



## ¿QUÉ SABEMOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE? PERSPECTIVAS PSICOLINGÜÍSTICAS Y SOCIOLÓGICAS (\*)

JIM CUMMINS (\*\*)

**RESUMEN.** Aunque la educación bilingüe aumenta rápidamente en muchas partes del mundo, sigue habiendo considerables malentendidos y controversias en algunos países en cuanto a su razón de ser y los efectos sobre el desarrollo académico de los niños. Este trabajo resume la investigación sobre las realidades psicolingüísticas del bilingüismo en los niños. La investigación pone de manifiesto: una distinción entre el desarrollo de capacidades conversacionales y académicas en una segunda lengua; los efectos positivos de desarrollar la alfabetización en dos lenguas; y la interdependencia del desarrollo académico en la primera y segunda lengua dentro de un programa bilingüe.

Sin embargo, para comprender las variaciones en cuanto a logros académicos en situaciones de relaciones de poder desiguales entre grupos sociales, también se deben tener en cuenta las realidades sociológicas. Se presenta un marco que combina el análisis causal de los motivos del fracaso académico de algunos grupos minoritarios con orientaciones para revertir este fracaso. El foco de interés es el modo en que se acaba con las relaciones de poder desigual y cómo pueden ser cuestionadas en las interacciones entre educadores y alumnos en el contexto de la escuela.

### INTRODUCCIÓN

En junio de 1998, los votantes de California pusieron fin a casi 25 años de política educativa en aquel estado al aprobar la *Proposición 227* por un porcentaje del 61% frente al 39%. La *Proposición 227* tenía por objeto eliminar el uso de la primera lengua (L1) de los niños bilingües para fines de instrucción salvo en circunstancias muy excepcionales. Los orígenes de esta controversia se remontan 25 años a la sentencia del Tribunal

Supremo de 1974 en la causa *The Lau vs. Nichols*. Según la sentencia del Tribunal, los derechos civiles de los estudiantes de lengua no inglesa eran quebrantados cuando la escuela no tomaba ninguna medida para ayudarles a adquirir la lengua en la que se impartía la educación:

... no hay igualdad de trato al limitarse a proporcionarles a los estudiantes las mismas facilidades, libros de texto, profesores y currículo; porque a los estudiantes que no comprenden el inglés realmente les

(\*) Este trabajo corresponde a una sección de mi libro *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (2000).

(\*\*) Universidad de Toronto, Canadá.

está vedada una educación con sentido. Las capacidades básicas en inglés están en el núcleo mismo de lo que enseñan esas escuelas. La imposición del requisito de que —antes de que un niño pueda efectivamente participar en el programa educativo— ya tiene que haber adquirido esas capacidades básicas, supone burlarse de la educación pública. Sabemos que quienes no entienden el inglés con toda seguridad tendrán experiencias totalmente incomprensibles y carentes de todo sentido en el aula (citado en Crawford, 1992a, p. 253).

El Tribunal no ordenaba la educación bilingüe; más bien ordenaba que las escuelas tomaran medidas efectivas para superar las desventajas educativas resultantes del desajuste lingüístico entre la casa y la escuela. Sin embargo, la Oficina de Derechos Civiles interpretó la decisión del Tribunal Supremo como un ordenamiento efectivo de la educación bilingüe de transición a menos que un distrito escolar pudiera demostrar que otro enfoque sería igual de efectivo o más. La interpretación de la decisión del Tribunal Supremo por parte de la Oficina de Derechos Civiles puso en pie de guerra a los comentaristas mediáticos y a los educadores en aquellos distritos que, en su mayoría, no estaban en absoluto preparados para ofrecer instrucción bilingüe. La controversia se ha mantenido sin mitigación alguna desde entonces.

El debate precedente al referéndum sobre la *Proposición 227* en California cristalizaba todos los argumentos que se habían expuesto tanto a favor como en contra de la educación bilingüe en el cuarto de siglo previo. Ambos bandos reclamaban la «equidad» como su principio central. Los contrarios a los programas bilingües argumentaban que los estudiantes de destreza limitada en inglés estaban privados del acceso al avance, tanto en inglés como académicamente, a consecuencia de recibir instrucción durante parte del día en su L1. La exposición al inglés quedaba diluida y, en consecuencia, no resultaba sorprendente que los estudiantes bilingües siguiesen

experimentando dificultades en los aspectos académicos del inglés. Sólo la máxima exposición al inglés (frecuentemente llamada «tiempo para la tarea») podía remediar las dificultades lingüísticas de los niños en esa lengua al llegar a la escuela. A comienzos de 1998, el antiguo Presidente del Congreso, Newt Gingrich, expresaba las opiniones de muchos políticos conservadores: «Cuando permitimos que los niños permanezcan atrapados en programas bilingües en los que no aprenden inglés, estamos destruyendo su futuro económico» (Hornblower, 1998, p. 44). Según Hornblower, «Él y otros republicanos abogan por el retorno a la expectativa tradicional de que los inmigrantes aprendan rápidamente el inglés como el precio de su admisión en América» (p. 44).

Los defensores de la educación bilingüe argumentaban que la instrucción en la L1 en los primeros cursos era necesaria para garantizar que los estudiantes comprendiesen los contenidos académicos y experimentasen un inicio exitoso en su escolarización. Las capacidades de lectura y escritura adquiridas inicialmente en la L1 suponían un cimiento sobre el que construir un fuerte desarrollo en lengua inglesa. La bibliografía de investigación sobre el desarrollo bilingüe proporcionaba pruebas consistentes en favor de la transferencia de capacidades y conocimientos académicos entre lenguas. De este modo, la destreza en la L1 podría promocionarse sin coste alguno para el desarrollo académico en inglés de los niños. Además, el hecho de que los profesores hablasen la lengua de los padres aumentaba la probabilidad de que éstos participasen y respaldasen el aprendizaje de sus hijos. Esto, junto al refuerzo del sentido del yo en los niños como consecuencia de la incorporación de su lengua y cultura en el programa escolar, contribuía al progreso académico a largo plazo.

En el contexto de la *Proposición 227*, los partidarios del bilingüismo argumentaban que la educación bilingüe en sí misma no podía considerarse lógicamente como causa de los continuos altos niveles de frac-

so académico entre los estudiantes bilingües, ya que sólo un 30% de los estudiantes de destreza limitada en inglés de California recibían alguna forma de educación bilingüe. Gándara (1999) señala que «en 1996 más de un tercio de los profesores en las aulas bilingües carecían de preparación completa, y aunque se sabe realmente poco de estos profesores, es probable que en muchos casos se contase con alguno de los 29.000 paraprofesionales bilingües empleados en las escuelas de California» (1999, p. 2). Así, incluso antes de la *Proposición 227*, el 70% de los estudiantes aprendices de la lengua inglesa (ALI) de California estaban o en un programa completamente en inglés o no recibían ningún servicio. Por tanto, los partidarios de la educación bilingüe podían argumentar con toda lógica que las dificultades académicas de los estudiantes ALI debían atribuirse con más propiedad a la *carencia* de programas bilingües efectivos que a la educación bilingüe en sentido absoluto.

Los argumentos educativos a ambos lados de la cuestión representan, en gran medida, una estructura superficial para divisiones ideológicas más arraigadas. Los contrarios a la educación bilingüe frecuentemente caracterizaban el uso de lenguas que no fuesen el inglés en las escuelas como «no americano» y muchos también expresaban su preocupación sobre el número de inmigrantes que entraban en los Estados Unidos y el consiguiente crecimiento de la diversidad cultural y lingüística (Crawford, 1992b). Para ellos, la institucionalización de la educación bilingüe por parte de los gobiernos federal y estatales constituía un «deseo de muerte» (Bethell, 1979) que amenazaba con fragmentar la nación. Esta oposición ideológica a la educación bilingüe frecuentemente daba como resultado o una aplicación tibia de la educación bilingüe o intentos abiertos de sabotear el programa (Wong Fillmore, 1992)<sup>1</sup>.

Entre los argumentos educativos subyacentes, de muchos de los partidarios de la educación bilingüe, estaba la convicción

---

(1) En declaraciones legales presentadas tras la aprobación de la *Proposición 227* en California, Kenji Hakuta y Lily Wong Fillmore aportaron cada uno datos que mostraban el nivel de destreza en la lengua inglesa que cabría esperar tras un año de exposición intensiva. El estudio de Wong Fillmore (1998), realizado con 239 estudiantes de destreza limitada en inglés, mostró que más del 60% de éstos estaban en los niveles 1 y 2 de las *Escalas de Evaluación Lingüística* tras un año de exposición intensiva al inglés en la escuela. Estos niveles indican una destreza mínima en inglés en una escala de cinco puntos.

Hakuta (1998) examinó datos del distrito escolar de Westminster en el Condado de Orange, California, que ha utilizado un programa educativo totalmente en inglés en vez de uno bilingüe. Sus conclusiones se reproducen a continuación:

37. Hay varias cosas resenables en los datos de Westminster, en particular la utilización de los mismos para demostrar que el programa totalmente en inglés del distrito «tiene éxito en la superación de barreras lingüísticas» (Westminster Declaration; párrafo 13).

38. El estudiante de DLI (destreza limitada en inglés) medio en Westminster gana algo más de un (1,1) nivel lingüístico al año por cada año de instrucción. Esto significa que si un estudiante empieza el colegio en primero de primaria en el nivel lingüístico A (es decir, alguien que no habla inglés y no puede funcionar en inglés a ningún nivel), necesitará casi 3 años para llegar al nivel D, que los desarrolladores de tests IPT (IPT 1 verbal, cursos de preescolar a sexto, formularios en inglés C y D) designan como «hablantes limitados en inglés», más 2 años adicionales para llegar a hablar el inglés con fluidez. Incluso a primera vista, los datos de Westminster parecen respaldar la tesis de que alcanzar la fluidez en el inglés requiere aproximadamente 5 años: «Alguien que no sea hablante de inglés que empiece en primero de primaria tendrá una «destreza limitada en inglés» a finales de tercero o principios de cuarto, pero no llegará a hablar el inglés con fluidez hasta finales de quinto más o menos» (Hakuta, 1998).

En dos palabras, los supuestos de la *Proposición 227* relativos a la cantidad de tiempo necesario para aprender el inglés para fines académicos carecen de fundamento empírico.

de que un historial opresivo de relaciones de poder era un factor que contribuía significativamente al rendimiento inferior de los estudiantes bilingües. Durante muchas generaciones, los estudiantes bilingües habían sido castigados por cualquier uso de su L1 en el contexto escolar y eran discriminados en prácticamente todas las áreas de la educación, desde escuelas segregadas a prácticas curriculares y de evaluación sesgadas. Las escuelas tradicionalmente habían comunicado una sensación de vergüenza con respecto a la lengua y la procedencia cultural en vez de una sensación de afirmación y orgullo. Por tanto, algún grado de genuino reconocimiento o institucionalización de la lengua y la cultura de los niños en las escuelas era un requisito previo para revertir este legado de relaciones de poder coactivas.

Esta orientación estaba vinculada al hecho de percibirse como deseable la adopción de una política social pluralista en lugar de asimiladora, en la que se reconociese el valor de las diferentes culturas y grupos y se respetasen sus aportaciones a la sociedad americana (Banks, 1996; Ovando y McLaren, 1999; Nieto, 1999a). La implantación de la educación multicultural en las escuelas fue la expresión lógica de esta orientación pluralista de la política social. En el caso de los estudiantes bilingües, la promoción del orgullo por la lengua y la cultura del estudiante a través de programas bilingües se veía frecuentemente como un componente integrante de una filosofía más amplia de educación multicultural (Nieto, 1999b).

Este artículo trata de proporcionar un marco para entender cómo las interacciones que experimentan los estudiantes bilingües en la escuela crean las condiciones para el éxito o el fracaso académico. Las secciones iniciales se centran en aspectos lingüísticos y cognitivos del desarrollo de los estudiantes, mientras que las secciones posteriores intentan ubicar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes en un contexto sociopolítico más amplio.

Entre las cuestiones lingüísticas y cognitivas relevantes se encuentran la naturaleza de la destreza en una lengua, los efectos del bilingüismo sobre el desarrollo cognitivo y educativo de los niños y la relación entre la primera lengua y la segunda lengua de los estudiantes (L1 y L2). La investigación centrada en estas cuestiones puede responder a preguntas como cuánto tiempo tardan normalmente los estudiantes que están aprendiendo la lengua inglesa (ALI) en ponerse al día académicamente en inglés comparado con la adquisición de fluidez en el inglés conversacional. La investigación también puede ocuparse de preguntas acerca de la relación entre la L1 y la L2 de los estudiantes bilingües y los resultados de diferentes tipos de programas bilingües. Sin embargo, la investigación lingüística y psicológica aporta pocas respuestas a las preguntas relativas a por qué algunos grupos de culturas diferentes tienden a experimentar un persistente rendimiento inferior en el largo plazo, y tampoco nos aporta indicaciones claras sobre los tipos de intervenciones educativas que serían efectivas para disminuir este rendimiento inferior.

Para obtener respuestas a estas cuestiones hemos de adoptar una orientación sociológica y sociopolítica. Tenemos que plantear preguntas como: ¿Por qué el rendimiento inferior tiende a caracterizar a los grupos sociales que han experimentado una devaluación a largo plazo de sus identidades en la sociedad más amplia con mayor frecuencia que a los grupos sociales constituidos por inmigrantes recientes en el país anfitrión? ¿Cómo se reflejan (o combaten) los patrones de discriminación de la sociedad general en el contexto escolar? ¿En qué medida las estructuras que se han establecido en la escuela, tales como el contenido del currículum, las prácticas de evaluación y la lengua de instrucción, contribuyen a perpetuar la discriminación y el rendimiento inferior entre determinados grupos de estudiantes? ¿Cómo pueden combatirse



las manifestaciones sutiles y más obvias de sesgo por parte de educadores y comunidades que trabajan juntos? ¿Hasta qué punto podemos ver nuestra instrucción en el aula como «neutral» con respecto a las relaciones de estatus y poder en la sociedad general? Por ejemplo, ¿qué mensajes se están comunicando a los estudiantes cuando nos disponemos a hacer nuestro trabajo «simplemente impartiendo el currículum» en comparación con enseñar el currículum de tal manera que se reafirmen las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes bilingües/aprendices de lengua inglesa?

Este artículo argumenta que las identidades de los estudiantes se reafirman y se promocionan sus logros académicos cuando los profesores muestran respeto por la lengua y los conocimientos culturales que los estudiantes traen al aula y cuando la instrucción se centra en ayudar a los estudiantes a generar conocimientos nuevos, crear literatura y arte y actuar sobre realidades sociales que afectan a sus vidas. La meta es esbozar un marco para comprender las causas de las dificultades académicas de los estudiantes bilingües y los tipos de intervención implícitos en este análisis causal.

## PRINCIPIOS PSICOLINGÜÍSTICOS

### DESTREZA CONVERSACIONAL Y ACADÉMICA

Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo mucho más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua (Collier, 1987; Cummins, 1981b; Hakuta et al., 2000; Klesmer, 1994). La in-

vestigación de Collier (1987) entre estudiantes inmigrantes de clase media enseñados exclusivamente en inglés en el distrito del Condado de Fairfax sugiere que hacía falta un período de 5 a 10 años para que los estudiantes se pusiesen al día. Los datos del *Informe Ramírez* ilustran este patrón (Ramírez, 1992): «tras cuatro años de instrucción, los estudiantes de tercer curso de habla española en programas de inmersión estructurada (sólo inglés) y programas bilingües de corta duración estaban aún lejos de las calificaciones normales en el rendimiento académico en inglés. Los estudiantes de sexto curso en programas bilingües de larga duración que habían recibido en torno al 40% de su instrucción en su primera lengua comenzaban a acercarse a las calificaciones normales. Un análisis ulterior de un subconjunto de estos datos (de un programa bilingüe de larga duración de la ciudad de Nueva York) mostraba que la rapidez con que los estudiantes bilingües se aproximaban a las calificaciones normales en lectura en lengua inglesa en sexto curso o antes tenía una fuerte relación con su nivel de lectura en español en tercer curso. Cuanto mejor desarrollada estuviese su lectura en español en tercer curso, más rápido era su progreso en lectura en inglés entre tercer y sexto curso» (Beykont, 1994).

Gándara (1999), al resumir los datos correspondientes a California, ha observado la «gran discrepancia» entre los patrones de desarrollo de las capacidades orales en la L2 (medidas mediante tests) comparadas con la lectura y escritura en la L2 durante los años de escuela primaria:

Por ejemplo, mientras que las capacidades de escucha están en el 80% de la destreza nativa en el nivel 3 (aproximadamente el tercer curso), las capacidades de lectura y escritura permanecen por debajo del 50% de lo que se espera de los hablantes nativos. No es hasta después del nivel 5 (aproximadamente el quinto curso) cuando empiezan a coincidir los diferentes conjuntos de capacidades. Esto sugiere que,

mientras que un estudiante puede hablar y entender el inglés con niveles de destreza bastante elevados dentro de los tres primeros años de la escuela, hace falta más tiempo para que los estudiantes desarrollen capacidades académicas en la lectura y escritura en inglés (1999, p. 5).

El análisis de los datos de dos distritos escolares californianos de la zona de la bahía de San Francisco, efectuado por Hakuta y otros, muestra que «incluso en dos distritos de California considerados entre los de mayor éxito en la enseñanza de inglés a estudiantes de destreza limitada en inglés (DLI), la destreza oral (medida con tests formales) requiere de 3 a 5 años para desarrollarse, mientras que la destreza académica en inglés puede llevar de 4 a 7 años» (2000, p. iii). Tachan el período de un año de «inmersión cobijada en inglés» que la *Proposición 227* les da a los estudiantes para adquirir el inglés de «salvajada alejada del realismo» (2000, p. 13).

Fuera de América del Norte, Shohamy (1999) informa de las investigaciones que se están llevando a cabo en Israel que muestran un período de 7 a 9 años para que los estudiantes inmigrantes lleguen a logros similares a los hablantes nativos en la lectura y escritura en hebreo y algo menos para las matemáticas.

Hay dos razones por las que se encuentran diferencias tan importantes en el plazo de tiempo necesario para adquirir niveles ajustados a sus iguales en las capacidades conversacionales y académicas:

- En primer lugar, suele hacer falta un conocimiento considerablemente menor de la lengua misma para funcionar apropiadamente en situaciones de comunicación interpersonal que para las situaciones académicas. Las expectativas sociales del que está aprendiendo y la sensibilidad a las señales contextuales e interpersonales (p.ej.: el contacto visual, la expresión facial, la entonación, etc.) facilitan mucho la comunicación de

significado. Estas señales sociales están mayormente ausentes en la mayoría de las situaciones académicas que dependen del conocimiento de la lengua misma para completar trabajos con éxito. En comparación con la conversación interpersonal, el lenguaje del texto normalmente conlleva mucho más vocabulario infrecuente, estructuras gramaticales complejas y se exige más de la memoria, la capacidad de análisis y otros procesos cognitivos.

- La segunda razón es que los hablantes que tienen el inglés como L1 no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés. Una de las principales metas de la escolarización para todos los niños es la expansión de su habilidad para manejar el lenguaje en situaciones académicas cada vez más abstractas. Cada año los estudiantes que tienen el inglés como L1 adquieren un vocabulario y un conocimiento gramatical más sofisticados y aumentan sus capacidades de lectura y escritura. De este modo, los que están aprendiendo la lengua inglesa tienen que dar alcance a un objetivo móvil. No es de extrañar, pues, que esta formidable tarea rara vez se termine en uno o dos años.

En contraste, en el área de las capacidades conversacionales, la mayoría de los hablantes nativos han alcanzado cierto nivel relativamente pronto en su escolarización, de forma que un niño de 6 años normal se podrá expresar igual de bien que un niño mayor con respecto a la mayoría de los temas sobre los que quiera hablar y podrá entender la mayoría de las cosas que normalmente se le dirían. Aunque cabe esperar algún grado de sofisticación conversacional al aumentar la edad, las diferencias no son particularmente destacables en comparación con las capacidades relacionadas con

la lectura y la escritura; compárense, por ejemplo, las diferencias de lectura y escritura entre un estudiante de 12 años y uno de 6 años con las diferencias en sus capacidades conversacionales.

Pueden señalarse varias implicaciones obvias de estos datos. En primer lugar, educar a los estudiantes bilingües/ALI es responsabilidad de todo el equipo escolar y no sólo de los profesores bilingües o de inglés como segunda lengua (ISL). El número de estudiantes ALI que hay en muchos distritos, junto con el tiempo que normalmente requieren los estudiantes para ponerse al día, significa que los profesores de la «corriente general» deben estar preparados y dispuestos a enseñar a todos los estudiantes de la clase.

Una implicación relacionada es que las políticas lingüísticas escolares se deben desarrollar en cada escuela para dar respuesta a las necesidades de *todos* los estudiantes de la escuela, en particular de aquellos que requieren respaldo en el aprendizaje académico de la lengua inglesa (Corson, 1998a). Esto también implica que los directores de los colegios deben ser competentes en ejercer el liderazgo a la hora de ocuparse de las cuestiones relativas al rendimiento inferior en contextos cultural y lingüísticamente diversos.

Un tercer conjunto de implicaciones tiene que ver con cuestiones relativas a la evaluación. Los programas de evaluación de los distritos, los estatales o los nacionales aplicados a estudiantes ALI que aún están en proceso de ponerse al día académicamente en inglés probablemente den una impresión muy engañosa tanto del potencial académico de los estudiantes como de la efectividad de la instrucción. Los estudiantes que llevan en torno a tres años aprendiendo inglés en un contexto escolar tienen un rendimiento de más o menos una desviación estándar (equivalente a 15 puntos de cociente intelectual) por debajo de las calificaciones normales en las capacidades académicas en inglés (Cummins, 1981b).

Si la interpretación de los resultados de los tests no tiene en cuenta estos datos, las escuelas muy efectivas con un gran número de estudiantes ALI parecerán inefectivas ante los padres y los gestores de las políticas educativas. Esta percepción probablemente reduzca la moral de estudiantes y profesores. De modo similar, la evaluación de los estudiantes bilingües a los que se aplica evaluación de educación especial es probable que arroje resultados distorsionados si la valoración se realiza solamente en la L2 del estudiante.

En resumen, las diferencias entre la destreza conversacional y la académica y la cantidad de tiempo necesario para ponerse al día académicamente tienen importantes consecuencias para diversas cuestiones curriculares y de evaluación. En particular, estos datos sugieren que debemos buscar intervenciones que mantengan el progreso académico a largo plazo de los estudiantes bilingües, en lugar de esperar alguna solución «de arreglo rápido» a corto plazo con relación al inferior rendimiento académico en inglés de los estudiantes.

#### **LOS EFECTOS POSITIVOS DEL BILINGÜISMO ADITIVO**

Se han efectuado cerca de 150 estudios empíricos en los últimos 30 años que señalan una asociación positiva entre el bilingüismo aditivo y el progreso lingüístico, cognitivo o académico, de los estudiantes. Los hallazgos más constantes entre estos estudios de investigación indican que los bilingües muestran una conciencia del lenguaje más desarrollada (habilidades meta-lingüísticas) y que tienen ventajas a la hora de aprender lenguas adicionales. El término «bilingüismo aditivo» se refiere a la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su bagaje intelectual al tiempo que siguen desarrollándose conceptual y académicamente en su primera lengua.

Este patrón de hallazgos sugiere que la destreza alcanzada por los estudiantes bilingües en sus dos lenguas puede tener una influencia importante para su desarrollo académico e intelectual. Específicamente, sugería en 1976 que quizá haya umbrales de destreza en ambas lenguas que tienen que alcanzar los estudiantes a fin de maximizar la estimulación cognitiva, académica y lingüística que obtienen de las interacciones sociales y académicas con su entorno (Cummins, 1976, 1979a, 1981a). El desarrollo continuado de ambas lenguas en los dominios de la lectura y la escritura (bilingüismo aditivo) es una condición previa para un mayor progreso cognitivo, lingüístico y académico. Por contra, cuando los estudiantes bilingües desarrollan capacidades de lectura y escritura bajas o mínimas en la L1 o en la L2 como resultado de un respaldo inadecuado en la instrucción (p.ej., en los programas de inmersión), disminuirá su habilidad para comprender la instrucción cada vez más compleja en la L2 y para sacar provecho de su escolarización. Aquí los factores causales son de instrucción y sociopolíticos, pero la destreza académica de los estudiantes en la L1 o en la L2 actúa como variable de mediación o de intervención que influye sobre la calidad y la cantidad de su participación en el aula y, por ende, de su progreso académico.

Díaz ha cuestionado la hipótesis del umbral sobre la base de que los efectos del bilingüismo sobre las habilidades cognitivas en sus datos eran más fuertes para los niños de destreza relativamente baja en la L2 (bilingües no equilibrados) (Díaz, 1986; Díaz y Klinger, 1991). Esto sugiere que los efectos positivos tienen relación con las luchas y experiencias iniciales del que empieza a aprender una segunda lengua. Esta interpretación no parece ser incompatible con la hipótesis del umbral, ya que el punto principal de esta hipótesis es que, para que se manifiesten los efectos positivos, los niños deben estar en proceso de desarrollar la lectura y la escritura en ambas lenguas. Si los estudiantes que empiezan a aprender la L2 no

siguen desarrollando sus dos lenguas, es probable que cualquier efecto positivo inicial quede contrarrestado por las consecuencias negativas del bilingüismo sustractivo.

Estudios recientes siguen respaldando la idea de umbrales de destreza bilingüe que influyen sobre el progreso académico y posiblemente cognitivo de los estudiantes (Lasagabaster, 1998; Ricciardelli, 1992). Sin embargo, esta hipótesis sigue siendo una especulación y no es esencial para el proceso de decisión de políticas educativas. El hallazgo central, bien respaldado, es que el desarrollo continuado de las dos lenguas de los estudiantes bilingües en la escuela primaria conlleva un potencial de consecuencias académicas, lingüísticas y cognitivas positivas.

Los beneficios lingüísticos y académicos del bilingüismo aditivo para estudiantes individuales suponen una razón más para apoyar a los estudiantes que mantienen su L1 al tiempo que adquieren el inglés. El mantenimiento de la L1 no sólo ayuda a los estudiantes a comunicarse con sus padres y abuelos y aumenta la competencia lingüística colectiva de toda la sociedad, sino que mejora los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes bilingües individuales. En el nivel de la instrucción, debemos preguntarnos cómo podemos aprovechar esta ventaja potencial en el aula, centrando la atención de los estudiantes en la lengua y ayudándoles a ser más diestros en el manejo del lenguaje en situaciones académicas abstractas.

#### **LA INTERDEPENDENCIA ENTRE LA PRIMERA LENGUA Y LA SEGUNDA**

El principio de interdependencia se ha enunciado como sigue (Cummins, 1981a):

En la medida en que la instrucción en la Lx es efectiva para promover la destreza en la Lx, la transferencia de esta destreza a la Ly ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada a la Ly (bien en la escuela bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly (p. 29).



También se ha utilizado la expresión *destreza subyacente común (DSC)* para referirse a la destreza cognitiva y/o académica que subyace al rendimiento académico en ambas lenguas. Consideremos los siguientes datos de investigaciones que respaldan este principio:

- Prácticamente en todos los programas bilingües que alguna vez se hayan evaluado, ya fuesen para estudiantes de la mayoría lingüística ya para los de una minoría, el dedicar tiempo de instrucción a enseñar en la lengua minoritaria no conlleva ningún coste académico para el desarrollo académico de los estudiantes de la lengua mayoritaria (Baker, 1996; Cummins y Corson, 1997).
- Numerosos trabajos de investigación han documentado una correlación moderadamente fuerte entre las capacidades de lectura y escritura de estudiantes en la L1 y la L2 en situaciones en las que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar la lectura y la escritura en ambas lenguas. Cabe señalar que estos hallazgos también son aplicables a relaciones entre lenguas muy diferentes además de entre lenguas con una relación más próxima, aunque la fuerza de esa relación a menudo es pequeña (p.ej.: árabe-francés, neerlandés-turco, japonés-inglés, chino-inglés, vascuence-castellano) (Cummins, 1991d; Cummins y otros, 1984; Genesee, 1979; Sierra y Olaziregi, 1991; Verhoeven y Aarts, 1998; Wagner, 1998).

La conclusión de una revisión exhaustiva de las investigaciones estadounidenses sobre los procesos de lectura cognitiva entre estudiantes ALI era que estas investigaciones constantemente respaldaban el modelo de la destreza subyacente común:

... aparecieron pruebas considerables en apoyo del modelo DSC. Los lectores estadounidenses que tienen el inglés como segunda

lengua utilizaban conocimientos de su lengua nativa a la hora de leer en inglés. Esto respalda una destacada perspectiva actual según la cual el desarrollo de la lengua nativa puede mejorar la lectura del inglés como segunda lengua (Fitzgerald, 1995, p. 181).

En resumen, los datos de las investigaciones muestran claramente que, dentro de un programa bilingüe, el tiempo de instrucción puede centrarse en desarrollar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes en su primera lengua sin efectos adversos sobre el desarrollo de sus capacidades de lectura y escritura en inglés. Además, las relaciones entre las capacidades de lectura y escritura en la primera y la segunda lengua sugieren que el desarrollo efectivo de capacidades de lectura y escritura en la primera lengua puede ser una base conceptual para el progreso a largo plazo de las capacidades de lectura y escritura en inglés. Sin embargo, esto no implica que la transferencia de la capacidad de leer y escribir y del conocimiento académico de la lengua vayan a producirse automáticamente; normalmente es necesaria también la instrucción formal en la lengua objetivo para que tomen cuerpo los beneficios de la transferencia entre lenguas.

## CONCLUSIÓN

Este esbozo de datos psicolingüísticos relativos al desarrollo académico bilingüe muestra que efectivamente existe una base teórica y de investigación para las decisiones de política educativa relacionadas con la educación de los estudiantes minoritarios. En otras palabras, los gestores de la política educativa pueden predecir con bastante confianza los efectos probables de programas bilingües para estudiantes mayoritarios y minoritarios aplicados en contextos sociopolíticos muy diferentes. Así:

- En primer lugar, pueden confiar en que, si el programa es efectivo al seguir desarrollando las capacidades

académicas de los estudiantes en las dos lenguas, no habrá ninguna confusión o desventaja cognitiva resultante; de hecho, los estudiantes podrían beneficiarse en formas sutiles del acceso a dos sistemas lingüísticos.

- En segundo lugar, pueden predecir que los estudiantes bilingües/ALI tardarán bastante más tiempo en alcanzar niveles ajustados a su curso de conocimientos académicos en la L2 (es decir, capacidad de lectura y escritura) en comparación con el tiempo que se tarda en adquirir niveles ajustados a sus iguales de capacidades conversacionales en la L2, al menos en situaciones en las que haya acceso a la L2 en el entorno.
- En tercer lugar, pueden estar confiados en que, tanto para los estudiantes mayoritarios como para los minoritarios, el dedicar parte del tiempo de instrucción a la lengua minoritaria no dará como resultado niveles más bajos de rendimiento en la lengua mayoritaria, con la condición, por supuesto, de que el programa de instrucción sea efectivo a la hora de desarrollar capacidades académicas en la lengua minoritaria. Esto se debe a que, en niveles más profundos de funcionamiento conceptual y académico, hay un solapamiento considerable de la interdependencia entre lenguas. El conocimiento conceptual desarrollado en una lengua ayuda a hacer comprensibles los datos recibidos en la otra lengua.

Estos principios psicolingüísticos por sí solos aportan una base fiable para la predicción de los resultados de programas en situaciones que no se caractericen por relaciones de poder desiguales entre grupos dominantes y subordinados (p.ej., programas de inmersión en la L2 para estudiantes procedentes de la lengua dominante). Sin

embargo, no explican la considerable variación en logros académicos entre grupos cultural y lingüísticamente diversos ni nos dicen por qué algunos grupos han experimentado un fracaso escolar persistente a lo largo de generaciones. La sección siguiente se ocupa de estas cuestiones y elabora un marco que combina un análisis causal del fracaso educativo con un marco de intervención para revertir este patrón de fracaso. El foco de interés es el modo en que se acaba con las relaciones de poder desigual y cómo pueden ser cuestionadas en las interacciones entre educadores y estudiantes en el contexto de la escuela.

#### UN MARCO PARA REVERTIR EL FRACASO ESCOLAR

El punto de partida para entender por qué los estudiantes optan por rendir académicamente o por retirarse del esfuerzo académico, es el reconocimiento de que *las relaciones humanas están en el centro de la escolarización*. Esto lo sabemos todos intuitivamente a partir de nuestras propias experiencias escolares. Si sentíamos que un profesor creía en nosotros o se preocupaba por nosotros realizábamos un esfuerzo mucho mayor que si sentíamos que no le caíamos bien o que no nos consideraba muy capaces. Un importante estudio realizado en el sur de California a comienzos de los años noventa documentaba el siguiente fenómeno de «sentido común»:

Las relaciones dominaban todos los debates de los participantes sobre cuestiones relacionadas con la escolarización en los Estados Unidos. Ninguno de los grupos dentro de los colegios se sentía adecuadamente respetado, conectado o reafirmado. Los estudiantes, una y otra vez, planteaban la cuestión de la atención. Lo que más gustaba del colegio era cuando la gente, en particular los profesores, les prestaba atención o hacía algo especial por ellos.

Entre sus quejas más frecuentes estaban el que se les diese de lado, que no se les prestase atención o que recibían un trato negativo (Poplin y Weeres, 1992, p.19).

Los profesores de estas escuelas informaban de que sus mejores experiencias tenían lugar cuando conectaban con los estudiantes y podían ayudarles de alguna forma. Sin embargo, también contaban que no siempre entendían a los estudiantes que eran diferentes culturalmente a ellos mismos. También se sentían aislados y poco apreciados en las escuelas por estudiantes, administradores y padres, así como por la sociedad en general.

¿Qué es lo que determina los tipos de relaciones que establecen los educadores con estudiantes de culturas diferentes? Para responder a esta pregunta hemos de fijarnos en las relaciones que existen entre las comunidades dominantes y las subordinadas en la sociedad y el modo en que estas relaciones (en lo sucesivo *macrointeracciones*) influyen en las estructuras que se establecen en las escuelas y la manera en que los educadores definen sus papeles dentro del contexto escolar.

Cuando se examinan los patrones de éxito y fracaso escolar entre estudiantes de diferentes culturas desde una perspectiva

internacional, resulta evidente que las relaciones de poder y estatus entre grupos dominantes y subordinados ejercen una gran influencia. Los grupos subordinados que fracasan académicamente generalmente han sufrido discriminación a lo largo de muchas generaciones. Sus reacciones contra esta discriminación recorren un continuo que va desde la internalización de un sentido de ambivalencia o inseguridad acerca de su identidad hasta el rechazo de los valores del grupo dominante o la resistencia activa a los mismos. En ambos extremos, el extrañamiento de la escolarización y la retirada mental del esfuerzo académico son consecuencias frecuentes<sup>2</sup>. Las tendencias internacionales se pueden ilustrar tanto haciendo referencia a la situación histórica de los estudiantes de la minoría francófona en Canadá como al trabajo teórico de John Ogbu (1978, 1992).

#### LOS ESTUDIANTES DE LA MINORÍA FRANCÓFONA EN CANADÁ

Numerosos estudios muestran que números desproporcionados de estudiantes de la minoría francófona, en comparación con los estudiantes anglófonos, se caracterizan

---

(2) La devaluación sistemática de las identidades de los estudiantes en la escuela se ha documentado en diversos contextos en todo el mundo caracterizados por relaciones de poder coactivas en la sociedad. Por ejemplo, Antti Jalava describe con viveza el «suicidio interno» que cometió como resultado del rechazo de su identidad finlandesa que experimentó en las escuelas suecas:

Cuando me había rumiado suficientemente el alma la idea de que era despreciable ser finlandés, comencé a sentir vergüenza de mis orígenes... Para sobrevivir, tenía que cambiar de pelaje. Así pues: ¡Al diablo con Finlandia y los finlandeses!... En sueco me tenía que convertir, lo que quería decir que no podía seguir siendo finlandés. Todo lo que me resultaba querido y evidente por sí había que destruirlo... Mi lengua materna carecía de valor: por fin me di cuenta de esto; porque me hacía objeto de abusos y ridículo. ¡Así que abajo con la lengua finlandesa! Escupí sobre mí mismo, cometiendo paulatinamente una suerte de suicidio interno (1988, p. 164).

Gloria Morgan, educadora británica de origen caribeño, resalta de modo parecido la ambivalencia que a menudo desarrollan los alumnos biculturales con relación a sus dos orígenes culturales:

Mi sugerencia es que los niños de origen afrocaribeño en Gran Bretaña se ven atrapados entre dos culturas, una de las cuales perciben como devaluada y otra con la que no se identifican plenamente, pero que es vista como superior por la sociedad. El mero hecho de tratar de salir adelante siendo negro, viendo y oyendo cómo la sociedad nos resta valor, puede ser estresante y contribuir a una autoestima baja, falta de motivación, depresión e incluso un comportamiento antisocial (1996, p. 39).

por la relación entre bajos niveles educativos y niveles bajos de alfabetismo funcional (p.ej., Baril y Mori, 1991; Gérin-Lajoie, Labrie y Wilson, 1995; Wagner, 1991). Diversas estimaciones fijan la tasa de analfabetismo funcional entre miembros de la minoría francófona en aproximadamente el doble que en la población de la mayoría anglófona.

Wagner (1991) proporciona un análisis perspicaz de los factores que se combinan para crear el fenómeno que él denomina *analphabetisme de minorité*, traducido aquí como «analfabetismo de grupo subordinado». Argumenta que el analfabetismo entre los grupos subordinados no es sólo diferente cuantitativamente del analfabetismo entre la población general; también hay una diferencia cualitativa crucial. Cabe distinguir dos formas diferenciadas de analfabetismo de grupo subordinado que no tienen contrapartida en la población general. A estos dos fenómenos los denomina *analfabetismo de opresión* y *analfabetismo de resistencia*. Ambos derivan de los problemas básicos del acceso a una escolarización apropiada y el contacto entre la lengua minoritaria y la mayoritaria. Describe estas dos formas de analfabetismo de grupo subordinado como sigue:

El *analfabetismo de resistencia*, aunque causado por la opresión, en alguna medida es instituido por el grupo minoritario mismo, el cual, en el deseo de salvaguardar su lengua y su cultura, y temiendo la asimilación, se vuelca en sí mismo y rechaza la forma de educación impuesta por el grupo mayoritario. Llevado hasta el extremo, el grupo minoritario preferiría permanecer en el analfabetismo antes que arriesgarse a perder su lengua. El grupo cultivará la palabra hablada y se sustentará en la tradición oral y en otros componentes de su cultura. Como contraste, el *analfabetismo de opresión* es consecuencia directa del proceso de integración o asimilación que opera en la escuela pública y en toda la sociedad; da como resultado la lenta destrucción de la identidad y de los medios de resistencia en la comunidad minoritaria; así, es fruto de la acción opresiva de la sociedad mayoritaria (1991, pp. 44-45).

La exposición que hace Wagner de la respuesta de francófonos minoritarios a instituciones opresoras de la sociedad es coherente con las descripciones de las elecciones de identidad realizadas por otros grupos marginados en situaciones similares. La «lenta destrucción de la identidad» acarreada por el hecho de permanecer atrapados en situaciones escolares y sociales opresoras tiene ecos de exposiciones sobre la ambivalencia e inseguridad con relación a la identidad que frecuentemente experimentan los grupos marginales. Sin embargo, la conservación de la identidad –aun cuando sea una identidad por oposición– por medio de la resistencia a menudo da como resultado un rendimiento igual de malo (Fordham, 1990; Willis, 1977).

En el caso de los francófonos minoritarios de Canadá, las cuestiones de identidad y poder se han cruzado tanto en la instrucción en el aula como en la organización escolar durante la mayor parte del siglo XX (hay revisiones detalladas en Duquette y Riopel, 1998, y Heller, 1994, 1999). Específicamente, las comunidades francófonas han experimentado una devaluación a largo plazo de su identidad cultural y su lengua tanto en la escuela como en la sociedad en general. En Ontario, por ejemplo, *La Norma 17* aprobada en 1912, eliminó durante más de 50 años la posibilidad de que los francófonos fuesen educados en su propia lengua. La ambivalencia con respecto a la identidad cultural sigue emergiendo en los debates acerca de la proporción de francés que debe incluirse en las escuelas de lengua francesa. Wagner, por ejemplo, señala que en un contexto de opresión social, la educación a menudo queda devaluada y es algo que puede persistir incluso cuando la minoría controla sus propias escuelas:

Puede suceder que el grupo minoritario reste valor a sus propias escuelas o se niegue a tenerlas porque el grupo se avergüenza de sí mismo y de su cultura como consecuencia de internalizar las visiones críticas o despectivas del grupo mayoritario.



Los adversarios más furibundos de la «escuela francesa» en la provincia de Saskatchewan son los mismos francófonos (1991, p. 41).

#### EL MARCO TEÓRICO DE OGBU (1978, 1992)

Otro ejemplo que ilustra la influencia de las relaciones de poder en la sociedad sobre los logros educativos es el caso de *los Burakumin* en Japón. Los Burakumin tienen un rendimiento deficiente en las escuelas japonesas debido a su bajo estatus social, pero obtienen buenos resultados tras emigrar a los Estados Unidos porque los educadores desconocen su baja consideración social en su país de origen. Así, los educadores tienden a tener las mismas expectativas académicas elevadas con ellos que con otros estudiantes japoneses (Ogbu, 1992). Ogbu distingue entre minorías voluntarias e inmigrantes, que tienden a tener éxito en el plano académico, y minorías involuntarias, que tienden a experimentar dificultades académicas. Aquellos son inmigrantes en el país de acogida que han llegado con la expectativa de una vida mejor y generalmente tienen una orientación positiva hacia la comunidad de acogida y carecen de ambivalencia o inseguridad con relación a su propia identidad. Por el contrario, las minorías involuntarias llegaron originariamente a esa sociedad en contra de su voluntad, por ejemplo mediante la esclavitud, la conquista, la colonización o los trabajos forzados, y a menudo se les ha negado la oportunidad de una verdadera participación o asimilación en la sociedad central. Los cuatro grupos principales que experimentan un fracaso académico desproporcionado en los Estados Unidos (afroamericanos, latinos, americanos nativos y hawaianos) encajan claramente con el perfil de las minorías involuntarias. De modo similar, en el contexto canadiense, los nativos y los estudiantes de la minoría francófona obtienen un rendimiento académico inferior de acuerdo con las predicciones de la dicotomía de Ogbu.

Sin embargo, la distinción de Ogbu sin duda está simplificada en exceso. No explica el rendimiento inferior de algunos grupos minoritarios inmigrantes en el contexto canadiense (p.ej.: afrocaribeños, estudiantes de habla portuguesa o española). De forma similar, no da cuenta de la considerable varianza en los logros académicos dentro de los grupos ni del efecto de variables tales como el estatus socioeconómico (Cummins, 1997; Gibson, 1997). También es probable que los refugiados constituyan una categoría separada que no se puede subsumir fácilmente bajo la distinción *voluntarios-involuntarios* (Vincent, 1996).

A pesar de su incapacidad para dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre grupos dominantes y subordinados, la distinción de Ogbu representa un punto de partida útil al conceptualizar las causas del rendimiento inferior entre los estudiantes de grupos subordinados. Resalta patrones importantes sobre cómo las relaciones de poder coactivas que operan en la sociedad general se meten en las estructuras y en la operativa escolares. La distinción debe concebirse en términos dinámicos, no estáticos. El estatus de los grupos puede cambiar velozmente de una generación a otra en formas que una dicotomía rígida no puede acomodar.

Por estos motivos, prefiero hablar de estas cuestiones en términos de relaciones de poder coactivas y colaboradoras, que abarcan la importante distinción hecha por Ogbu y las otras categorías de diferencia que definen las relaciones de poder entre grupos (p.ej.: racismo, sexismo, homofobia, discriminación basada en diferencias lingüísticas y/o culturales, etc.). Esta orientación también facilita el examen de cómo las relaciones de poder en la sociedad en general se traducen en fracaso educativo en las escuelas y, más importante aún, cómo puede resistirse a este proceso y cómo se puede revertir.

Los dos figuras esbozan un análisis de las causas del fracaso escolar y el modelo

de intervención que forma la base del marco teórico actual. La figura I propone que las relaciones de poder en la sociedad general (macrointeracciones), que van desde las relaciones coactivas a las colaboradoras en grados diversos, influyen sobre la forma en que los educadores definen su papel y sobre los tipos de estructuras que se establecen en el sistema educativo. Las definiciones de papel hacen referencia al esquema mental de expectativas, asunciones y metas que aportan los educadores en la tarea de educar a estudiantes de culturas diferentes.

Las relaciones de poder coactivas se refieren al ejercicio de poder por parte de un individuo, grupo o país dominante en detrimento de un individuo, grupo o país subordinado. Por ejemplo, en el pasado, las instituciones del grupo dominante (p.ej. las escuelas) han exigido que los grupos subordinados nieguen su identidad cultural y renuncien a su lengua como condición necesaria para el éxito en la sociedad de la «corriente central». Para que los educadores fuesen socios en la transmisión de conocimientos, a los estudiantes de culturas diferentes se les exigía que aceptasen la subordinación de sus identidades y celebrasen como «verdad» las perspectivas del grupo dominante (p.ej., la «verdad» de que Colón «descubrió» América y trajo la «civilización» a sus pueblos indígenas).

En cambio, las relaciones de poder colaboradoras reflejan el sentido del término «poder» que se refiere a «estar capacitado» o «apoderado» para conseguir más. En las relaciones de poder colaboradoras, el «poder» no es una cantidad fija sino que se genera mediante la interacción con otros. Cuanto más capacitado se vuelve un individuo o grupo, se genera más para que otros lo compartan, como es el caso cuando dos personas realmente se quieren o cuando realmente conectamos con los niños a los que enseñamos. En este contexto, el término *apoderamiento* se puede definir como *la creación de poder colaboradora*. Los estudiantes cuyas experiencias

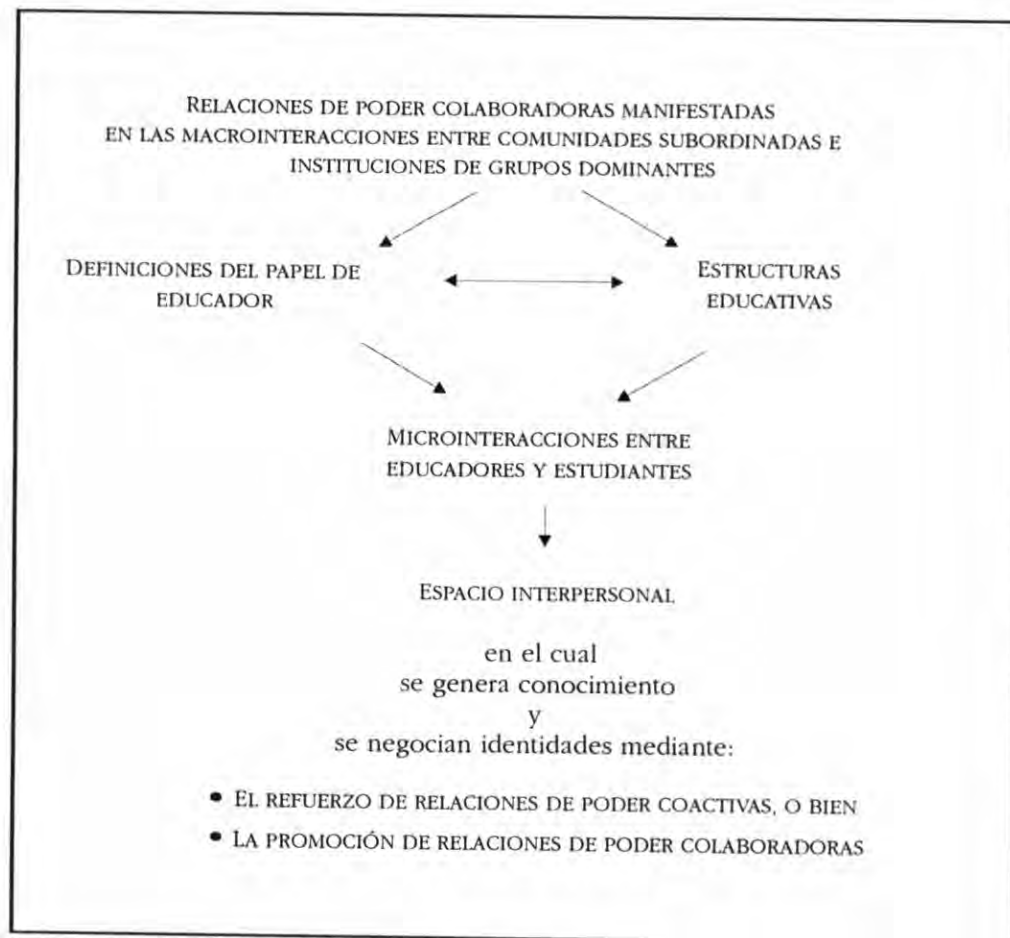
de escolarización reflejan relaciones de poder colaboradoras participan confiadamente en la instrucción como consecuencia del hecho de que su sentido de identidad se está reafirmando y extendiendo en sus interacciones con los educadores. También saben que sus voces serán escuchadas y respetadas en el aula. La escolarización amplifica, no silencia, su poder de *autoexpresión*.

Las estructuras educativas se refieren a la organización de la escolarización en un sentido amplio que incluye las políticas educativas, los programas, los currícula y la evaluación. Mientras que estas estructuras por lo general reflejan los valores y las prioridades de los grupos dominantes en la sociedad, de ningún modo son fijas o estáticas. Como ocurre con la mayoría de los aspectos de la forma en que están organizadas las sociedades y distribuidos los recursos, las estructuras educativas son cuestionadas por individuos y grupos.

Las estructuras educativas, junto con las definiciones del papel de los educadores, determinan las microinteracciones entre educadores, estudiantes y comunidades. Estas microinteracciones forman un espacio interpersonal en el cual se gestionan la adquisición del conocimiento y la formación de la identidad. El poder se crea y se comparte en este espacio interpersonal donde se encuentran pensamientos e identidades. Como tales, estas microinteracciones constituyen el determinante más inmediato del éxito o fracaso académico de los estudiantes.

Las microinteracciones entre educadores, estudiantes y comunidades nunca son neutras; en grados variables, o refuerzan las relaciones de poder coactivas o promueven las relaciones de poder colaboradoras. En el primer caso, contribuyen al desapoderamiento de los estudiantes y las comunidades culturalmente diferentes; en este último caso, las microinteracciones constituyen un proceso de *apoderamiento* que permite a educadores, estudiantes y comunidades oponerse a la operación de estructuras de poder coactivas.

FIGURA I  
*Relaciones de poder coactivas y colaboradoras manifestadas en macro y microinteracciones*



Las relaciones esbozadas en la figura I se elaboran con más detalle en la figura II. El término *Excluyente/Asimiladora* se refiere a la orientación general de la educación característica en la mayoría de los países antes de los años sesenta y aún característica en muchos países en la actualidad. La meta de la educación era o excluir a ciertos grupos de la corriente central de

la sociedad o asimilarlos completamente. El término *Transformadora/Intercultural* se refiere a la orientación necesaria para oponerse a la operación de relaciones de poder coactivas en la escuela y en la sociedad más amplia. Esta forma de pedagogía implica interacciones entre educadores y estudiantes que fomentan la creación de poder colaboradora; en otras palabras,

*apoderamiento*. Aunque *excluyente* y *asimiladora* puedan parecer contrarias, en tanto que «excluyente» se centra en la segregación de grupos subordinados de la corriente central de las escuelas y de la sociedad y «asimiladora» se centra en la integración total en la sociedad, lo cierto es que frecuentemente constituyen las dos caras de la misma moneda: ambas orientaciones aspiran a hacer que los grupos subordinados sean invisibles e inaudibles. Los grupos minoritarios tomados como «racialmente diferentes» han estado sujetos históricamente a políticas excluyentes en vez de asimiladoras por la sencilla razón de que dicha «desaparición» no se podía lograr con prontitud mediante la asimilación. Además, si se aplicasen políticas asimiladoras a las minorías «raciales», implicaría matrimonios mixtos entre diferentes «razas» dentro de un mismo «crisol». Esta mezcla de «razas» supondría una implosión de los mitos de superioridad racial que han caracterizado a la mayoría de los grupos dominantes en sociedades de todo el mundo.

Es fácil reconocer los patrones Excluyente/Asimiladora esbozados en la figura II como característicos de realidades históricas de muchos países. Hasta qué punto aún caracterizan las interacciones entre educador y estudiante es una cuestión abierta a debate y al análisis escuela por escuela<sup>4</sup>.

Por el contrario, las orientaciones *Transformadora/Intercultural* se basan en principios de igualdad racial y cultural y el compromiso de educar a los estudiantes para una participación plena en una sociedad democrática. Esto implica brindarles a los estudiantes oportunidades para desarrollar una forma de alfabetización crítica en la que no sólo sean capaces de descodificar las palabras, sino también de leer entre líneas a fin de comprender cómo se ejerce el poder por medio de diversas formas de discurso (anuncios, retórica política, libros de texto, etc.). Lo relevante es comprender no sólo lo que se dice, sino quién está representado y quién está excluido en eso que se dice.

---

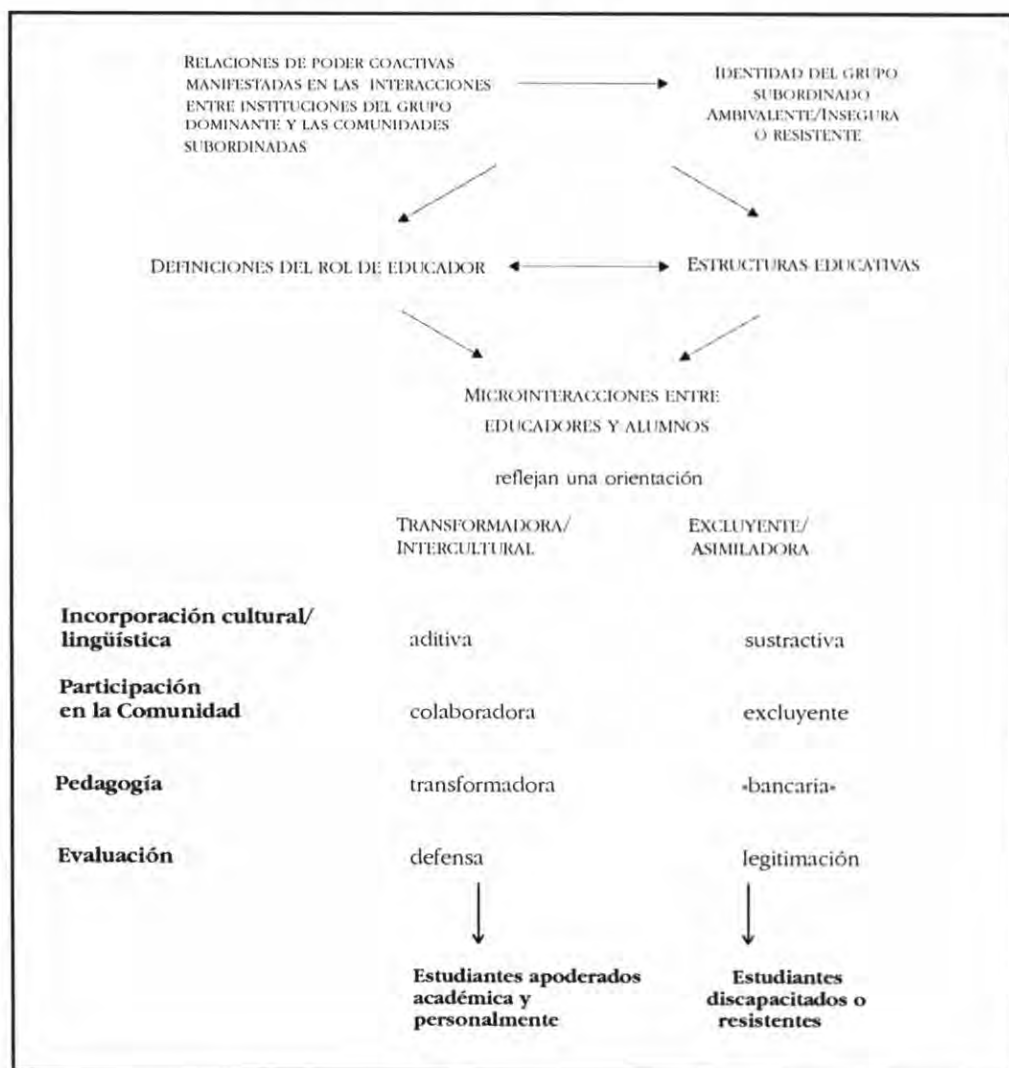
(3) Pese a que el multiculturalismo figura como la política oficial en Canadá, las prácticas excluyentes que devalúan las identidades de los estudiantes siguen siendo extremadamente corrientes en las escuelas. Esto queda ilustrado por el caso de un estudiante varón afrocanadiense de 10 años (James, 1994). Aunque Darren era un líder en el patio y en las actividades recreativas, en el aula su profesor lo veía como «emocionalmente apagado». Su participación en las actividades de clase era mínima y esto lo justificaba porque eran aburridas. James describe el contexto de instrucción como sigue:

Todos los profesores de la escuela de Darren son blancos, al igual que el director, los supervisores del comedor e incluso el señor encargado de las presentaciones de la «Feria del Libro del Colegio». Los materiales curriculares utilizados en la clase de Darren son libros de texto que están en uso desde los años sesenta y setenta. Uno de estos, un libro de comprensión de lectura, presenta la «Historia de Canadá» como un choque entre europeos blancos con «tribus nativas primitivas» que hacen cosas tales como «bailar ceremoniosamente». Si las imágenes de negros con las que continuamente se encuentra Darren en clase los presentan como inferiores en rendimiento, «primitivos» y «habitantes de los barrios bajos», y no hay discusión alguna sobre estas imágenes, esto servirá para silenciar a Darren. Ni se reconoce su experiencia ni se le otorga validez; además, carece de todo poder para cuestionar al profesor. No es de extrañar, pues, que Darren, al igual que muchos otros estudiantes negros... encuentre «aburridas» sus clases y se niegue a hacer preguntas que le ayudarían con sus tareas en el aula (1994, pp. 26-27).

Parece claro, a juzgar por esta y otras exposiciones de experiencias educativas de estudiantes negros (p.ej. Dei, 1996), que las cuestiones relacionadas con la construcción social de la identidad en las escuelas juegan un papel significativo en la medida en que los estudiantes afrocanadienses se comprometen académicamente. Una buena cantidad de datos canadienses sugieren que los estudiantes afrocanadienses y sus padres perciben la educación como de extrema importancia pero se ven frustrados en sus aspiraciones educativas por el racismo sistemático que subyace a la fachada del multiculturalismo en las escuelas canadienses (Brathwaite y James, 1996).



FIGURA II  
Intervención para el apoderamiento colaborador



Las macrointeracciones entre los grupos dominantes y subordinados en la sociedad general dan lugar a formas particulares de estructuras educativas que están diseñadas para reflejar las prioridades de la sociedad. Dado que los grupos dominantes –casi por definición– determinan las prioridades de la sociedad, la educación históricamente ha

tendido a reproducir las relaciones de poder en la sociedad general.

Ejemplos de estructuras educativas que reflejan relaciones de poder coactivas:

- Programas de sumersión para estudiantes bilingües que suprimen activamente su L1 y su identidad cultural;

- Exclusión de padres de culturas diferentes de la participación en la escolarización de sus hijos;
- Prácticas de separación por aptitudes que colocan a estudiantes de grupos subordinados en programas de menor nivel;
- Utilización de textos estandarizados sesgados para el seguimiento de logros y para la ubicación de alumnos en educación especial;
- Programas de educación de profesores que preparan a éstos para una mítica población estudiantil monolingüe, monocultural, blanca y de clase media;
- Contenido curricular que refleja las perspectivas y experiencias de los grupos dominantes y excluye las de los grupos subordinados.

Estas estructuras educativas constituyen un marco que limita los tipos de interacciones que pueden producirse entre educadores y estudiantes. En vez de expandir el espacio de interacción, lo *constrinen*.

Las macrointeracciones societarias también influyen en los modos en que los educadores definen sus papeles con relación a estudiantes y comunidades de culturas diferentes; en otras palabras, influyen sobre el esquema mental de presupuestos, expectativas y metas que los educadores aportan a la tarea de educar estudiantes. El marco presentado en las figuras I y II argumenta que los estudiantes de culturas diferentes son apoderados o discapacitados como consecuencia directa de sus interacciones con los educadores en las escuelas. Estas interacciones son intermediadas por las definiciones de papel implícitas o explícitas que asumen los educadores en relación con cuatro aspectos organizativos de la escolarización:

- En qué medida la lengua y el origen cultural de los estudiantes son reafirmados y promocionados dentro de la escuela; esto incluye la medida en que la instrucción para la lectura y la escritura en la escuela

reafirma, refuerza y amplía las prácticas de lectura y escritura vernáculas en las que participan muchos estudiantes de culturas diferentes fuera del contexto de la escuela (véanse, por ejemplo, Hardman, 1998; Heath, 1983; Lotherington et al., 1998; Martin-Jones y Bhatt, 1998; Vasquez, Pease-Álvarez y Shannon, 1994).

- En qué medida se fomenta la participación de las comunidades de culturas diferentes como socios en la educación de sus hijos y que contribuyan los «fondos de conocimiento» existentes en sus comunidades a esta asociación educativa (Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Schecter y Bayley, 1998).
- En qué medida la instrucción promueve la motivación intrínseca por parte de los estudiantes para usar el lenguaje activamente para generar su propio conocimiento, crear literatura y arte y actuar sobre realidades sociales que afectan a sus vidas. La alternativa es lo que Freire (1983) denominó una *educación bancaria*, en la que el profesor define su papel como alguien que deposita información y capacidades en los bancos de memoria de los estudiantes.
- En qué medida los profesionales implicados en la evaluación se convierten en defensores de los estudiantes al centrarse principalmente en las formas en que las dificultades académicas de los estudiantes son una función de las interacciones dentro del contexto escolar en vez de legitimar la ubicación del «problema» dentro de los estudiantes.

Estas cuatro dimensiones –a saber: incorporación de la lengua y la cultura, participación de la comunidad, pedagogía y evaluación– representan estructuras que pueden influir en las definiciones del

papel de los educadores, pero también pueden ser influidas por ellas.

Es importante señalar que los estudiantes (y las comunidades) no aceptan pasivamente las atribuciones de su inferioridad por parte del grupo dominante. Con frecuencia se resisten activamente a la operación de la estructura societaria según se manifiesta en los marcos educativos. Un ejemplo es el boicoteo a la escuela durante tres días convocado por la comunidad latina en Santa Bárbara cuando en enero de 1998 el Consejo Escolar votó el final del programa bilingüe que llevaba 25 años funcionando en la ciudad. Cuatrocientas familias montaron su propia academia bilingüe alternativa en un centro comunitario (Hornblower, 1998).

Para algunos estudiantes, la resistencia puede contribuir a su desarrollo académico (Zanger, 1994); los estudiantes trabajan duro para tener éxito y así repudiar las bajas expectativas de sus profesores. Sin embargo, lo más normal es que esa resistencia adopte la forma de retirarse mentalmente de una relación educativa coactiva. Desgraciadamente, esta retirada normalmente conlleva costes serios con respecto al éxito académico y la movilidad hacia arriba (Fordham, 1990; Willis, 1977). Los estudiantes se reafirman en las calles, no en el aula. Armando Vallejo, director de la Casa de la Raza en Santa Bárbara, que sirvió de sede a la academia alternativa montada por los padres que boicotearon la escuela, expresa así su opinión sobre la abolición de las clases bilingües, que equivale a un genocidio cultural: «Los chavales se sientan en las últimas filas durante un par de años sin entender nada y pierden la ilusión. Entonces se refugian en bandas callejeras» (citado en Hornblower, 1998).

En resumen, uno de los principios centrales del marco presente es que la negociación de la identidad en las interacciones entre educadores y estudiantes es un aspecto central del éxito o fracaso académico de los estudiantes. Nuestras interac-

ciones con los estudiantes continuamente esbozan un conjunto triangular de imágenes:

- La imagen de nuestras propias identidades como educadores;
- La imagen de las opciones de identidad que resaltamos para nuestros estudiantes; consideremos, por ejemplo, los mensajes diversos transmitidos a estudiantes en aulas centradas en la investigación crítica colaboradora (*educación transformadora*) comparados con las aulas centradas en la internalización pasiva de la información (la *educación bancaria* de la que habla Freire);
- La imagen de la sociedad que esperamos ayuden a formar nuestros estudiantes.

En otras palabras, la imagen de la sociedad a la que se incorporarán los estudiantes tras su graduación y el tipo de aportaciones que pueden hacer a esa sociedad está imbricada implícitamente en las interacciones entre educadores y estudiantes. Estas interacciones reflejan la forma en que los educadores han definido su papel con respecto a los fines de la educación en general y a los estudiantes y las comunidades de culturas diferentes en particular. ¿Estamos preparando a los estudiantes para que acepten el *status quo societario* (y, en muchos casos, su propia consideración inferior en el mismo) o los estamos preparando para participar de forma activa y crítica en el proceso democrático en busca de los ideales de justicia y equidad social que están consagrados en las constituciones de la mayoría de los países democráticos?

Esta perspectiva implica claramente que en situaciones en las que prevalecen las relaciones de poder coactivas entre grupos dominantes y subordinados, la creación de espacios interpersonales en las que se validen las identidades de los estudiantes implicará un cuestionamiento directo de la estructura de poder societario

por parte de los educadores (y de los estudiantes). Por ejemplo, reconocer que la religión, la cultura y la lengua de los estudiantes de culturas diferentes son formas válidas de *autoexpresión*, así como fomentar su desarrollo, supone cuestionar las actitudes que prevalecen en la sociedad en general y las estructuras coactivas que reflejan estas actitudes<sup>4</sup>.

En resumen, el apoderamiento se deriva del proceso de negociar identidades en el aula. Las interacciones entre los educadores y los estudiantes de culturas diferentes nunca son neutrales con respecto de las relaciones de poder societarias. En grados variables, o refuerzan o cuestionan las relaciones de poder coactivas en la sociedad en general. Históricamente, los estudiantes de los grupos subordinados han sido desempoderados educativamente del mismo modo en que sus comunidades han sido desempoderadas en la sociedad. De la misma manera en que la atribución de una inferioridad inherente legitimaba la brutalidad de la esclavitud, la matanza de pueblos indígenas y la explotación de poblaciones colonizadas en países de todo el mundo, las definiciones de los estudiantes de grupos subordinados como «genética-

mente inferiores» (p.ej., Dunn, 1987; Jensen, 1969), «culturalmente privados» o simplemente afectados de confusión cognitiva como resultado del bilingüismo han servido para explicar sus malos resultados académicos y para justificar su continua exclusión educativa. Se sigue de este análisis que los estudiantes de grupos subordinados tendrán éxito académico en tanto que los patrones de interacción en la escuela cuestionen y reviertan los que han prevalecido en la sociedad general.

#### LA RELACIÓN ENTRE EL MARCO DE INTERVENCIÓN Y LOS PRINCIPIOS PSICOLINGÜÍSTICOS

Las relaciones de poder que operan en las interacciones entre educadores y estudiantes en el contexto pretende ocuparse de una serie de asuntos diferentes al análisis las cuestiones psicolingüísticas, aunque son complementarios. Entender cómo operan las relaciones de poder en el proceso de negociación de identidad entre educadores y estudiantes señala algunas de las causas del rendimiento inferior entre los estudiantes de grupos subordinados y da algunas orientaciones generales para

(4) El punto de vista presentado aquí es coherente con otras exposiciones recientes sobre el lugar central que ocupan las cuestiones de la identidad en el aprendizaje de la lengua, la adaptación social y los logros académicos (p.ej. Kanno, a punto de publicarse; Igoa, 1995, 1999; McKay y Wong, 1996; Peirce, 1995; Tse, 1999). En 1996 traté de expresar la naturaleza recíproca de la negociación de la identidad y sus implicaciones académicas al sugerir que «si los profesores no están aprendiendo mucho de sus estudiantes, es probable que sus estudiantes no estén aprendiendo mucho de ellos» (1996, p. 4). Cristina Igoa expresa la misma idea de forma mucho más poética: «Los niños desarraigados necesitan un lugar seguro para cometer errores, un entorno cálido y amable sin temor al ridículo o vergüenza para hablar o permanecer en silencio. El nido es un lugar donde se valora la cultura de cada niño, un lugar que hace que sea seguro para el niño salirse de su caparazón... Si escuchamos a los niños inmigrantes, ellos nos enseñarán cómo llegar hasta ellos» (1999, pp. 6 y 12).

Sheila Shannon (1995) también ha documentado la necesidad de que las aulas bilingües se conviertan en «lugares de resistencia» (contrahegemónicos) si se pretende que realmente tengan éxito en la promoción del bilingüismo. Los profesores deben reconocer que el poder del inglés como la lengua de consideración elevada en la escuela y en la sociedad socava en los niños el deseo de hablar español e identificarse con su cultura propia. También deben dar pasos activos por cuestionar y resistirse a la consideración desigual de las lenguas en las aulas bilingües al transmitir entusiasmo por el español y garantizar la equidad en los materiales y en la atención a cada lengua. En la exposición de Shannon sobre una clase bilingüe concreta, vemos cómo las cuestiones de poder e identidad son prácticamente inseparables de las cuestiones de aprendizaje de una lengua y de los logros académicos.



revertir este proceso. El marco de intervención proporciona una lente a través de la cual observar y evaluar el proceso de aprendizaje. Nos permite mirar la estructura profunda del aprendizaje. Lo que importa no es si a un programa se lo llama «bilingüe», «ISL», «de inmersión estructurada» o «de la corriente principal»; es mucho más significativo lo que se opera en las interacciones entre educadores y estudiantes. Algunos programas «bilingües» ponen poco empeño en desarrollar las capacidades de lectura o escritura de los estudiantes en la L1 o en promover que se sientan orgullosos de su patrimonio cultural y lingüístico. Por contraste, algunos programas que usan el inglés como medio predominante de enseñanza pueden operar mayormente en el extremo *transformadora/intercultural* de los continuos de la figura II. Un ejemplo es el Instituto Internacional de La Guardia Community College en Nueva York (DeFazio, 1997), en el que se promueven el orgullo y la competencia de los estudiantes en su primera lengua pese al hecho de que la instrucción tiene lugar predominantemente a través del inglés.

Sin duda es mucho más fácil promover el bilingüismo de los estudiantes, implicar a los padres (que quizá hablen poco inglés o no lo hablen) y aprovechar la experiencia de los estudiantes como punto de partida en el contexto de un auténtico programa bilingüe que en un programa monolingüe. Una lengua compartida por profesores, estudiantes y padres claramente facilita la comunicación. Sin embargo, la utilización de la L1 de los estudiantes para fines instructivos no es la panacea. Para ser realmente efectiva, la educación bilingüe debe abarcar una *orientación transformadora/intercultural* a la instrucción que cuestione la operación de las relaciones de poder coactivas.

En esencia, los principios psicolingüísticos son eslabones de la cadena causal que vinculan las relaciones de poder societarias con los resultados de los estudiantes.

Si fuese el caso que el conocimiento de dos lenguas diese como resultado la confusión cognitiva y el retraso lingüístico (como aún parecen creer algunos; por ejemplo, Dunn, 1987; Schlesinger, 1991), entonces cualquier impacto positivo de la educación bilingüe sobre el sentido de la identidad cultural de los estudiantes tendría que valorarse contra las consecuencias cognitivas potencialmente negativas del bilingüismo. De modo similar, si el hecho de tener menos tiempo de instrucción a través del inglés ejerciese efectos adversos sobre el desarrollo de las capacidades académicas de los estudiantes en inglés (como sostiene la mayoría de los contrarios a la educación bilingüe), entonces la educación bilingüe sería sin duda una estrategia educativa arriesgada.

Sin embargo, los datos de las investigaciones, señalados anteriormente, demuestran inequívocamente que las formas aditivas de bilingüismo se asocian con consecuencias lingüísticas y académicas positivas. También muestran claramente que la capacidad de leer y escribir en dos o más lenguas puede ser promovida por la escuela sin coste alguno para el desarrollo académico del estudiante en inglés. De este modo, los hallazgos de la investigación psicolingüística, así como los principios teóricos que justifican estos hallazgos, abren posibilidades significativas tanto para enriquecer la vida personal y académica de los estudiantes bilingües y para cuestionar las relaciones de poder coactivas en la sociedad genera. Los educadores que animan a los estudiantes a desarrollar sus capacidades de lectura y escritura en la L1 no sólo promueven el aprendizaje en sentido reducido, sino que además cuestionan el discurso coactivo en la sociedad más amplia que proclama que «el bilingüismo cierra puertas» y «la educación monolingüe abre puertas hacia el mundo más amplio» (Schlesinger, 1991, p. 109). La investigación psicolingüística ilustra estas perspectivas (y el discurso en torno a la

*Proposición 227* en California) no sólo como factualmente equivocada sino como formas de racismo diseñadas para devolver el sistema educativo a las orientaciones exclusionistas/asimilacionistas características a la etapa anterior a la promulgación de los Derechos Civiles en los Estados Unidos.

De modo similar, la distinción entre la destreza conversacional y en la lengua académica, junto con los plazos temporales necesarios para alcanzar las expectativas normales en las tareas académicas en inglés, refuta la suposición de que la mayoría de los estudiantes ALI pueden recuperar el terreno en un año desde que empiezan a aprender el inglés (como afirma la *Proposición 227*). Una vez más, los datos psicolingüísticos ponen al descubierto la agenda sociopolítica coactiva que opera en las demandas de grupos tales como *U.S. English*. En resumen, aunque se elaboraron en momentos diferentes y se ocupaban de asuntos diferentes, los constructos teóricos psicolingüísticos y sociopolíticos se intersecan en formas fundamentales. Como sugiere la figura I, los dos constructos son componentes fundamentales del marco teórico. Los constructos psicolingüísticos se centran más en la *generación de conocimiento* (es decir, el aprendizaje), mientras que los constructos sociopolíticos se interesan por la *negociación de la identidad* y su arraigo en las relaciones de poder societarias. Lo que se pretende demostrar con este marco es que no se puede considerar apropiadamente una de las dimensiones sin la otra. Son las dos caras de la misma moneda.

(Traducción: Michel Angstadt)

## BIBLIOGRAFÍA

BAKER, C.: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England, Multilingual Matters, 1996.

Baker, C. y PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England, Multilingual Matters, 1998.

BANKS, J. A.: «The canon debate, knowledge construction, and multicultural education», en J. A. BANKS (ed): *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives* (pp. 3-29). New York, Teachers College Press, 1996.

BARIL, A. y A., M. G.: *Educational attainment of linguistic groups in Canada*. Canadian Social Trends(Spring), pp. 17-18, 1991.

BETHELL, T.: «Against bilingual education», en *Harper's Magazine*, February, (1979).

BEYKONT, Z. F.: *Academic progress of a non-dominant group: A longitudinal study of Puerto Ricans in New York City's late-exit bilingual programs*. Doctoral dissertation presented to the Graduate School of Education of Harvard University, Harvard University, 1994.

BRAITHWAITE, K. S. y JAMES, C. E.: *Educating African Canadians*. Toronto, James Lorimer and Company, 1996.

COLLIER, V. P.: «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes», en *TESOL Quarterly*, 21 (1987), pp. 617-641.

CORSON, D.: *Language policy across the curriculum*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.

CRAWFORD, J.: *Language loyalties: A source book on the Official English controversy*. Chicago, University of Chicago Press, 1992a.

— *Hold your tongue: Bilingualism and the politics of «English Only»*. New York, Addison Wesley, 1992b.

CUMMINS, J.: «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 9 (1976), pp. 1-43.

— «The role of primary language development in promoting educational suc-

- cess for language minority students», en CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981a.
- «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research*, 49 (1979a), pp. 222-251.
- «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment», en *Applied Linguistics*, 1 (1981b), pp. 132-149.
- *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England, Multilingual Matters, 1984.
- «Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children», en E. BIALYSTOK (ed): *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, England, Cambridge University Press, 1991d.
- «Minority status and schooling in Canada», en *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (1997), 3, pp. 411-430.
- CUMMINS, J. y CORSON, D. (eds.): *Bilingual education* (Vol. 5). Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 1997.
- DEFAZIO, A. J.: «Language awareness at The International High School», en L. VAN LIER y D. Corson (eds): *Knowledge about language* (Vol. 6, pp. 99-107). Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, Inc., 1997.
- DEI, G. S.: *Anti-racism education: theory and practice*. Halifax, Fernwood Publishers, 1996.
- DIAZ, R. M.: «Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research», en *Child Development*, 56 (1986), pp. 1376-1388.
- DIAZ, R. M. y KLINGER, C.: «Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development», en E. BIALYSTOK (ed): *Language processing in bilingual children*, 1991, pp. 167-192.
- CAMBRIDGE: Cambridge University Press.
- DUNN, L.: *Bilingual Hispanic children on the U.S. mainland: A review of research on their cognitive, linguistic, and scholastic development*. Circle Pines, Minesota, American Guidance Service, 1987.
- DUQUETTE, G. y RIOPEL, P. (eds.): *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*. Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1998.
- FITZGERALD, J.: «English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States», en *Review of Educational Research*, 65 (1995), pp. 145-190.
- FORDHAM, S.: «Racelessness as a factor in Black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory?», en N. M. HIDALGO; C. L. MCDOWELL y E. V. SIDDLE (eds): *Facing racism in education* (1990), pp. 232-262: *Harvard Educational Review*.
- FREIRE, P.: «Banking education», en H. GIROUX y D. PURPEL (eds): *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Berkeley, CA, McCutcheon Publishing Corporation, 1983.
- GÁNDARA, P.: *Review of research on instruction of limited English proficient students: A report to the California Legislature*. University of California, Linguistic Minority Research Institute, 1999.
- GENESE, F.: «Acquisition of reading skills in immersion programs», en *Foreign Language Annals*, 12 (1979), pp. 71-77.
- GÉRIN-LAJOIE, D.; LABRIE, N. y WILSON, D.: *Etude interprétative des résultats obtenues par les élèves Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes en lecture et en écriture aux tests de niveaux provincial et national*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE, 1995.
- GIBSON, M. A.: «Complicating the immigrant/involuntary minority typology»,

- en *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (1997), 3, pp. 431-454.
- HAKUTA, K.: *Supplemental declaration of Kenji Hakuta. Legal declaration in Appeal of Proposition 227*, 1998.
- HAKUTA, K.; BUTLER, Y. G. y WITT, D.: *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute, 2000.
- HARDMAN, J.: «Literacy and bilingualism in a Cambodian community in the USA», en A. Y. DURGUNOGLU y L. VERHOEVEN (eds): *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives* (1998), pp. 51-81. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- HEATH, S. B.: *Ways with words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HELLER, M.: *Crosswords: Language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1994.
- *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London, Longman, 1999.
- HORNBLLOWER, M.: «No habla Español», en *TIME*, January 26 (1998), pág. 44.
- IGOA, C.: *The inner world of the immigrant child*. New York, St. Martin's Press, 1995.
- *Language and psychological dimensions: The inner world of the immigrant child*. Paper presented at the Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Montreal, Canada, 1999.
- JALAVA, A.: «Nobody could see that I was a Finn», en T. SKUTTNABB-KANGAS y J. CUMMINS (eds): *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, 1988, pp. 161-166.
- JAMES, C.: «I don't want to talk about it: Silencing students in today's classrooms», en *Orbit*, 25 (1994), pp. 26-29.
- JENSEN, A. R.: «How much can we boost I. Q. and scholastic achievement?», en *Harvard Educational Review*, 39 (1969), pp. 1-123.
- KANNO, Y.: «Bilingualism and identity: The stories of Japanese returnees», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- KLESMER, H.: «Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement», en *English Quarterly*, 26(1994), 3, pp. 8-11.
- LASAGABASTER, D.: «The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(1998), 2, pp. 119-133.
- LOTHERINGTON, H.; EBERT, S.; WATANABE, T.; NORNG, S. y HO-DAC, T.: «Biliteracy practices in suburban Melbourne», en *Australian Language Matters*, 6(1998), 3, pp. 3-4.
- MARTIN-JONES, M. y BHATT, A.: «Literacies in the lives of young Gujarati speakers in Leicester», en A. Y. DURGUNOGLU y L. VERHOEVEN (eds): *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 37-50.
- MCKAY, S. L. y WONG, S. C.: «Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students», en *Harvard Educational Review*, 66(1996), 3, pp. 577-608.
- MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D. y GONZÁLEZ, N.: «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms», en *Theory into Practice*, 31(1992), 2, pp. 132-141.
- MORGAN, G.: «An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils», en *Multicultural Teaching*, 14(1996), 2, pp. 37-40.
- NIETO, S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd edition). White Plains, NY, Longman, 1999a.
- *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, Teachers College Press, 1999b.
- OGBU, J.: *Minority education and caste*. New York, Academic Press, 1978.
- «Understanding cultural diversity and learning», en *Educational Researcher*, 21 (1992), 8, pp. 5-14 y 24.



- OVANDO, C. y McLAREN, P. (es.): *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire*. Boston, McGraw Hill, 1999.
- PEIRCE, B. N.: «Social identity, investment, and language learning», en *TESOL Quarterly*, 29(1995), 1, pp. 9-31.
- POPLIN, M. y WEERES, J.: *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, CA, The Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School, 1992.
- RAMÍREZ, J. D.: «Executive summary», en *Bilingual Research Journal*, 16 (1992), pp. 1-62.
- RICCIARDELLI, L. A.: «Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory», en *Journal of Psycholinguistic Research*, 21 (1992), pp.301-316.
- SCHecter, S. R. y BAYLEY, R.: «Concurrence and complementarity: Mexican-background parents' decisions about language and schooling», en *Journal for a Just and Caring Education*, 4 (1998), 1, pp. 47-64.
- SCHLESINGER, A. J.: *The disuniting of America*. New York, W. W. Norton, 1991.
- SHANNON, S.: «The hegemony of English: A case study of one bilingual classroom as a site of resistance», en *Linguistics and Education*, 7 (1995), pp. 175-200.
- SHOHAMY, E.: *Unity and diversity in language policy.. Paper presented at the AILA conference*. Tokyo, August, 1999.
- SIERRA, J. y OLAZIREGI, I.: *EIFE 3. Influence of factors on the learning of Basque. Study of the models A, B and D in second year Basic General Education*. Gasteiz, Central Publications Service of the Basque Country, 1991.
- TSE, L.: «Finding a place to be: Ethnic identity exploration of Asian Americans», en *Adolescence*, 34 (1999), 133, pp. 122-138.
- VÁSQUEZ, O. A.; PEASE-ALVAREZ, L. y SHANNON, S. M.: *Pushing boundaries: Language and culture in a Mexicano community*. New York, Cambridge University Press, 1994.
- VERHOEVEN, L. y AARTS, R.: «Attaining functional literacy in the Netherlands», en A. Y. DURGUNOGLU y L. VERHOEVEN (eds): *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 111-134.
- VINCENT, C.: *Singing to a star: The school meanings of second generation Salvadorean students*. Doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, VA, 1996.
- WAGNER, D. A.: «Putting second language first: Language and literacy learning in Morocco», en L. VERHOEVEN y A. Y. DURGUNOGLU (eds): *Literacy development in a multilingual context*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 169-183.
- WAGNER, S.: *Alphabétisme de minorité et alphabétisme d'affirmation nationale a propos de l'Ontario français. Volume I: Synthèse théorique et historique*. Toronto, Ministère de l'Éducation, 1991.
- WILLIS, P.: *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Lexington, D. C. Heath, 1977.
- WONG FILLMORE, L.: «Against our best interest: The attempt to sabotage bilingual education», en J. CRAWFORD (ed): *Language loyalties: A sourcebook on the Official English controversy*. Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- *Supplemental declaration of Lily Wong Fillmore*. Legal declaration in Appeal of Proposition 227, 1998.
- ZANGER, V. V.: «Not joined in: Intergroup relations and access to English literacy for Hispanic youth», en B. M. FERDMAN; R.-M. WEBER y A. RAMÍREZ (eds): *Literacy across languages and cultures*. Albany, 1994, pp. 171-198.