborativo con la comunidad resulta más relevante para les estudiantes y esto hace que se involucren de manera más significativa (ver Delpit, 1995 y Heath, 1983), también quise ofrecerles escenarios reales con los que puede que lidien frecuentemente dentro de su comunidad para reflexionar y problematizar sobre situaciones donde, por ejemplo, se estigmatiza el bilingüismo.

4.1 Feminidades latinas: el nuevo currículo

Para preparar el currículo de la clase tuve como referencia el creado por uno de les instructores que normalmente enseña la clase. Como mencioné con anterioridad, el curso cuenta con diferentes versiones dependiendo de quién la imparta. En este caso, el programa no estaba enfocado en el género, así que rescaté de la propuesta inicial algunas lecturas que sí estaban conectadas con la idea del género que me ayudaron a la hora de consolidar y organizar mi silabario.

La creación de este proceso fue larga y pensé minuciosamente cada material que introducía. La primera semana la dedicamos a entender qué era la sociolingüística, dado que iba a ser la base de nuestro análisis. Estudiamos la importancia del dinamismo lingüístico, cómo este se ve afectado por la lente de la gramática normativa y descriptiva y trabajamos las diferentes variaciones que pueden afectar a la lengua. Acompañé esto con la conversación sobre ejemplos de algunos mitos del lenguaje y, al mismo tiempo, les estudiantes compartieron experiencias con las que pudimos empezar a entender y explicar algunas ideologías lingüísticas.

Como transición al español presente en los medios, estudiamos la figura de la Real Academia Española, que no todos conocían, y debatimos sobre cómo afecta al español y en concreto al español de los Estados Unidos. Visionamos el vídeo *Lengua madre solo hay una*²¹ (Grey Spain, 2016) y conversamos sobre el poder de las instituciones en la lengua y la estandarización y el purismo lingüístico, analizando cómo estas ideas afectaban a variedades en contacto, como el caso del español de los Estados Unidos.

Para trabajar el español en los medios, leímos *Language and Culture in the Battle Zone* (Dávila, 2012) que nos permitió indagar en los términos latino/a, hispano/a, chicano/a y latinx. También conversamos sobre la representación del español en los Estados Unidos en dos medios diferentes, *Univisión* y *Telemundo*. El primero de ellos proyectaba distintas identidades lingüísticas basadas en un panhispanismo y, aunque el segundo también, este incluía una pequeña flexibilidad hacia el cambio de código con el inglés. Introduje el vídeo: *Pero Like, is Spanglish the language of future?*²² (LX News, 2021) donde aparecen artistas como Becky G explicando cómo el Spanglish conecta con su identidad y es un símbolo de orgullo que muestran en sus entrevistas naturalmente sin esconderlo o evitarlo. Paralelamente analizamos dos comerciales, *Switchéate-te-te al mejor prepaid*²³ (Verizon México, 2016) y *#BetweenTwoWorlds*²⁴ (Bonnie Beats, 2017) los cuales sirvieron para debatir si la industria a veces se apropia y utiliza símbolos de los grupos minorizados a su favor o no.

Posteriormente, estudiamos el *mock of Spanish* (Hill, 2005) como fenómeno de discriminación lingüística, el cual podemos encontrar en los medios y en nuestro día a día. Para ello me apoyé en la lectura de Callahan (2014) y en el vídeo de Mike Mena (2019) *Language*,

²¹ https://www.youtube.com/watch?v=JBEomboXmTw&t=1s&ab_channel=GREYSPAIN

²² https://www.youtube.com/watch?v=6sgwo2J7eRM&ab_channel=LXNews

²³ https://www.youtube.com/watch?v=7ek1Xgi6gYA&ab_channel=VerizonM%C3%A9xico

²⁴ https://www.youtube.com/watch?v=pIcl6m6iSc4&ab_channel=BonnieBeats

*Race and White Public Space*²⁵. Introduje algunos vídeos de Mena a lo largo del programa porque, como comprobé en otra clase de lingüística, ayudan a digerir la información teórica que leemos para el aula y, además, aportan ejemplos extra que hacen el entendimiento más fácil. El MoS era nuevo para la mayoría de los alumnos, por lo que recurrí a varios vídeos para que aplicásemos lo que estábamos aprendiendo: *Cinco de “drinko” coverage causes outrage*²⁶ (CNN, 2014), *Cinco de Drinko!*²⁷ (CamelThreads, 2018), *Enchilada*²⁸ (Saturday Night Live, 2013). Incorporé también dos vídeos del expresidente Trump (*Ana Navarro mocks Trump’s use of Spanish in debate*²⁹; CNN, 2016; y *Trump attempts to use Spanish accent to pronounce Puerto Rico*³⁰; Guardian News, 2017) para estudiar cómo la discriminación llega al poder político y daña la visión de los hablantes bilingües y del español en este país.

Los siguientes bloques buscaron trabajar la representatividad y los estereotipos de los latines en los medios. Los documentales *Latinos Beyond Reel* (Picker y Sun, 2012) y *Beyond Cholos and Chicas: Latinos in 21st Century Hollywood*³¹ (SAG-AFTRA Foundation, 2014) sirvieron como fuente de conocimiento. Complementé los documentales con el reporte oficial de Negrón-Muntaner et al. (2014): *The Latino media gap*. Con estos materiales, debatimos el poder de la clase blanca dominante para invisibilizar y/o hipervisibilizar a los latines, el fenómeno social del *brown face* y la historia que explica la consolidación de los estereotipos de los latines en la gran pantalla. Analizamos toda la información sobre los estereotipos y la representación de los latines en posiciones de poder en el cine a partir de una escena de “el Macho” de *Despicable Me 2*³² (Prince Neville, 2014) y una entrevista a la actriz mexicana

²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=Wally9_umbI&ab_channel=MikeMena

²⁶ https://www.youtube.com/watch?v=ptnRrjtNH7U&ab_channel=CNN

²⁷ https://www.youtube.com/watch?v=zGGZjBQUqA&t=28s&ab_channel=CamelThreads

²⁸ https://www.youtube.com/watch?v=nWMP_z7Jnxw&ab_channel=SaturdayNightLive

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=OhQQFhZVkbE&ab_channel=CNN

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=o8hbMA8wNN8&ab_channel=GuardianNews

³¹ https://www.youtube.com/watch?v=EykKpoeVhfl&ab_channel=SAG-AFTRAFoundation

³² https://www.youtube.com/watch?v=aO8X89Zrzq4&t=87s&ab_channel=PrinceNeville

Cecilia Suárez: *¿por qué Paulina de la Mora habla Pausado?*³³ (Mara Patricia Castañeda, 2020). En este momento, además, trabajamos una de las actividades de CriSoLL (<https://pedagogiascriticas.ucr.edu/materiales-lessons-plan/>) donde les estudiantes tuvieron que proponer nuevos términos para descolonizar el lenguaje que se usaba en muchos de los vídeos.

Las semanas de después las empleamos en estudiar la lengua en relación con la identidad (Escobar, Ciriza y Holguín Mendoza, 2012) para entender cómo a través de los significados sociales existentes en la sociedad, los hablantes utilizan ciertos elementos para indexar y crear performances de nuestra identidad, la cual es social y nunca estática. Como ejemplo de esta performatividad lingüística analizamos el vídeo de la actriz británica Emilia Clarke (*Emilia Clarke Can Talk Like a Valley Girl*³⁴; Jimmy Kimmel Live, 2015) y uno de los fragmentos del episodio dos de *Gentefied* cuando Ana y Erik hablan imitando la voz de las personas blancas para esquivar un encontronazo con un hombre blanco en el banco (Ferrera et al., 2020). Entendida esta performatividad recuperamos la idea de que a la lengua le afectan variables sociales como el género y la raza. Por lo que, en primer lugar, nos acercamos al tema de la lengua y el género (de los Heros, 2012). Observamos los estereotipos y generalizaciones que se habían solidificado sobre la lengua y los géneros y estudiamos diferentes acercamientos que han concluido que todo es más complejo que aseverar que las mujeres hablan de una manera y los hombres de otra. Analizamos clips de la serie de Netflix “Guerra de vecinos” (Castro et al., 2021) donde el género, la clase y la etnia explican la identidad lingüística de los protagonistas. Además, aprovechamos para conversar sobre el lenguaje inclusivo en el caso del español, ya que era una de las dudas y curiosidades de los estudiantes desde el principio del curso.

³³https://www.youtube.com/watch?v=RI19Gv65emo&t=376s&ab_channel=MaraPatriciaCasta%C3%B1eda

³⁴https://www.youtube.com/watch?v=mIBg-w6TNLE&ab_channel=JimmyKimmelLive

En sintonía, para la siguiente semana añadí el componente racial a partir de la lectura de los capítulos de Anzaldúa (1987): *How to tame a wild tongue* y *Towards a New Consciousness*, apoyados del vídeo de *Linguistic Terrorism*³⁵ (Mena, 2021). Aunque suponía que Anzaldúa había sido estudiada ya con anterioridad en otras clases, quise que repasásemos algunas de sus premisas. En este momento, recuperé el feminismo del tercer mundo estadounidense que me sirvió para enmarcar el contexto histórico necesario que nos permitió entender diferentes situaciones comentadas en la clase. Recuperé una de las actuaciones de los círculos de *poetry slam*, “*Chicana*” de Cristina Martínez³⁶ (Write about Now, 2016) y aplicamos todas estas ideas leídas en los textos en el poema.

Reforcé el tema de la raza y examinamos más detenidamente la teoría crítica de raza en el contexto de la educación (Solorzano y Yosso, 2001). El objetivo fue entender cómo a través de esta lente crítica se desafía a la ideología dominante que apoya las nociones deficitarias sobre los estudiantes no blancos en las escuelas y que demuestra cómo los Estados Unidos es una sociedad en donde predomina tanto el racismo abierto como encubierto, utilizados para segregar a las personas. Aprovechamos para debatir sobre las premisas que exponían los autores y que podían haber aparecido en la etapa escolar de los alumnos, como: “*I don't think of you as a Mexican*”, “*You speak such good English*”, “*Aren't all Asians good in math?*” o “*But you speak without an accent*”.

Antes de comenzar con el visionado de *Gentefied*, trabajamos la telenovela desde la perspectiva del género (Cassano Iturri, 2014) donde estudiamos los modelos de feminidad que se habían perpetuado en las telenovelas y debatimos sobre si en la actualidad esos modelos se reproducían o se había dado espacio a nuevas identidades. Me apoyé en el análisis de

³⁵ https://www.youtube.com/watch?v=hn-S6Ky4eUU&ab_channel=MikeMena

³⁶ https://www.youtube.com/watch?v=zXZD5R3vMU&ab_channel=WriteAboutNow

fragmentos de la serie de Netflix *Madre solo hay dos* (Rivera y Sariñana, 2021), así como en algunos ejemplos que les estudiantes trajeron a la clase.

Las semanas que cerraron el curso estuvieron enfocadas en analizar y debatir sobre *Gentefied* en base a:

- i. la representación de la mujer, donde leímos una de las lecturas que más impactó y gustó a los estudiantes sobre el reclamo de la feminidad a partir de la cantante mexicana Jenni Rivera (García Hernández, 2016), y aplicamos sus ideas, así como lo hablado hasta el momento, para analizar a las mujeres de *Gentefied*.
- ii. lo queer, centrándonos en el personaje de Ana y Yessika, principalmente. Introduciendo el tema de la jotería en el aula (Tijerina Revilla y Santillana, 2014) para conectarlo mejor con el contexto en el que se desarrollan las acciones. La trama del mural de *Gentefied* ocupó esta sección, dado que los estudiantes estaban especialmente interesados en este tema.
- iii. la afrolatinidad (Flores y Jiménez Román, 2009) a través del personaje de Yessika. Fue importante visibilizar a los afrolatinos, que tal y como reconocieron los alumnos era una identidad que todavía no habían estudiado en sus clases y, por lo tanto, no se habían detenido a reflexionar sobre la misma. Además, esta sirvió para conectarla con la lengua a partir del video *Gentefied's Julissa Calderon Is Not Changing Her Accent*³⁷ (Jezebel, 2020) y recuperar lo problematizado hasta la fecha para analizar todo lo que ella explica en la entrevista.
- iv. con el personaje de Chris, observamos cómo el querer pertenecer a una comunidad en concreto afecta en un posible cambio de identidad consciente que, a su vez, explica por

³⁷ https://www.youtube.com/watch?v=hhtm6b0WPa4&ab_channel=Jezebel

qué intentamos hablar o vestir de diferente manera (Shenk, 2007). Muchas estudiantes se sintieron representadas en este tema, así que la clase se complementó con diversas experiencias vividas por elles.

- v. la masculinidad en *Gentefied*. Para ello, leímos un artículo sobre cómo el momento histórico de los atentados del 11 de septiembre de 2001 había impactado en la figura del hombre latino en la pantalla (Ramírez y Flores, 2012). Esta nos sirvió para reflexionar y analizar sobre las masculinidades presentes en la serie y en ejemplos que trajeron les estudiantes al aula.

4.2 Materiales y actividades

Como he mencionado con anterioridad, las clases de español como lengua de herencia en la UO no poseen un libro de texto como material de apoyo; sino que las lecturas y los materiales creados y escogidos por les profesores son subidos directamente a la plataforma online (Canvas) y/o dejados a modo de cuadernillo en la tienda oficial de la universidad para que les estudiantes los compren a un bajo precio.

En este trabajo, parte de las actividades fueron de creación propia, aunque otras muchas fueron adaptadas de los recursos didácticos que ofrece el equipo de investigadores de pedagogías críticas de la Universidad de California Riverside (<https://pedagogiascriticas.ucr.edu/materiales-lessons-plan/>) liderado por la doctora Holguín Mendoza y del que soy parte, potenciando un carácter interinstitucional al colaborar entre universidades. Las unidades didácticas que diseñé fueron pensadas para, una vez editadas, ser publicadas próximamente como materiales de libre acceso en el proyecto innovador de CriSoLL.

El único gasto que tuvieron que hacer les estudiantes fue tener una membresía en Netflix, especialmente durante las últimas 5 semanas para poder ver y trabajar la serie de *Gentefied*. En este caso todes elles contaban ya con dicha membresía, por lo que no tuvieron que desembolsar

el dinero. Sin embargo, puede suceder que tengamos estudiantes que no tienen acceso a dicha plataforma o que pagar la suscripción suponga un esfuerzo mayor. Como alternativas, podemos (i) asegurarnos de si existe la posibilidad de disfrutar durante un mes de manera gratuita activando la versión de prueba justo en las semanas donde la serie es utilizada como tarea, (ii) pedir a la biblioteca que compre la serie para que esté disponible para los estudiantes durante el trimestre en el que se desarrolle la clase, y/o (iii) solicitar una beca que cubra el costo de la suscripción para que la clase pueda acceder a ella.

Puede ocurrir también que los estudiantes no tengan acceso a internet, que la conexión sea inestable o que no cuenten con una computadora o tablet para verla. En ese caso, sería interesante poder comprar la serie y subirla a la página web del centro de lenguas o de enseñanza de la universidad para que los estudiantes puedan acceder a ella durante las horas lectivas del centro. Además, también podemos investigar sobre los programas de fondos de emergencia o el laboratorio de tecnología, si a algúne estudiante se le rompiera su computadora para, de esta manera, poder hacer la tarea en casa.

5. Materiales para el análisis: narrativas de los estudiantes

Para obtener los comentarios de los estudiantes que me permitieron observar el desarrollo de su literacidad creé diferentes actividades de escritura. Las preguntas que planteaba en ellas, aunque eran pensadas por mí con anterioridad, las terminé a partir de las conversaciones que tuvimos en la clase, de sus dudas e intereses. Los estudiantes escribieron:

- i. tres mini ensayos de una hoja de Word, más o menos, a espacio sencillo sobre los temas abordados en cada semana correspondiente,

Tabla 1

Composición 1	Composición 2	Composición 3
Semana 3	Semana 7	Semana 9
El bilingüismo en los Estados Unidos	Las feminidades latinas en los Estados Unidos	Las masculinidades latinas en los Estados Unidos

ii. tres foros críticos interactivos de unas 500 palabras. Los foros planteaban una pregunta crítica pensada por mí a partir de las conversaciones que tuvimos en clase y sus dudas e intereses. Además, tenían que responder al comentario de una compañera argumentando críticamente su punto de vista.

Tabla 2

Foro 1	Foro 2	Foro 3
Semana 5	Semana 6	Semana 8
Los estereotipos de les latines en los Estados Unidos	El lenguaje inclusivo en la comunidad hispanohablante	Variedad e identidad en Estados Unidos: les dominicanes

iii. un trabajo de investigación y análisis final. El tema era totalmente abierto para que profundizaran, reflexionaran y analizaran el tema que más les gustara, interesara o con el que se sintieran más cómodos. Al avanzar las semanas, les estudiantes me propusieron la posibilidad de expandir uno de los escritos de los foros y/o composiciones, así que decidimos que este trabajo final sería la continuación de uno de los anteriores. Aunque se enfocaron en diferentes temas (la raza, la identidad latina, el bilingüismo en Estados Unidos, etcétera), todos ellos utilizaron *Gentefied* para acompañar su argumento analizando escenas de la serie de acuerdo con el tema escogido.

Tabla 3

Trabajo final
Semana 11
Ejemplos de títulos: <i>Chris, una nueva mexicanidad y masculinidad</i> <i>Ana y Beatriz, la complejidad de la mujer latine</i> <i>; Estereotipos de los EE. UU. y como Genteñed lo resuelva</i> <i>Viviendo en las fronteras de la identidad</i>

Además, mantuve la actividad que algunos instructores habían utilizado para trabajar la confianza en la escritura de los estudiantes:

iv. diez escrituras veloces, una por cada semana del curso. Estas escrituras consistían en que, en uno de los días de clase, a partir de un vídeo, noticia, imagen o un pequeño fragmento de la narrativa de una mujer latina de la comunidad de Oregón que yo seleccionaba de mi estudio previo, los estudiantes tenían que analizar y responder en diez minutos a lo preguntado en el enunciado. Lejos de ser una actividad estresante, fue súper estimulante para los estudiantes ya que era percibida como un juego, como una especie de auto-competición. Todas las escrituras se hicieron en un cuaderno, por lo que los estudiantes podían comparar lo escrito en la semana uno con lo de la semana seis. La corrección de estos cuadernos era opcional, si querían podían devolvérmelos al final de la clase y yo me los llevaba para darles comentarios. Del mismo modo, en esta tarea las correcciones sobre aspectos lingüísticos se obtenían si me lo pedían explícitamente.

Además de estas tareas, completé mi propio diario etnográfico donde apunté tanto de manera simultánea a la clase como al final de ella aquellas opiniones, comentarios, preguntas y/o preocupaciones relevantes que ocurría dentro del aula y que podían ser útiles para el estudio. En clase, también debatíamos mucho en gran grupo y surgían conversaciones muy interesantes de las cuales yo iba rescatando las ideas/palabras principales e iba creando un

esquema o mapa conceptual. Así, tomé fotos y notas de la pizarra para poder consultarlas con posterioridad en caso de que fuera necesario.

Como mencioné con anterioridad, la metodología IA puede tener un componente de co-creación con los participantes para que colaboren en la toma de decisiones junto con la investigadora a lo largo del estudio. Durante las semanas, preguntaba a los estudiantes si veían bien seguir con el plan que diseñé al principio o si, por el contrario, querían proponer y conversar sobre posibles cambios en los temas y las actividades, así como sus tiempos. Solo hubo un pequeño cambio durante la semana diez, en la cual había un cuarto foro crítico. Los estudiantes me pidieron si podíamos eliminar ese foro, ya que tenían mucho trabajo en sus otras clases y el cansancio del último trimestre del año académico también estaba afectándoles. Por ello, decidimos eliminar el foro 4 y lo embebimos en la escritura veloz de la semana diez, así aún podíamos reflexionar sobre esa cuestión, pero sin utilizar horas fuera del salón de clase.

Todas estas actividades buscaron desarrollar una conciencia crítica sociolingüística que evidenciara las relaciones de poder en la sociedad. Aunque la clase y estas tareas tienen un fin investigativo, también cumplen las premisas de mi pedagogía que sigo basándome en el acercamiento de CriSoLL. Intento que todas mis clases, en la medida de lo posible, generen un pensamiento crítico que problematice la literacidad dominante en la escuela. Por ello, las actividades fueron las mismas para todos los estudiantes. Aunque no hubieran decidido participar en el estudio, la metodología era la misma con el objetivo de que todos ellos se beneficiaran de las premisas y objetivos de CriSoLL.

Al trabajar con una metodología IA dentro de mi propia aula, la junta de revisión institucional (IRB) me solicitó incluir una asistente de investigación. Su función fue visitar el aula en la semana dos y nueve, para recoger la hoja de consentimiento requerida por el IRB. De esta manera, yo abandonaba la clase para no saber qué estudiante decidía, o no, participar y continuar en el estudio con el fin de no actuar contra ellos en caso de no querer colaborar en

el proyecto. La asistente de investigación guardó los consentimientos y no me los entregó hasta que subí las notas a todos los estudiantes de manera definitiva en la semana once.

Con lo que respecta a las narrativas de las actividades de los estudiantes, una vez vi quién había decidido participar y mantenerse en el estudio, en este caso todos ellos, entré a la plataforma de la clase (Canvas) y descargué sus respuestas. La escritura veloz, al realizarla en clase con papel y lápiz, conllevó que yo transcribiera en un Word los cuadernillos de cada estudiante.

6. Hablantes bilingües latinos del estudio

La clase de SPAN 312 contaba con un total de 15 estudiantes. Durante las presentaciones del primer día de clase, para las que nos tomamos un tiempo considerable, los estudiantes hablaron de su contexto e identidad, por lo que antes de entregarles la primera hoja de consentimiento sabía que había 3 estudiantes que se identificaban como hablantes de español como segunda lengua (dos de origen estadounidense y otro europeo). No obstante, este documento tenía un pequeño apartado para saber cómo se identificaban ellos (ver anexo 2). Las tres decidieron participar en el estudio, sin embargo, al trabajar solo con hablantes de herencia latinos para esta investigación, descarté sus narrativas. A continuación, muestro la información sobre los 12 participantes³⁸ finales:

³⁸ Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para respetar su anonimato.

Tabla 4

Participante	Nacimiento	Herencia	Género	Año	Cursos tomados de SHL
Bella	Oregón	Chile	Mujer	Junior	4 (218, 228, 303, 305)
	Bella nació en los Estados Unidos y se identifica como latina. Tiene herencia chilena por parte de padre y suele ir a menudo a Chile. El español lo ha hablado en casa y en la escuela, dado que pasó una temporada corta matriculada en Chile. Le encanta hablar español porque es la lengua que la unía a su abuela y como ella repitió varias veces: “es la lengua del amor”. Está comprometida con la organización de Muxeres de la universidad y desde el primer momento se mostró emocionada por estudiar temas de género, ya que no es algo que hubiera estudiado con anterioridad.				
Kiara	Oregón	México	Mujer	Junior	1 (308)
	Kiara nació en Oregón y se identifica como una latina que estudia las ciencias sociales. Pasó temporadas en México, por lo que su español y su identidad están influidos por esas estancias. Al conocer el currículo del curso, Kiara fue una de las estudiantes que se mostró emocionada por trabajar en clase temas de feminidad, género y latinidad. Como explicó durante el primer día de clase, siempre se ha mostrado “muy guerrera” con temas relacionados con la igualdad de la mujer.				
Camila	California	México	Mujer	Junior	3 (228, 301, 308)
	Camila es una estudiante de California de segunda generación que se mudó a Oregón con sus padres, quienes se trasladaron por motivos laborales. Estudia en el departamento de educación y es voluntaria en una escuela donde trabaja con niños latines con los cuales ha mantenido alguna conversación acerca de sus problemas de identidad. Como repitió algunas veces en la clase, ese es el motivo por el que quiere ser profesora, para sumar representatividad y diversidad al sistema educativo predominantemente blanco.				
Daniela	Oregón	México	Mujer	Junior	3 (303, 305, 308)
	Daniela nació en Oregón, se identifica como hablante de herencia, aunque el inglés predomina en su vida. El español es la lengua que usa solo para hablar con sus padres y en las clases de español. Toma clases de español para conectarse más con su herencia. Con la pandemia, decidió cambia su major a psicología, ya que ella y su familia lo pasó un poco mal y quería ayudar a otros de la comunidad que estuvieran en su misma situación.				
Irvin	Oregón	México	Hombre	Freshman	1 (308)
	Irvin se identifica como un latino en Oregón. Nació y vive aquí, pero va con frecuencia a México a pasar tiempo con sus parientes. Estudia negocios porque quiere materializar algunas ideas que tiene con su familia, especialmente con sus hermanos. En varias ocasiones explicó cómo algunos familiares se habían metido con él por su español de Estados Unidos y algunos niños de la escuela por su inglés; por lo que se mostró especialmente interesado en entender las dinámicas sociolingüísticas de poder.				

Tabla 4 (continuación)

Participante	Nacimiento	Herencia	Género	Año	Cursos tomados de SHL
Helena	Puerto Rico	Puerto Rico	Mujer	Junior	1 (308)
	Helena se identifica como una hispana blanca en los Estados Unidos. Nació y vivió en Puerto Rico, lugar de origen de la familia paterna, pero se mudó a Texas al empezar la escuela media. Aun así, fue a un colegio bilingüe por lo que el input en español no solo vino por parte de la familia. Helena estaba muy interesada en los temas de identidad, ya que había enfrentado a lo largo de su vida varios comentarios sobre la “contradicción” de ser blanca y latina.				
Ana	California	México	Mujer	Junior	2 (305, 308)
	Ana nació en California donde vivió hasta empezar la universidad. Asistió a una escuela bilingüe, por lo que el español estuvo presente en el sistema educativo, aunque como comentó en una clase, “las profesoras normalmente seguían la norma de España”, lo que era a veces un problema para ella. Su mayor es psicología y busca ayudar a la comunidad latina en un futuro.				
Alicia	Oregón	México	Mujer	Junior	3 (218, 303, 308)
	Alicia se identifica como hispana-latina y hablante de herencia. Vivió dos años en México, donde fue a la escuela y aprendió sobre las diferencias de los dos sistemas, el estadounidense y el mexicano. Alicia se identificó desde un primer momento como feminista. Había tomado alguna clase en el departamento de estudios de género y estaba muy involucrada en estos temas, por lo que durante el primer día de clase comentó estar emocionada de tener una clase centrada en la feminidad latina.				
Araceli	Oregón	México	Mujer	Sophomore	1 (308)
	Araceli es nieta de abuelos migrantes a los Estados Unidos. El español y el inglés están en su vida desde antes de nacer, como dice ella. Su mayor es en psicología y quiere ayudar a la comunidad latina ofreciendo servicios en español y en Spanglish, ya que como ella explica: “no solo es que te entiendan, la cultura también es muy importante para entender qué está pasando a esa persona”.				
Juan	California	México	Hombre	Junior	1 (308)
	Juan nació y vivió en California hasta comenzar la universidad en Oregón. Se declaró hablante bilingüe y tenía una curiosidad insaciable con respecto a todos los temas que tenían que ver con la identidad y la lengua. La personalidad de Juan era súper sociable y ayudó muchísimo a que el grupo estuviera más unido y hubiera ese sentimiento de comunidad, preguntando y dirigiéndose a sus compañeres directamente.				
Dulce	Oregón	México	Mujer	Freshman	1 (308)
	Dulce se identifica como hablante de herencia, tercera generación de migrantes mexicanos. Tiene una fuerte conexión con su familia y México, por lo que decidió que su mayor sería español, ya que en su tiempo libre le encana aprender sobre el español y su cultura tanto en Estados Unidos como en México.				
Alba	México	México	Mujer	Junior	1 (308)
	Alba nació, creció y asistió a la escuela en México hasta los diez años. De hecho, en clase siempre se identificó como mexicana, antes que latina o hispana. Mostró durante el trimestre un fuerte sentimiento hacia su país y por eso ha decidido tomar clases en la universidad de estudios latinoamericanos y español.				

Para cursar la clase de SPAN 312, es necesario cumplir con el requisito de haber tomado la clase de SPAN 308 *Comunidades bilingües* o SPAN 301 *Identidades hispanas*, SPAN 303 *Expresiones artísticas* y/o SPAN 305 *Cambios sociales*. Como puede observarse, de los 12 estudiantes 7 estudiantes habían cursado únicamente la clase de SPAN 308, 3 estudiantes tomaron SPAN 308 pero también habían estado matriculados en otra clase del programa de español y, por último, 2 estudiantes habían estudiado en las clases de SPAN 303 y 305. Debido a que el actual director del programa de SHL de la Universidad de Oregón, el doctor Loza, ha mantenido un acercamiento crítico, las posiciones actitudinales con respecto a la lengua y el poder de los estudiantes podía haber sido ya incluida en las discusiones y desarrollada con anterioridad. Sin embargo, no lo di por hecho y mantuve el plan establecido que tenía para la clase y, en caso de que estuviera desarrollada y los estudiantes conocieran las premisas, simplificaría el contenido pertinente y me extendería en otros.

7. Análisis de las narrativas de los estudiantes

Para el análisis de las respuestas de los estudiantes, utilicé el software MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021), basándome en el modelo de Consoli (2021) y Jacques (2021). Mi estudio sigue el enfoque interpretativo hermenéutico (Lewis, 2001), tal y como explica Cho (2018) en su estudio: mi postura fue la de explicar las premisas presentes en los comentarios de los estudiantes en relación con lo trabajado en clase. Por ello, reconozco que mi lectura puede verse influenciada por mis sesgos y la dirección de las preguntas de investigación. Sin embargo, con mi posicionalidad explicada a continuación, así como con mi *path de conocimiento* del capítulo primero, he intentado tomar en cuenta todo lo que pudo haber influenciado mi análisis de las respuestas de los estudiantes.

Sumado a esto, he recurrido al análisis recursivo y repetitivo para asegurar la mayor transparencia al aclarar los comentarios de los estudiantes. El análisis de datos no lo hice en una única vuelta, sino que fueron cuatro vueltas donde leí las respuestas de los alumnos

cuidadosamente hasta conseguir los temas finales. De esta manera, realicé un análisis temático (ver Braun y Clarke, 2006) de las 127237 palabras totales obtenidas de todos los trabajos recolectados en la clase, donde comencé a identificar temas, los cuales englobé bajo una lista según se refirieran a la lengua, el poder, el género, la comunidad, la identidad, entre otros. Con cada vuelta y nueva lectura, relacioné, especificqué y simplifiqué temas, desarrollando la siguiente lista de patrones y códigos temáticos significativos por los estudiantes (Bogdan y Biklen 1998):

Tabla 5

- Bilingüismo
 - Spanglish
- Poder de las instituciones
 - RAE
 - Las escuelas
- Representación necesaria
- Raciolingüística
 - Bilingüismo de élite
 - Mirada blanca
 - Sujeto que escucha
- Feminismo chicano
- Lenguaje inclusivo
 - Masculino genérico
- Mirada patriarcal
 - Nuevas identidades (en Gentesfied)
 - Feminidades complejas
 - Masculinidades en plural
 - Afrolatinidad
 - Estereotipos pasados
 - Jotería
- Incorporando experiencias de la comunidad

Finalmente, para este trabajo decidí prestar atención a los códigos subrayados. A partir de los patrones comunes, escogí los comentarios más representativos de cada tarea para mostrar la evolución de su literacidad crítica (ver capítulos 5 y 6) a lo largo de las diez semanas de clase.

8. Posicionalidad de la investigadora

Me identifico como una mujer, blanca, hispanohablante, con nacionalidad española y estudiante de primera generación. En España realicé todos mis estudios hasta mis veinticinco años y esto ha formado gran parte de mis sesgos implícitos, ideologías lingüísticas y de género, entre otras, en un periodo importante de mi vida. Sin embargo, al llegar a Estados Unidos, empecé un proceso de concienciación donde me he deconstruido y he problematizado muchas de esas ideologías y conocimientos adquiridos durante mi educación en Europa.

Como hispanohablante, entiendo y he experimentado dificultades que surgen tras las interacciones en un país donde mi lengua materna es marginalizada, segregada y rechazada por las ideologías políticas dominantes. Sin embargo, soy consciente de que no he vivido la misma discriminación ni he sido racializada como otras personas procedentes de Latinoamérica, o con herencia latinoamericana, las cuales han tenido que soportar y sobreponerse a experiencias aún más negativas y traumáticas. Del mismo modo, tampoco he crecido siendo discriminada dentro del sistema escolar, por motivos de raza y/o lengua, como sí ocurre con los estudiantes latines dentro del sistema K-12 y universitario en los Estados Unidos.

Este trabajo surge de mi posición como profesora aliada. Mi objetivo es ofrecer un justo acercamiento pedagógico a estudiantes latines plurilingües, en este caso, en una universidad predominantemente blanca. Siguiendo el acercamiento pedagógico crítico de CriSoLL, apoyo una experiencia rica y busco que los estudiantes se empoderen a través de la educación bilingüe en los Estados Unidos, ejercitando una agencia que les permita tomar decisiones informadas en su día a día.

CAPÍTULO 5

PROBLEMATIZANDO EL PARADIGMA DOMINANTE DEL GÉNERO

En este capítulo presento el análisis de las respuestas de los estudiantes de mi clase de escritura avanzada para estudiantes de herencia del español, titulada *feminidades latinas en los medios: lengua, género y sus interseccionalidades* a lo largo de las diez semanas tras trabajar juntos los materiales pedagógicos alineados con el marco crítico de CriSoLL -literacidad lingüística sociocultural crítica- (Holguín Mendoza 2022; Holguín Mendoza y Taylor, 2020; Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa).

Una pedagogía basada en la literacidad crítica implica las oportunidades que tenemos para desarrollar capacidades que cuestionen actitudes y actuaciones relacionadas con la injusticia social que pueden afectar a las vidas de los estudiantes dentro del contexto profesional, académico y personal (ver Cho, 2018). Siguiendo esta postura, me baso como modelo en el estudio de Cho (2018), quien investiga la identidad social y la reflexión crítica sobre la literacidad académica crítica de lenguas heredadas en futuros maestros bilingües utilizando una metodología de investigación acción participativa (PAR); así como en el de Showstack (2016), quien examina las posturas de los estudiantes de herencia con respecto a las diferentes ideologías y experiencias lingüísticas tras la interacción en el aula.

Los comentarios de los alumnos que muestro en este capítulo ilustran (i) cómo estos problematizaron conocimientos en el aula desde una perspectiva crítica con respecto a los conceptos interseccionales de lengua y el género y (ii) qué cambios se observaron en sus prácticas discursivas que utilizaron para conceptualizar su mundo y (iii) cómo formularon y reformularon sus propias posicionalidades y autoreflexiones dentro de él, tras incorporar e interrelacionar conocimientos sociolingüísticos, históricos, raciales, de género y de sexualidad.

Las respuestas de los estudiantes que presento aquí son extraídas de tres de las actividades escritas del curso centradas en el género:

Tabla 6

Foro 2	Composición 2	Composición 3
Semana 6	Semana 7	Semana 9
El lenguaje inclusivo en la comunidad hispanohablante	Las feminidades latinas en los Estados Unidos	Las masculinidades latinas en los Estados Unidos

Al corresponder estas actividades a la segunda parte del curso, se puede observar cómo la complejidad y el detalle en la argumentación, así como el empleo de la terminología estudiada, está patente en los escritos de los estudiantes durante estas semanas en particular. Estas tres actividades están diseñadas en formatos variados para ofrecer a los estudiantes oportunidades donde:

- ⇒ examinar en qué sentido nuestra manera de hablar revela y proyecta nuestras identidades sociales;
- ⇒ reflexionar sobre cómo los elementos lingüísticos son utilizados para representar -o no- a ciertas identidades;
- ⇒ identificar qué identidades pueden ser lingüísticamente privilegiadas y por qué;
- ⇒ describir algunas de las maneras en que nuestro uso del lenguaje es interpretado por los oyentes e incorporado a la recreación de nuestras identidades, como un proceso en gran parte inconsciente; y
- ⇒ argumentar cómo usamos, o podemos usar, este lenguaje para lograr ciertos fines como, por ejemplo: mostrar resistencia a los estereotipos lingüísticos del género o tomar agencia ante situaciones de discriminación lingüístico-sexista-racial.

Estos objetivos están alineados con los elementos que componen el acercamiento de CriSoLL (explicados en el capítulo 4): la conciencia crítica de la lengua, la literacidad racial -y de género, en este caso-, la historicidad crítica, y su competencia simbólica y de las prácticas estilísticas de la lengua. El logro de estos objetivos significa la articulación del desarrollo de sus conocimientos de los estudiantes, así como el mío, desarrollando un avance hacia una conciencia crítica de los temas vistos en clase. Los comentarios de los estudiantes que muestro a continuación reflejaron en sus argumentos y análisis un entendimiento profundo de estos elementos al ofrecer opiniones informadas.

1. Foro 2: el lenguaje inclusivo como una nueva realidad

Como ya mencioné con anterioridad en el capítulo 4, al conocer el nombre y el contenido con el que enfoqué la clase, algunos estudiantes -Alicia, Bella, Kiara y Juan- comentaron durante la presentación del currículo a principio del trimestre que les interesaba el tema del lenguaje inclusivo, especialmente. Al crear la clase, y teniendo presente también las preguntas y reacciones de estudiantes de otras clases anteriores, decidí diseñar el *foro 2* como la tarea que tratase este tópico exclusivamente.

Este *foro 2* tuvo lugar durante la semana 6 y los estudiantes tenían que completarlo concretamente después de dos clases que se impartieron sobre lengua y género. Para esta actividad seleccioné tres fragmentos de las narrativas de las mujeres latinas residentes en Oregón a las que entrevisté para otro estudio sociolingüístico, en donde daban su punto de vista sobre el lenguaje inclusivo (ver anexo 3). Cada narrativa presentaba una postura diferente con respecto a este lenguaje: a favor, en contra y abierta al cambio, pero con dudas. Los estudiantes tenían así un panorama completo de las posibles respuestas de la sociedad y en particular de mujeres de la comunidad latina en la región.

En este foro, los estudiantes argumentaron sus comentarios aludiendo a la conciencia crítica de la lengua, las prácticas estilísticas y la historicidad crítica. El primer ejemplo lo ilustra Ana,

quien después de identificar las ideologías en las narrativas de cada mujer latina de la tarea y conectarlas con diferentes temas debatidos en la clase, concluye su reflexión en el foro de la siguiente manera:

(1) Ana: El lenguaje inclusivo es más que lengua, es algo necesario de aceptar en nuestros repertorios simplemente por la simple razón de que la lengua es dinámica y evoluciona con la sociedad. Ser consciente es ser menos ignorante ante los temas de discusión y más delicados que enfrenta la sociedad. Es más que importante ser inclusivo de todas las personas para evitar confusiones y ruptura entre las distintas comunidades. Hacer conciencia hacia las lingüísticas y formas distintas de comunicación nos hacen parte de un mundo mejorado e inclusivo. Este problema de aceptar podemos conectarlo con el cambio lingüístico del principio del term y el rechazo de la RAE que sigue haciendo poder en la sociedad con sus normas y su vista prescriptiva (como el caso del pronombre elle que no lo hicieron aunque mucha gentequeria) por ejemplo.

Desde un primer momento, Ana identifica cómo la lengua, y en este caso el lenguaje inclusivo, es una práctica no inocua en la que se manifiestan factores sociales e ideológicos. Ana defiende la aceptación e inclusión de este lenguaje en nuestros discursos a partir de dos características lingüísticas estudiadas en las primeras semanas de clase: el dinamismo y la evolución lingüística. Al recuperar la idea de que las lenguas habladas están vivas y cambian al ritmo de la sociedad, Ana argumenta sociolingüísticamente el surgimiento del lenguaje inclusivo, el cual responde a los resultados de los estudios de lengua y género postfeministas explicados en el capítulo tercero. Además, alude a la conciencia como recurso para tomar una posición informada ante los diferentes temas sociales a los que nos enfrentamos diariamente. Esta idea sobre la conciencia la repetí a lo largo de las semanas, ya que como debatimos en el aula: el propósito de conocer y activar nuestra conciencia es poder decidir nuestra postura en la sociedad en base a unos argumentos que sean capaces de defenderla. A partir de esa conciencia, Ana reafirma su posición con respecto a este tema al defender la inclusividad y el propósito de mantener unidas a las diferentes comunidades.

La pluralidad del término “lingüística(s)” fue algo que aprecié en varies estudiantes después de nuestras conversaciones a cerca de las diferentes ramas de la lingüística, en las que

estudiamos la sociolingüística, la lingüística queer y la etnicidad en los estudios de lengua (ver de los Heros, 2012). El plural se enmarca en la frase en la que Ana incide en la idea de un mundo mejor e inclusivo, lo que hace referencia a la importancia de incluir estos temas que no han tenido lugar en el currículo y que, a su vez, se relacionan con identidades diferentes que son minimizadas por las dominantes.

La estudiante cierra su comentario mencionando la resistencia que existe ante este lenguaje. Primeramente, de manera general, apunta a la oposición de la sociedad con respecto a los cambios lingüísticos, algo que les estudiantes conectaron con el Spanglish en sus comentarios durante las primeras semanas del trimestre (ver capítulo 5). En segundo lugar, complementa el argumento del rechazo al cambio lingüístico con el acercamiento prescriptivista de la Real Academia de la lengua española (RAE). Como bien explicita Ana, las normas de la RAE calan en la sociedad dividiendo a los hablantes y estigmatizando a aquellos que no siguen sus reglas lingüísticas. Recupera el caso del pronombre “elle” protagonizado por la RAE³⁹ para explicar cómo las instituciones ejercen su poder para dividir a la sociedad y no escuchar ni aceptar los cambios que ocurren a nuestro alrededor.

Con el segundo ejemplo observamos cómo Camila, después de analizar los fragmentos de las narrativas de las mujeres, se posiciona ante el lenguaje inclusivo y “responde” a una de ellas, a Pamela. Al mismo tiempo, desarrolla su postura con respecto a este tema para concluir su comentario del foro:

(2) Camila: Pamela dijo que esta generación “todo es un problema” y no estoy de acuerdo. Esta generación está cansada por la misma repetición de la historia de la minoría y grupos oprimidos de no estar incluidos y ser como menos, como la

³⁹ En otoño de 2020, la RAE incluyó el pronombre “elle”, para designar a quienes no se sientan identificadas con los dos géneros tradicionales, en su *Observatorio de palabras* el cual recoge nuevos términos usados por los hablantes del español. La inclusión de este término solo duró 24 horas, ya que, al día siguiente, después de varios comentarios de internautas a esta entrada preguntando si iban a aceptar el lenguaje inclusivo, esta institución decidió retirarlo hasta que se difundiera más ampliamente. Ocurrido esto, las reacciones y el twitter de la RAE se llenó de comentarios de todo tipo, aunque prevalecieron aquellas que defendían la recuperación del pronombre para dar visibilidad a las personas no binarias.

LGBTIQ+ community y también chicanas, latinos y African Americans. No creo que esta generación está buscando problemas, estamos confrontando los problemas que ya existen y queremos saber más y tener más conciencia. Ya no estamos soportando eso ideales de una persona tener que hablar y escribir de cierta manera. Después de platicar de la lengua inclusiva en clase creo que es muy importante. Como todos hablamos en clase que la lengua es nuestra identidad y cambia si lo queremos y por eso se necesita el lenguaje inclusivo para tener en la lengua identidades no binarias y también el Spanglish para identidades como la de los latinxs. Una batalla en contra de la gramática normativa también es este lenguaje. Es un impacto para la sociolingüística y tenemos que estudiarla porque la lengua sería más común y usada en las conversaciones de las próximas generaciones cambiando la historia del poder y algo que yo creo que si se va a empezar implementar y también en las escuelas más adelante.

Camila muestra la discrepancia con respecto a la postura de Pamela, una de las mujeres residentes de Oregón, quien tacha a las nuevas generaciones de quejarse por todo y reducirlo a problemas. Camila responde haciendo referencia críticamente a la historia, denunciando que se ha mantenido el poder que ha diferenciado y dividido a la sociedad en grupos según opresores y oprimidos, siendo estos últimos los marginalizados. Alude a dos grupos minoritarios: los miembros de la comunidad LGTBIQ+ y las identidades raciales, recuperando así ejemplos trabajados en la clase hasta el momento. Concluye esta primera parte defendiendo la idea que (1) Ana mencionaba: la importancia de que las nuevas generaciones buscan soluciones ante las injusticias sociales y, para ello, potencian el desarrollo del conocimiento para ser más conscientes activamente.

La segunda parte de su comentario se enfoca más hacia la lengua y argumenta su postura de lo general a lo particular. Primero, la estudiante expone la resistencia que existe por parte de la sociedad ante las variedades ideales de la lengua. Aunque Camila no lo nombra como tal, al decir que “no estamos soportando eso ideales de una persona tener que hablar y escribir de cierta manera” se está refiriendo al estándar, el cual desprestigia a las variedades diferentes a él. Además, al utilizar el verbo en la primera persona del plural, Camila se está incluyendo como activista ante esta situación y se resiste ante estas ideologías dominantes. Posteriormente, alude al lenguaje inclusivo como símbolo de parte de las identidades de la sociedad,

concretamente las no binarias y, también, al Spanglish para defender la identidad de les “latinxs”. Al utilizar la “x” como desinencia, no solo muestra esa conciencia con respecto al género, sino también hacia la raza; ya que desde la primera semana todes estuvieron de acuerdo en que “latinxs” es el término utilizado para designar a las nuevas generaciones de hablantes latines bilingües y biculturales de los Estados Unidos, las cuales podían ser, o no, heteronormativas. Ambos ejemplos, el no binarismo y el Spanglish, complementan las dos ideas de Camila donde defiende una representatividad de las identidades fluidas y les hablantes racializadas.

Al igual que (1) Ana en el ejemplo anterior, Camila recupera la gramática normativa estudiada en las primeras semanas, transmitiendo la idea de que tanto el lenguaje inclusivo como el Spanglish son formaciones que rompen las reglas de este tipo de acercamientos lingüísticos, impactando y actualizando el campo de la sociolingüística. Al incluir el lenguaje inclusivo en las premisas y estudios sociolingüísticos, así como hice en la clase, ayuda más fácilmente a que la sociedad sea consciente y lo use, como explica Camila. De esta manera, puede contribuir a cambiar las relaciones de poder que lleva asediando a las identidades no-normativas históricamente de manera lingüística y no lingüística.

1.1 Foro 2: problematizando el masculino genérico

En clase no solo hablamos del lenguaje inclusivo. El tema del sexismo lingüístico presente en el artículo de de los Heros (2012) llamó significativamente también la atención de les estudiantes y aprovechamos para traer a la conversación ejemplos del español y del inglés. Dentro del foro 2 de la semana 6, otro de los códigos comunes obtenidos a partir de las respuestas de les estudiantes fue el masculino genérico. El comentario de Helena conecta la lengua con el sistema androcéntrico social para explicar esta generalización del masculino. A su vez, propone un posible cambio ante esta universalidad al final de su comentario:

(3) Helena: La lengua de español se basa en palabras masculinas. Entonces, si la lengua se basa en el masculino, en ese punto de vista, la mujer es segundo, no lo normal y no el estándar. Insinúa que la mujer no tiene tanto poder o que las mujeres tienen que seguir las reglas de la lengua que los hombres crean. También, en la obra de Anzaldúa, ella menciona que “culture is made by those in power-men” y “women transmit rules and laws”. Otra vez, mostrando que los hombres crean el estándar de la cultura y la lengua y las mujeres siguen. Si en las escuelas estudiamos esto y hablamos de los temas, las generaciones pueden ayudar al cambio porque son conscientes, pero el problema es que la escuela mantiene el poder también porque no habla del “problema”.

Helena enmarca su comentario con la primera oración al reconocer que en el español el género no marcado es el masculino, lo que hace que a este se le otorgue un valor universal. Los siguientes dos argumentos reflejan la conciencia ante la desigualdad existente entre los hombres y las mujeres en la sociedad. Este masculino genérico refleja la posición histórica de los hombres y ha influido en que se les considere como el prototipo, como “lo primero”, que dice Helena. Sin embargo, esto ha reducido a las mujeres a una posición subordinada sin poder que ha hecho que se las considere como diferente, o en palabras de la estudiante: “como no normal y no estándar”. Este argumento lo refuerza a partir de la recuperación de la cita de Anzaldúa que comentamos en clase. Así, deja patente que la experiencia humana en la sociedad afecta a la clasificación lingüística y cognitiva de los hablantes.

Como observamos, la mención al estándar está seguida de la alusión a las “reglas de la lengua”. Ante estas referencias del género y la lengua, Helena utiliza algunas premisas debatidas en clase y conectadas a los estudios de lengua y género. Aunque no lo desarrolla ni problematiza en profundidad, sus argumentos conversan con la teoría del prestigio del estándar que explica que, debido a la posición inferior de la mujer, estas tienen que imitar ese estándar que la sociedad les arrebató para mejorar su posición social (ver Labov 1966, Trudgill, 1974), mostrando en este caso un entendimiento y argumentación incompleto.

El comentario concluye con una solución a esta situación histórica que Helena etiqueta como “problema”: la inclusión de estos temas en las escuelas. La oración condicional revela

que en el sistema educativo no se están tratando estas cuestiones según la experiencia de la estudiante. En clase, la mayoría de los alumnos estuvieron de acuerdo en que, durante su etapa escolar, no se habían tratado estos contenidos de lengua y género, al igual que tampoco se habían incluido temas de raza. Helena fue una de las estudiantes que siempre abogó por trabajar estos temas en el aula para crear conciencia y tener una visión del mundo completa sobre la lengua, la sociedad y su funcionamiento. Para Helena, la incorporación de estos temas en el currículo desembocaría claramente en el desarrollo de una conciencia crítica de cambio que ayudaría a combatir con esta desigualdad sociocultural y lingüística gracias al desarrollo de posiciones actitudinales informadas de las nuevas generaciones.

A medida que íbamos avanzando en los contenidos y en las semanas, conectamos temas con el objetivo de ofrecer un argumento más complejo. El siguiente comentario muestra la correlación realizada por Juan ante estos dos temas, el masculino dominante y el lenguaje inclusivo. Juan fue uno de los estudiantes que, desde el primer momento que animé a la clase a poner en conversación ideas y argumentos, recuperaba las distintas premisas debatidas en la clase con respecto a otros temas y las hacía dialogar con las lecturas del día de clase. Este fragmento ilustra esa habilidad argumentativa. Al mismo tiempo, el estudiante discute sobre ambas premisas y su aceptación en la sociedad:

(4) Juan: Conectando esto con Gloria Anzaldua, una de las razones por las que pudo aceptar su identidad y su lenguaje "Bastardo" fue que decidió no dejar que las críticas de la parte masculina con poder de la sociedad la afectarán. Los grupos minoritarios siempre han tenido que luchar contra los que han oprimido, como las mujeres para que se las nombre en femenino en lugar del masculino estandar. Entonces, en cierto modo, creo que debemos ser fuertes cuando se trata de usar un lenguaje inclusivo, conseguir que sea la pesadilla de la Shadow-Beast, y no preocuparnos por las opiniones de otras personas para hacernos huecos en la sociedad y hacer "normal" nuestras características, igual que hacemos cuando usamos nuestras variedades "bastardas".

Juan empieza ofreciendo una visión general hasta llegar a una más concreta. Para ello, comienza con la respuesta de Anzaldua ante las críticas hacia sus identidades y sus variedades

lingüísticas fronterizas. Pese a que las lenguas de Anzaldúa fueran determinadas como “bastardas” por no ajustarse a la norma, como reconoce Juan, esta se empoderó a partir de ellas y las defendió como símbolo de su identidad, consiguiendo dar visibilidad a les hablantes como ella. El estudiante, después de nombrar a Anzaldúa mujer lesbiana y chicana, continúa hablando de los grupos minoritarios. También, hace una breve mención al masculino estándar para reafirmar cómo las mujeres, al estar oprimidas por el sistema heteropatriarcal, han sido invisibilizadas en formas lingüísticas como la utilizada para el plural, por ejemplo. Este contexto le sirve a Juan para enmarcar su postura y los argumentos con respecto a la lengua y el género que le siguen.

Juan alude al concepto de la bestia sombra, en inglés *Shadow-Beast*, de Anzaldúa (1987). Para esta, las mujeres han sido lo “otro”; sin embargo, al revelarse se convierten en una pesadilla para el hombre, debido al poder que pueden llegar a arrebatarse. Esa pesadilla es la bestia-sombra. Juan relaciona este concepto con el lenguaje inclusivo, el cual implícitamente lo conecta con el rechazo por parte de las esferas de poder que están impidiendo un espacio en la sociedad a este lenguaje.

Esto mismo sucede con las “variedades bastardas” de les hablantes latines de herencia como bien enmarca Juan al utilizar el plural de primera persona, “usamos”, al final de su comentario. Pese a esta opresión múltiple (a las mujeres, al lenguaje inclusivo y a les hablantes de herencia), Juan defiende una resistencia ante la norma y favorece utilizar un lenguaje inclusivo hasta conseguir hacerlo “normal”. El uso de las comillas muestra la conciencia crítica sobre la normalidad que trabajamos las primeras semanas de clase, a propósito del uso “correcto e incorrecto” de la lengua, en las que debatimos sobre quién y cómo decide qué es normal en una lengua y una identidad, dejando claro que son constructos que la sociedad ha establecido para diferenciar las relaciones de poder. Aun así, tal y como expresa Juan, incluir el lenguaje inclusivo en nuestra cotidianidad naturaliza y visibiliza estas diferencias de las identidades y

sirve como símbolo para generar incomodidad entre las ideologías sociolingüísticas dominantes.

2. Composición 2: identidades latinas femeninas complejas

La tarea de *composición 2* tuvo lugar en la semana 7 del curso. Les estudiantes tenían que escribir una composición analítica de una hoja de Word sobre las feminidades latinas de *Gentefied*. Para ello, les proporcioné unas preguntas orientativas⁴⁰ aunque el enfoque era bastante abierto, así podrían enfocarse en lo quisieran. Les sugerí centrarse en un único personaje o dos como máximo para apoyar sus argumentos, si esto les resultaba más fácil. También podían compararlos con personajes de otras series que hubieran visto con anterioridad de temática latina en los Estados Unidos (como *Jane the Virgin* u *On my block*, entre otras). Asimismo, les animé a recuperar las lecturas que habíamos discutido en la clase, las conversaciones dentro del aula y experiencias propias para ilustrar sus argumentos. Las composiciones se centraron principalmente en el personaje de Ana, una joven artista chicana, lesbiana que pinta cuadros y murales y sueña con dedicarse profesionalmente a esto. Como ejemplo, presento los comentarios de Helena y Kiara, quienes se centraron en la complejidad del personaje al analizar su identidad y su estilo lingüístico.

En su composición, Helena señala algunos puntos importantes que complejizan la identidad del personaje de Ana:

(5) Helena: Entonces, hablando sobre Ana, ella representa todas esas diferentes partes de su identidad siendo proud chicana, latina, queer, mujer, y hablando spanglish. Entonces, ese collar con la palabra *feminist* es una referencia otra vez en cómo ella es una mujer compleja, una rebelde como Anzaldúa y no tiene papel lineal. Una cosa ironica es que una latina lesbiana no es algo nuevo en el mundo aunque si oculto, pero en los medios ahora está incluyendolas. Los movimientos feministas, como las chicanas de US, hablaban de incluir a todas y dar valor a

⁴⁰ Las preguntas de la tarea eran: ¿cómo crees tú que están cambiando en los medios las identidades de feminidades latinas en los Estados Unidos? ¿Cómo ves que se expresan estas feminidades en los medios ahora? ¿Cómo las representa *Gentefied*? ¿Cómo se expresan estas identidades de género por medio de la lengua?

mujeres invisibles y silenciadas por el poder de todos tipos de género, raza, edad, etnicidad, lengua, sexualidad.

Desde el primer momento, Helena destaca una serie de características que complican positivamente la identidad del personaje de Ana. Helena recurre a la lectura de Anzaldúa (1987) que trabajamos en clase para explicar la importancia de la construcción de este personaje, detallando cada una de las identidades que lo forman: (i) como chicana, identidad por la que Anzaldúa aprendió a no sentirse avergonzada (p. 87); (ii) como queer, identidad que reclamó a partir del tema de la jotería y las contribuciones políticas y artísticas de su gente queer (p.85); (iii) como mujer, identidad que empoderó a partir de su papel como escritora, el cual manifestó que causaba miedo en la sociedad (p. 78); y (iv) como hablante de una lengua mixta, identidad lingüística con la que comunicar sus realidades y valores, en plural (p. 55). Todas estas personalidades que reconoce Helena le sirven de argumento para identificar a Ana como una mujer latina diferente a lo que estamos acostumbrados a ver en la pantalla, reflejando en ella una complejidad y una rebeldía poco típica, que a su misma vez la hacen compararla con Anzaldúa.

Helena alude a la sexualidad no heteronormativa con la que se representa a este personaje como pretexto para concluir lo significativo que es tener identidades en la pantalla que se salgan de la norma. La estudiante señala la necesidad de visibilizar identidades con un género, raza, lengua y sexualidad diferente al que nos ha hecho ver el sistema de blancura masculino heteronormativo. Así, la conexión y referencia al movimiento feminista chicano del tercer mundo de los Estados Unidos, el cual desconocían los estudiantes al empezar el curso, demuestra cómo la literacidad en la historia de los grupos minorizados de los Estados Unidos se vuelve un componente fundamental para interpretar la realidad que observamos o en la que vivimos. Esta literacidad ofrece al mismo tiempo un punto de vista alternativo al del grupo dominante con el que analizar identidades invisibilizadas.

Kiara, quien siempre se mostró interesada en todos los temas conectados con la mujer desde el inicio de la clase, escribió el siguiente fragmento enfocándose únicamente en la lengua:

(6) Kiara: La lengua al final es otra cosa que podemos ver en *Gentefied* y cómo apoyan y rompen los estereotipos de las mujeres. En el primer episodio cuando están introduciendo los caracteres de *Gentefied*, Ana ya empieza a mostrar su personalidad. En el artículo de lengua y género, dice que las mujeres hablan más el estándar y es más importante para ellas hablar de forma prestigiosa. Ana representa una nueva identidad con su lengua cuando ella habla más el spanglish y usa groserías para expresarse. Un ejemplo es cuando dice “eat trumps culo”, a su hermano (18:53). También usa un cambio de código para expresarse. Entonces, ella no habla de forma estándar, y no sigue las reglas de cómo debe ser una mujer como hablamos en clase. Ana tiene identidades que pueden estar en diferentes grupos, porque en episodio 5, por ejemplo, cuando Ana y Eric van al banco y están confrontado del cajero, Ana intenta hablar de una forma que quiere que sea visto como una mujer femenina blanca y privilegiada, muy educada, para no llamar la atención del cajero. Esto es en contraste en lo que hemos visto en el artículo sobre Telemundo y Univisión en dónde dicen cómo es ser una mujer latina, y si usted habla español puro eso valida su autenticidad como latina.

Desde un primer momento, Kiara reconoce que lingüísticamente los personajes femeninos de la serie se alejan de los estereotipos con los que convivimos en otras series. Para argumentar esto, se centra también en el personaje de Ana y la analiza teniendo como referencia el artículo de de los Heros (2012), el cual leímos y discutimos en clase. Recupera una de las premisas principales que se problematizan en la tercera ola de variación sociolingüística: cómo las mujeres performan el estándar para ganar prestigio en la sociedad (ver Labov 1966, Trudgill, 1974). Inmediatamente, Kiara describe el habla con el que se ha retratado a Ana en la serie: (i) el Spanglish, la variedad surgida por el contacto lingüístico en los Estados Unidos; (ii) las palabras malsonantes y (iii) el cambio de código, que en este caso es interpretado por Kiara como diferente al Spanglish y que se basa en la alternancia de códigos entre el español y el inglés. Estas características que Kiara identifica no obedecen a lo esperado por los estudios tradicionales que estábamos problematizando en la clase con relación a la variedad estándar y los rasgos lingüísticos asociados a las mujeres (ver Eckert, 2012); por tanto, Ana rompe con los estereotipos lingüísticos que hemos estado acostumbrados a ver representados.

Uno de los puntos más significativos de su comentario es la parte en la que dice: “Ana tiene identidades que pueden estar en diferentes grupos, porque en episodio 5, por ejemplo, cuando Ana y Eric van al banco y están confrontado del cajero, Ana intenta hablar de una forma que quiere que sea visto como una mujer femenina blanca y privilegiada, muy educada, para no llamar la atención del cajero”. En este sentido, Kiara recupera la idea trabajada en clase de cómo la identidad se forma a partir de nuestra interacción en diferentes grupos y cómo estos pueden cambiar con los años o con las prácticas sociales en las que nos encontremos. El ejemplo del banco que identifica la estudiante representa cómo con el lenguaje y la variación de prácticas estilísticas, en este caso en el personaje de Ana puede construir conscientemente diferentes identidades específicas según las situaciones o contextos en los que se encuentre y performarlas por medio de la lengua.

Brevemente, también señala el artículo leído sobre Telemundo y Univisión (Dávila, 2012). Como explica el autor, estas cadenas televisivas representan la latinidad y a las mujeres latinas, entre otras características, a través del español “estándar”, o “puro” como dice Kiara. La estudiante recupera esta premisa que contrasta con su análisis en el comentario de Ana de Gentefied y defiende la posibilidad de tener nuevas identidades latinas de mujeres en la pantalla. Así, al recuperar y conectar los conceptos estudiados anteriormente en el curso con lo visionado en la serie y problematizar el repertorio lingüístico de Ana, Kiara demuestra cómo por medio de su literacidad crítica sobre la identidad, el género y la lengua es capaz de explicar las prácticas estilísticas de este personaje en el contexto estadounidense.

Dulce fue otra estudiante que decidió enfocarse en el personaje de Ana; sin embargo, una parte significativa de su comentario se centra en la raza. El fragmento que presento aquí de su composición muestra cómo las experiencias o, como en este caso, un recuerdo de la niñez que es sometido a un certero análisis el cual sirve como introducción para su composición:

(7) Dulce: Durante estas semanas, no pude dejar de pensar en una película que le encantaba a mi mamá y yo miraba con ella y ahora entiendo muchas cosas con lo que hemos aprendido en clase. En el año 1948, una película mexicana salió llamada “Angelitos Negros”. En esta película había dos personajes principales que eran mujeres. Una era joven, de piel blanca y de clase social alta. En cambio, la otra mujer era grande de edad, de color obscuro de la piel, caribeña y sirvienta/nana. En estos tiempos la identidad estereotípica de la mujer era muy marcada y inferior al hombre. Su rol principal era el de ser esposa y madre [...] No me había dado cuenta que la raza viene a ser un aspecto grande para el género en esta película porque la mujer que tiene identidad solo aplicaba para la mujer blanca aunque es estereotipo y estaba casada con un hombre de clase y dinero y ella sólo era madre. La otra mujer que era de edad y negra, específicamente caribeña no parecía estar dentro de esta definición. En estos tiempos, las mujeres en general eran inferiores que los hombres pero las mujeres de color eran aun mas inferiores que las mujeres blancas. Al ser aun mas inferiores se creía que no merecía una identidad. Incluso los estereotipos toman lugar en la identidad de la feminidad ya que esta mujer negra en la película era sirvienta de la casa. Tenía un acento caribeño fuerte que la mujer blanca criticaba ya que no era el español estándar. Dado a estas características, la identidad de feminidad de la mujer negra no existía fuera de la sumisión hacia la familia a la que trabajaba. Su espacio es con esta familia blanca porque ella sola no es representada.

Estas identidades racializadas sólo existían en categorías donde toda la población de mujeres deben entrar y por eso no se las trataba pensando en su diferente identidad racial. Con los estudios del feminismo chicano entendí que muchas mujeres podían identificarse porque visibilizan a mujeres con otras razas, lenguas y sexualidades. Por eso, todo esto es importante para analizar las identidades mas reales que Gentefied muestra en su show.

Dulce contextualiza su comentario en la película mexicana *Angelitos negros*. Con las premisas debatidas en clase, esta analiza brevemente uno de los puntos importantes de esta producción. La estudiante reconoce y examina la racialización de dos personajes de la película: la mujer de la casa (blanca y de clase alta) y la sirvienta (caribeña y de color). Ambas se muestran subordinadas a la figura del hombre, sin embargo, la raza de cada una marca una gran diferencia. Como explica Dulce, darse cuenta de lo que implica la coexistencia de la raza y el género en este personaje es muy significativo, algo que puede realizar después de trabajar todos los materiales de la clase. De los dos personajes femeninos de la película, el que encajaba dentro de la identidad pública era el de la mujer blanca que, aunque estaba dibujada a la sombra del hombre y era representada únicamente como madre, gozaba de una identidad, ciertamente estereotípica, como señala la estudiante.

Con respecto al personaje de la sirvienta, Dulce recupera una de las premisas que hablamos en clase, aquella que manifiesta que la doble interseccionalidad de personajes como este, mujer y caribeña afrolatina, la posicionaban aún más abajo dentro de la sociedad. La estudiante reconoce que las mujeres están claramente marginalizadas en la sociedad; pero, al sumarle el componente racial, este es capaz de desplazarla aún más a espacios subordinados. Dulce puntualiza la importancia que tiene el fuerte acento caribeño con el que es retratada, que sirve también para reincidir en otra forma más de subordinación. De hecho, de acuerdo con los razonamientos de Dulce, el “no estándar” de este personaje es la característica que además de identificarla racialmente, sirve como objeto de crítica por parte de la mujer blanca, la cual goza de más agencia en la película. La estudiante concluye que la identidad de la sirvienta solo existe en el escenario de la familia privilegiada, negándole su agencia al no contar con un espacio para ella sola.

Para cerrar esta introducción, Dulce vuelve a algunos puntos teóricos que expusimos en clase al hablar del feminismo chicano, el cual recupera como transición antes de comenzar a hablar de *Gentefied*. En primer lugar, reconoce cómo las mujeres han sido tratadas dentro de la del sistema heteropatriarcal. Los análisis que incluyen la interseccionalidad de las identidades de la mujer con el componente racial conlleva a obtener una comprensión mucho más profunda de las respuestas y acciones diferentes por parte de la sociedad. En segundo lugar, Dulce menciona explícitamente el feminismo chicano para recalcar la importancia que tuvo en ella descubrir y entender otros feminismos alternativos como este, el cual ha colaborado en crear un espacio que da voz a mujeres con razas, lenguas y sexualidades diferentes a las de la corriente dominante. Con esto, observamos cómo el análisis de la formación de identidades en esta película se logra gracias al componente de literacidad crítica racial, de género e histórico usado en esta introducción.

3. Composición 3: masculinidades en plural

Durante la semana 9, en la cual hablamos sobre las masculinidades de Gentefied, tuvo lugar la tercera y última composición antes del trabajo final, compartiendo las mismas preguntas guía que la composición segunda⁴¹. Las respuestas de los estudiantes se polarizaron en el análisis del personaje del abuelo Casimiro (latino de primera generación que vino a los Estados Unidos para dar una mejor vida a su familia) y del nieto Chris (latino de tercera generación que persigue el sueño de ser chef, para lo cual está estudiando y ahorrando dinero con el objetivo de empezar su carrera en Francia).

Los siguientes fragmentos son el ejemplo de cómo los estudiantes a medida que pasaron las semanas fueron complejizando aún más el análisis con cada actividad de escritura, identificando diversos temas y premisas conversadas en la clase desde la primera semana. Los fragmentos de Irvin y Alicia sirven como ejemplo de ello.

En el caso de Irvin, este identifica y problematiza un posible cliché que ocurre al inicio de la serie, teniendo presente lo debatido en el aula:

(8) Irvin: Hay una escena en particular que me parece muy estereotipada. En la primera temporada, capítulo uno hay una escena donde Casimiro está enojado por la gentrificación que está pasando en Boyle Heights, una historia que se repite en el país y que puede ser de neocolonización al ocupar la gente con dinero y privilegio un barrio latino. Abusan de los latinos, como con Ana y los utilizan. Los latinos tienen que cambiar su barrio porque aunque ellos no quieren ellos no pueden vivir allí. Pero Casimiro se deja claro que no le importa y no tiene miedo a que le quiten su trabajo o su casa. En el momento 28:32, Casimiro dice “¿pero sabes que? Todos se pueden ir a la chingada. Estoy en mi barrio y aquí yo me quede hasta la muerte.” Luego llega la policía y lo arrestan porque tira una botella de cristal y más. Eso es un buen ejemplo de cómo los medios retratan a los latinos. [...] En esta escena las líneas que se le dieron insinúan que es un hombre vulgar y este lenguaje se asocia con hombres por los estudios modernos de género y lengua que hemos visto. Repite la imagen del hombre-macho poderoso con la lengua y me pregunto si la protagonista fuera una mujer diría las mismas palabras. En esta escena el retrato de Casimiro es un poco el constructo de la masculinidad tóxica de los inmigrantes hombres latinos de primera generación que son maleducados y que actúan mal

⁴¹ Las preguntas de la tarea eran: ¿cómo crees tú que están cambiando en los medios las identidades de las masculinidades latinas en los Estados Unidos? ¿Cómo ves que se expresan estas masculinidades en los medios ahora? ¿Cómo las representa Gentefied? ¿Cómo se expresan estas identidades de género por medio de la lengua?

como que no se asimilan en toda la historia de inmigración, lo retratan como un hombre que hace lo que se le pega en gana y no sigue las reglas. Se me hace interesante que decidieron hacer de su personaje el que es arrestado porque creo que él es el único que no tiene sus papeles, algo muy obvio, y no tiene estudios. Y es el hombre que es como el que “siempre” viene primero para ayudar a la familia y repite entonces la imagen del hombre-bread winner cuando las mujeres son a veces más poderosas en esto. En mi familia las mujeres fueron las que vinieron acá y ayudaron solas a toda la familia. Si decimos que los hombres son los bread winners y que son los valientes es otro estereotipo que da poder al hombre y no a la mujer. Es invisibilizada por el pensamiento patriarcal [...] Esto podría aumentar la creencia de que todos los inmigrantes son criminales pero pienso si los directores pensaron esto como para criticar la representación de los medios masivos que reproducen esas ideas, porque aquí los directores son latinxs [...] Gentefied no va tocar todos los temas o representar todas las maneras que algo puede suceder, pero hace un buen esfuerzo para empujar los principios de estas conversaciones de sus espectadores si están awareness de a actualidad [...].

El comentario de Irvin se centra en analizar una de las primeras escenas de la serie. No es una secuencia muy larga, pero tal y como identifica este, es muy rica en contenido. En primer lugar, Irvin nos sitúa en el contexto histórico-geográfico responsable de cómo se desarrolla la situación. En la serie, Boyle Heights es un barrio al este de Los Ángeles cuyos residentes son mayoritariamente mexicanos y de herencia latina, pero que está experimentando una gentrificación significativa. Esto es, la población residente está sufriendo un cambio al ser objetivo de los estadounidenses blancos que están comprando terrenos y edificios para conformarlo con estéticas dominantes que atraigan el comercio de consumidores de fuera (por ejemplo, el estilo *hipster*). Esto provoca un cambio socioeconómico que imposibilita a los residentes originarios continuar viviendo allí, generando el movimiento de estos a otro lugar más asequible. Este contexto histórico, en el que las clases dominantes se reapropian de los espacios de grupos minorizados, es reconocido por Irvin, incidiendo además en su continuidad actual, conectándolo con la neocolonización, que le sirve para criticar el abuso que sufren los latines por parte del grupo dominante con este proceso (ver Menéndez, 2018). Dibujado este contexto sociohistórico, Irvin alude a (i) la lengua y el género, (ii) la masculinidad y (iii) la raza e inmigración para completar esta parte de su comentario.

Primeramente, Irvin explica cómo las líneas que en este momento se le atribuyen al personaje de Casimiro representan un lenguaje de violencia estereotípico en los medios de los hombres de clase trabajadora, percibido como vulgar y agresivo. El estudiante recupera las características nombradas por los estudios modernos de lengua y género para explicar la imagen de masculinidad violenta criminalizada que se está retratando a partir del lenguaje, especialmente, con la expresión “ir a la chingada”, y la posesividad marcada en la segunda parte, “estoy en mi barrio y aquí yo me quedo hasta la muerte”. Como bien complementa Irvin, cuando dice “la imagen del hombre-macho poderoso”, estas imágenes solo perpetúan la masculinidad con la que se ha estereotipado al hombre latino en la sociedad norteamericana (ver Ramírez y Flores, 2012).

Además, en el caso de Casimiro, la situación se agrava al añadirle la variable racial. Irvin identifica el estereotipo de masculinidad tóxica que, en el caso de los personajes latines, puede verse representada por una “no asimilación”. Esta ha sido importante en la historia racial de los Estados Unidos, ya que la sociedad dominante ha considerado que el paisaje de la nación se ha alterado con las comunidades no blancas y no anglosajonas. Esto ha reforzado la visión de los latines como “extranjeros invasores” que no se han adaptado de la misma manera que los europeos al llegar a esta tierra (ver Chávez, 2008) y que, como apunta el estudiante, en el caso de Casimiro “hace lo que se le pega en gana”. La racialización que sufren los hombres inmigrantes se intensifica en el discurso con las características negativas representadas en los medios y resaltadas por este, demostrando que el género no actúa solo, sino que convive y se desarrolla con otras subjetividades de la identidad afectando a la percepción de esa persona en concreto.

El entendimiento y la incorporación de estos argumentos críticos históricos, de género y de raza, ayudan a que Irvin problematice esta representación: “se me hace interesante que decidieron hacer de su personaje el que es arrestado porque creo que él es el único que no tiene

sus papeles, algo muy obvio, y no tiene estudios”. Al avanzar en el análisis de su trabajo, el estudiante recurre a la latinidad de los directores de la serie para expresar una posible crítica o sátira, acerca de este tipo de estereotipos que ocurren de manera generalizada (“pienso si los directores pensaron esto como para criticar la representación de los medios masivos que reproducen esas ideas, porque aquí los directores son latinxs”). Sin embargo, como ha identificado Irvin, no deja de ser una escena problemática en la que se refuerza la representación de la masculinidad a través de la lengua y de las acciones impuestas al personaje, reafirmando lo que debatimos en la clase a partir de las premisas del artículo de Ramírez y Flores (2012). Estos autores denuncian que reducir el paradigma del hombre latino a únicamente dos imágenes, la de “criminal/macho” de la comunidad y/o la de “marido/padre cuidador de la casa”, ambos personajes sin documentos de trabajo, daña especialmente al trato de las primeras generaciones de latines y perpetúa una imagen racista de primitividad al ser estos los “otros” no occidentalizados. Como advierte Irvin, la masculinidad tóxica se une a la latinidad y esta, a la condición de inmigrante, reforzando estereotipos que permean día a día en la sociedad con noticias sensacionalistas en la gran pantalla. La masculinidad latina que vemos y escuchamos en los medios no representa la realidad etnográfica de los latines, sino que es un estereotipo que perdura en el tiempo, como recalca Irvin varias veces.

El estudiante concluye el análisis de este fragmento problematizando los roles de género con respecto a los movimientos migratorios que suceden en la escena que está analizando. En su reflexión, recurre a su experiencia para cuestionar la visión que se transmite y se tiene de los roles femeninos y masculinos asociados a la familia migrante. Irvin reconoce el rol histórico estereotípico de los hombres en la sociedad donde la figura del padre se basa en la estructura social patriarcal, atribuyéndosele rasgos como la autoridad y el poder y acciones como la de proveer y proteger a la familia (ver Roudinesco, 2005). Sin embargo, la historia de su propia familia, en la que las mujeres han sido las que decidieron emigrar primero y ayudar al resto de

la familia interesa para traer a la discusión nuevas opciones que podemos no encontrar representadas en libros o en plataformas de vídeo. Sus propias experiencias recuperadas como contrargumento a la escena son significativas para plantear otras realidades que pueden no ser representadas, pero sí vividas, y que son una realidad más a considerar. El cierre del comentario aludiendo a sus vivencias concluye un análisis crítico completo que cuestiona una escena de la serie en la que yo no reparé en un primer momento, sino que fue a partir de leer su composición que me hizo reflexionar.

Por otra parte, este comentario de Alicia repara en la masculinidad según las diferentes identidades lingüísticas de uno de los jóvenes personajes mexicano-americano de la serie, Chris. La escena sobre la que reflexiona Alicia ocurre con Chris y sus compañeros de trabajo, quienes son todos latinos de primera generación de diferentes orígenes en Latinoamérica:

(9) Alicia: Hay una escena importante cuando Chris y sus colegas valoran su identidad mexicano. Esta escena demuestra varias cosas: la identidad, lo masculino en la lengua, aunque también tiene el componente de raza y generación, no solo de género en esta identificación. La situación de la lengua se puede relacionar con la parte en De Los Heros donde habla de prestigio abierto y encubierto. El abierto “se rige con relación a los valores de la sociedad global” como el estándar. El encubierto “se asocia con la identidad de grupo y solo tiene un valor positivo entre sus miembros”. Se puede decir que Chris busca valoración con su lengua en el grupo (encubierto), solo español en un grupo de latinos en los Estados Unidos. Chris tiene que gritar y hablar en español para tener ese valor positivo y poder decir que es latino porque ser bilingüe no es prestigioso para el grupo de hombres que trabaja (abierto). Todos se ríen de él porque no habla 100% en español y no conoce algunas palabras de su cultura. Aquí también se relaciona con la lectura de Ciriza, Puy y Holguin Mendoza y lo que explican de las identidades. Chris tiene diferentes identidades y por eso pertenece a diferentes grupos como el de sus primos con el Spanglish o el del trabajo con el solo español. El estilo lingüístico de Chris cambia con el grupo que se encuentra.

La mezcla de lenguas de Chris la entendemos porque es una tercera generación, como muchas de nosotras y que nació en los Estados Unidos y vivir entre dos culturas es la razón por ello. A veces las primeras generaciones tienen una idea muy purista de la lengua, como la RAE, porque ellos crecen en otro contexto diferente a este, como los compañeros de Chris. Pero el español que hablan los chicanos, como en este caso se entiende por la historia que existe en este país. Por esa razón, ya lo dijo Anzaldua que no todos hablan un español igual. Dependiendo de su background todos se comunican de diferentes maneras a como ellos se identifican o dependiendo de qué parte son y hay que estar orgullosos y hablarlas para tener su espacio en las sociedad [...].

Es interesante que Chris es el personaje protagonista de esta acción y no Ana por ejemplo. Creo que el género aquí no es casualidad también porque se conecta con la imagen de masculinidad construida de los hombres de necesitar pertenecer al grupo y sentirte validado por ellos. Creo que si Ana fuera la protagonista en esto la historia sería diferente [...] Obviamente esto no quiere decir que todas las masculinidades son así. De hecho sabemos que no existe solo una masculinidad. Hoy en día el hombre tiene un mejor espacio para poder expresarse con el tiempo moderno [...] sí creo que la lengua que usas es obviamente parte de tu identidad pero también es importante tener claro que una identidad está formada por muchos factores y al final, todo intersecciona. Así que no se puede decir que un género tiene cierta lengua y no podemos hablar solo de lengua sin hablar de otros factores.

Al igual que Irvin, Alicia sitúa su comentario primeramente en la escena. Chris se encuentra en la cocina donde trabaja con sus compañeres latines, quienes constantemente están negándole a Chris la latinidad porque no es un latino “puro”. Esta no pureza la justifican con el hecho de que Chris no habla única y aisladamente español, no conoce canciones mexicanas y no puede enumerar a futbolistas de la liga latinoamericana, entre otras. Chris, quien se empeña en defender su latinidad, acepta pasar una serie de pruebas que sus compañeres idean para él. Superarlas todas significará ser un verdadero latino.

Alicia señala los puntos importantes de esta acción, manifestando desde el principio cómo el género coexiste con otros elementos como la lengua, la raza y la generación. Esta estudiante comienza con el análisis de la lengua. El artículo leído en clase de de los Heros (2012) le sirve como marco para examinar la situación que protagoniza Chris. Concretamente, Alicia recupera la teoría del prestigio -abierto y encubierto- (ver Trudgill, 1972) con respecto al estándar, explicada en el capítulo tres, para apoyarse en el estudio de esta compleja escena sobre la identidad lingüística de Chris. Esto es, Chris es un latino que habla inglés y español pero que, por su contexto bicultural en los Estados Unidos, el uso del inglés es mucho mayor.

Además, Alicia se basa en la lectura que trabajamos en clase sobre lengua e identidad (Escobar, Ciriza y Holguín Mendoza, 2012) para complementar acertadamente el argumento anterior. Las distintas variedades estilísticas de Chris proyectan diferentes identidades dependiendo del grupo en el que se encuentra. Así, cuando está con sus compañeres de trabajo

quiere performar un estilo y lengua en concreto, diferente al que utiliza en la cotidianidad de su vida con sus primos jóvenes. La conciencia crítica de Alicia con respecto a este tema consigue argumentar sociolingüísticamente una respuesta analítica e informada de esta trama.

El análisis de Alicia se detiene para explicar qué es lo que supone ser bilingüe en la sociedad de los Estados Unidos. Primeramente, recurre a la historicidad para discutir la normalidad que tiene en las nuevas generaciones, en la cual se incluye, debido a estar viviendo entre dos culturas: la anglosajona, en la escuela y algunos espacios públicos, y la latina, en casa y otros espacios públicos. Sin embargo, este bilingüismo no es algo que siempre se haya interpretado como positivo y beneficioso. Alicia menciona las ideologías puristas de la lengua estudiadas en las primeras semanas de la clase, las cuales se basan en un monolingüismo y un seguimiento de las normas lingüísticas. Estas además de ser divulgadas por la RAE, se encuentran en los discursos de personas monolingües de primera generación que no entienden en ocasiones lo que significa ser bilingüe y bicultural, ya que no cuentan con la misma historia que hablantes como Alicia. En contraposición a la RAE y su prescriptivismo para conseguir un estándar, la estudiante cita a Anzaldúa como ejemplo de identidad bicultural de los Estados Unidos para refutar la lente del monolingüismo y de una variedad en concreto. Como explica Alicia, las identidades dependen de muchos detalles que nos hacen diferentes, como el origen, pero acciones como mostrarse orgullosos de ellas y hablarlas validan un espacio dentro de la sociedad.

Para concluir el comentario, Alicia piensa acerca de la proyección de la masculinidad de Chris con respecto a esta escena. Primeramente, reflexiona sobre la elección de un personaje masculino para argumentar esta “no pertenencia” al grupo por su identidad bilingüe y bicultural. Alicia afirma que en la construcción de identidad de los hombres parece que existe una necesidad mayor de estar incluido en el grupo y tener la validación de este. En segundo lugar, y más importante aún, Alicia matiza su generalización anterior. Para ello, recupera la

problematización que estuvimos conversando en el aula con respecto a la multiplicidad de masculinidades. Para los estudiantes fue muy fácil llegar a esta afirmación de pluralidad con respecto a las identidades lingüísticas, ya que tuvieron presente su identidad entre culturas. Sin embargo, tendieron a polarizar las identidades de los géneros en los primeros debates en el aula. Después de todos los argumentos dados, Alicia cierra su comentario haciendo referencia a la importancia de recordar que la identidad se construye en base a diferentes variables que interseccionan, dando lugar a diferentes prácticas estilísticas e identidades. La estudiante muestra una conciencia crítica en los cuatro componentes de CriSoLL que resulta en un análisis sólido, demostrando cómo los contenidos trabajados en clase a partir del acercamiento crítico ayudaron a llegar a un análisis como este.

4. Resumen: avanzando hacia una conciencia crítica

Estos hallazgos revelan que los estudiantes desarrollan sus conocimientos en la clase que junto a sus experiencias y capital cultural intervinieron en la problematización de premisas dominantes y en unas actitudes críticas a la hora de analizar la serie de *Gentefied*.

Con estos comentarios no quiero generalizar ni concluir que esta es la fórmula para conseguir un cambio en las actitudes y en el pensamiento de los estudiantes de herencia. Aunque las respuestas de los estudiantes de mi estudio mostraron una reflexión y análisis crítico sobre los materiales, cada estudiante pasó por distintos momentos de concienciación y el desarrollo de la conciencia crítica reflejado en su literacidad no siguió un camino de desarrollo lineal, al igual que los resultados de Cho (2018). Es importante recordar que las pedagogías críticas lo que buscan es un cuestionamiento constante de las premisas que se han dado por sentadas en el sistema educativo, por lo que el tiempo en la deconstrucción de ideas también es relativo dependiendo de cada persona. Por todo esto, es difícil conocer la agencia de los estudiantes fuera de los contextos de la clase, sin embargo, sí reflexionaron sobre una serie de

conocimientos críticos con los que posiblemente puedan negociar de manera efectiva relaciones de poder en sus comunidades fuera y dentro de la universidad.

En los resultados existen algunos temas comunes recurrentes que evidencian la comprensión de los cuatro elementos de CriSoLL mencionados en el capítulo anterior. En cuanto a la lengua, les estudiantes reconocen cómo se llega a reproducir en ella relaciones de poder y desigualdades. (1) Ana, (2) Camila, (3) Helena y (4) Juan, a propósito del lenguaje inclusivo y del masculino genérico, explican cómo la lengua y el discurso se encuentran imbricados en la sociedad y pese a que la ciencia de la lingüística defienda el dinamismo y evolución lingüística existen partes dominantes de la sociedad, como las instituciones culturales y educativas, que demuestran que la lengua no es inocua y es utilizada como herramienta de poder.

Las prácticas estilísticas fueron resaltadas por (6) Kiara, (8) Irvin y (9) Alicia. Con relación a diferentes personajes de *Gentefied*, exponen cómo usamos el lenguaje para autenticarnos (ver Shenk, 2007). Les estudiantes reconocen cómo los personajes, dependiendo de la comunidad a la que se adscribían en cada momento, performan estilos variados sujetos a ese contexto.

Traer al aula la historicidad crítica fue clave para el análisis de varios de sus comentarios. Los siguientes casos tienen en común la recurrencia al feminismo chicano para argumentar sus ideas. Así, (5) Helena lo usó para problematizar la homogeneización que ha tenido el término mujer. (7) Dulce utilizó las premisas de este para justificar las diferentes identidades interseccionales que deben estar representadas en la sociedad. (9) Alicia, lo conectó con uno de los personajes de *Gentefied* para explicar las identidades entre culturas representadas en el mismo.

La literacidad de género y de raza ha quedado patente en los comentarios de (5) Helena, (7) Dulce, (8) Irvin y (9) Alicia. Los fragmentos escritos demuestran cómo les estudiantes articulan cómo el sistema ha perpetuado identidades blancas, binarias y heteronormativas. Les

estudiantes las han puesto en tela de juicio al referirse al privilegio de esas identidades y a la marginalización de personas que no han encajado en la “normalidad” de la sociedad.

Las respuestas de los estudiantes en este capítulo tuvieron lugar durante las semanas seis, siete y nueve del curso, las cuales corresponde a la segunda mitad. Como puede observarse en los fragmentos, especialmente en los de la semana siete y nueve, los estudiantes ofrecieron escritos con mucho más detalle, utilizando terminología específica (como, por ejemplo: *neocolonización, ideología purista, identidad de grupo, prestigio encubierto, performar una identidad blanca, feminismo chicano y sus premisas*). El avance de las semanas también contribuyó a que los alumnos fueran capaces de interrelacionar los elementos de CirSoLL de manera más orgánica y completa: durante la séptima semana (6) Kiara aludió en su comentario al CLA y la literacidad crítica de género y raza; mientras que (7) Dulce a la literacidad de género, raza, clase y al CLA. En la novena semana, (8) Irvin conectó en un mismo párrafo la historicidad crítica, la literacidad de género y raza y el CLA y (9) Alicia problematizó la identidad del personaje de Chris haciendo referencia al CLA, la literacidad de género y raza y la generación.

En el siguiente capítulo, presento los resultados de un segundo análisis centrado en los comentarios de los estudiantes sobre el Spanglish, la mirada blanca y la afrolatinidad, los cuales fueron producidos en la semana tercera, quinta y octava del trimestre (de un total de diez semanas). De esta manera, espero ofrecer un panorama más completo del curso y de los hallazgos de este capítulo para tener una visión más general de lo que sucedió en la clase.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONANDO SOBRE LAS IDENTIDADES BILINGÜES Y BICULTURALES Y LAS FUERZAS SOCIALES

En este capítulo presento la segunda parte del análisis de las respuestas de los estudiantes correspondientes al tema del bilingüismo y la biculturalidad. La clase estaba principalmente enfocada a trabajar el género y la lengua, así que pasamos un tiempo inicial conversando sobre temas de sociolingüística que nos ayudarían a entender y argumentar de manera más completa las premisas sobre el género y la lengua. Entre estos temas estudiamos las ideologías lingüísticas hacia el español de los Estados Unidos; la variedad surgida por el contacto entre el español y el inglés en este país; las instituciones con poder (como la RAE y las escuelas), así como su papel en las actitudes sociales hacia el español de los hablantes bilingües; y la discriminación lingüística a través del Mock of Spanish (ver Hill 2005; Callahan, 2010), entre otros.

Como ya mencioné en el capítulo anterior, el programa de herencia de la Universidad de Oregón se funda y sigue desde entonces un acercamiento crítico basado en lo que actualmente se denomina Literacidad Sociocultural Lingüística Crítica (CriSoLL, por sus siglas en inglés, Holguín Mendoza, 2022). La mayoría de los estudiantes habían cursado, como mínimo, la asignatura de SPAN 308: *Comunidades Bilingües*, donde se trabaja el tema del bilingüismo y las comunidades e identidades pluriculturales (ver Holguín Mendoza, 2018), por lo que anticipaba que los estudiantes pudieran haber desarrollado una conciencia y literacidad crítica sobre esos temas. Sin embargo, preferí no presuponer ni generalizar que todos ellos ya contaban con esa parcela de conocimiento crítico y decidí empezar el andamiaje del curso desde este punto inicial.

Al igual que en el capítulo anterior, los comentarios de los estudiantes responden a (i) cómo estos problematizaron conocimientos en el aula desde una perspectiva crítica con respecto a la interseccionalidad de las identidades sociolingüísticas dándole prioridad al género y (ii) qué cambios se observaron en sus prácticas discursivas que utilizaron para articular sus percepciones y sus posiciones actitudinales al incorporar e interrelacionar conocimientos sociolingüísticos, históricos y raciales, principalmente.

Para este capítulo, he seleccionado comentarios presentes en las siguientes tareas escritas:

Tabla 7

Composición 1	Foro 1	Foro 3
Semana 3	Semana 5	Semana 8
El bilingüismo en los Estados Unidos	Los estereotipos de los latinos en los Estados Unidos	Variedad e identidad en Estados Unidos: los dominicanos

Este bloque de actividades busca:

- ⇒ reflexionar sobre la historia sociolingüística del español de los Estados Unidos;
- ⇒ entender qué es el concepto de la lengua estándar y cómo opera en la sociedad;
- ⇒ observar cómo las diferentes maneras en las que hablamos afectan a cómo las personas tienen una percepción específica de nosotros;
- ⇒ analizar cómo las identidades son indexadas por medio de formas específicas de la lengua;
- ⇒ argumentar cómo usamos, o podemos usar, el lenguaje para ejercer nuestra agencia y lograr ciertos fines como, por ejemplo: mostrar resistencia a las ideologías monoglosicas de la lengua o tomar agencia ante situaciones de discriminación raciolingüística.

Al igual que en el capítulo anterior, tomo de referencia los cuatro elementos que conforman CriSoLL -la conciencia crítica de la lengua, la literacidad racial (y de género, en este caso), la historicidad crítica, y la práctica estilística de la lengua y su poder simbólico, - para observar cómo les estudiantes los incluyen en sus argumentos y en su análisis después del acercamiento crítico desarrollado en la clase.

1. Composición 1: el Spanglish existe

Esta primera tarea tuvo lugar en la tercera semana del trimestre. Para el diseño de esta actividad, recuperé algunas narrativas de mi investigación con mujeres latinas residentes en Oregón (Boyero Agudo, próximamente). En concreto, realicé mis propios materiales auténticos seleccionando tres fragmentos de las narrativas de tres mujeres que había entrevistado en mi estudio, Luz, Nora y Julia. Estas mujeres exponían (i) su pensamiento acerca de la variedad del español de los Estados Unidos, la cual nombraron como Spanglish, y (ii) el acercamiento que como madres daban a esta variedad de sus hijos (ver anexo 4). Cada mujer en estas narrativas presentaba una postura diferente: a favor de la variedad del Spanglish; en contra de este; e igualándolo con el español. Así, les estudiantes tenían un panorama diverso de las posibles respuestas de una comunidad latina en la región. En las instrucciones, detallé que les alumnos tenían que, primeramente, analizar las ideas que expresaban estas mujeres en sus narrativas, para identificar y relacionar con ellas los conceptos lingüísticos debatidos en el aula (como naturaleza dinámica de los idiomas, variación diatópica/diastrática/diafásica/diacrónica, estándar, hiperanglización, calcos semánticos, gramática prescriptiva y normativa, entre otros). Posteriormente, de todas estas ideas identificadas debían elegir cuatro o cinco y redactar un mini-ensayo donde reflexionaran sobre ellas y las posturas de las mujeres. Animé a les estudiantes a posicionarse en este tema, usando sus propias experiencias si se sentían cómodos.

Durante la realización de esta tarea, en la clase habíamos terminado los contenidos en los que debatimos qué es la sociolingüística, cuáles son los tipos de gramática -descriptiva y

prescriptiva-, cuál es el papel de la Real Academia española (RAE) en la variedad del español de los Estados Unidos, qué tipos de variaciones lingüística existen y cómo se representa en los medios el español y el Spanglish en los Estados Unidos (ver Dávila, 2012). Sus comentarios reflejan estos contenidos y, además, muestran cómo la mayoría de los estudiantes se posicionaron ante este tema. Es importante subrayar de nuevo que, teniendo en cuenta los prerrequisitos de los estudiantes para tomar esta clase de SPAN 312, su literacidad crítica sobre el bilingüismo podía haber sido ya desarrollada en SPAN 303, 305 o 308, u otros cursos como por ejemplo de estudios étnicos o de género.

El primer ejemplo lo ilustra Dulce que, después de analizar los comentarios de cada mujer e identificar conceptos estudiados en clase, dibuja su postura:

(10) Dulce: Está el debate de si el Spanglish es una variación lingüística o si es una lengua propia incluso si debe llamarse así, aunque eso es algo que hablan los que tienen poder... pero de que existe el Spanglish, existe. Hemos platicado en clase sobre cómo el Spanglish ha sido el resultado entre el contacto del español y el inglés en los Estados Unidos. También hemos aprendido sobre cómo el bilingüismo es un espectro. Especialmente la idea de que nadie es 100% fluente en un idioma. Puede que seas como 60% fluente en una lengua y el 40% en el otro idioma. O puede ser también que creas que tu fluidez en los dos idiomas están más o menos igual. El punto es que alguien puede ser bilingüe sabiendo bien una lengua y un poco de la otra como también alguien puede ser bilingüe sabiendo bastante las dos lenguas, el bilingüismo no es algo fijo. La razón por la cual sacó el tema del bilingüismo es porque en mi opinión, creo que el Spanglish también es un espectro. El punto de combinación entre el español e inglés varía de persona en persona. Más que nada creo que es un espectro porque como ejemplo, digamos que alguien usa cambio de código pero no muy seguido cuando habla. ¿Le dirías a esa persona que no habla Spanglish porque no usa cambio de código a menudo? Si alguien usa cambio de código frecuentemente, ¿tiene más fluidez en el Spanglish esta persona que la anterior? Las distinciones entre que es Spanglish y que no son difíciles de ver así que el decir que es un espectro, tiene mucho más sentido. Aunque tenemos que tener en cuenta el background de ese hablante y ver si realmente está en las dos culturas para decir si habla Spanglish. Por último, creo que el español en los Estados Unidos tiene naturaleza dinámica. Al seguir cambiando con los movimientos de migración y las nuevas generaciones, la lengua se adapta y al adaptarse, se mantiene viva. No importa si eso significa convertirse en algo “nuevo” como el “Spanglish”.

La respuesta de Dulce argumenta sociolingüísticamente la posición informada después de dos semanas de discusión y problematización en grupo en el aula. Sus argumentos se conectan

con los temas de: (i) la consciencia sobre el debate de la naturaleza del Spanglish, (ii) el bilingüismo (y el Spanglish) como un espectro y no como un fenómeno de polos opuestos, (iii) el contexto del hablante para catalogar si, verdaderamente, habla “Spanglish” y (iv) el dinamismo sociolingüístico.

Dulce comienza aludiendo a la controversia que existe con respecto al término Spanglish en los estratos con “poder”. Este “poder” se debatió a partir de un comentario por parte de Bella en la clase. Esta explicó cómo en otro curso habían hablado sobre la influencia de los académicos en el término del Spanglish (ver Otheguy y Stern, 2011; Zentella y Otheguy, 2009), por lo que aprovechamos para discutirlo en el aula. Asimismo, debatimos también sobre si se acerca más a una lengua o una variedad lingüística. Después de esto, Dulce se posiciona a favor de la existencia del Spanglish, argumentando y defendiendo lingüísticamente a partir de las teorías estudiadas en clase. Al final del comentario, esta menciona la “naturaleza dinámica” de las lenguas que están vivas. En concreto, apunta a algunos de los factores tratados en clase, como: la historia de la migración continua en este país y el nacimiento de las nuevas generaciones. Esto ha hecho que, como explica Dulce, en las comunidades hispanohablantes en particular, el español se haya seguido hablando. Al ser una lengua viva, se ha adaptado a una nueva realidad.

Durante gran parte de su comentario, Dulce desarrolla la idea del “espectro” asociada al Spanglish, surgida tras aprender en clase la teoría del bilingüismo dinámico (Flores y García, 2013). Aunque no lo menciona explícitamente, Dulce desarrolla cómo la lente monolingüe que estudiamos en clase afecta a los hablantes bilingües. Esta lente, como expone la estudiante, perpetua la idea de que los hablantes bilingües deben conocer las dos lenguas a la perfección de una manera balanceada, ya que solo así se confirmará que son competentes en ambas lenguas. Ser bilingüe, apunta Dulce, no es una cualidad que pueda medirse y el bilingüismo de cada persona es diferente.

La estudiante concluye su comentario haciendo referencia al “background” de los hablantes para determinar si habla Spanglish o no. Según Dulce, si el hablante posee una doble cultura podemos afirmar que habla Spanglish. Esta idea recupera una conversación que tuvimos en clase a raíz de una duda de otra estudiante, Ana. Esta preguntó si todos los hablantes que son bilingües en Estados Unidos hablan, o no, el Spanglish. En el aula debatimos y expusimos razones y cada estudiante tomó su posición. La de Dulce deja ver en su postura que estas prácticas son fluidas, pero que también dependen de las experiencias vividas (“background”) y que las personas cuyas identidades se encuentran entre dos culturas y dos lenguas como el español y el inglés son las que pueden realmente practicar el Spanglish.

En el caso de Helena, esta recupera su experiencia viviendo en dos lugares muy diferentes para posicionarse en este tema:

(11) Helena: La manera en que ella⁴² habla con su familia es en español, y sus hijos responden en spanglish. En nuestra sociedad necesitamos más tiempo para aceptarlo como una lengua y mucho tiene que ver el poder de la sociedad y las instituciones como la RAE que dice que hablamos deformado. Ya existen reglas gramaticales en spanglish, pero hay tantas fronteras que tenemos que romper con el clasismo, racismo y estigmatización de las instituciones acerca del spanglish. En mi vida, yo había notado que en Puerto Rico, por ejemplo, la mayoría de la isla habla una forma más o menos de spanglish. No hay tanta discriminación con el uso de spanglish, y creo que es porque los puertorriqueños no tienen que probarse a sí mismo como latino o hispano porque viven un lugar donde es su raza. Ya tienen la identidad latino en su comunidad, sangre, y cultura. Pero en los Estados Unidos, en un estado como Oregón, donde no hay tanta representación, y hay la amenaza de perder su cultura, no aceptan inmediatamente a los hablantes de spanglish. La mentalidad de hablar una mezcla es ‘menos’. Esto que siempre he pensado creo que se puede conectar con la raciolingüística que hablamos en clase. En Oregón la raza y la lengua son diferentes a Puerto Rico y los estadounidenses miran al latino que habla spanglish como una amenaza y atacan a su lengua y a él.

⁴² La narrativa de Luz, una de las mujeres latinas residentes en Oregón a la que entrevisté, decía lo siguiente: “Yo en mi casa hablo español, yo no me siento cómoda si hablo inglés con mi familia, la verdad. Entonces, estaba en Walmart con mis hijos y se me acerca un niño como de 4 años y me dice: ‘you don’t have to speak Spanish here. You need to speak English’. Y yo me quedé como guau esta criaturita... Volteé a ver su papá y no dijo nada. Entonces yo hablé más español y mis niños también, Bueno ellos Spanglish, pero me da igual, es español al fin y al cabo ¿no? [...]”.

Desde el principio del curso, Helena defendió en el primer día de clase su identidad bicultural y bilingüe de la que se sentía muy orgullosa. Esta misma se refleja en su comentario reafirmando su postura a partir de la narrativa que les presenté de mi entrevistada Luz en la tarea. Luz, la participante de mi otro estudio de narrativas (Boyero Agudo, próximamente), explicaba cómo sus niños hablaban en Spanglish pero que para ella era español “al fin y al cabo”. Helena observa que Luz habla con su familia en español y su niños hablan en Spanglish.

La estudiante recurrió a ideas trabajadas en el aula para reforzar y argumentar su postura sobre cómo a la sociedad le toma tiempo aceptar que el Spanglish es diferente del español y lo invisibilizan. Sin embargo, quiero aclarar aquí que este es el análisis que estos estudiantes hicieron de los datos que yo había recabado y no mi propio análisis. Asimismo, cabe resaltar que la narrativa de Luz, no necesariamente invisibiliza al Spanglish, ya que Luz pudo haberse referido a que el español y el Spanglish fueron igualmente discriminados, en este caso, por los angloparlantes blancos en su narrativa, dejando ver sus ideologías raciolingüísticas.

En otra sesión de clase, al estudiar la RAE y su historia, realizamos una actividad donde visionamos el anuncio de *lengua madre solo hay una* (Grey Spain, 2016)⁴³, que proyecta la idea de que el inglés está “contaminando” el español y, por ello, debemos de cuidar nuestra lengua para hacer un “buen uso” de nuestro idioma. A propósito de este punto, estuvimos debatiendo cómo el DRAE, en el 2012, definió el Spanglish como “una modalidad de habla de los Estados Unidos en la que se deforman elementos del inglés y del español” (DRAE, 2012) Esto propició la respuesta por parte de los académicos del campo (ver Betti, 2015) quienes se unieron para presionar a la RAE a cambiarla. Helena recupera el adjetivo de la RAE y se incluye a ella misma diciendo: “hablamos deformado”.

⁴³ Vídeo disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=JBEomboXmTw&t=4s&ab_channel=GREYSPAIN

A través de su experiencia y observación, Helena apunta a las concepciones raciales como uno de los principales problemas que experimentan los estudiantes latinos. Para ello, compara dos de sus lugares de residencia: la isla de Puerto Rico y el estado de Oregón. La estudiante señala cómo en Puerto Rico la gente habla “una forma más o menos de spanglish” y no hay tanta discriminación, explicando el motivo: “viven en un lugar donde es su raza. Ya tienen la identidad latino en su comunidad, sangre y cultura”. Con estas palabras, Helena refleja la historia de la isla de Puerto Rico. Esto es: la isla perteneció a la corona española desde 1493 con la llegada de Colón hasta 1897. Sin embargo, en 1898, con la guerra de Estados Unidos con España, esta se ve obligada a renunciar y ceder los territorios del Caribe a Estados Unidos entre los que se encontraba Puerto Rico (ver González, 2011). Esta historia explica la “comunidad, sangre y cultura” a la que hace referencia Helena. Sin embargo, Helena no puntualiza la realidad aún existente en Puerto Rico, en la cual se continúa viviendo una discriminación también hacia sus habitantes (ver Levenson, 2018; Rodríguez Cruz, 1965). Con el caso de Helena podemos observar cómo los estudiantes aún se encuentran en un proceso de deconstrucción de sus propias ideologías y de adquisición de una mayor conciencia respecto a estas.

Por el contrario, el caso de Oregón es otro escenario totalmente diferente como bien plantea esta misma estudiante. El ejemplo de Oregón sirve como representación de otros estados donde la mayoría de la población es blanca, cuya lengua y cultura es anglosajona. La presencia de hablantes latinos que son bilingües se percibe en muchos círculos como una amenaza a esa cultura y hay un clima social y político dominante en el que algunas personas no aceptan ninguna lengua que no sea la de la propia identidad nacional (Heller y Pavlenko, 2010). El contexto histórico que recupera Helena, y que está presente en el acercamiento de CriSoLL que llevé al aula, es sumamente importante para entender las dinámicas lingüísticas y de poder en los Estados Unidos. Helena identifica las ideologías raciolingüísticas, lo mismo que la

complejidad de las relaciones raciales, lo que facilita un entendimiento de las actitudes de discriminación lingüísticas que experimentan los hablantes bilingües.

2. Foro 1: la mirada del sistema de blancura

El foro 1 tuvo lugar durante la quinta semana, después de estudiar la representatividad y los estereotipos de los latinos en los medios y cómo la lengua y el discurso recrea nuestras identidades (Bucholtz y Hall 2005). En esta tarea, los estudiantes tenían que, en primer lugar, analizar un video en tiktok⁴⁴ en el que una actriz latina se encuentra en una audición y es obligada por la directora, aparentemente blanca, a repetir varias veces su frase hasta conseguir el “estilo” estereotipado de Sofía Vergara. En segundo lugar, seleccioné otro fragmento⁴⁵ de Marta, una de las narrativas de las mujeres latinas, residentes en Oregón de mi estudio (Boyero Agudo, próximamente), el cual tenían que analizar también.

Todos los estudiantes concordaron que la directora del video de tiktok representa a una mujer blanca. Por ello, la mayoría de los comentarios aludieron a este aspecto en sus respuestas.

A continuación, el comentario de Bella explica lo identificado por la clase:

(12) Bella: Ese tik tok encaja muchos conceptos en menos de un minuto. A nivel de superficie puede parecer como un tik tok simplemente chistoso, pero con lo que hablamos en clase hay indicadores de varias características tóxicas de la sociedad. El tik tok empieza preguntando si ella puede hacer un “latino accent,” pero ¿qué es un “latino accent”? En clase discutimos que la palabra ‘accent’ significa que es “otro” porque se relaciona con la idea de hablante ideal que usa el standard. Un hablante con acento no es parte de la comunidad. Pero los latinos pueden ser de la comunidad porque crecieron en este país y no tener acentos. En latinoamérica, hay tantos países diferentes que tienen diferentes acentos y variaciones lingüísticas

⁴⁴ El video puede encontrarse en: <https://www.tiktok.com/@albanistyle/video/6906611450429590790>

⁴⁵ El comentario de Marta decía lo siguiente: "Tal vez no exactamente del español, pero sí de las personas que hablan el inglés como segunda lengua, en lo que él visto, según mi experiencia, es que cuando te escuchan hablar el inglés roto, o sea, un inglés no perfecto o no tan bueno, inmediatamente asumen o piensan que eres tonta, que eres tonto, que no eres inteligente porque tu inglés no es correcto gramaticalmente o algo así. Pero del español no puedo pensar en uno... Bueno, aquí en Estados Unidos al parecer tiene más reputación el francés, u otra lengua, que el español, a pesar de que el español es más hablado mundialmente. Si te escuchan hablar francés o si tu dices que hablas un poco de francés, la actitud cambia. O italiano, ¿me entiendes? Es este porque el francés tiene una mejor reputación para ellos. Creo tienen la idea de que si eres europeo eres mejor e inteligente. Si hablas español, muchos no asumen el español y España, más bien piensan en México y en todos los inmigrantes que vienen entonces. Su idea es muy este, muy este estereotipada muy... Entonces no, que no, no les dan tanto valor, digo, ¿no?"

como estudiamos con la variación diatópica. Entonces, generalizar es disminuir el valor de la cultura latina porque insinúa que somos solamente un grupo y todos somos lo mismo -esto también lo dice Marta en su comentario, pero lo explico en el párrafo próximo-. Y que todos tenemos acento -no importa la lengua que hablemos o nuestro origen, el acento es una característica de los hablantes-. La siguiente pregunta es, “¿you are latina correct?” porque ella no estaba haciendo un acento en que la directora pensaba era apropiada para su imagen de una latina, es grosera porque ella está implicando que ella- que no es latina- sabe más que una mujer venezolana. Creo que su percepción está basada en el estereotipo de una mujer latina que vemos muchas veces en las noticias, shows, y películas como discutimos en el documental de *Latino media gap*. La directora está usando su mirada blanca para representar a una latina con los estereotipos de siempre de la historia, porque como se dice en el documental los blancos son los que están en las posiciones importantes de los medios.

Bella abre su comentario reconociendo la cantidad de información e ideologías que se pueden analizar y comentar en un vídeo tan corto; el cual, superficialmente, parece querer hacer reír. Con lo debatido en clase, tal y como indica Bella, identifica cómo en él se reflejan “varias características tóxicas de la sociedad”. Selecciona dos premisas significativas dichas en el tiktok y las desarrolla. La primera de ellas es “hacer latino accent”. Bella conecta el concepto del acento con la imagen del “hablante nativo ideal”, resultado del constructo social del estándar lingüístico. Ambos interfieren en las posturas ideológicas de una única nación, cultura y lengua (ver Train, 2002). Demandar la realización de un “acento” posiciona al hablante como el “otro”, como el hablante que es “extranjero” y que “no es parte de la comunidad”, como explica Bella. Esta estudiante sigue argumentando, expande la idea del “otro” y la complejiza con en el caso de los latinos en los Estados Unidos; ya que muchos de ellos forman parte de esa comunidad porque son nuevas generaciones que nacieron y crecieron aquí y, por consiguiente, no poseen ese acento estereotipado que se reclama en el vídeo.

Para cerrar este argumento, Bella menciona la homogenización hacia las identidades latinas en los Estados Unidos. Las personas latinas que residen en este país vienen de diferentes países con sus respectivas características sociolingüísticas. Generalizar las variedades diatópicas, término que recupera Bella de las primeras semanas de clase, invisibiliza a los diferentes

grupos de latines. Esta finaliza la parte sobre el acento afirmando otra de las ideas que trabajamos en clase: todas las personas tienen acento, pero eso no significa que sea una característica negativa hacia el hablante. Al contrario, ofrece una información sobre cada identidad y, aunque debería de abrazarse, sirve como símbolo estigmatizador de los latines, en este caso.

La segunda premisa en la que se enfoca Bella tiene que ver con la pregunta: “you are latina correct?”, así como la identificación de la directora de la audición como una persona blanca. La estudiante denuncia esta pregunta y pone de manifiesto lo problemático de que una directora blanca pueda solicitar la interpretación reiterada de la frase de la audición al estilo “latino”. En este sentido, Bella reconoce que la final interpretación que perseguía la directora está construida en base a los estereotipos que históricamente se han reproducido en los diferentes medios en los Estados Unidos (ver Negrón-Muntaner et al., 2014). El abuso de personas blancas en los medios en posiciones decisivas con poder (directores, guionistas, directores de casting, entre otros) refleja esa “mirada blanca”, que señala Bella, como responsable de la representación dada a los personajes latinos.

La mirada blanca corresponde con un conjunto de prácticas tanto discursivas como sociales que refuerzan la supremacía blanca racializando relaciones sociales, respuestas institucionales, rutinas y/o personas (ver, Saldaña y Omasta, 2017). A raíz de este reporte de Negrón-Muntaner et. al (2014) y del documental de Picker y Sun (2012), en el aula hablamos sobre esta mirada como sistema de exclusiones y vigilancia que decide cuándo invisibilizar y/o hipervisibilizar los cuerpos racializados (ver McCluney y Rabelo, 2019). A partir del análisis anterior, Bella identifica como el hecho de decidir cómo la actriz tiene que hablar y moverse refuerza la proyección de cómo se tienen que ver y escuchar los cuerpos racializados según la decisión de una persona con poder en el sistema de blancura.

En cuanto a la segunda parte de la actividad, aquella en la que tenían que posicionarse, muchos de los estudiantes identificaron las ideologías raciolingüísticas (Flores y Rosa, 2015). El fragmento de Juan corresponde a la conclusión de su comentario. En este, se posiciona y utiliza dos elementos claves de las ideologías raciolingüísticas, aunque no las menciona explícitamente, la persona que mira, escucha y juzga y los cuerpos racializados:

(13) Juan: El racismo lingüístico de los Estados Unidos tiene historia. Se puede expandir con la preferencia lingüística eurocéntrica sobre aquellos idiomas, variaciones y dialectos tradicionalmente encontrados o asociados con el sur de este continente. Como consecuencia, el racismo importado de Europa converge con el racismo, el colorismo y el statu quo jerárquico. Para crear un efecto combinado que establece el inglés anglosajón "correcto" y, en cierta medida, el alemán, el francés y el italiano como los lenguajes preferidos y respetados. Dejando el español y otras lenguas, dialectos y variantes minoritarias en los EE.UU. como el spanglish y el AAVE como "indeseables", "impropios", pertenecientes a una clase "menos" y simplemente "rotos". Motivo de esto es la inmigración y la raza de estos hablantes, no la propia lengua, que paradójicamente se vuelven como personas sin lengua. Aunque hablen perfectamente, porque es el hablante que escucha el que nos niega todos los logros y dominio de los hablantes en cuerpos racializados.

Juan comienza su conclusión aludiendo a que el racismo lingüístico de los Estados Unidos, donde se ha preferido lenguas provenientes de Europa, data de siglos de historia. Durante las lecciones de sociolingüística de la primera semana, recuperamos la historia de la colonización y la conectamos con la lengua para observar cómo había afectado y perdurado hasta nuestros días. Aunque no menciona la colonización, sí hace referencia al colorismo que se instauró por los colonizadores españoles, siendo este un sistema para discriminar según los tonos del color de piel y marcar aún más las jerarquías (ver Céspedes Suárez, 2021). Juan engloba dentro del "racismo importado de Europa" este colorismo que ha mantenido el sistema racista de blancura que beneficia a las personas que se perciben como blancas.

Juan explica cómo este racismo histórico ha influido en las percepciones y actitudes lingüísticas en este país. Por ello, el inglés de la colonización anglosajona es establecido como el "correcto". En cambio, el español, aunque también es la lengua de España, en la historia de los Estados Unidos se ha asociado prácticamente con los hablantes latines racializados de

quienes robaron sus tierras y cuyas variedades de los Estados Unidos, como el Spanglish que Juan recupera, son caracterizadas por ser “indeseables”, “inferiores” o “rotas”, es decir, “no correctas”. En este momento del comentario en el que la raza es verbalizada, Juan alude al caso de los hablantes afroamericanos, quienes son fuertemente discriminados por su color de piel y su variedad lingüística. Esta idea, Juan la concluye expresando claramente que el problema es el racismo hacia estos hablantes, no la lengua. Paradójicamente, aunque se critican sus lenguas y variedades, estas personas son tratadas como “sin lengua”, precisamente por esas ideologías raciolingüísticas mencionadas anteriormente por el estudiante.

En el final de su comentario, es donde Juan señala “el hablante que escucha”, sujeto participante que se describe en la aproximación ideológica raciolingüística (ver Flores y Rosa, 2015). En esta última frase, Juan utiliza el pronombre de primera persona del plural “nos” que le hace incluirse en el grupo del que habla, mostrándonos que como hablante de herencia es posible que haya vivido experiencias en las que ha sufrido esta discriminación.

3. Foro 3: un espacio para la afrolatinidad

El foro 3 fue la penúltima tarea del curso y la calendaricé en la novena semana, en la cual estuvimos hablando sobre la afrolatinidad y la adscripción de las personas a diferentes identidades a partir de las prácticas discursivas. Los estudiantes tenían que, primeramente, visionar, analizar y comentar el vídeo *Neutral Spanish vs. Dominican Spanish* (Pero Like, 2019)⁴⁶. Después, podían conectar su respuesta con el personaje de Yessika en Gentefied y dar su opinión al respecto.

El vídeo de *Pero Like* es ciertamente confuso. Parece que tiene una intención positiva de querer transmitir un mensaje a las nuevas generaciones de conservar su lengua materna, pero

⁴⁶ Para ver el vídeo completo: https://www.youtube.com/watch?v=hluSBamrySY&t=2s&ab_channel=PeroLike

el enfoque que le dan con una profesora bilingüe angloparlante blanca corrigiendo el español dominicano del actor puede interpretarse como una fuerte discriminación lingüística. Todos los estudiantes notaron esto y así lo reflejaron en sus comentarios, rescatando a su vez diferentes premisas debatidas en la clase que ayudaron a argumentar sus respuestas. He seleccionado el comentario de Camila ya que, además de representar lo producido por la clase en general, se detuvo a leer los comentarios del vídeo en YouTube, sirviéndole esto como apoyo en su argumentación:

(14) Camila: Creo que si alguien viera el video sin tener nuestros conocimientos, no entendería la ironía del video. Estaba viendo los comentarios del video, lo cual creo que es una buena representación de personas comunes que tal vez no tienen el mismo conocimiento que nosotros. Pensé en mirar los comentarios y había mucha gente que no entendía la “ironía” que creo quieren transmitir con el video. Una mujer dice: “As a Spanish teacher, this is my greatest struggle with my native speakers. Most of my students aren’t open to learning a different way of saying things and many lack a lot of vocabulary beyond basic day to day interactions. However, the students whose parents have made an effort to make sure they speak Spanish well, even regional Spanish, make a lot more progress and are my favorite to teach.” El comentario de esta profesora es terrible pero muchos de nosotros lo vivimos en las escuelas. Ella dice que sus estudiantes no están abiertos a aprender y no tienen vocabulario, pero creo que ella no ha pensado que tal vez sus estudiantes sí aprenden ese vocabulario, no más no lo utilizan porque no quieren y porque son conscientes de su identidad y su lengua en cada momento como hablamos en clase. También este comentario es un reflejo del video de Gadiel. La primera cosa que la profesora dice a él es para corregir su acento para que “no suene tanto dominicano y lo entiendan por lo menos”. Pero no hay un problema entre la manera en que él habla. Él habla con su variación lingüística que está basado en la cultura dominicana y es igual que antes, tal vez él elige hablar así porque quiere mostrar su identidad con su lengua y eso está muy bien. Entonces tratando de arreglarlo es como perder su cultura o minimizar. Porque en el fin del video ella dice que los niños tienen que aprender el español para que “los hijos no pierdan esa cultura tan rica y tan especial que todos latinos tenemos,” pero el punto del video es quitar su acento o variación que es una representación de su origen y cultura en la forma de la lengua.

El punto de que la profesora es blanca también es importante. Otra vez una persona blanca “no nativa” corrigiendo a una de color “nativa”. Debatimos que “hablante nativo” es un ideal con poder, pero quiero decir que ella no conoce la cultura dominicana. Usa su lente blanca para demostrar poder y decir que Gadiel “no sabe hablar” porque no usa el neutro que es el estándar que tiene el poder para discriminar hablantes y que ella aprendió en la escuela. La realidad no debe ser tener un español neutral porque esa no es la naturaleza dinámica de los idiomas. La lengua siempre cambiará, entonces, hablar igual de una forma ‘neutral’ simplemente no es posible. La raza de Gadiel y su color de piel creo que afectan.

Como hablamos en clase la raciolingüística muestra la raza que no hemos hablado en la lengua y explica que Gadiel es atacado por su lengua pero también por su raza, porque la profesora blanca escucha lo que ella quiere aunque él habla bien con características de su variedad dominicana como cuando no pronuncia la s.

Camila abre su comentario partiendo de la idea de que existe la posibilidad de que las personas que vean este vídeo, si no tienen un bagaje como ellos que estaban matriculados en mi clase y que, por supuesto, habían tomado otras clases en la universidad, no entendieran la “ironía” que parece comprenderse por momentos en el vídeo según la estudiante. Para apoyar su pensamiento, Camila recurre a los comentarios del vídeo y rescata el de una profesora que muestra un acercamiento prescriptivista y racista con sus estudiantes “nativos” (ver Zentella 2001), algo que Camila reconoce haber experimentado similarmente en la escuela. La estudiante no etiqueta el comentario con estos tres calificativos, sino que el acercamiento tradicional lo engloba dentro de lo “terrible” y contraargumenta la postura de la profesora con lo hablado en la clase.

Camila, además, señala uno de los puntos que debatimos en clase: el estándar. Los estudiantes bilingües tienen acceso al estándar lingüístico en las clases, pero lo importante es hacerlo de una manera donde se revele los significados sociales que indexan las formas del estándar, se muestre su conexión con el grupo dominante y la discriminación raciolingüística que genera con respecto a los hablantes latinos. Explicado esto, los estudiantes son conscientes críticamente del contexto histórico y pueden tomar una posición informada de cuándo y cómo utilizarlo, que es lo que persigue la justicia sociolingüística (ver Bucholtz et. al, 2014) que se enmarca en CriSoLL también (Holguín Mendoza, 2022). Así, Camila refuerza la idea de que los estudiantes pueden decidir hablar sus variedades lingüísticas de manera consciente para crear y reflejar sus formaciones de identidad a partir de sus prácticas estilísticas (ver Escobar, Ciriza y Holguín Mendoza, 2012).

Posteriormente, la estudiante desarrolla lo que sucede en el vídeo de Gadiel de una manera comparativa. Esta recupera la frase del vídeo, en la que la profesora dice: “no suene tan dominicano y lo entiendan por lo menos”, para defender tanto la variación dominicana de los hablantes, como la posible libre elección del actor en utilizar la variedad que prefiera. La decisión puede basarse en querer proyectar una determinada identidad y/o la pertenencia a una comunidad lingüística en concreto. “Arreglarlos”, como dice Camila, afecta negativamente a estos hablantes eliminando su acento, que en este caso es interpretado por la estudiante como una característica positiva vinculada a la identidad del hablante y su cultura.

Inmediatamente, el siguiente punto de Camila recae en el personaje de la profesora y su blancura. La estudiante conecta esta blancura con (i) la idea del hablante nativo y (ii) las ideologías raciolingüísticas. En primer lugar, Camila identifica cómo la profesora que está corrigiendo a Gadiel no es una “hablante nativa”. Acto seguido señala que, como bien debatimos en clase, la idea del “hablante nativo” es un constructo creado para mantener el poder a través de la lengua (ver Train, 2003). Sin embargo, Camila redefine el término para vincular la lengua y la pertenencia a una cultura en específico. La lente blanca de la docente juzga a Gadiel acusándole de no saber hablar “bien”, ya que no utiliza la variedad privilegiada del estándar, asociada con los hablantes monolingües y con las instituciones como la escuela. Este lugar es señalado por Camila para explicar por qué esta mujer blanca insiste tanto en ese estándar, esto es, porque fue la escuela donde lo aprendió, reforzando sus ideologías lingüísticas dominantes. Para concluir con este argumento, Camila alude a la naturaleza dinámica de las lenguas en defensa de la variedad de Gadiel y como explicación a la imposibilidad de que todos hablemos por igual.

Camila, después de su análisis sociolingüístico, presta atención a la dinámica racial de este escenario y reconoce el racismo como motivo significativo del desarrollo de la situación. Como explica la estudiante, Gadiel está utilizando su variedad lingüística que es perfectamente

correcta, donde observamos características de la variedad dominicana como la aspiración de la /s/ (ver Zentella 2001). El cuerpo racializado del actor se construye a partir del doble monolingüismo de la hablante bilingüe blanca y examina cada lengua de manera independiente y baremándola como “correcta” o “incorrecta” según su perspectiva e historia de privilegio (ver Flores, 2016). Por esta razón, el español de Gadiel es juzgado y evaluado como algo a reparar, para que deje de sonar “dominicano y lo entiendan mejor”, tal y como apuntaba Camila.

Para la segunda parte de la actividad, aquella que trataba de la representación de Yessika, el personaje afrolatino en *Gentefied*, he seleccionado el comentario de Juan que identifica, a través de este personaje, los problemas que experimentan les afrolatines:

(15) Juan: El personaje de Yessika en *Gentefied* es un paso adelante en la representación de los afro-latinos en un lugar donde no son mencionados y representados suficientemente: los medios. Lo que lleva a una división y falta de familiaridad entre latinos y afro-latinos ya que los afro-latinos son una minoría dentro de una minoría que se resiste a reconocerlos, especialmente en los EE. UU., donde el racismo está intrínsecamente conectado con la sociedad desde la colonización y el abuso de las personas de color como esclavos. Las actitudes racistas y discriminatorias dentro de algunas comunidades latinas más blancas, son actitudes que están respaldadas por la construcción de la raza y construidas sobre una estructura social histórica de la colonización española que favorece a los blancos de los afrolatinos desafortunadamente, han sido comúnmente separados de la mayoría latina. Dando lugar a experiencias y sentimientos donde los afro latinos se sienten excluidos y discriminados por el color de su piel. Por ejemplo en el episodio, “Protest tacos” Yessika, quien se identifica como afro-latina, le dice a su novia Ana en una discusión, “and you all treated me like like I’m some angry Black girl. Let’s be real, your family has never accepted me” (00:05:18-00:05:07). Yessika se siente discriminada por ser negra, usan su color de piel para excluirla y categorizarla como negra y no necesariamente latina.

También en una escena, fueron discriminadas racialmente por un aparente latino que les decía profanidades en español porque pensó que no entenderían español, ya que en su mente no eran latinas gracias a su color de piel más oscuro y su uso de inglés cuando entraron a su taxi. Una vez más volviendo a la ideas de raza y lenguaje como factores que afectan la percepción de identidad, y cómo las personas que viven en las fronteras de identidades como chicanos y afrolatinos enfrentan luchas internas que surgen de tales interacciones. Por eso, ambas mujeres recurren al uso del lenguaje como forma de autenticar su identidad como afrolatinas, como los estudiantes del artículo de Scott, Cuando Yessika le dijo al hombre con code-switching, “¿De que gente tu habla eh? mojón sin cabeza, nosotros entendemos cada fucking palabra”. Muestra su interseccionalidad, reforzando aún

más la idea de que ella puede tener más de una sola identidad, sin dejar de ser latina del caribe (tiene características en su lengua de esa variedad como cuando no pronuncia la s o la r o el orden de la frase). Y esto refuerza su identidad poderosa al mantener su variedad diatópica y también por ser una mujer que actúa en este carácter y no un hombre, porque muestra otra etnia, otro acento, otro estilo que no es estándar y que no responde a los estudios de género pre-estructuralistas. El personaje desafía las normas de lo que significa ser estereotípicamente latina y visibiliza esta identidad que es muy marginalizada.

El comentario de Juan afirma la falta de representación del grupo de los afrolatines en los medios y la significancia que tiene el personaje de Yessika al aparecer en un programa dentro de una plataforma mundial como Netflix. El argumento que sigue a la apertura generaliza y simplifica ligeramente el problema al decir que los medios son, ciertamente, responsables de la “división” y la “falta de familiaridad” de este grupo de latines. Sin embargo, este argumento se ve inmediatamente complejizado por el siguiente, en el que alude al racismo con historia colonial en los Estados Unidos.

El componente de historicidad, en el que alude a la brutal e inhumana realidad de la esclavitud en el Caribe y muchas otras regiones, manifiesta la verdadera razón de ese peso histórico que ha perdurado en sus múltiples facetas, y en especial en los Estados Unidos. Este racismo también ha calado en las comunidades latinas, en las que se ha mantenido un racismo provocando un colorismo en Latinoamérica en el que se ha privilegiado la blancura, la cual ha traído consigo privilegios sociales que pueden advertirse en la educación (ver Baronnet, 2013; Campos Vázquez et al., 2018; Céspedes Suárez, 2021).

Juan ilustra la referencia al contexto sociohistórico que dibuja aludiendo a dos escenas de la serie. La primera de ellas se desarrolla a raíz de una discusión entre Yessika y su novia Ana (de identidad chicana). Juan identifica una frase clave que recoge el sentimiento generado por este racismo: “and you all treated me like like I’m some angry Black girl. Let’s be real, your family has never accepted me”. La negritud de Yessika la excluye de la comunidad a la que

pertenece por sus rasgos fenotípicos asociados con la negritud, aun cuando su cultura es compartida.

El segundo episodio recuperado por Juan complementa el breve análisis del anterior. Como el estudiante explica, la escena se desarrolla cuando Yessika y su amiga se suben al taxi de un latino. Este implica que, debido al color de piel de estas dos mujeres, pertenecen a la comunidad afroamericana por lo que comienza a murmurar algunas cosas sobre ellas en español pensando que no van a entenderle. Juan no lo desarrolla, pero el apunte que hace sobre cómo “la ideas de raza y lenguaje como factores que afectan la percepción de identidad”, demuestra sus reflexiones en relación a las ideologías raciolingüísticas. Esto afectado negativamente a ciertas identidades que, al no responder a la idea de lo que es ser latine, son a su vez desplazadas.

Después de esta digresión, Juan apunta a la variación lingüística de Yessika, en su respuesta al taxista, como mecanismo para reafirmar su latinidad, aludiendo a lo que discutimos sobre las estrategias de las personas para autenticarse por medio de su uso de la lengua con el artículo de Shenk (2007). En la intervención de Yessika, Juan explica que el code-switching que Yessika utiliza, así como las características fonéticas asociadas a la variedad caribeña (la aspiración de la /s/, la debilitación de la /r/ y el orden de la frase) no solo refuerza su identidad latina de la zona del caribe, sino que también representa otras identidades.

Después de su argumento conectado al contexto sociohistórico necesario para entender las dinámicas sociales con las identidades afrolatinas, Juan referencia brevemente cómo el género es significativo en este personaje también. El estudiante centra el último párrafo refiriéndose a los estudios pre-feministas, o pre-estructuralistas como dice él al seguir la división de de los Heros (2012). Como expliqué en el capítulo tercero, en estos estudios se ha interpretado la identidad de la mujer a partir de la comparación con la de los hombres. Así, la mujer ha sido retratada por tratar de no romper con las normas sociales y conformarse con las conductas normalizadas femeninas de inocencia, fragilidad y respeto, características que se reflejaban

también en la lengua. Los académicos (ver Labov, 1966) interpretaron que para ganar poder y posición social dentro de la sociedad las mujeres intentaban conformarse a un estándar, ya que esta era una forma de alcanzar mayor estatus social.

4. Resumen: avanzando hacia un desarrollo de la literacidad académica crítica

II

Al igual que en el capítulo anterior, los comentarios de los estudiantes muestran cómo se incorporaron nuevos conocimientos de vocabulario y conceptos sociolingüísticos que propiciaron una problematización de las ideologías dominantes, resultando en actitudes críticas con respecto a la serie *Gentefied* y los testimonios de las mujeres latinas residentes en Oregón. Estos resultados manifiestan cómo los cuatro elementos de CriSSoL han sido comprendidos y reflexionados por los estudiantes a lo largo de las diferentes actividades del curso, creando argumentos que fortalecen el análisis de sus trabajos escritos.

(10) Dulce, (12) Bella y (14) Camila demostraron en sus comentarios por medio de sus posturas actitudinales articulaciones de un desarrollo de conciencia crítica de la lengua (CLA) al señalar cómo las estructuras socioeconómicas y políticas se perpetúan en las prácticas lingüísticas. Así, problematizan la lente monolingüe que se proyecta sobre el Spanglish, la otredad que genera la percepción de un acento lingüístico marcado y la idea y representación del hablante “nativo” que persigue a los hablantes bilingües en este país. Además, sus comentarios se alimentan de la literacidad racial que explica cómo la supremacía blanca continúa afectando a los hablantes latinos que son racializados.

Por otra parte, (11) Helena y (13) Juan agregan en su argumentación la historicidad crítica. A partir de la historia, estos estudiantes reconocen cómo se han naturalizado ideologías raciolingüísticas y prácticas sociales de la colonia que privilegian un sistema hegemónico de blanquitud. De esta manera Helena compara y analiza la historia de Puerto Rico y Oregón para explicar el problema raciolingüístico al que hace referencia en su comentario. Con respecto a

Juan, identifica cómo el sistema de blancura se perpetúa y sigue discriminando y oprimiendo a los hablantes racializados.

Las prácticas estilísticas también han sido reconocidas en estos comentarios. (14) Camila y (15) Juan, a propósito de las identidades afrolatinas, después de argumentar sus ideas reflexionando en las ideologías del lenguaje por medio del CLA y la literacidad racial, aluden a las prácticas estilísticas que colaboran en indexar las identidades de los hablantes para deconstruir los estereotipos sociolingüísticos del personaje de Yessika.

Las respuestas de este capítulo corresponden a momentos muy diferentes del trimestre: la semana tres y cinco, primera mitad del curso, y la semana ocho. Al avanzar en estos comentarios puede observarse cómo incorporan el vocabulario y conceptos del curso para articular su literacidad crítica al pasar las semanas. En la composición primera, los fragmentos de (10) Dulce y (11) Helena señalan ideas importantes como las que tienen que ver con las ideologías raciolingüística, sin embargo, no se desarrollan de la misma manera, quedan mencionadas y sin apuntar a conceptos clave. Ocurre lo mismo en el ejemplo de (13) Juan, aunque este, por el contrario, sí nombra el concepto del *hablante que escucha* y de los *cuerpos racializados*. Además, estos datos muestran la complejidad de este tipo de literacidad y el tiempo que se lleva desarrollarla. El comentario de (11) Helena, por ejemplo, muestra cómo aún contiene sesgos implícitos al no subrayar el racismo existente en Puerto Rico. Por el contrario, las respuestas del *foro 3* de (14) Camila y (15) Juan, completado en la octava semana, son significativamente más argumentativos, incluyen los cuatro elementos de CriSoLL, como en el comentario de este último, que conecta la historia de la esclavitud caribeña, con diferentes maneras del racismo en el colorismo y las premisas del feminismo chicanos que aluden a la raza y al género. Estos estudiantes también, incluyen en sus trabajos conceptos desarrollados como: hablante nativo, lente blanca, grupo dominante y algunos elementos de las teorías sociolingüísticas pre-feministas.

En el siguiente capítulo concluyo este trabajo de investigación destacando sus implicaciones más significativas.

5. La literacidad crítica: un proceso de tiempo

El desarrollo de la literacidad es un proceso largo que no se limita a las diez semanas de un trimestre; sino que dura toda nuestra vida. Aunque los ejemplos de los estudiantes analizados en los capítulos 5 y 6 muestran ese desarrollo, la no linealidad mencionada con anterioridad también pudo verse en sus trabajos. Los ejemplos que presento a continuación, muestran la no linealidad en el desarrollo de la literacidad crítica sociocultural y lingüística.

El fragmento de Kiara pertenece a la composición 2 de la semana siete, donde los estudiantes tenían que hablar sobre la feminidad y apoyarse en ejemplos de *Gentefied*. Kiara analiza el personaje de Beatriz, una mujer latina de primera generación que emigró a Estados Unidos para mejorar su situación laboral. La estudiante hace referencia a la lengua explicando lo siguiente:

(N1) Kiara: Teniendo que ser papa para sus hijas, Beatriz ha tendió que hablar en una forma más masculino en alzar su voz y hablar en un tono más agresivo, deja su feminidad “el empleo de una frecuencia alta del diminutivo –ito (estoy enfermita) con el habla femenina (Escobar)”. En el programa no vemos Beatriz usando el diminutivo –ito que es común entre identidades femeninas. Beatriz no habla de esa manera y ella usa mala palabras y no “apropiadas” entre las mujeres. Beatriz dice “pinche” y usa muchas metáforas cognitivas como “como un pinche mago estoy aquí allá estoy en todos lados abracadabra!” y “me voy a dar maromas de felicidad porque tú me vas a ayudar” son little remarks que relacionamos con los hombres. Se me hace raro que una madre no use el lenguaje femenino con sus hijas y no tenga más características femeninas en la lengua como las tienen las madres, a veces parece que no quiere a sus hijas por su habla.

Como podemos observar, con el personaje de Beatriz, Kiara repite algunos de los estereotípicos lingüísticos que problematizamos en clase, pero que están altamente divulgados en la sociedad. Así, cuando el personaje de Beatriz en la serie *Gentefied* alza la voz al enfadarse con sus hijas, Kiara la vincula con los rasgos lingüísticos masculinos, concluyendo su comentario que, como madre, la falta de características (estereotipadas) de lenguaje femenino,

la hacen una madre más fría con sus hijas. Sin embargo, en esta misma composición 2, cuando Kiara analiza el personaje de Ana (ver capítulo 5, (6) Kiara), la estudiante alaba que el personaje de la joven latina rompa con los estereotipos lingüísticos femeninos, que líneas anteriores, ha criticado a Beatriz por no tenerlos. En este caso vemos cómo las reflexiones pueden ser contradictorias y no lineales, y la estudiante mide de diferente manera a dos personajes femeninos en la misma tarea.

Este segundo fragmento que muestro abajo, correspondiente a Alba, también surge durante la composición 2 de la semana siete. En él, la figura del estándar y del monolingüismo aún permean a la hora de explicar las lenguas utilizadas en Gentefied:

(N2) Alba: En el episodio, Beatriz cambia de español a inglés. Esta parte es importante porque ella es mujer, pero no está hablando ‘el estándar’ del español con su hija, por eso Ana no es capaz de mantener una comunicación solo en Español y su español no es tan bueno.

Como reconoce Alba, durante una escena entre los personajes de Beatriz y Ana -madre e hija de primera y tercera generación, respectivamente- domina el cambio de código por parte de ambas. Sin embargo, la estudiante responsabiliza a la madre de utilizar también ambas lenguas simultáneamente y no únicamente un español “estándar”. Según Alba, esto afecta en que la hija no sea capaz de hablar solo español y de que este no sea “tan bueno”. Observamos cómo las ideologías monolingüistas y puristas aún permean en la semana siete del curso en situaciones como esta.

El siguiente caso es muy similar al de (N1) Kiara. Irvin, en su composición 3 realizada en la semana nueve donde estaban discutiendo sobre las masculinidades latinas en Estados Unidos, escribió un ensayo donde problematizaba la existencia de masculinidades en plural y criticaba un estereotipo en el que caen los directores de Gentefied (ver capítulo 5, (8) Irvin). Sin embargo, líneas más adelante, realizó el siguiente comentario:

(N3) Irvin: Entonces podemos asumir que el machismo en los Estados Unidos viene principalmente también del patriarcado de la inmigración de la cultura que venía de otros países. Por otra parte, los hombre de primera generación en los

Estados Unidos puede tener más de una influencia directa del machismo en comparación de un hombre de por ejemplo tercera generación que solo la tiene de aquí y es “más abierto”.

El estudiante simplifica y generaliza el origen del patriarcado al expresar que el “machismo” de los Estados Unidos se debe al que traen “principalmente” los inmigrantes de sus respectivos países, sin esclarecer que el sexismo existe en los Estados Unidos y puede manifestar sus efectos nocivos de muchas maneras distintas según los contextos. En la segunda parte, estereotipa a las primeras generaciones al etiquetarlas de “más machistas”, mientras que las terceras son “más abiertas” por tener “solo” el contacto con Estados Unidos. La generalización cae en los estereotipos y evidencia que en ese momento todavía no ha problematizado sus propias creencias al respecto.

Durante el foro 3 completado en la semana 8, principalmente, les estudiantes debatieron sobre la afrolatinidad. Camila contestó al comentario de Juan con la siguiente respuesta:

(N4) Camila: La invisibilidad de los Afro-Latinos aquí puede ser por la culpa de los Estados Unidos. En el sentido que los Estados Unidos ha construido un censo (census) que ni deja a los Afro-Latinos escoger su identidad, pero solo escoger una.

El foro fue completado antes de debatir juntas en la clase todo lo que habíamos leído y visto sobre la afrolatinidad, por lo que cabe destacar que el comentario de Camila fue escrito antes de conversar todes en el gran grupo. Esta respuesta me sirvió como idea para tratar en el aula el tema del censo y los formularios oficiales de los Estados Unidos, algo que resultó interesante para el resto de alumnes. Sin embargo, Camila simplificó que la invisibilidad de estos latines dentro de Estados Unidos correspondía al propio país y, aunque su argumento es cierto, ya que las categorías raciales son muy cerradas y a veces contradictorias en los documentos oficiales, la estudiante no desarrolla elementos históricos y sistémicos esenciales que intervienen en estas dinámicas sociales.

Por último, el siguiente ejemplo corresponde a Alicia, concretamente a la primera tarea que abrió el curso y que tuvo lugar en la semana tres, en el foro 1. En esta actividad, donde

especialmente hablaron del bilingüismo y los estereotipos hacia los latines en Estados Unidos,

Alicia declaraba:

(N5) Alicia: Es cierto que los latinxs se escuchan más exagerados y hablan con su cuerpo, usan mucho movimiento [...] Pero Sofia Vergara es un ejemplo que daña a las latinas muchísimo y afecta al estereotipo que los hispanos se deben de oír de alguna manera específica.

En este momento del curso, la estudiante recupera en su escrito algunos estereotipos asociados a la latinidad que ella misma problematizó en su composición 3 durante la semana nueve del curso (ver capítulo 5, (9) Alicia). Allí, explicó cómo las formas lingüísticas indexan diferentes identidades y cómo las personas podemos tener diferentes identidades según a qué grupo queramos pertenecer dependiendo del momento. En este comentario en el que la conciencia crítica se encuentra limitada, destaco que aún no habíamos debatido en el aula el caso de la actriz colombiana Sofia Vergara, el cual resultó ser altamente rico a la hora de compartir puntos de vista entre todes. Conversando todes, les estudiantes concluyeron que estas dinámicas son más complejas, que ya llevan tiempo y que, al final, no se puede culpabilizar a Sofia Vergara del estereotipo de la latinidad que existe en los medios. De hecho, varies alumnes puntualizaron que ella puede ser vista también como una aliada para conseguir hacer un espacio a otros latines en la gran pantalla.

Por tanto, debemos de saber que no existe una única fórmula que consiga un cambio crítico en la activación en las actitudes o pensamientos de les estudiantes con relación a ideologías dominantes y marginalizantes. Cada contexto es totalmente diferente: instructor, espacio geográfico, demografía, alumnes, entre muchos otros; por lo que los resultados variarán conforme a este. Sin embargo, la reflexividad por parte de les estudiantes de las premisas dadas por sentado dentro del sistema educativo ha sido constante, independientemente de conseguir o no una mayor conciencia y literacidad crítica.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIÓN: LA CLASE COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA

1. Cambios actitudinales y de literacidad crítica en los estudiantes

Esta disertación muestra cómo el uso de una pedagogía crítica dentro de las clases de español como lengua heredada pueden suscitar un desarrollo en la literacidad crítica sociolingüística de los estudiantes.

Por eso, a la pregunta de investigación relacionada con los cambios en las posiciones actitudinales y de literacidad crítica de los estudiantes, puedo confirmar que sí existe un cambio en general tras trabajar con el acercamiento crítico de CriSoLL. Al avanzar las semanas del curso -especialmente durante las semanas ocho, nueve y once- los estudiantes mostraron en sus escritos cómo los cuatro elementos de CriSoLL (la conciencia crítica de la lengua, la literacidad racial y de género, la historicidad crítica y el poder simbólico de las prácticas estilísticas lingüísticas) se conectaban entre sus argumentos produciendo respuestas críticas y elaboradas.

Como se ha demostrado en los capítulos 5 y 6, los estudiantes han reconocido que la lengua no sólo es un símbolo cultural pero también una arma política e ideológica. Ligado a esta, el constructo del “hablante nativo ideal” ha sido reproducido por las escuelas quienes, a través de una lente monolingüe, han estigmatizado las variedades del español en los Estados Unidos, afectando a los hablantes bilingües. Los alumnos de mi clase, no solo aludieron a elementos sociolingüísticos para explicar esto, sino que elaboraron articuladamente sobre los contextos históricos y las relaciones raciales para completar sus argumentos. Así, hacen referencia a las ideologías coloniales y la supremacía blanca que discrimina y oprime a sujetos que no se encuentran dentro del grupo blanco monolingüe anglosajón dominante.

Al mismo tiempo, les estudiantes manifiestan que los estilos lingüísticos reproducen nuestras identidades, en plural; ya que dependiendo de nuestras subjetividades y el contexto en el que nos encontremos, somos capaces de performar diferentes estilos con distintos significados sociales. Algo muy importante, es que les estudiantes llegan a articular de manera muy completa cómo a través de las prácticas lingüísticas también podemos obtener representatividad y luchar contra normas puristas que invisibilizan a ciertas identidades. La inclusión de contenido no típico dentro del sistema escolar, así como el feminismo chicano, no solo motivó a les alumnes ya que lo pudieron relacionar con sus propias realidades y experiencias, sino que también ofreció una visión más completa de la historia necesaria para argumentar críticamente. Asimismo, apoyó una representatividad para que les alumnes problematizaran la omisión de estos temas frecuente dentro de las aulas de enseñanza de lengua como lo es esta clase de escritura. Sin embargo, como ya enuncié con anterioridad, la literacidad crítica sociolingüística de les estudiantes no fue un proceso lineal, lo que quiere decir que cada estudiante tiene diferentes momentos de conciencia crítica expresados a partir de diferentes posturas actitudinales (ver Showstack, 2017) a lo largo de las semanas.

Con respecto a la primera parte del curso, aquella en la que tratamos las ideologías lingüísticas hacia el español y el bilingüismo en los Estados Unidos, la representación latina de los medios estadounidenses y las identidades latinas indexadas a partir de la lengua, la producción de argumentos críticos por partes de les estudiantes se mantuvo más constante. Es importante recordar que les estudiantes, para estar matriculades en esta clase de SPAN 312 feminidades latinas, tenían que tomar al menos un curso anterior como prerrequisito, por lo que la mayoría de las respuestas donde se observa la falta de una literacidad más crítica en los temas, vinieron por parte del bloque innovador de la clase, aquel centrado en el género como elemento de construcción social interseccional en relación con la lengua, la raza y la sexualidad.

2. Implementación del acercamiento de literacidad lingüística sociocultural crítica, CriSoLL

En lo que respecta a la segunda pregunta de este trabajo, aquella sobre la implementación de un acercamiento pedagógico crítico como lo es CriSoLL, cabe destacar que estos acercamientos se alejan de los todavía tradicionales existentes en las aulas, basados en el monolingüismo y las ideologías de estandarización de la lengua, los cuales afectan a la enseñanza de los estudiantes bilingües en los Estados Unidos. Estos han posicionado a estos hablantes como “incompletos o defectuosos”, y establecen como objetivo lograr un repertorio lingüístico que se acerque al estándar y al ideal de hablante monolingüe (ver Cook y Wei, 2016; Train, 2002; Higby, Gámez y Holguín Mendoza, 2023).

Los marcos críticos demuestran cómo el bilingüismo es una ventaja para el hablante, que debe ser entendido como un fenómeno dinámico (García, 2009) y defienden el estudio de la lengua bajo una perspectiva metalingüística crítica que revele las ideologías dominantes y el poder que se encuentran en el discurso (del Valle, 2014). Por ello, trabajar los temas de la raza, el género, la sexualidad, la etnicidad y la historia, son sumamente importantes para que los estudiantes entiendan las dinámicas de poder presentes en la lengua.

Aunque no existe un único modelo de literacidad crítica, pedagogías como la que propone CriSoLL demuestran el avance que son para el campo al responder a las identidades y experiencias propias de los estudiantes. CriSoLL es un acercamiento crítico que surge de la autorreflexividad y la colaboración y que persigue una educación basada en la justicia sociolingüística (ver Bucholtz et al., 2014).

Además de trabajar con el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua, la metodología de CriSoLL defiende la inclusión de tres elementos más para poder contextualizar el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua al estudiar las situaciones sociales particulares y responder a la lógica blanca presente en los discursos y espacios, incluyendo los académicos (Zuberi y

Bonilla-Silva, 2008). Estos son: el componente la literacidad racial -y de género-, la historicidad crítica y el poder simbólico en las prácticas estilísticas lingüísticas (Holguín Mendoza, 2022; Holguín Mendoza y Taylor, 2021; Holguín Mendoza y Sánchez-Walker, en prensa). La suma de estos tres elementos solidifica este acercamiento y ofrece en la clase un panorama mucho más sistemático y completo.

Teniendo en cuenta las narrativas de los estudiantes expuestas en los capítulos 4 y 5, en las que se puede observar la problematización de conocimientos a partir de las prácticas discursiva de estos, definiendo que la implementación del marco de CriSoLL a nivel pedagógico en este estudio sirvió para que los estudiantes, y yo misma, visibilizáramos de manera contextualizada las estructuras de poder existentes en el discurso social que se esconden detrás de las ideologías dominantes. Asimismo, este nos permitió no solo deconstruir esas ideologías, sino también pensar en la clase en premisas alternativas que mostraran la multiplicidad de significados presentes en el discurso.

Así, la significancia de la aproximación de CriSoLL no solo recae en ser un acercamiento crítico que funciona al integrarlo en el aula produciendo discursos críticos y alternativos entre los estudiantes. Su importancia se conecta con el papel del profesor-investigador (ver Goswami y Stillmann, 1986), ya que le obliga a autorreflexionar sobre su posicionalidad y sus sesgos y prejuicios de raza, clase y género, entre otros. CriSoLL es una herramienta crítica que permite situarnos, contextualizarnos y analizar las estructuras de poder que nos limitan.

2.1 El género en la clase de español como lengua heredada

Trabajar el género en las clases de español como lengua de herencia (SHL) responde a tres motivos: (i) la falta de mayor inclusión de estos temas dentro del currículo de SHL, (ii) el deseo de los estudiantes en tratar este tema y (iii) la propuesta de ofrecer una visión crítica más completa y en relación con las experiencias de los estudiantes en el aula de SHL.

En primer lugar, Parra y Serafini (2022) señalaron la grieta existente con respecto al tema del género en las clases de lengua y hacían un llamamiento a introducirlo en la clase para responder, en cierta parte, a las inquietudes que habían empezado a observar en les estudiantes. Como ya he explicado, ese deseo entre les alumnes también se hizo visible para mí en diferentes clases donde trabajé temas sociolingüísticos y culturales. Desde ese momento, nunca dejé de considerar la idea de crear una clase completa que se centrara en el estudio del género y la lengua más específicamente. Trabajar con CriSoLL, que considera crucial la literacidad racial y de género entre sus elementos, hizo posible la creación del curso de *feminidades latinas* cuyo objetivo fue el de desarrollar una literacidad crítica de lengua y género.

La inclusión de los estudios de género y lengua en las pedagogías críticas permite la visibilidad de identidades marginalizadas y la problematización de características lingüísticas que han estereotipado y estigmatizado a ciertas identidades. Los estudios de lengua y género demuestran cómo les hablantes elegimos prácticas estilísticas que combinan e indexan significados sociales. Estas elecciones implican que la lengua tiene un carácter performativo que se manifiesta en la variación estilística del hablante (Eckert, 2012). Asimismo, las perspectivas de los feminismos de color visibilizan diferentes identidades oprimidas por su raza, sexualidad, etnia, religión y clase, entre otros; ofreciendo un panorama diverso, más completo y complejo de la sociedad. Para enriquecer y problematizar los estudios de lengua y género, he querido recuperar el feminismo chicano con el fin de responder mejor a las identidades de les estudiantes latines de la clase de SHL.

Las respuestas de les estudiantes, con respecto a las actividades sobre el elemento de género, mostraron que fueron capaces de analizar discursos y ejemplos de manera crítica en gran medida, incluyendo activamente una reflexión sobre la construcción de género en sus comunidades y también elaborando sobre sus propias identidades. Estas reflexiones, sin embargo, nunca tomaron un carácter aislado: como muestran la mayoría de los comentarios de

les estudiantes, el género coexiste con la raza, la lengua, las generaciones y la geografía que atraviesa a cada hablante, entre otros.

Como mencioné en los capítulos 5 y 6, trabajar con pedagogías críticas significa alterar los paradigmas positivistas que buscan un aprendizaje unidireccional y saber que con el tiempo van a seguir sucediéndose cambios multidireccionales si les estudiantes continúan reflexionando y problematizando lo conversado en el aula. Aunque este estudio puede ser replicado, los resultados de este nunca serán los mismos.

3. Limitaciones

Aunque este estudio demuestra el desarrollo de de la literacidad crítica sociolingüística de estudiantes latines bilingües al aplicar un acercamiento crítico, existen limitaciones que deben ser destacadas: (i) la falta de una muestra más representativa del desarrollo de la literacidad crítica académica en los diferentes temas de les estudiantes por falta de espacio y tiempo y, al ser este un curso de pedagogías críticas, (ii) la falta de un proyecto de mayor conexión con la comunidad como lo puede ser un proyecto en base a aprendizaje de servicio (service learning en inglés) con la comunidad. Asimismo, este estudio en su totalidad está posiblemente influenciado por mis sesgos, los cuales están conectados a ideologías internalizadas, lo mismo que a una perspectiva científica positivista tradicional que ha marcado gran parte de mi vida.

Por otra parte, el mismo entrenamiento académico que he tenido hizo que les alumnes escribieran un papel final tradicional, en lugar de crear una actividad final donde les estudiantes pudieran ser más creativos y aplicar esa conciencia y conocimientos críticos trabajados en el aula, por ejemplo, con un trabajo de servicio con la comunidad.

Por eso, tras la finalización de esta investigación, veo necesario reformular las tareas pensadas que acompañan a esta clase de feminidades latinas, para verdaderamente tener una actividad final que responda a las premisas de la pedagogía crítica implementada en el aula.

4. Implicaciones pedagógicas

Como he explicado y defendido a lo largo de este trabajo, los acercamientos críticos responden a las identidades de los hablantes latinos de herencia del español al interesarse y perseguir una literacidad crítica. Un acercamiento de este tipo desarrolla nuestras capacidades para cuestionar nuestras actitudes y actuaciones relacionadas con la injusticia social, las cuales pueden afectar a nuestras vidas dentro del contexto profesional, académico y personal. Para ello, es importante (i) considerar a la clase como una comunidad de práctica y (ii) validar las narrativas de los estudiantes que traen de su propia comunidad.

4.1 La clase como comunidad de práctica

Siguiendo el estudio de Cho (2018), en el capítulo primero de este trabajo de investigación, expuse que mi clase sería entendida como una comunidad de práctica (ver Lave y Wenger, 1991). Para esto, asumí que los estudiantes de mi clase compartían un interés común y participarían en el proceso de literacidad crítica colectivamente. Esta intención inicial se relaciona con un expreso interés en interpretar la clase como una comunidad de práctica busca un aprendizaje heterogéneo, fluido y dinámico que se aleja de los acercamientos dominantes que han objetivizado a los estudiantes como participantes de estudios (ver Charity Hudley y Flores, 2022).

En su explicación, Wenger (1998) señala tres características que suelen estar presentes en estas comunidades de práctica: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. El compromiso mutuo como primer elemento de una comunidad de práctica, da cuenta del acuerdo del grupo en interactuar dentro de la comunidad para lograr unos objetivos negociados donde la colaboración es un pilar fundamental en la consecución de objetivos. Estos objetivos son los que hacen que la empresa sea conjunta, y finalmente, el repertorio compartido es la producción verbal y no verbal de los participantes de la comunidad en donde muestran su identidad y sus pensamientos.

Trabajar la clase como comunidad de práctica era esencial para acercarnos a un pensamiento crítico conjunto. Los comentarios de los estudiantes mostrados en los capítulos 5 y 6 revelan el avance hacia una conciencia crítica. Las frases que entrelazaron algunas de sus narrativas mostraban la importancia de las actividades desarrolladas dentro del salón de clases: “pensé mucho lo que hablamos en clase [...]”, “durante la clase del lunes dijimos [...]”, “hemos hablado en clase [...]”, “en clase discutimos que [...]”. Las frases de los estudiantes pueden interpretarse como expresiones hechas sirvieron para introducir una idea de las lecturas o de los materiales que trabajamos. Por eso, pedí especialmente a los estudiantes que completaran la evaluación del curso al final del trimestre, para conocer verdaderamente su opinión. Al ser anónimo, les sugerí que podían ser explícitos, explicando todo aquello que funcionó y no funcionó, lo que cambiarían y dejarían, su opinión sobre los materiales, entre otras cosas. De esta manera, yo podría tener una idea más real a la hora de mejorar el curso para el futuro. Sin embargo, en los comentarios de la evaluación, varios estudiantes destacaron la importancia del ambiente de la clase logrado por todos, demostrando que existía esa comunidad que yo quise desarrollar desde principio:

(1) Everyone's opinion was accepted regardless of who they are and from where they are. Not only was the class inclusive in letting everyone's voice be heard, where all opinions mattered, but the content itself put importance on inclusivity on things that often get ignored in education. (Like ignoring intersectionality). For each class, there was an assigned reading, which we often discussed in small groups before critically thinking and discussing in class. The use of multiple levels of comprehension and critical thinking about each topic helped me learn the material better and understand its relevance outside of class. Having an inclusive environment to share ideas made me want to come into class with ideas to share.

En este primer comentario, le estudiante valora la importancia de que todas las voces de la clase fueran incluidas y escuchadas, independientemente de su contexto, la significancia de permitir que todas las voces se expresen para que interactúen e intercambien ideas y conocimientos. Esto refleja el proyecto de compromiso mutuo colaborativo que indicaba Wenger (1998). Por otra parte, este comentario indica un valor positivo al hecho de que, dentro

de la comunidad de práctica, ellos tenían su propio espacio donde yo no entraba. Esos pequeños grupos, a los que alude le estudiante, eran su espacio donde podían interaccionar y compartir experiencias o ideas que, tras la conversación en gran grupo, decidirían si darles voz y debatir todes juntas o no.

Además, le estudiante también destacó el contenido de la clase, específicamente el tema de la interseccionalidad, currículum que no es parte habitual de las clases de lengua, tal y como menciona. Primeramente, quiero aclarar que por interseccionalidad es muy probable que le estudiante se refiera al estudio en conversación entre la lengua, el género, la raza, la sexualidad, el poder, la clase social, entre otros. Durante las diez semanas de clases, como bien han mostrado ellos en sus comentarios, insistimos mucho en esta idea de que el género no actúa solo, sino que coexiste con la raza, la sexualidad, la etnicidad y la clase social. Los elementos interseccionales que amplían o diferencian la marginalización de algunas identidades no se incluyen muy a menudo como reflexiones en contextos educativos de enseñanza de lengua donde aún existe un discurso dominante blanco. Estas dos características que le estudiante destaca de la clase responden a los llamados de la pedagogía crítica perseguida en los últimos acercamientos hacia las clases de español como lengua heredada (ver Beaudrie y Loza, 2022).

De acuerdo con le estudiante, todo esto fomentó su motivación de venir a la clase, pero lo más importante de todo, de compartir ideas, de hablar, pensar y reflexionar en voz alta todos los temas que estábamos deconstruyendo en conjunto que implicó no estar predeterminado por una voz normativa, prescrita, que determina quién es la autoridad y quien no.

Este siguiente comentario destaca nuevamente la importancia del grupo y de los temas tratados en el aula:

(2) During class, we discussed content in a way that was active. Lara asked questions about the readings that prompted student responses and helped us collectively learn as a group. She helped us build together a really nice class dynamic that made it so students actively participated, which is not easy. This course contained many relevant topics that we often related to real life current day

scenarios. The course was extremely illuminating and after taking the course I was able to identify where American education really fails to include latino history.

Le estudiante apunta nuevamente a la construcción conjunta, de ellos y yo misma, en la dinámica de clase. El sentimiento de este espacio construido por todes hace que sea mucho más fácil la participación y el compartir ideas y experiencias. Sin embargo, no enfocar la clase como comunidad, puede resultar en un ambiente hostil en el que es más difícil poder compartir ideas y opiniones, especialmente cuando se habla de temas delicados que afectan a nuestra vida real. El comentario de le estudiante refleja una comprensión crítica sobre el conocimiento como un camino para construir en conjunto. Les estudiantes, a partir de las reflexiones realizadas en clases y el material cubierto, no sólo aprendieron reflexionaron sobre dicho contenido, sino que llamaron la atención sobre las epistemologías que determinan su aprendizaje. “Collectively learn as a group” indica que el aprendizaje es un trabajo por construir antes que un contenido que recibir.

Al mismo tiempo, son estos temas relevantes diarios los que emocionaron a les estudiantes e hicieron que estes elogiaran su inclusión en la clase; demostrando la necesidad de tratar en la clase temas como el género, la raza y la sexualidad. Por último, le estudiante identifica la importancia de la historia latina, la cual ha sido generalmente ignorada en la educación estadounidense. Les latines forman parte de este país, pero en los currículos no se está incluyendo su historia, lo que perpetúa una mirada blanca en la educación que mantiene un discurso dominante que marginaliza a les estudiantes latines bilingües. Trabajar en nuestras clases estos contenidos no solo desarrolla y avanza el pensamiento crítico, sino que da visibilidad a identidades con las que les estudiantes pueden sentirse identificades.

Estos dos comentarios manifiestan la comunidad creada en el aula como robusta y útil para su día a día y pretenden animar a otros investigadores-profesores a transformar el aula en una comunidad de práctica con el objetivo de impulsar un aprendizaje colaborativo y crítico, al

mismo tiempo que forja lazos entre ellos (Cho, 2018; Cuddapah y Clayton 2011; Jimenez-Silva y Olson 2012).

4.2 Validando y legitimando las narrativas de los estudiantes

Incluir las experiencias de los estudiantes en la clase no es una postura que compartan todos los docentes y, a veces, las experiencias culturales y cognitivas son interpretadas negativamente en la instrucción (ver Barton y Tan, 2009 y Warren et al., 2001). Sin embargo, estudios como los de Cho (2018), Hung et al. (2012) y Teo (2008) demuestran que la inclusión de las experiencias de los estudiantes no solo interfiere positivamente en el razonamiento y la reflexión de los contenidos trabajados en el aula, sino que también apoya el desarrollo de las epistemologías trabajadas en la clase. Así, se conectan los dos espacios -el de dentro y el de fuera de la escuela- y los estudiantes pueden crecer y empoderarse a partir del conocimiento que ya tienen, así como aplicar los recursos desarrollados en ambos contextos para sobreponerse a los desafíos.

La inclusión de las experiencias también responde a los principios de la pedagogía crítica freiriana, como un modo de cuestionar la manera en la que estos estudiantes oprimidos son representados por los grupos dominantes. A su vez, estas colaboran en la transformación de instituciones educativas al desestabilizar las premisas fijadas por el status quo (Freire y Macedo, 1987).

Estas experiencias podemos conectarlas con el concepto de *capital cultural* que mencionan Martínez y Train (2020) que consiste en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y aptitudes que desarrollan las personas a partir de sus experiencias sociales y personales. Lejos de ser un lugar de encuentro de identidades, la escuela se ha caracterizado por legitimar el capital cultural de la clase dominante e ilegítimar aquel capital perteneciente a las identidades subordinadas. Cho (2018) destaca cómo los estudiantes bilingües de lenguas minorizadas en los Estados Unidos pueden ser víctimas de este tipo de exclusión, dado que son observados

bajo la lente del monolingüismo y la estandarización por lo que, al no encajar en el grupo y la cultura dominante, son considerados ilegítimos de esta comunidad de práctica, teniendo que sobreponerse a más desafíos académicos de los habituales.

En la clase, siempre animé a los estudiantes a traer las experiencias al aula no solo para validarles y empoderarles; sino también, para que observaran cómo estas desencadenaban en ellos conocimientos que podían poner en conversación con lo que estábamos debatiendo. Las experiencias de (8) Irvin, al recuperar la historia de migración de su familia; (11) Helena, tras analizar sus vivencias en Puerto Rico y Oregón; o, incluso, el recuerdo de (7) Dulce sobre la película que veía con su madre en la niñez, muestran cómo analizaron, conectaron y/o problematizaron dicha experiencia al mismo tiempo que las premisas teóricas de la clase. Además, también quise incluir a la comunidad latina de Oregón, por lo que incluí las narrativas de algunas mujeres latinas residentes en Oregón de mi anterior estudio (Boyero Agudo, próximamente). Estas otras voces y memorias también contribuyeron en la visibilidad de las relaciones de poder existentes fuera de la escuela que afectan igualmente a estos estudiantes.

5. Observaciones finales

Esta investigación responde a la llamada de integrar la lingüística crítica dentro del aula de idiomas para responder a los cambios y problemas sociales en las luchas por sociedades justas (Charity Hudley, et al. 2020; Charity Hudley y Flores, 2022). Para ello, se necesita incluir una lingüística alejada de la “objetiva” teorizada por hombres blancos europeos y anglosajones. Una lingüística aplicada tiene en cuenta las heterogéneas identidades de los estudiantes que tenemos en las aulas y busca ofrecer perspectivas más diversas a la investigación y a la práctica lingüística.

Al mismo tiempo, al utilizar una metodología de investigación-acción, realiza una intervención de apoyo en el campo de SHL mediante el desarrollo curricular. En particular, en

relación con los enfoques de lengua y género. Este estudio es un comienzo para trabajar el género en el aula de SHL y responder a las inquietudes de los estudiantes de manera crítica.

La figura del docente-investigador, como es la mía en este caso, se ha visto afectada positivamente al intentar responder a situaciones planteadas por los estudiantes de mi clase que han colaborado en la deconstrucción de sesgos e ideologías dominantes. Un acercamiento crítico a la práctica pedagógica debe ser un proceso de apertura, donde el capital cultural del estudiante deje de ser considerado como un error o un déficit, y en el que el aprendizaje sea un ejercicio conjunto, de trabajo horizontal, de respeto y reconocimiento mutuo. Realizar estudios como este en nuestra propia clase es fundamental para desarrollar un plan de intervención que implemente y demuestre que el diseño de clases como la de feminidades latinas beneficia a estudiantes, instructores, programas, departamentos y universidades.

ANEXOS

Anexo 1. Syllabus de la clase

Semana	Tema	Tarea
1	Presentación del curso y estudiantes. Introducción: activando lo que sabemos, ¿qué es la sociolingüística?	
	El español en USA (a través de la sociolingüística).	
2	Spanglish en los medios.	
	Spanish en los medios.	
3	Discriminación lingüística: mock of Spanish en los medios.	
	Latinos in the media: representatividad.	Ensayo 1
4	Latinos in the media: estereotipos.	
	Lengua e identidad.	
5	Lengua y género.	Foro 1
	Lengua, género y raza.	
6	¿Rompiendo estereotipos?: TV shows latinx.	Foro 2
	Feminidades latinas en los medios.	
7	¿Rompiendo estereotipos?: las mujeres en Gentefied.	
	¿Rompiendo estereotipos?: Queerness en Gentefied.	Ensayo 2
8	¿Rompiendo estereotipos?: Afrolatinidad en Gentefied.	
	¿Rompiendo estereotipos?: Too latinx or not enough en Gentefied.	Foro 3
9	¿Rompiendo estereotipos?: Masculinidades en Gentefied.	Ensayo 3
	Recapitulación de ¿rompiendo estereotipos?	
10	<i>Memorial Day.</i>	
	Cerrando el curso.	Foro-4
11		Entrega de trabajos finales

Anexo 2. Información sobre le estudiante presente en la forma de consentimiento de participación del estudio

a.Género con el que te identificas:

b.Lugar de nacimiento:

c.Año de universidad:

d.¿Dónde aprendiste el español? ¿E inglés?

e.¿Con quién hablas español? ¿Y con quién hablas inglés?

f.¿Te identificas como Heritage Speaker (un hablante que se cría y crece en un hogar donde se habla un idioma distinto del inglés, que habla o simplemente entiende el idioma de herencia y que es hasta cierto punto bilingüe en inglés y en el idioma de herencia) o como Second Language Speaker (un hablante que aprende la segunda lengua cuando es más mayor, normalmente, en la escuela o en intercambio de estudios en otros países)?

Anexo 3. Tarea Foro 2

Lee atentamente las siguientes narrativas de 3 mujeres latinas en la comunidad de Oregón sobre el lenguaje inclusivo:

Melania. [1]

Creo que nada debe ser por la fuerza primero. Creo, como te he dicho, si alguien, si alguien prefiere algo y me lo hace saber, yo voy a estar más que encantada y voy a poner mucho esfuerzo en hacerlo, yo no lo uso porque creo en la regla gramatical, la verdad. Es mucho esfuerzo. Ese es el esfuerzo en el sentido de estás acostumbrado a hablar de determinada manera, entonces tienes que repensar antes. Pero es un proceso que todos lo hemos empezado consciente o inconscientemente. Creo que esa es la parte positiva. Es decir, creo que cuando se hace y se hace de manera no autoritaria, hay mejores resultados en la población y empieza a hacerse inconsciente que cuando se hace algún tipo de regla o algún tipo de norma, una cosa así, no creas rechazo.

Pamela.

Como te digo, de pronto ahoritica en este tipo de nueva generación, es que todo es un problema y que todo es un "ay"... Dios mío, nunca terminamos. Pero bueno, yo creo que ahoritica, para mí... Cambiar el idioma... eso es una cosa que no sé porque así ha sido toda la vida. Y como te digo a mí, yo tengo como se dice, tengo piel de cocodrilo. Es como que no te traspasa ya... No sé, no sé, la verdad, no sé. De pronto así, como te digo, para esta nueva generación eso es lo que vaya a suceder. Pero para mí, yo no lo veo. Yo sí me siento incluida en esas, como te digo, en esas expresiones de toda la vida. Yo me siento siempre incluida.

Luciana.

Todos tendríamos que tener una mayor conciencia de lo que hace el lenguaje, porque el lenguaje puede construir un, pienso de verdad, un mundo más inclusivo, un mundo más respetuoso, un mundo más justo. Un mundo con menos distorsiones respecto de los roles de cada quien. Y en eso pienso que la gente que trabaja en educación tienen mucho que hacer, aunque se crea que no, ¿no? La batalla inclusiva del lenguaje es una batalla que a mí me parece muy valiosa y muy importante, porque en ella no sólo las mujeres, sino las poblaciones más vulnerables comienzan a recibir nociones equivocadas de qué es lo que pueden o no pueden hacer, o pueden recibir nociones valiosas de lo que sí pueden y son capaces de hacer.

[1] Como ya sabes, los nombres usados son pseudónimos, no nombres reales.

1. ¿Podrías identificar, como hiciste en el ensayo 1, algunas de las ideas de estas mujeres con lo que hemos estudiado en clase? Puede ser a modo de esquema :)

2. Escribe tu postura sobre el lenguaje inclusivo, para ello NO TE OLVIDES de argumentar tu postura con las ideas que hemos visto en clase. Obvio puedes usar las lecturas de clase, pero si crees que el tema se puede comparar con otras cosas que hemos discutido todas o quieres usar otras lecturas y experiencias, adelante ☺ (recuerda que el glosario puede ser una ayuda también).

ACLARACIÓN: A lo mejor alguna de las respuestas coincide con tu postura o a lo mejor diferentes ideas de dos de las mujeres comparten parte de tu argumentación o, por el contrario, quieres dejar claro que estás en total desacuerdo con la idea "x" de una de las mujeres. Todo es válido siempre y cuando argumentemos la respuesta ;)

Lo ideal sería entregarlo el miércoles por la noche como muy tarde (4 de mayo) porque creo que es fácil de hacer, pero si alguien necesita un poquito más de tiempo me dice. Recuerden que hay que comentar a un compañerx. ¡Ánimo a todes!

Anexo 4. Tarea *Composición 1*

Observa los siguientes fragmentos sacados de entrevistas a mujeres latinas de la comunidad en Oregon. Corresponden a momentos donde las mujeres estaban hablando sobre el bilingüismo de las generaciones más jóvenes.

Luz [1] (vamos a centrarnos especialmente en las ideas de Luz con respecto a la lengua, no tanto en lo que pasa en Walmart, aunque si alguien se siente seguro puede hablar de la situación de Walmart):

“Yo en mi casa hablo español, yo no me siento cómoda si hablo inglés con mi familia, la verdad. Entonces, estaba en Walmart con mis hijos y se me acerca un niño como de 4 años y me dice: ‘you don’t have to speak Spanish here. You need to speak English’. Y yo me quedé como *guau* esta criaturita... Volteé a ver su papá y no dijo nada. Entonces yo hablé más español y mis niños también, Bueno ellos Spanglish, pero me da igual, es español al fin y al cabo ¿no? [...]”.

Nora:

“Como yo digo: uno que vaya a la escuela y se le pegue solo el inglés no vale. Necesitamos en muchas partes personas que hablen en español también para los que no podemos hablar tan bien en inglés. Ojalá todos los chiquillos hablaran las 2 lenguas: inglés y español, pero perfectamente, puro”.

Julia:

“Mi segunda niña se le dio rapidísimo el inglés y venía a la casa y me decía: ‘mamá, pásame un plato, un vaso...’. Todo en inglés. Y yo le decía: ‘no, no, no te lo voy a pasar, cómo se dice en español. ¡¡¡Y necia!!! Y necia que quería hablar inglés y yo no, no... Entonces llegó un momento que me de como que me llegó a dar flojera y yo este... Y se lo pasaba y le pasaba las cosas hablando ella en inglés, ni modo [...]”.

[1] Como ya sabes, los nombres usados son pseudónimos, no nombres reales.

¿Qué tenemos que hacer?

1. Análisis breve de los fragmentos (puede ser a modo esquema) a modo de brainstorming. En cada uno de los fragmentos, intenta **identificar a partir de las palabras de estas mujeres, las ideas que hemos estudiado en clase**. Puedes usar el **glosario** para ayudarte con la identificación (puedes usar todos los términos que hemos recogido en estas dos semanas: spanglish, naturaleza dinámica de los idiomas, gramática normativa o descriptiva, RAE, etc.). Cuando las tengas identificadas, explícalas brevemente en relación con las palabras de Luz, Nora y Julia (2-4 líneas).

Ejemplo:

"Pues la verdad es que me cuesta mucho entender a otras personas de Latinoamérica, como que no hablamos la misma lengua ¿no? Y eso que es español, pero a veces hay malentendidos por no saber la palabra o también cuando una habla con los muchachos que esos además parecen que hablan otro idioma también con tanto inglés, van como hasta más avanzados".

*** **IDEAS QUE IDENTIFICO:** **variedad diacrónica** (cuando menciona los diferentes lugares de Latinoamérica), **variedad diatópica** (cuando hace referencia a las distintas generaciones) y **spanglish** (cuando dice que los jóvenes hablan "otro" idioma que tiene mucho influjo del inglés), **etcétera**.

2. De todas las ideas que has identificado en las narrativas **elige 4 o 5 y haz un ensayo** (1 página de Word mínimo- y 2 maximísimo, a single space). En el ensayo **reflexiona*** **más profunda y críticamente** sobre esas ideas seleccionadas, puedes conectarlas también con lo que hemos hablado en clase. ¿Cómo puedes poner en conversación o conectar las ideas que has seleccionado? ¿Qué te están diciendo estas ideas y esos fragmentos reales de las mujeres? **Puedes usar tus propias experiencias también** si quieres para argumentar o contraargumentar y, por supuesto, puedes tomar una postura en este tema.

*Reflexionar no es resumir, cuidado con eso ;)

[!] Si alguien necesita un poquito más de tiempo que me lo diga, prefiero que se haga bien a que se haga corriendo pero regular :) Ánimo mis chicxs, que estoy segura de que voy a leer cosas súper interesantes.

REFERENCIAS

- Aikio, M. (1992). Are women innovators in the shift to a second language? A case study of Reindeer Sámi women and men. *International Journal of the Sociology of Language*, 1992(94), 43–62.
- Alarcón, N. (2015). Chicana's Feminist Literature: A Re-vision Through Malintzin/or Malintzin: Putting Flesh Back on the Object. En G. Anzadúa y C. Moraga (Eds.) *This bridge call me back: writings by radical women of color* (181-189). Fourth edition. Albany, State University of New York (SUNY) Press.
- . (1992). *Ninfomanía: El discurso feminista en la obra de Rosario Castellanos: discurso feminista en obra poética Rosario Castellanos*. Madrid: Editorial Pliegos.
- Alim, S. (2010). Critical Language Awareness. En N. Hornberger y S. McKay, S. (Eds.). *Sociolinguistics and language education* (205-231). Buffalo: Multilingual Matters.
- . (2016). Introducing Raciolinguistics: Racing Language and Linguaging Race in Hyperracial Times. En S. Alim, J. Rickford y A. Ball (Eds.). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (1-30). New York: Oxford University Press.
- Altbach, P. G. (1971). Education and Neocolonialism. *Teachers College Record*, 72(4), 1–10.
- Amorós Negre, C. (2014). El «estándar»: tipología y definiciones. Su vinculación con la norma. *Revista Española de Lingüística*, 39(2), 37–61.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands - la Frontera: The new mestiza* (2a ed.). Aunt Lute Books.
- . y Keating, A. (2002). *This bridge we call home*. New York: Routledge.
- Ashcraft, C. (2012). But how do we talk about it?: Critical literacy practices for addressing sexuality with youth. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 597–628.
- Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words* Oxford: Clarendon Press.
- Barrett, R. (1999) Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens. En M. Bucholtz, A. C. Liang and Lauren Sutton (Eds.) *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse* (313–331). Oxford: Oxford University Press.
- Barton, A. C., y Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50–73.
- Bassey, M. (1998) Action research for improving practice. En R. Halsall (Ed.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press.

Baugh, J. (2003). Linguistic profiling. En S. Makoni, G. Smitherman, A. Ball y A. Spears (Eds.), *Black linguistics: Language, society, and politics in Africa and the Americas* (155–168). New York: Routledge.

Beaudrie, S. (2012). A corpus-based study on the misspellings of Spanish heritage learners and their implications for teaching. *Linguistics and Education*, 23(1), 135–144.

---. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1–21.

---. y Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1–26.

Bell, D.A. (1980). Brown v. Board of Education and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533.

Benítez, M. (1998). Hispanic-serving institutions: Challenges and opportunities: Hispanic-serving institutions: Challenges and opportunities. *New Directions for Higher Education*, 1998(102), 57–68.

Bengoechea, M. (2015). *Lengua y Género*. Madrid: Síntesis

---. (2015b). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *The Bulletin of Hispanic Studies* 92(1), 1-24.

Bernal, D. (2002). Critical Race Theory, Latino Critical Theory, and Critical Raced-Gendered Epistemologies: Recognizing Students of Color as Holders and Creators of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105–126.

Betti, S. (2014). La definición del spanglish en la última edición del Diccionario de la Real Academia. *Glosas*, 8(8), 5-14.

Block, D. (2006). *Multicultural identities in a global city*. London: Palgrave.

Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

---. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, L. (1927). Literate and illiterate speech. *American speech*, 2(10), 432-439.

Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375.

Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without Racists. Color-Blind Racism & Racial Inequality in Contemporary America* (3rd ed.). New York: Rowman & Littlefield.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyero Agudo, L. (próximamente). “No somos limitadas físicas, ni mentales”: Agencia en el discurso de mujeres latinas en Oregon.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., y Felten, P. (2011) Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133-145.
- . Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195–208.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2004). Language and identity. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (369-394). Malden, MA: Blackwell Pub.
- . López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., Vanderstouwe, C. y Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144–157.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- . (2018). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press.
- Buxó Rey, M. J. (1988). *Antropología de la mujer: cognición, lengua e ideología cultural*. Anthropos Editorial.
- Calero Fernández, M. Á. (2006). Homosexualidad y heterosexualidad en los diccionarios: ¿tabú lingüístico o cuestión de género? En A.M. Vígara Tauste (Ed.). *'Género', sexo, discurso* (47-101). Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Callahan, L. (2014). The importance of being earnest. Mock Spanish, mass media, and the implications for language learners. *Spanish in Context*, 11(2), 202–220.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and linguistic theory* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- . (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.
- . y Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cantú, N. (1995). *Canícula: Snapshots of a Girlhood en la Frontera*. University of New Mexico.

Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.

Castañeda Peña, H. A., y Soler Castillo, S. T. (1998). Los estudios de género sociolingüístico. *Folios* (9), 20-27.

Casano Iturri, G. (2014). Mirando la Telenovela desde el Género. Natacha: De la Domesticidad a la Agencia. *Ação Midiática – Estudos Em Comunicação Sociedade e Cultura*, 8, 1-14.

Cermeño-Kütsner, O. (2019). *El uso del lenguaje inclusivo y no sexista en el aula*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186482>

Céspedes Suárez, C. I. (2021). Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula. *Ogigia*, 30, 127–155.

Cestero Mancera, A. M. (1997). Cooperación en la conversación: Estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred*, vol. 5, 1-17.

---. (2007). Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred: Lingüística en la Red*, n.5, 1-17.

Charity Hudley, A., Mallison, C., y Bucholtz, M. (2020). Toward racial justice in linguistics: Interdisciplinary insights into theorizing race in the discipline and diversifying the profession. *Language*, 96(4), 200–235.

---. y Flores, N. (2022). Social justice in applied linguistics: Not a conclusion, but a way forward. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 144-154.

Chavez, L. R. (2008). *The Latino threat: Constructing immigrants, citizens, and the nation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Chávez, C. (2012). Conceptualizing from the inside: Advantages, complications, and demands on insider positionality. *The Qualitative Report*, 13(3), 474-494.

Cho, H. (2014). Enacting critical literacy: The case of language minority preservice teacher. *Curriculum Inquiry*, 44(5), 677–699.

---. (2018). *Critical Literacy Pedagogy for Bilingual Preservice Teachers: exploring social identity and academic literacies*. Springer.

Escobar, A. M., del Puy Ciriza, M. y Holguín Mendoza, C. (2012). Lengua e identidad. En M. Niño-Murcia y S. de los Heros (Eds.) *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español* (259-286). Georgetown University Press.

- Cisneros, S. (1994). *Loose woman: poems*. New York: Knopf, Random House.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., y Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4): 249–260.
- . y Ivanič, R. (1997). Critical discourse analysis and educational change. En L. Van Lier y D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of language and education* (217-227). Springer, Dordrecht.
- Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. Sydney: UNSW Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research Methods in education*. London: Routledge.
- Consoli, S. (2021). Uncovering the hidden face of narrative analysis: A reflexive perspective through MAXQDA. *System*, 102(3), 102611).
- Contreras F. E., Malcom L. E., Bensimon E. M. (2008). Hispanic-serving institutions: Closeted identity and the production of equitable outcomes for Latino/a students. In Gasman M., Baez B., Turner C. (Eds.), *Understanding minority-serving institutions: Interdisciplinary perspective* (71-90). New York: State University of New York.
- Córdova, T. (1994). Roots and Resistance: The Emergent Writings of Twenty Years of Chicana Feminist Struggle. En F. Padilla (Ed.) *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Sociology*, (175-202). Houston, Texas: Arte Público Press e Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Cook, V. y Wei, L. (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Corey, S. M. (1949). Action research, fundamental research, and educational practices. *Teachers College Record*, 50, 509–514.
- . (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- . (1954). Action research in education. *Journal of Educational Research*, 47, 375-380.
- Correa, M. (2018). Critical approaches to heritage language learning: From linguistic survival to resistance and action. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, (717- 730). Springer International Publishing.
- Corson, D. (1999) *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crawford, J. (2000). *The Proposition 227 campaign: a post mortem. At war with diversity: U.S. language policy in an age of anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989, Article 8*, 139-167.

CRISOLL. (Holguín Mendoza, C.). *Pedagogías Críticas para la Enseñanza de Lenguas* <https://pedagogiascriticas.ucr.edu/>

Crowley, T. (2003). *Standard American English and the Politics of Language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cuddapah, J. L., y Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75.

Cummins, J. (2000). *Language ,power, andpedagogy:Bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.

---. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classroom. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, 10, 221-240.

Davila, A. (2012). *Latinos, inc: The marketing and making of a people*. University of California Press.

Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. New York: Random House.

Davis, K. A., Bazzi, S., y Cho, H.-S. (2005). “Where I’m from”: Transforming education for language minorities in a public high school in Hawaii. IE B. Street (Ed.), *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching* 188–212). Philadelphia: Caslon Publishing.

de Oliveira, V. (2016). Critical Literacy: Theories and Practices. En A. Darder, P. Mayo, y J. Paraskeva, J. (Eds.). *International Critical Pedagogy Reader* (193-202). New York and London: Routledge.

de los Heros, S. (2012). Lengua y género. En S. de los Heros y M. Niño-Murcia (Eds.) *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*, Washington,

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?: The politics of normativity and globalization. *Modern Language Journal*, 98(1), 358–372.

Delgado Bernal, D. (1998). Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4), 555-582.

Delgado, R. y Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: NYU Press.

Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.

Díaz-Campos, M. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Malden, MA/Oxford: Wiley-Blackwell.

Ditrano, C. J., y Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: Participator action research in the schools. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(4), 359–366.

Duncan-Andrade, J. M. R., y Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. New York: Peter Lang.

Eckert, P. (1989) *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teachers College Press, New York.

---. (1990). The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change* 1, 245-67.

---. (1997) Gender and sociolinguistic variation. En J. Coates (Ed). *Readings in Language and Gender*. Oxford: Blackwell.

---. (1998). Gender, social engagement, and linguistic style. En I. Lise Pedersen, J. Scheuer (Eds.). *Sprog, Koen - og Kommunikation. Rapport fra 3. Nordiske Konference om Sprog og Koen*. Koebenhavn. 11. - 13. oktober 1997. Copenhagen: C.A.Reitzels Forlag.

---. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 87–100.

Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (1992): “Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice”. *Annual Review of Anthropology*, 21: 461-490.

---. (1999): “New generalizations and explanations in language and gender research”. *Language in Society*, 28: 185-201.

---. (2013). *Language and Gender (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

---. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.

---. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

---. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (367-404). Barcelona: Gedisa.

Farr, M. y Daniel, H. (1986). *Language diversity and writing instruction*. Urbana, IL: Teachers College/Columbia University and National Council of Teachers of English.

Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic Whiteness and bilingual education. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 30(1), 13–38.

---. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory into Practice*, 59(1), 22-31.

---. y Román, M. J. (2009). Triple-consciousness? Approaches to Afro-Latino culture in the United States. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 4(3), 319–328.

---. y García, O. (2014). Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging across the Bilingual Continuum: Languages, Policies, Pedagogies. En D. Little; C. Leung y P. Van Avermaet (Eds.). (2014). *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies* (243-256). Bristol, UK: Multilingual matters.

---. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

---. (2000). *Pedagogy of freedom*. Rowman & Littlefield.

---. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Gal, S. (1991). Between speech and silence: The problematics of research on language and gender. En M. di Leonardo (Ed.) *Gender at the Crossroads of Knowledge* (175-203). Berkeley, CA: University of California Press.

Galindo, L. (1996). Language Use and Language attitudes: a study of border women. *La revista bilingüe*, 21(1), 5-17.

Galperín, K. (junio 2018). El idioma es también un reflejo de los cambios sociales. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-idioma-es-tambien-un-reflejo-de-los-cambios-sociales-nid2148044>.

García, J. (2002). *A project of the Oregon Historical Society*. <https://www.oregonencyclopedia.org/>

Garcia, G. (2019). *Becoming Hispanic-serving institutions: Opportunities for colleges and universities*. Johns Hopkins University Press.

---. (2022, May). Equitable graduation rates for Latino students is the minimum; Hispanic-Serving Institutions (HSIs) should ensure liberatory outcomes, too. Student Experience Research Network (SERN).

García, O. (1993). From Goya Portraits to Goya Beans: Elite traditions and popular streams in U.S. Spanish language policy. *Southwest Journal of Linguistics*, 12, 69-86.

---. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: WileyBlackwell.

---. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London, UK: Palgrave MacMillan.

Garcia-Hernandez, Y. (2016). Sonic Pedagogies: Latina girls, mother-daughter relationships, and learning feminisms through the consumption of Jenni Rivera: Hernandez. *Journal of Popular Music Studies*, 28(4), 427–442.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gillis, A., y Jackson, W. (2002). *Research methods for nurses: Methods and interpretation*. Philadelphia: F.A. Davis Company.

González, J. (2011). *Harvest of Empire: A History of Latinos in America*. London: Penguin Books.

Goswami, D., y Stillman, P. (Eds.). (1986). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Boynton/Cook.

Greenwood, D. J. y Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.

Hall, B. (2001). I wish this were a poem of practices of participatory research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (171–178). London: Sage.

Hall, K. (2001). Performativity. En A. Duranti (Ed.). *Key Terms in Language and Culture*. Malden, MA: Blackwell.

---. y Bucholtz, M. (1995). *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self*. New York: Routledge.

Haugen, E. (1978) Bilingualism, language contact, and immigrant languages in the United States: a research report, 1956-1970. En J. Fishman (Ed.) *Advances in the study of societal multilingualism* (1–111). The Hague: Mouton.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. New York: Longman.

---. (2000). Bilingualism and identity in the post-modern world. *Sociolinguistic Studies*, 1(2), 9–24.

---. y Pavlenko, A. (2010). Bilingualism and multilingualism. En J. Jaspers, J. Östmann, y J. Verschueren (Eds.). *Society and language use* (71– 83). Philadelphia, PA/Amsterdam: John Benjamins.

Herr, K. G. y Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2nd ed.). SAGE Publications.

Herrera-Rocha, L., y De La Piedra, M. T. (2019). Ideologies of Language Among ELLs on the US-Mexico Border: The Case of A Transitional Bilingual Programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(8), 665-678.

Higby, E., Gámez, E., y Holguín Mendoza, C. (2023). Challenging deficit frameworks in research on heritage language bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 1-14.

Hill, J. (2005). Intertextuality as a Source and Evidence for Indirect Indexical Meanings. *Journal of Linguistics Anthropology* 15(1), 113-124.

Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38–52.

Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Teaching and learning in higher education: Western Australia's TL Forum. Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.

Holguín Mendoza, C. (2011). *Language, gender, and identity construction: sociolinguistic dynamics in the borderlands*. [Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign]. Repositorio University of Illinois at Urbana-Champaign <https://www.ideals.illinois.edu/items/26485>

---. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2): 65-79.

---. (2022). Sociolinguistic Justice and Student Agency in Language Education: Towards a Model for Critical Sociocultural Linguistics Literacy. En S. Loza y S. Beaudrie (Eds.). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy* (139-156). New York: Routledge.

---. Davis, R., y Weise, J. (2018). La pedagogía crítica y las ciencias sociales: Estrategias para empoderar a estudiantes de español como lengua de herencia y de segunda lengua. *Hispania*, 101(3): 368-380.

---. Howarth, K., Quarles, H. (2019). Professional development of Spanish language teachers: Implementing a complete Critical Language Awareness (CLA) curriculum. [Conference presentation]. The 11th International Language Teacher Education Conference, Center for Advanced Research in Language, Minneapolis, MN, May 30– June 2.

---. y Sánchez-Walker. (En prensa). Beyond Critical Language Awareness: Reflexivity and positionality for antiracist critical literacy in Spanish language education.

---. y Taylor, A. (2021). Spanish Heritage Language learners abroad: Inclusive pedagogies for critical sociocultural linguistic literacy. En T. Quan, R. Pozzi, y C. Escalante (Eds.). *Heritage Speakers of Spanish in study abroad* (219-235). UK: Routledge.

Holly, P. (1991). Action research: the missing link in the creation of schools as centers of inquiry. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.) *Staff development for education in the 90's* (133-157). New York: Teachers College Press.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

Hung, P. H., Hwang, G. J., Lee, Y. H., y Su, I. H. (2012). A cognitive component analysis approach for developing game-based spatial learning tools. *Computers & Education*, 59(2), 762–773.

Huntington, S. (2004). The Hispanic Challenge. *Foreign Policy*, 141, 30-45.

Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.

Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkley, CA: University of California Press.

Irizarry, J.G. (2009). Reinvigorating multicultural education through participatory action research. *Multicultural Perspectives*, 11(4), 194-199.

---. y Brown, T. (2014). *Humanizing research in dehumanizing spaces: The challenges and opportunities of conducting participatory action research with youth in schools*. SAGE Publications, Inc.

Jacques, D. (2021). Using MAXQDA in Ethnographic Research: An Example with Coding, Analyzing, and Writing. En M. Gizzi y S. Rädiker (Eds.), *The Practice of Qualitative Data Analysis Research Examples Using MAXQDA* (17–33). MAXQDA Press.

James, D., y Drakich, J. (1993). Understanding gender differences in amount of talk: A critical review of research. En D. Tannen (Ed.), *Gender and conversational interaction* (281–312). Oxford University Press.

Janks, H., y Ivanič, R. (1992). CLA and emancipatory discourse. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (305-331). London, England: Longman.

Jiménez-Silva, M., y Olson, K. (2012). A Community of Practice in Teacher Education: Insights and Perceptions. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 335-348.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kohli, R. (2014). Unpacking internalized racism: Teachers of color and their challenge to racial hierarchies in the classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 17(3), 367–387.

Kramsch, C. (2020). *Language as Symbolic Power. Key Topics in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

---. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

---. (1987). The study of language in its social context. En P. P. Giglioli (Ed.). *Language and Social Context* (283-307). Mulino.

---. (2001). *Principles of linguistic change. Social factors*. Malden, MA: Blackwell.

Langhout, R.D., Rappaport, J., y Simmons, D. (2002). Integrating community into the classroom: Community gardening, community involvement, and project-based learning. *Urban Education*, 37, 323-349.

Lakoff, R. (1975). *Language and Women's Place*. New York: Harper & Row.

Lankshear, C., y Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: University of Cambridge Press

Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.

---. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. En M. Lacorte (Ed.). *The handbook of Hispanic applied linguistics* (275–292). New York: Routledge.

---. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In K. Potowski (Ed.) *Handbook of Spanish as a Minority/Heritage Language*. New York: Routledge. 345-358

---. y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35-65.

---. Rabin, L., y Román-Mendoza, E. (2011). Identity and activism in heritage language education. *Modern Language Journal*, 95(4), 481–495.

---. y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguaging competence. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching* (56–79). Georgetown University Press.

Levin, M. y Greenwood, D. (2001). Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.

Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural norms in the classroom*. Mahwah: Erlbaum.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. En G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamic* (143-152). Washington DC: American Psychological Association.

Lippi-Green, Rosina. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States* (2nd ed.). London: Routledge.

Lipski, J. y Roca, A. (2011). *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity*. Berlín: De Gruyter Mouton.

Livia, A. y Kira, K. (1997). *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality*. Oxford University Press, New York.

López Cantó, P. (2014) Feminismo Xicana. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 63, 97-111.

Loza, S. (2017). Transgressing standard language ideologies in the Spanish heritage language (SHL) classroom. *Chiricù Journal: Latina/o Literature, Art, and Culture*, 1(2), 56-77.

---. (2019). *Exploring language ideologies in action: An analysis of Spanish Heritage Language oral corrective feedback in the mixed classroom setting*. [Tesis doctoral, Arizona State University]. Repositorio Arizona State University <https://keep.lib.asu.edu/items/157767>

Lozano Domingo, I. (1995): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid. Minerva.

Luk, G. y Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605-621.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.

Lynch, A. (2012). Key concepts for theorizing Spanish as a heritage language. En S. Beaudrie, M. Fairclough (Eds.). *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (79-100). Georgetown University Press.

McNiff, J. y Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MacSwan, J. (2005). The “non-non” crisis and academic bias in native language assessment of linguistic minorities. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.): *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (1415-1422). Cascadia Press.

Mahecha-Ovalle, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 208-229.

Marini, A. M. (2021). Gentrified and the representation of the gentrification related Latinx conflicts. *Disentangling the American Patchwork Heritage*, n°4, 35-57.

Martín Rojo, L. (2002). *Asimilar o integrar. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Solana e Hijos.

Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n°5, 54-70.

Martínez, G. (2003). Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 44–57.

---. y Foulis, E. (2022). CLA in higher education contexts: Access, achievement, and attainment for Spanish heritage learners. En S. Loza y S. Beaudrie (Eds.). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy* (212-227). New York and London: Routledge.

---. y Train, R. (2019). *Tension and Contention in Language Education for Latinxs in the United States*. New York: Routledge.

Martínez, R.A. (2013). Reading the World in Spanglish: Hybrid Language Practices and Ideological Contestation in A Sixth Grade English Language Arts Classroom. *Linguistics and Education*, 24, 276-288.

Mascarenhas- Keyes, S. (1994). Language and diaspora: The use of Portuguese, English and Konkani by Catholic Goan women. En P. Burton, K. Dyson y S. Ardener (Eds.), *Bilingual women. Anthropological approaches to second-language use* (149–166). Oxford/Providence: Berg.

McClintock, A. (1995). *Imperial Leather. Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.

McCluney, C. L., y Rabelo, V. C. (2019). Conditions of visibility: An intersectional examination of black women's belongingness and distinctiveness at work. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 143–152.

McElhinny, B.S. (2008). Theorizing Gender in Sociolinguistics and Linguistic Anthropology. En S. Ehrlich, M. Meyerhoff y J. Holmes (Eds.). *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality* (48-67). Wiley-Blackwell.

McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concept. En A. Darder, M. Baltodano y R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (62-83). New York y London: Routledge.

McTaggart, R. (1999). Reflection on the purposes of research, action, and scholarship: A case of cross-cultural participatory action research. *Systemic Practice and Action Research*, 12(5), 493–511.

Menéndez, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo. El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Meneses, A. (2020). “¿Lenguaje para todes?”. En Academia Chilena de la Lengua (Ed.). *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo* (87-100). Santiago de Chile: Editorial Catalonia.

Moraga, C. (1981). La Güera. En G. Anzaldúa y C. Moraga (Eds.). *This bridge called my back: writings by radical women of color* (27-34). New York Kitchen Table.

---. (1993). *The Last Generation (poetry, fiction, and non-fiction)*. Boston: South End Press.

---. (2000). *Loving in the War Years: Lo que nunca pasó por sus labios*. Cambridge, MA: South End Press.

---. y Anzaldúa, (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. New York: Kitchen Table/Women of Color Press.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Negrón-Muntaner, F., Abbas, C., Figueroa, L. y Robson, S. (2014): *The Latino media gap*. <https://asit-prod-web1.cc.columbia.edu/cser/wp-content/uploads/sites/70/2020/03/Latino-Gap.pdf>

Nolen, A., y Vander Putten, J. (2007). Action research in education: Gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36, 401-407.

Norton, B. y Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Barr, W. y Atkins, B. (1980). "Women's language" or "powerless language"? En S. McConnell-Ginet, R. Borker y N. Furman (Eds.), *Women and language in literature and society* (93 – 110). New York: Praeger.

Oregon Community Foundation, (2016). *Latinos in Oregon: Trends and Opportunities in a Changing State*.
https://oregoncf.org/Templates/media/files/reports/latinos_in_oregon_report_2016.pdf

Ortega, L. (2020). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning*, 70(Suppl 1), 15–53.

Otheguy, R. (2016). The linguistic competence of second-generation bilinguals. En *Selected papers from the 43rd linguistic symposium on Romance languages (LSRL)* (301-320). John Benjamins.

---. y Stern, N. (2011). On so-called Spanglish. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 85–100.

Palmer, D. (2017). Why are we speaking so much English?: Promoting equity in dual-language classrooms. En E. Barbian, G. Cornell González, y P. Mejía (Eds.), *Rethinking bilingual education: Welcoming home languages in our classrooms* (170-185). Milwaukee, Wisconsin: A Rethinking Schools publication.

Parks, C. (abril 2017). 'Everyone is affected.' Immigration raids turn Oregon city into ghost town. *The Oregonian*. https://www.oregonlive.com/pacific-northwest-news/2017/04/woodburn_taught_latinos_to_dre.html

Parra, M.L. y Serafini, E. (2022). "Bienvenidxs todes": el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching* 8(1), 1-18.

Pascual Rodríguez, J. A. y Prieto de los Mozos, E. (1998). Sobre el estándar y la norma. En C. Kent y M. D. De la Calle (Eds.) *Visiones salmantinas* (63-95), Salamanca, Universidad de Salamanca/Ohio Wesleyan University.

Pavlenko, A. (2001). Bilingualism, gender, and ideology. *International Journal of Bilingualism*, 5(2), 117–151.

---. (2002). 'We have room for but one language here': Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua*, 21, 163-196.

Pedraza, P. y Rivera, M. (2005). *Latino Education: An Agenda for Community Action Research*. New York: Routledge.

Pérez. E. (1999). *The Decolonial Imaginary: Writing Chicanas into History*. Bloomington: Indiana University Press.

Phillips E., Berg M. J., Rodríguez, C, y Morgan D. (2010). A case study of participatory action research in a public new England middle school: empowerment, constraints and challenges. *Am J Community Psychol. Sep; 46(1-2)*, 179-94.

Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism 5 (3)*, 259–277.

---. (2015). Language ideologies. En K. Tracy, C. Ilie, y T. Sandel (Eds.). *The International encyclopedia of language and social interaction, vol. 2 (917-927)*. West Sussex: Wiley-Blackwell, Wiley.

---. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

Podesva, R. (2007). Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistics, 11(4)*, 478–504.

Portes, A. (1994). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today, *International Migration Review, vol. 28, n°4*, 640-661.

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros.

Pujolar, J. (1997). Masculinities in a multilingual setting. En S. Johnson y U. Meinhof (Eds.), *Language and masculinity (86–106)*. Oxford: Basil Blackwell.

Ramirez, H., y Flores, E. (2012). Latino masculinities in the Post-9/11 era. En M. Kimmel y M. A. Messner (Eds.), *Men's lives (259-267)*. New York: Pearson.

Rivera Alfaro, S. (2019). La planificación lingüística en la Universidad de Costa Rica: Política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes. *Filología y Lingüística, 45(2)*, 269–294.

Romaine, S. (2008). Variation in Language and gender. En J. Holmes and M. Meyerhoff (Eds.) *The handbook of language and gender (98-118)*, 2nd edition, Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rosa, J. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology, 26(2)*, 162–183.

---. (2018). Community as a campus: From “problems” to possibilities in Latinx communities. En M. Castañeda y J. Krupczynski (Eds.), *Civic engagement in diverse Latinx communities: Learning from social justice partnerships in action (111–123)*. Peter Lang.

---. (2019). *Looking like a language, sounding like a race*. Oxford: Oxford University Press.

---. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society, 46(5)*, 621-647.

- Roudinesco, E. (2005) *La familia en desorden*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rubin, B. C., y Jones, M. (2007). Student action research: Reaping the benefits for students and school leaders. *NASSP Bulletin*, 91(4), 363–378.
- SAG-AFTRA Foundation, 2014, *Beyond Cholos and Chicas: Latinos in 21st Century Hollywood*.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Saldaña, J. y Omasta, M. (2017). *Qualitative research: Analyzing life*. Los Angeles: SAGE.
- Saldívar-Hull, S. (1991). Feminism on the Border: From Gender Politics to Geopolitics. En H. Calderón y J. Saldivar (Eds.). *Criticism in the Borderlands. Studies in Chicano Literature, Culture and Ideology*. Durham and London: Duke U.P.
- Sandoval, C. (1991). US third world feminism: The theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world. *Genders*, 10, 1-24.
- . (1998). Mestizaje as method: Feminists-of-color challenge the canon. *Living Chicana theory*, 352–370.
- Santamaría-Pérez, M. I. (2021). De heterosexual a intersexual: neología, cognición y visibilidad de la diversidad de género. *Estudios Románicos*, 31, 43-55.
- Scott Shenk, P. (2007). ‘I’m Mexican, remember?’ Constructing ethnic identities via authenticating discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 11(2), 194–220.
- Sepúlveda, E. (2011). Toward a pedagogy of acompañamiento: Mexican migrant youth writing from the underside of modernity. *Harvard Educational Review*, 81(3), 550-573.
- Shieh, J. J. (2015). Power, Privilege and Textbooks: A Content Analysis of General Studies Textbooks in Primary Schools in Macao. *Taiwan Educational Review Monthly*, 209-234.
- Showstack, R. (2016). Stancetaking and Language Ideologies in Heritage Language Learner Classroom Discourse. *Journal of Language, Identity & Education* 16(5), 271-284.
- Silva-Corvalán, C. (2014). La adquisición del español en niños de tercera generación. *Observatorio de la lengua española y las lenguas hispánicas en los Estados Unidos. Informes del Observatorio*, 5-11.
- Silverstein, M. (1976). Language Structure and Linguistic Ideology. En P. Clyne, W. Hanks, y C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (193–247). Chicago: Linguistic Society.
- . (1996). Indexical order and the dialectics of sociolinguistics life. *SALSA*, 3, 266–295.

---. (1998). Monoglot “standard” in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. En D. Brenneis y R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (284–306). New York: Westview Press.

Solórzano, D. y Yosso, T. (2001) Critical race and LatCrit theory and method: counter story telling Chicana and Chicano graduate school experiences. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(4), 471–495.

Stevens, G. (1986). Sex differences in language shift in the United States. *Sociology and Social Research*, 71, 31-34.

Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon.

Streubert, H. J. y Carpenter, D. R. (1995). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.

Stritikus, T. (2002). *Immigrant children and the politics of English-only: Views from the classroom*. LFB Scholarly Publishing LLC.

Talbot, M. (1998). *Language and gender: An introduction*. Polity Press.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.

---. (1994) *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.

Thompson, B. (2002). Multiracial Feminism: Recasting the Chronology of Second Wave Feminism. *Feminist Studies*, Vol. 28, No. 2, 336-360.

Tijerina Revilla, A. y Santillana, J. M. (2014). Jotería Identity an Consciousness. *AZTLAN – A Journal of Chicano Studies*, 39(1), 167-180.

Torre, M. E., y Fine, M. (2008). Researching together across difference: Methods for anti-racist teaching and learning. En M. Pollock (Ed.). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York: The New Press.

Train, R. (2002). Foreign language standards, standard language and the culture of standardization: some implications for foreign language and heritage language education. *Paper presented at the UC Language Consortium Conference on Language Learning and Teaching: Theoretical and Pedagogical Perspectives*. Irvine: University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471316.pdf>

---. (2003). The (non)native standard language in foreign language education: A critical perspective. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*, 3-39.

---. (2020). Contesting Regimes of Variation: Critical Groundwork for Pedagogies of Mobile Experience and Restorative Justice. *Critical Multilingualism Studies* 8(1), 251–300.

- Tristán, F. (1838). *Pérégrinations d'une Paria (tome I)*. Arthus Bertrand.
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge
- Urciuoli, B. (1996). *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences of Language, Race, and Class*. Boulder, CO: Westview.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as 'foreign' languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79, 299–328.
- . (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (37-80). The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- . (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: will "heritage language" education help or hinder? *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2017, no. 243, 67-95.
- . Lozano, A.G., y García-Moya, R. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual. Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press.
- Valdés-Fallis, G. (1977). Spanish language programs for Hispanic minorities: Current needs and priorities. En D. Fisher (Ed.) *Minority language and literature* (86-98). New York: Modern Language Association.
- VanPatten, B., Smith, M. y Benati, A. (2020). *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Villa, D. (2002). The sanitizing of U.S. Spanish in Academia. *Foreign Language Annals*, 35, 222-230.
- . (2003). Heritage Language Speakers and Upper-Division Language Instruction: Findings from a Spanish Linguistics Program. En H. Byrnes y H. Maxim (Eds.). *AAUSC Issues in Language Program Direction* (88–98). Boston: Heinle and Heinle.
- Vinall, K. (2012). ¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories. *L2 Journal*, 4(1), 102-123.
- Wadsworth, Y. (1998). What is Participatory Action Research? *Action Research International*, Paper 2.
- Warren, C., Ballenger, M., Ogonowski, A.S. y Rosebery, J. (2001). Hudicourt-Barnes Rethinking diversity in learning science: *The logic of everyday sense-making Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 529-552.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Williams B., Brydon-Miller M. (2004). Changing directions: Participatory action research, agency, and representation. En S. Brown, S. Dobrin. (Eds.). *Ethnography unbound: From theory short to critical praxis* (241–257). State University of New York Press.

Wodak, R. (1995). Critical linguistics and critical discourse analysis. En J-O. Östmann, J. Verschueren, y E. Versluys (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. John Benjamins.

Woolard, K. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

Yosso, T. J., Smith, W. A., Ceja, M., y Solórzano, D. G. (2009). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate for Latina/o undergraduates. *Harvard Educational Review*, 79(4), 659–690.

---. y Solórzano, D. (2005). Conceptualizing A Critical Race Theory in Sociology. En M. Romero y E. Margolis (Eds.). *The Blackwell Companion to Social Inequalities*. Malden, MA: Blackwell.

Zentella, C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.

---. y Otheguy, R. (febrero 2009). *The use of the term “Spanglish”*. [Discusión]. Spanish in the U.S. conference.

Zimman, L. y Hall, K. (2010). Language, embodiment and the ‘Third Sex’. En C. Llamas, (Ed.). *Language and Identities* (166-178). Edinburgh University Press. Edinburgh.

Zimmerman, D. H. y West, C. (1975). Sex-roles, interruptions and silences in conversation. En B. Thorne y N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance* (105-129). Rowley, MA: Newbury House.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education. Examples and reflections*. London: Kogan Page.

Zuberi, T. y Bonilla-Silva, E. (2008). *White logic, white methods: Racism and methodology*. Rowman y Littlefield Publishers.