

Aclarando el translanguaging y deconstruyendo las lenguas nombradas: una perspectiva desde la lingüística

Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics

Ricardo Otheguy

Graduate Center, City University of New York

rotheguy@gc.cuny.edu

Ofelia García

Graduate Center, City University of New York

Wallis Reid

Graduate School of Education, Rutgers University

Traducción¹:

Nurit Matuk

Pontificia Universidad Católica del Perú

Raiza Franco

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

El objetivo de este artículo es aclarar el concepto de *translanguaging*, presentándolo como una manera distinta de conceptualizar las gramáticas mentales y las prácticas lingüísticas de los bilingües. El translanguaging es distinto al *cambio de código*. En el translanguaging, las gramáticas mentales de los

¹ Queremos agradecer a la profesora Virginia Zavala y al profesor Ricardo Otheguy por su ayuda en la revisión de la presente traducción. Se puede encontrar el original como: Otheguy, R., O. García, and W. Reid. 2015. "Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics." *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281–307. DOI 10.1515/applirev-2015-0014.

bilingües son colecciones de rasgos estructuradas pero unitarias, y las prácticas de los bilingües son actos de selección de rasgos, no de cambios de gramáticas. La justa comprensión del concepto de translanguaging requiere un retorno a la bien conocida, pero a menudo olvidada, idea de que las lenguas nombradas son objetos sociales, no lingüísticos. Mientras que el *idiolecto* de un individuo particular es un objeto lingüístico definido en términos de rasgos léxicos y estructurales, la *lengua* nombrada de una nación o grupo social no lo es; sus fronteras y condiciones de membresía *no pueden* ser establecidas sobre la base de rasgos léxicos y estructurales. Las dos lenguas nombradas del hablante bilingüe existen solo desde el punto de vista de alguien externo al hablante. Desde su propia perspectiva interna, solo existe su repertorio o idiolecto completo, el cual pertenece solo al hablante, no a ninguna lengua nombrada. El translanguaging es el *despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante, sin tomar demasiado en cuenta las fronteras que separan una lengua nombrada de la otra, fronteras que han sido definidas social y políticamente, y que demarcan casi siempre entidades nacionales o estatales*. En las escuelas, el translanguaging de los bilingües tiende a estar severamente restringido. Además, las escuelas confunden la evaluación de la competencia lingüística general, que se manifiesta de mejor forma en los bilingües cuando están translenguando, con la evaluación de la competencia lingüística en una lengua nombrada, evaluaciones que insisten en inhibir el translanguaging. El concepto de translanguaging es especialmente relevante en las escuelas que están interesadas en el desarrollo lingüístico e intelectual de los estudiantes bilingües, así como en comunidades minorizadas involucradas en el mantenimiento de la lengua y esfuerzos de revitalización.

Palabras clave: translanguaging, cambio de código, lenguas nombradas, idiolectos, educación y evaluación lingüística.

ABSTRACT

The concept of translanguaging is clarified, establishing it as a particular conception of the mental grammars and linguistic practices of bilinguals. Translanguaging is different from code switching. Under translanguaging, the mental grammars of bilinguals are structured but unitary collections of features, and the practices of bilinguals are acts of feature selection, not of grammar switch. A proper understanding of translanguaging requires a return to the well known but often forgotten idea that named languages are social, not linguistic, objects. Whereas the idiolect of a particular individual is a linguistic object defined in terms of lexical and structural features, the named language of a nation or social group is not; its boundaries and membership cannot be established on the basis of lexical and structural features. The two named languages of the bilingual exist only in the outsider's view. From the insider's perspective of the speaker, there is only his or her full idiolect or repertoire, which belongs only to the speaker, not to any named language. Translanguaging is the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages. In schools, the translanguaging of bilinguals tends to be severely restricted. In addition, schools confuse the assessment of general linguistic proficiency, which is best manifested in bilinguals while translanguaging, with the testing of proficiency in a named language, which insists on inhibiting translanguaging. The concept of translanguaging is of special relevance to schools interested in the linguistic and intellectual growth of bilingual students as well as to minoritized communities involved in language maintenance and revitalization efforts.

Keywords: translanguaging, code switching, named languages, idiolects, language education and assessment

1. Introducción

Desde que fue acuñado por primera vez por investigadores en Gales, el término *translanguaging* ha sido adoptado por gran número de académicos para describir las prácticas lingüísticas de hablantes etiquetados como bilingües o multilingües, y para describir también las múltiples formas en las que esas prácticas son utilizadas para una variedad de propósitos, especialmente en la educación (Blackledge and Creese 2010; Canagarajah 2011a, 2011b; Creese and Blackledge 2010; García 2009; García and Wei 2014; García and Otheguy 2015; Hornberger and Link 2012; Lewis et al. 2012a, 2012b; Wei 2011; Lin 2014; Sayer 2013; Williams 1994). El nuevo término buscó superar la conceptualización de las dos lenguas de los bilingües (los cuales, para nosotros, incluyen a los multilingües) como dos sistemas claramente distintos que usualmente son desplegados por separado, pero que ocasionalmente se usan en sucesión cercana bajo la práctica conocida como el cambio o alternancia de código. Pero el intento de superar esta conceptualización no ha sido exitoso. Mientras que el vocablo *translanguaging* iba ganando adherentes en la sociolingüística y la educación, comenzaba a reacomodarse hasta llegar a cubrir esencialmente el mismo terreno conceptual que el cambio de código. La noción de cambio de código, entendida por la mayoría de académicos informados de modo dinámico y creativo como la transgresión expresiva hecha por hablantes bilingües de dos lenguas separadas, les adjudica a estos hablantes agencia y a menudo encuentra en el mismo acto del cambio elementos de destreza y virtuosismo lingüístico (Auer 1999, 2005; Gumperz 1976, 1982; Myers-Scotton 2005). Pero a pesar de cuán amplia o positivamente concebida esté, la noción de cambio de código igual constituye un aval teórico de la idea de que lo que el bilingüe manipula, así sea con suma destreza, son dos sistemas lingüísticos separados. El intento de dejar a un lado esta concepción dual fue lo que impulsó en parte el acuñamiento del término *translanguaging*, y eso es lo que en parte nos motiva a ofrecer aquí una nueva explicación aclarativa de este importante concepto.

En términos más generales, la nueva explicación es necesaria porque la adopción del *translanguaging* no ha producido, a nuestro parecer, un desafío lo

suficientemente grande al modo prevalente de entender la lengua y el comportamiento lingüístico de los hablantes en general, y especialmente de los bilingües. Parte del problema radica en que el desafío que imaginamos no está contenido únicamente en el concepto de translanguaging; requiere, además, que, como ya han hecho otros investigadores, problematicemos directamente la noción de ‘una lengua’. Esto es así porque, como hemos podido constatar, es la aceptación acrítica de este concepto fundacional lo que ha impedido aprehender por completo las implicancias del translanguaging para nuestra comprensión de los bilingües y de las escuelas encargadas de su educación y evaluación.

Una segunda razón para la aclaración de translanguaging propuesta en este ensayo es la necesidad de disipar la creencia, que empieza a echar raíces en algunos campos, de que el translanguaging obra en contra de los esfuerzos de comunidades minorizadas encaminados a proteger y revitalizar sus lenguas y prácticas lingüísticas. Al contrario, el translanguaging, según lo entendemos, y según lo explicaremos aquí, ayuda a desestabilizar las jerarquías lingüísticas socialmente construidas, las cuales son responsables de la supresión de las lenguas de muchas poblaciones minorizadas. Como mostraremos en el presente ensayo, el translanguaging logra esto al insistir en el bien conocido, pero casi siempre olvidado, postulado de que una lengua nombrada es una construcción social, y no mental o psicológica, y al insistir también en las implicancias radicales que esta posición conlleva respecto de la concepción teórica que se tiene de los individuos y sociedades bilingües.

Sugeriremos que una comprensión más completa de lo que significa el translanguaging y una apreciación más precisa de lo que significa ‘una lengua’ nos permitirá pasar del objetivo del ‘mantenimiento lingüístico’, con su riesgo constante de convertir a las lenguas minorizadas en piezas de museo, al de prácticas sostenibles de hablantes bilingües, que florecen en una interrelación espacial y funcional con las prácticas lingüísticas sostenidas de otros hablantes (Fishman 1964; García 2011). El translanguaging, entonces, como veremos, ofrece un camino conceptual más fluido que las aproximaciones previas al objetivo de proteger a las comunidades minorizadas, sus lenguas, sus aprendices y sus

escuelas.

Como mecanismo de presentación, y porque nos hemos percatado de lo difícil de lograr que nuestro punto se entienda, utilizaremos un símil basado en un relato culinario. Primero, utilizaremos el relato culinario para exponer la fábula de cocina nacional nombrada, que muchos aprecian, y luego procederemos a desmantelar el mito de la lengua nacional nombrada, definida léxica y estructuralmente, que muchos aprecian aún más. Luego utilizaremos estas historias de la cocina y la lengua, que nos permitirán volver a definir a una lengua nombrada como una construcción social y no como un objeto lingüístico (Heller 2007; Jørgensen et al. 2011; Makoni and Pennycook, 2010). La definición de lengua nombrada como constructo social, como veremos, precede lógicamente nuestra nueva explicación de translanguaging. Una vez establecidas la fábula culinaria y la redefinición de una lengua nombrada, podremos definir el translanguaging como el *despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante quien se desempeña sin tomar demasiado en cuenta las fronteras de definición sociopolítica de las lenguas nombradas (y usualmente nacionales o estatales)*.

Esta definición más articulada de translanguaging nos proveerá, entonces, del marco necesario para una crítica radical de las muchas prácticas de evaluación y enseñanza lingüística que perjudican a niños bilingües en todo el mundo. Este artículo termina proponiendo prácticas del translenguar tanto para la evaluación como para la enseñanza, que estamos seguros que enriquecerían a todos los estudiantes bilingües. Estas prácticas educacionales del translanguaging, como veremos más adelante, contribuirán al desarrollo de los estudiantes tanto en contenido educativo como en competencia lingüística, incluida la competencia en las muchas situaciones en las que el cuidadoso respeto a las fronteras que acabamos de mencionar debería relajarse, y también en las situaciones relativamente inusuales, pero indiscutiblemente importantes, en las que éstas deben tenerse en cuenta.

La nueva explicación de los conceptos de ‘translanguaging’ y ‘una lengua’

ofrecidos en este ensayo contribuyen directamente al debate teórico sobre el tipo de representación cognitiva de los rasgos lingüísticos de los bilingües, y sobre el tipo de instrucción que concuerda con asumir uno u otro tipo de representación. Pero la discusión aquí, como veremos ahora, abarca no solo el lenguaje en bilingües y en las instituciones educativas que los atienden, sino también el lenguaje en general, en todos los hablantes, incluidos los monolingües. Es en ese sentido que esta propuesta sobre el lenguaje y el translanguaging debe ser vista, para el rango limitado de problemas en su ámbito, no solo como una teoría de la educación bilingüe y el bilingüismo, sino más generalmente como una teoría del lenguaje.

2. Una fábula culinaria

Una profesora japonesa que había recibido a Ofelia y a Ricardo en su casa de Osaka vino a visitarlos a Nueva York el año pasado. Durante la visita a Osaka, ella les sirvió maravillosas comidas todas las noches. Cuando vino a Nueva York, Ofelia y Ricardo, que nacieron en Cuba, le sirvieron *ropa vieja* (carne desmenuzada), frijoles negros y arroz, y terminaron con un flan de postre. La segunda noche le sirvieron un plato de sopa de almejas de New England, luego *grits* (sémola), pollo frito y alverjas, y terminaron con un pie de calabaza de postre. La invitada japonesa observó atentamente a Ofelia en la cocina. Al regresar a Japón, podría haberles descrito las comidas a sus amigos minuciosamente: cómo se veían y a qué sabían, y cómo se habían preparado. Pero no les podría haber dicho qué cocinas nombradas nacionales representaban las dos comidas.

Esto se debe a que las cocinas nacionales nombradas como la ‘cubana’ y la ‘estadounidense’ (como muchos neoyorquinos, y quizás muchos lectores, habrían descrito las dos comidas) no están definidas por similitudes observables entre los platos; por ejemplo, la ropa vieja y los frijoles negros no son cubanos porque compartan ingredientes o tengan un sabor parecido. Más bien, las cocinas nacionales nombradas son categorías definidas cultural y políticamente; cada cocina consiste en una gran colección de formas de preparar platos que son agrupadas sobre la base de la afiliación regional o nacional de las personas que las

desarrollaron inicialmente.

Este hecho puede ser visto de forma más clara en lo que Ofelia y Ricardo hicieron la tercera noche. Le dijeron a su invitada japonesa que en la primera noche le habían servido una comida cubana y en la segunda, una comida estadounidense. Luego, le sirvieron siluro ennegrecido, *gumbo*² y papas fritas, seguidos de torta del diablo. Cuando terminaron de comer, le hicieron un examen sorpresa. Le preguntaron qué cocina nacional representaba esta tercera comida. ¿Era cubana como la primera o estadounidense como la segunda? Resultó que el haberle dicho que la primera comida había sido cubana y la segunda estadounidense no le sirvió para saber que la tercera también era estadounidense. La razón es que la primera comida estadounidense —sopa de almejas, grits, pollo frito, arvejas y pie de calabaza— no le permitía extrapolar rasgos generales de la cocina estadounidense que pudiesen ayudarla a decidir que la tercera comida —siluro ennegrecido, gumbo, papas fritas, torta del diablo— era *también* una instancia de cocina estadounidense. Lo que hace que esas dos comidas sean estadounidenses es que ambas consisten en platos desarrollados y servidos en los Estados Unidos, no que ambas tengan rasgos en común. De modo similar, lo único que hace que la *bouillabaisse* y las ancas de rana salteadas en mantequilla y ajo cuenten como cocina francesa es que ambos platos son preparados y comidos principalmente en Francia.

Como cocinera, Ofelia casi nunca prepara comidas con miras a hacerlas puramente cubanas o puramente estadounidenses. Por ejemplo, la cuarta noche Ofelia y Ricardo sirvieron pavo con aderezo, congrí con yuca y puré de papas. Para los conocedores de comida neoyorquinos, está claro que esta comida no cuenta ni como puramente cubana ni como puramente estadounidense; sin embargo, a la invitada japonesa no le pareció extraña o mal planeada. No reconoció esta comida como algo que fuera fundamentalmente distinto de las primeras tres.

La primera lección aquí, entonces, es que el fracaso de la visitante japonesa en identificar de dónde provenían las comidas no se debía a nada que tuviera que ver con su sentido del gusto; simplemente carecía del conocimiento cultural de

² N. de T.: Sopa espesa de mariscos y okra, típica del sur de Estados Unidos.

cuáles contaban como platos cubanos y cuáles como platos estadounidenses. También notamos una segunda lección. La habilidad de construir una comida en la que todos los platos representen una única cocina nacional nombrada es rara vez algo a tomar en cuenta cuando se decide si Ofelia, o cualquier otra persona, es una buena cocinera. Esto es así porque una buena cocinera es alguien que puede preparar comidas atractivas, emocionantes, deliciosas e interesantes, en las que cada plato complementa y balancea a los otros. Después de todo, uno podría ser muy bueno en restringirse a fronteras culinarias y aun así ser un mal cocinero.

Para recapitular, hemos vistos que los platos particulares y las cocinas nacionales nombradas son dos cosas muy distintas:

- Las cocinas nacionales son grandes colecciones de recetas e ingredientes para la preparación de platos particulares. El criterio para agrupar estas recetas como cubanas o estadounidenses (o francesas, mexicanas, rusas, o lo que sea) es la *afiliación cultural y nacional de los cocineros originales*, no las similitudes entre las recetas.
- Si una comida encaja o no bajo una única categoría de cocina nacional tiene muy poco que ver con si el cocinero es bueno o con cuánto se puede disfrutar la comida.

Entonces, ¿qué tiene que ver esta fábula culinaria con entender las serias limitaciones del concepto de ‘una lengua’ que constituyen el preámbulo necesario para nuestra nueva explicación del translanguaging? La siguiente sección hace evidente la respuesta a esta pregunta.

3. Deconstruyendo las lenguas nombradas

El punto es sencillo: *una lengua nombrada nacional es el mismo tipo de objeto que una cocina nombrada nacional*. Al igual que una cocina nombrada nacional, una lengua nombrada está definida por la afiliación social, política o étnica de sus hablantes. Aunque la idea de las lenguas como constructos sociales es antigua en la lingüística, muchas veces no ha sido entendida. El punto que necesita ser repetido es que una lengua nombrada *no puede* ser definida lingüísticamente, no

puede ser definida, es decir, en términos gramaticales (léxicos o estructurales). Y debido a que una lengua nombrada no puede ser definida lingüísticamente, no es, en términos estrictos, un objeto lingüístico; no es algo que una persona habla.

La analogía culinaria sirve para presentar cargos de esencialismo léxico y estructural contra las lenguas nombradas. Desde nuestro punto de vista, una lengua nombrada particular no puede definirse en términos de un conjunto de rasgos léxicos o estructurales esenciales, igual que una cocina no puede definirse por un conjunto de ingredientes o recetas esenciales. La acusación de esencialismo merece ser elaborada, ya que la entendemos como un desafío a la conocida demarcación y enumeración de lenguas nombradas, y a la conexión que estos tienen con la cómoda forma de entender el bilingüismo que prevalece en muchos círculos académicos y educativos, y que buscamos socavar.

Comenzamos reafirmando la distinción entre (a) las lenguas como los nombres de objetos enumerables que son construidos social o sociopolíticamente, mantenidos y regulados (nombres como ‘árabe’, ‘vasco’, ‘búlgaro’, ‘inglés’, ‘mandarín’, ‘navajo’, ‘español’, ‘swahili’) y (b) las lenguas como entidades sin nombre, como los conjuntos de rasgos léxicos y estructurales que constituyen el repertorio de un individuo y son desplegados para posibilitar la comunicación. Debido a su familiaridad, la distinción entre (a) y (b) parece inicialmente sencilla. El sentido (a) de lengua, el sentido social, abarca las entidades contables y fácilmente enumerables que están asociadas con pueblos o naciones, y muchas veces también con estados que están establecidos o con aquellos que aspiran a serlo (‘el árabe es la lengua de Egipto, Siria, Túnez’; ‘el español es la lengua de Cuba, México, Uruguay’; ‘el euskera es la lengua de la nación vasca’; ‘el hawaiano es la lengua de los hawaianos indígenas’). El sentido (b) de lengua, el sentido mental o psicológico, abarca los miles de millones de competencias lingüísticas individuales de los hablantes del mundo, independientemente de si estas competencias tienen nombre o de si a los hablantes los llamamos monolingües o multilingües.

A pesar de ser simple, la distinción es rara vez mantenida por lingüistas o educadores con la vigilancia y persistencia que requiere la seriedad del asunto.

Asintiendo a la distinción cuando es traída a colación, y haciéndolo a menudo de forma impaciente (¡y hasta irritada!), los lingüistas y educadores, no obstante, tienden a dejar la distinción de lado cuando empieza el verdadero trabajo de análisis de las estructuras lingüísticas, o de la investigación de los enfoques pedagógicos o de la valoración de las políticas de evaluación. Pero ignorar los dos sentidos del término 'lengua' conlleva un alto riesgo intelectual para nosotros mismos, y un enorme riesgo práctico para las poblaciones cuyas prácticas lingüísticas y educacionales investigamos y cuyos intereses buscamos proteger.

A modo de reforzar la idea de que las lenguas nombradas son construcciones sociales y no léxicas o estructurales, le recordamos al lector una de las consecuencias más conocidas de este hecho, a saber, la incapacidad de los gramáticos (es decir, de quienes estudian el léxico y la estructura, en la cual incluimos a la fonología y la morfosintaxis), de contribuir a zanjar las disputas de 'una-lengua-o-dos' que se suscitan en muchas partes del mundo. Por ejemplo, los gramáticos interesados en el mundo ibérico siempre han sabido que no hay una base léxica o estructural para decidir si el habla de los habitantes de, digamos, Barcelona, y el habla de los de Valencia, cuentan como instancias de la misma lengua o de diferentes lenguas. Los lingüistas tampoco tienen una base para responder a esa pregunta cuando se hace sobre los habitantes de Madrid y Málaga, Madrid y La Habana, Madrid y Lisboa, o Madrid y Río de Janeiro. No cabe duda que las personas de a pie a menudo dan respuestas claras a estas preguntas, en algunos casos con unanimidad y en otros con desacuerdos. Pero el gramático no puede estar a favor de la unanimidad de las personas de a pie o mediar en su desacuerdo³. La razón es que *no hay nada puramente léxico o estructural* que haya hecho al catalán catalán, al español español, o al portugués portugués. Y esto es a su vez consecuencia del simple hecho de que el investigador de las propiedades gramaticales que subyacen al habla de individuos, es decir, el estudioso de la

³ Este punto tiene una larga historia, ya habiendo sido enunciado claramente en el trabajo de Ferdinand de Saussure, quien insistió que ni las lenguas ni los dialectos tienen fronteras naturales (Saussure 1916 [1986], Capítulo III, Sec. 3–4). Así que una vez más aquí, no estamos proponiendo una idea nueva, sino más bien insistiendo en que nuestra explicación de translanguaging requiere que le prestemos especial atención a una idea antigua.

lengua en el sentido de (b) descrito arriba, no tiene una base teórica para resolver disputas sobre de asuntos sociales y políticos que pertenecen solamente a la lengua en el sentido de (a)⁴.

El gramático no puede resolver estas disputas (a pesar de que el lego de a pie a menudo lo hace con gusto) por la misma razón que la invitada japonesa no podía decidir cuál de las comidas contaba como cubana y cuál como estadounidense, a pesar de que la mayoría de los neoyorquinos podrían habérselo indicado sin ninguna dificultad. La pregunta para la invitada japonesa no era una pregunta culinaria, no era sobre las comidas mismas: sobre qué ingredientes llevaban, cómo estaban preparadas, a qué sabían. Más bien, era una pregunta sobre la clasificación de las comidas según su lugar de origen. Pero esto es un conocimiento de índole cultural del que la invitada japonesa carecía. De modo similar, los lingüistas no nos pueden, como lingüistas, decidir si debemos tomar el habla de Barcelona y Valencia (o Madrid y La Habana, o Madrid y Lisboa) como versiones de la misma lengua porque estas no son verdaderamente preguntas lingüísticas. Más bien, son preguntas sobre las identidades políticas y culturales de los hablantes. Los legos usualmente reconocen a los habitantes de Madrid y La Habana como hablantes del mismo idioma, porque hay factores históricos y culturales que conectan a España y a Cuba; también suelen señalar que Madrid y Lisboa hablan idiomas distintos, porque los lazos históricos y culturales se han ido relajando durante varios siglos; y se enfrascan en discusiones sobre Barcelona y Valencia porque los factores históricos y culturales son demasiado complicados para que la pregunta se pueda resolver con facilidad. Un lingüista puede unirse a los legos de a pie y ofrecer también estos fragmentos de conocimiento cultural, o sea puede, como ciudadano, participar en estos debates, pero no puede hacerlo *como lingüista*, es decir, no puede participar en estos debates, pero no puede hacerlo *como lingüista*, es decir, no puede como experto en materias de léxico y estructura ofrecer una opinión

⁴ El punto que se señala aquí sobre el ámbito ibérico aplica a situaciones a lo ancho y largo del mundo, inclusive los Estados Unidos, donde hace una generación tuvieron lugar debates acalorados sobre si lo que algunos llamaban 'ebonics' era la 'misma lengua' que 'el inglés'. Aquí también, al igual que en los ejemplos ibéricos, los expertos que estudian el léxico y la estructura carecen de herramientas técnicas para resolver el debate.

técnica sobre el asunto⁵.

4. **Idiolectos**

Dado que los gramáticos *no pueden* legítimamente tratar asuntos relacionados a la lengua en el sentido social del término, es útil para nuestra explicación señalar qué es lo que los gramáticos *sí pueden* hacer. Los gramáticos pueden analizar el habla y la escritura, y describir rasgos lingüísticos: objetos como fonemas, morfemas, palabras, sustantivos, verbos, construcciones o reglas gramaticales, sistemas de tiempo, sistemas de pronombres, distinciones de caso, distinciones de género, estructuras sintácticas, o lo que sea. (Y dependiendo de su aproximación teórica, pueden estudiar si estos objetos son universales, o si son innatos, y dependiendo de sus intereses, pueden describirlos sincrónica o diacrónicamente). Y pueden estudiar, al menos bajo algunas teorías, las formas en las que las personas despliegan estos recursos lingüísticos en el habla y la escritura, es decir, pueden estudiar las estrategias de comunicación del usuario del lenguaje.

Cuando los entendemos de forma correcta, todos estos objetos pertenecen a lo que los lingüistas llaman *idiolectos*. Un idiolecto es para nosotros el lenguaje único y personal de una persona, es la *gramática mental* de un hablante, que emerge en interacción con la de otros hablantes y posibilita la comunicación. Un idiolecto es la lengua en el sentido (b) de arriba, la lengua vista desde la perspectiva interna del individuo, la lengua vista independientemente de la perspectiva externa de la sociedad que categoriza y clasifica lenguas nombradas nacionales. Los idiolectos son listas complejas y estructuradas de rasgos léxicos y gramaticales, es decir, son listas subdivididas en componentes (e.g. léxico, fonología, morfosintaxis) y en subcomponentes (palabras que pertenecen a una clase de sustantivos u otra, sistemas de tiempo, sistemas de caso o de pronombres, etc. y, en algunas teorías, movimiento, chequeo de rasgos, etc.). Conviene aclarar, dada la importancia en el campo de los textos de Noam Chomsky, que el idiolecto

⁵ Para dar un ejemplo en el que algunos de nosotros hemos desempeñado el rol de ciudadanos consejeros en debates relacionados con los nombres y fronteras de las lenguas, ver Otheguy (2009), Otheguy and Stern (2011, 2013), y Urciuoli (2013).

puede que sea visto por algunos lectores como paralelo a lo que Chomsky ha llamado la Lengua-I (Chomsky 1986). Pero pensamos que el paralelo sería muy limitado. Para nosotros el idiolecto es una gramática mental adquirida principalmente a través de, y desplegada mayormente en, la interacción comunicativa social y personal; el idiolecto es así algo diferente de la Lengua-I chomskiana, la cual emerge principalmente como un instinto biológico y es utilizada para generar intuiciones introspectivas de gramaticalidad.

Un idiolecto, entonces, es el sistema que subyace a lo que una persona en efecto habla, y consiste en rasgos léxicos y gramaticales ordenados y categorizados. Estos idiolectos son los objetos que los lingüistas en efecto analizan y estudian, no las lenguas nombradas, incluso cuando, de modo confuso, utilizan lenguas nombradas para informar sobre sus investigaciones. Por ejemplo, uno de los autores de este ensayo escribió su tesis doctoral sobre dos tiempos, el *passé simple* y el *imparfait*; Wallis luego escribió todo un libro sobre el plural de los sustantivos *-s* y la tercera persona *-s* en verbos (e.g. la *-s* en *walks* en *he walks* [cf. *la -a* en *él camina*]). Otro de los autores escribió una tesis doctoral sobre los artículos *el*, *la* y *lo*; Ricardo luego escribió un libro sobre el uso de los pronombres personales *yo*, *tú*, *él/ella*, etc. Ahora, los lingüistas saben perfectamente que la forma en la que acabamos de decirlo no es la forma en la que trabajos como los de Wallis y Ricardo se describirían normalmente; ellos mismos describieron sus tesis doctorales diciendo que trataban, respectivamente, sobre los tiempos *del francés* y los artículos *del español*, y describieron sus libros diciendo que eran, respectivamente sobre los sustantivos y verbos *del inglés*, y sobre los pronombres *del español*. Pero este es precisamente el punto que queremos recalcar, que lo que estos autores hicimos, como lingüistas, y a pesar de los títulos de sus propios trabajos, *no involucraba realmente las nociones de francés, inglés y español, propiamente dichas*. Estas categorías no son lingüísticas, sino socioculturales, y como tales son ajenas a la tarea de analizar los rasgos idiolectales a los cuales se dedicaron sus esfuerzos analíticos⁶.

⁶ Para algunos de los trabajos de Ricardo y Wallis sobre estos temas, ver Otheguy (2015), Reid (1991, 2011), Otheguy y Zentella (2012), Otheguy et al. (2007), y Shin y Otheguy (2013).

A nuestro modo de pensar, los idiolectos son personales y únicos; no hay dos idiolectos idénticos, incluso los idiolectos de hermanos. Los hablantes usualmente no se dan cuenta de este hecho, por dos motivos. En primer lugar, las diferencias entre idiolectos rara vez impiden la comunicación, y por lo tanto pasan desapercibidas; en segundo lugar, cuando sí son reconocidas, son inmediatamente descartadas, dándoseles poca importancia debido a la creencia de que ‘hablamos la misma lengua’. Sin embargo, las formas en las que los idiolectos difieren son importantes lingüísticamente, porque involucran diferencias estructurales en las gramáticas mentales de los individuos. A continuación, algunos ejemplos⁷.

- Un hablante puede tener más fonemas que otro. Los hablantes que pronuncian las palabras inglesas *which* y *witch* de modo distinto lo hacen porque tienen un fonema sordo /w̥/ aparte del fonema sonoro /w/, mientras que los hablantes que pronuncian *which* y *witch* exactamente igual carecen del fonema sordo⁸.
- Un hablante que dice *I could've gone* tiene morfología verbal distinta que un hablante que dice *I could've went*.
- Un hablante que dice *I might could go* tiene un sistema modal más finamente calibrado que un hablante que solo dice *I might go* y *I could go*.

⁷ N. de T.: A continuación proporcionamos algunos ejemplos adicionales que podrían resultar más cercanos a los lectores: (a) Un hablante puede tener más fonemas que otro. Los hablantes que pronuncian las palabras *abrazar* y *abrasar* de modo distinto lo hacen porque tienen un fonema dental /θ/ aparte del fonema alveolar /s/, mientras que los hablantes que pronuncian *abrazar* y *abrasar* exactamente igual, carecen del fonema dental. (b) Un hablante que dice *espera que la papa se cueza* tiene morfología verbal distinta que un hablante que dice *espera que la papa se coza*. (c) Un hablante que dice *te quería pedir que me llevaras* tiene un sistema modal más finamente calibrado que un hablante que solo dice *te pido que me lleves* y *quiero que me lleves*. (d) Un hablante que dice tanto *ella ya se levantaba temprano* como *ella ya se estaba levantando temprano* tiene un sistema aspectual más complejo semánticamente que un hablante que solo dice *ella se levantaba temprano*. (e) Un hablante que diferencia *morado* de *violeta* o *fucsia* de *rosa* tiene un léxico estructurado semánticamente de modo distinto que un hablante para el cual los pares son sinónimos.

⁸ Tómese en cuenta que esta no es una diferencia puramente local restringida a una sola palabra, comparable al hecho de que algunos hablantes utilizan la vocal de *seat* para la primera vocal de la palabra *economics* mientras que otras utilizan la vocal de *set*. Los hablantes que tienen tanto /w̥/ como /w/ también diferencian *where* de *wear*, *whale* de *wail*, *why* de *Y*, *wheel* de *weal*, *whether* de *weather*, además de *which* de *witch*.

- Un hablante que dice tanto *he be talking to me* como *he is talking to me* tiene un sistema aspectual más complejo semánticamente que un hablante solo dice *he is talking*.
- Un hablante que diferencia *imply* de *infer*, *fewer* de *less*, o *blimp* de *dirigible*, tiene un léxico estructurado semánticamente de modo distinto que un hablante para el cual los pares son sinónimos.

Todas estas diferencias en el habla de las personas de las que usualmente se asume que hablan la misma lengua nombrada, el inglés, se deben a diferencias léxicas o estructurales en sus idiolectos.

A pesar de que no hay dos idiolectos exactamente iguales en términos léxicos o estructurales, hay, sin duda, grandes áreas de traslapo entre los idiolectos de las personas que se comunican entre sí. Es decir, todos compartimos miles de rasgos lingüísticos con las personas con las que interactuamos mucho, como familia y amigos, y con personas que viven en el mismo lugar que nosotros, o que viven en países que comparten una historia con el nuestro, o que en general comparten con nosotros alguna especie de identidad cultural o histórica mediada lingüísticamente. En consecuencia, no compartimos muchos rasgos léxicos o estructurales con personas con las cuales interactuamos menos, o cuya historia está separada de la nuestra. Pero este traslapo no nos permite concluir que las lenguas nombradas constituyen categorías basadas en léxicos o estructuras. La razón es que el traslapo nunca coincide con las fronteras que estas categorías socioculturales buscan trazar.

Por ejemplo, la mayoría de las palabras que Ofelia y Ricardo conocen y utilizan también son conocidas y utilizadas por su hijo y sus hijas: *friend, mother, tú, mueble, tree, come, sala, subway, viejo, casa, take, hablar, happy, niño, high school, tía, amigo, feliz, building, today, hoy, hola, hermano, uncle, primo, tenedor, tray*. En las conversaciones que se dan en su hogar, estas palabras son comunes, y a menudo aparecen en el mismo enunciado. Cuando ello ocurre, algunas personas podrían decir que se trata de un caso de ‘mezclar’ palabras del inglés con palabras del español, o de cambio de código. Bastante cierto: así es

como se ve desde el punto de vista externo. Pero desde el punto de vista del hablante, es decir, desde el punto de vista interno, todas estas palabras juntas pertenecen a Ofelia y a Ricardo y a sus hijos, es decir, a sus idiolectos, no al inglés y al español como lenguas nacional o culturalmente definidas. Desde el punto de vista interno, la pregunta de cuáles palabras pertenecen al inglés y cuáles al español (y cuáles a ambos) no se puede formular coherentemente. Es una pregunta de peras-y-manzanas⁹. Todas las palabras que Ofelia usa son parte de su gramática mental; todas pertenecen, por definición, al mismo idiolecto. Y un idiolecto es un objeto lingüístico cuyos elementos constitutivos son unidades léxicas y estructurales, mientras que una lengua es un objeto cultural definido por ubicación, memoria, identidad, historia y, por supuesto, por el nombre socialmente dado (aunque a veces disputado). Una pregunta formulada sobre la primera categoría no puede ser respondida haciendo referencia a la segunda. Los idiolectos son lo que existe antes de que uno introduzca distinciones entre lenguas nacionales, las cuales a la fuerza calzan los idiolectos de las personas, que están especificados lingüísticamente, en categorías de lenguas que están especificadas culturalmente.

Nuestra insistencia en que Ofelia y Ricardo no están mezclando sus lenguas cuando utilizan dentro del mismo enunciado las palabras listadas arriba expresa la misma idea que ya expresamos arriba: no hay evidencia de orden léxico o estructural para contar el habla de los cubanos y los mexicanos como instancias del español pero excluir el habla de los brasileños. Las lenguas no son entidades verdaderamente lingüísticas porque sus fronteras están establecidas por motivos y criterios no-lingüísticos. Más bien, son agrupamientos de los idiolectos de personas con identidades sociales, políticas o étnicas compartidas que, una vez que son así agrupadas, son descritas utilizando términos lingüísticos que suelen dar la impresión equivocada de que el agrupamiento en sí fue inicialmente hecho con motivos o criterios lingüísticos¹⁰.

⁹ N. de T.: Se refiere a una pregunta sin sentido.

¹⁰ Tómese en cuenta que no estamos negando que hay una importante diferencia lingüística entre, por decir, la palabra friend y la palabra amigo: a saber, su historia, su etimología. La palabra friend

5. **Idiolectos, bilingüismo y translanguaging**

Cuando Ricardo y Ofelia hablan con sus hijos, utilizan todas las palabras que conocen, porque sus hijos también las conocen y utilizan. Sin embargo, cuando van a Cuba, México, Puerto Rico o España a visitar familia, controlan su habla para asegurarse de utilizar exclusivamente, o principalmente, aquellas palabras de su idiolecto que sus familiares suelen conocer y utilizar. Y cuando Wallis viene a cenar, o a trabajar sobre un ensayo, evitan todas las palabras que utilizan en esos lugares, porque él no conoce ninguna.

Conviene señalar que no hemos dicho que Ofelia y Ricardo hablen exclusivamente en español en Cuba, México, Puerto Rico y España, o exclusivamente en inglés con Wallis, o mezclando inglés y español en casa. No hemos dicho esto porque estamos describiendo sus prácticas lingüísticas desde su propio punto de vista interno en términos de sus idiolectos. No cabe duda que sus habilidades lingüísticas incluyen tomar decisiones con respecto a qué palabras pueden ser utilizadas en qué contextos: utiliza esta palabra en Cuba, pero no en España; utiliza esta palabra en España, pero no en Cuba; utiliza esta palabra al hablar con Wallis, pero no esa otra. (Para dar uno de mil ejemplos: utiliza *jugo* en Cuba pero no en España; utiliza *zumo* en España pero no en Cuba; no utilices *juice* en Cuba ni en España; no utilices *jugo* o *zumo* con Wallis).

Ahora, y este es un punto importante pero a menudo pasado por alto, estas restricciones sociales y locativas en el uso de los rasgos del idiolecto de un hablante es también característica de los idiolectos de las personas que llamamos monolingües. Utilizar esta palabra en casa, pero no en el trabajo; utilizar esta

es una continuación de *frēond*, mientras que *amigo* es una continuación de *amicum*. Se dice que la palabra *frēond* pertenece a la categoría culturalmente definida como inglés antiguo (cultural y anacronísticamente; los usuarios de la palabra no le llamaban a su lengua inglés antiguo). Se dice que la palabra *amicum* pertenece a la categoría culturalmente definida como latín. Pero si uno agrupara las palabras de acuerdo a los orígenes etimológicos rastreables hasta la casilla culturalmente definida donde se originaron, uno aún no terminaría con lenguas. Por ejemplo, las palabras del español, una lengua nombrada, se derivan de muchas lenguas nombradas culturalmente diferentes (latín, euskera, árabe, francés, inglés, etc.), así como las palabras del inglés, una única lengua nombrada, pueden haber sido tomadas de muchas lenguas nombradas culturalmente diferentes, y, de nuevo, anacronísticamente (anglosajón, nórdico antiguo, francés normando, italiano, español, holandés, latín y griego).

palabra cuando hables con niños, pero esta cuando hables con adultos, etc. (para dar uno de cientos, quizás miles, de ejemplos: decir *me jode* en casa pero *me molesta* en el trabajo, decir *brunbrun* a un niño, pero *carro* a un adulto¹¹). Es así que con respecto a esto los idiolectos de los monolingües y los bilingües no son cualitativamente distintos, solo difieren cuantitativamente. La diferencia es que *los idiolectos de los bilingües contienen más rasgos lingüísticos y un marcado sociocultural más complejo respecto de qué rasgos se pueden utilizar cuándo y dónde*. Dicho de otro modo, los monolingües y los bilingües no son muy diferentes lingüísticamente —ambos tienen una gramática mental que guía la interacción sociolingüística y es susceptible desde el comienzo al input externo, y cuyos ítemes son desplegados selectivamente dependiendo del interlocutor y el contexto. Por ende, la dificultad en establecer la diferencia entre un monolingüe y un bilingüe no se debe simplemente a lo borroso de las fronteras entre lenguas nombradas. También está el hecho de que, para ambos tipos de hablantes, las consideraciones geográficas y socioculturales constriñen el despliegue de rasgos idiolectales. La diferencia entre una persona monolingüe y una persona bilingüe no puede ser establecida con criterios puramente lingüísticos, sino que está justificada solo sociolingüísticamente.

Para evitar malentendidos, se requiere una breve aclaración con respecto a la terminología. Debido a que reconocemos la importancia de la distinción académica, política y sociolingüística entre monolingües y bilingües, no estamos simplemente abandonando la distinción o reduciendo los conceptos de lengua y bilingüismo, como han instado Pennycook (2010) y Makoni y Pennycook (2007). Por la misma razón, seguimos hablando en algunas ocasiones sobre lenguas e incluso sobre una lengua en particular. Reconocemos que estas nociones han tenido, y continúan teniendo, consecuencias reales y materiales en la vida de muchas personas, especialmente en las vidas de las personas minorizadas y aquellos que se involucran con nosotros en su defensa. Pero enfatizamos que, al aceptar términos como 'lengua', 'una lengua', 'monolingüe' y 'bilingüe', estamos

¹¹ N. d. T.: “say *bugging me* at home but *bothering me* at work, say a *booboo* to a child but a *cut* to an adult” en el original.

utilizando categorías que no tienen nada que ver con los individuos cuando se ven desde su propia perspectiva lingüística interna, categorías que no tienen nada que ver, es decir, con los miles de millones de idiolectos del mundo, que existen en una esfera mental separada, lingüísticamente no identificada y socialmente indiferenciada. Cuando se trata de los conceptos de lenguas nombradas, monolingüismo (o monolingüe) y bilingüismo (o bilingüe), no estamos negando su existencia; más bien, estamos restringiendo estos conceptos al dominio de discurso al que pertenecen. Precisamente porque están definidos en términos sociales, estos conceptos son apropiados y legítimos en las discusiones sobre identidad social y comportamiento sociolingüístico. Pero no son apropiados para el discurso sobre la gramática mental. Es decir, no son apropiados para tratar sobre asuntos léxicos y estructurales (concernientes a asuntos lingüísticos o psicológicos estrechamente definidos) porque las nociones de lengua, bilingüe, monolingüe, etc. no pueden ser ni definidas ni especificables utilizando criterios puramente léxico-estructurales o psicológicos.

Cuando los tres autores de este artículo decimos que "hablamos inglés", estamos reconociendo la importancia de la perspectiva externa y reflejando una norma social relacionada con la forma en que los demás nos perciben. Reconocemos que cada uno de nuestros diferentes idiolectos se superpone parcialmente en términos léxicos y estructurales con los de otros hablantes que se consideran a sí mismos hablantes de inglés y que nos consideran parte de ellos. Lo mismo es cierto cuando algunos de nosotros decimos que "hablamos español". Y lo mismo es cierto para cualquiera que diga que habla cualquier idioma.

Por ejemplo, decir que Ofelia y Ricardo son bilingües inglés - español en los Estados Unidos simplemente significa que el idiolecto de ella y de él comparten muchas características entre sí y con los idiolectos de tres grupos de personas con identidades culturales diferentes, aunque parcialmente superpuestas. Un grupo se considera a sí mismo como hablantes del inglés (estadounidenses, australianos, británicos, etc.); el otro se considera hispanohablante (latinoamericanos o españoles); y el tercero se considera a sí mismo como hablantes bilingües inglés-español (latinos de Estados Unidos).

De nuestra discusión se desprende que desde el punto de vista del léxico y la estructura, lo único que alguien realmente habla es su propio idiolecto, algo que nadie más habla. En otras palabras, dado que una lengua nombrada es una colección de las únicas superposiciones parciales de los idiolectos de personas que comparten una identidad cultural común (y que logran comunicarse con mayor o menor éxito); y dado que los idiolectos que comprenden una lengua nombrada son todos diferentes, se deduce que nadie realmente habla una lengua nombrada. Porque, como hemos mencionado, es poco probable que el conjunto de características compartidas por dos hablantes cualesquiera que la sociedad considere pertenecientes a la misma lengua nombrada sea el mismo conjunto; cada diada de hablantes, incluso entre los parientes o amigos más cercanos, probablemente comparte un conjunto de rasgos ligeramente diferente¹².

Además, y este es el punto central del asunto, las características compartidas por los idiolectos surgen solo *después* de que estos han sido clasificados sobre una base cultural como pertenecientes a la misma lengua nombrada. Dicho de otra manera, los lingüistas, comenzando desde cero, no han podido descubrir (y ciertamente no han descubierto) las características que constituyen "la lengua española" o "la lengua inglesa", o cualquier otra lengua. Primero alguien tiene que decirles qué idiolectos cuentan como "español", es decir, primero alguien tiene que comunicarles que deben contar como muestras del español los idiolectos de la mayoría de las personas que viven en Cuba y España, pero que no deben contar los de la mayoría de las personas que viven en Brasil y Portugal. Solo entonces los lingüistas podrán encontrar y describir las características léxicas y estructurales compartidas por esos idiolectos del "español".

El idiolecto, que, como hemos visto, es similar o igual entre bilingües y monolingües, es la piedra angular que sustenta el concepto de translanguaging. La

¹² Por ejemplo, el hablante A y el hablante B podrían compartir un sistema fonético/fonológico y un sistema de tiempo pero operar en diferentes sistemas pronominales, mientras que los hablantes B y C podrían compartir un sistema de tiempo y un sistema pronominal pero operar con un conjunto diferente de fonemas.

similitud entre monolingües y bilingües, se recordará, reside en que el idiolecto consiste, en ambos tipos de hablantes, en un gran complejo de rasgos léxicos y estructurales organizados. Estos rasgos no tienen membresía o filiación inherente a ninguna lengua nombrada. Y son desplegados selectivamente según el contexto y el interlocutor. La *diferencia* entre los monolingües y los bilingües es que a los monolingües se les permite desplegar, libremente y en todo lugar, la mayor parte de su repertorio léxico y estructural, mientras que los bilingües solo pueden hacerlo en algunos entornos seguros y protegidos, aislados del poder prescriptivo de las lenguas nombradas. Esta es simplemente otra forma de decir que a los monolingües casi siempre y en todas partes se les permite translenguar, mientras que a los bilingües solo se les permite translenguar en un número selecto y limitado de entornos protegidos. Queremos aclarar y elaborar este punto porque, cuando centremos nuestra atención en la educación, resultará de crucial importancia para nuestra crítica de las actuales pruebas de competencia lingüística.

La aclaración y elaboración implican un breve recorrido histórico que será útil tanto para académicos como para educadores. Recordemos cómo lo que hoy en día llamamos inglés obtuvo sus palabras. Ya hemos mencionado que los filólogos llaman anacrónicamente inglés antiguo a la lengua nombrada que ahora cubre los idiolectos que los anglosajones llevaron desde el continente europeo a las islas británicas alrededor del año 450 DC. Después, como es bien sabido, en 1066, William de Normandía, llamado el Conquistador, derrotó al rey Harold en la batalla de Hastings. Durante doscientos años, Inglaterra estuvo gobernada por reyes que hablaban lo que la sociedad en ese momento llamaba francés. A medida que la lengua de los reyes se extendió a los tribunales y la Iglesia, las clases altas comenzaron a incorporar en sus idiolectos más y más palabras culturalmente definidas como pertenecientes a la lengua nombrada francés. Miremos los primeros cuatro versos de *The Canterbury Tales*, escritas en 1387.

Whan that Aprill with his shoures soote	When April with his showers sweet [with fruit]
The droghte of March hath perced to the roote, And bathed every veyne in swich licour	The drought of March has pierced unto the root And bathed each vein with liquor that has power
Of which vertu engendred is the flour,	To generate [therein] and sire the flower;

Las palabras abajo en negrita todas provienen de los idiolectos de los reyes que habían venido de Normandía y a los que esa sociedad se refería como francés:

Whan that **Aprill** with his shoures soote

The droghte of **March** hath **perced** to the roote,

And bathed every **veyne** in swich **licour**

Of which **vertu engendred** is the **flour**,

Ahora, ¿qué podemos decir sobre estos cuatro versos? ¿Son un ejemplo de mezclar inglés y francés, es decir, de cambio de código? ¿O son un ejemplo de lo que los filólogos hoy llaman inglés medio? Como hemos insistido, esta pregunta no tiene una respuesta lingüística (ninguna respuesta basada en el léxico y la estructura), ya que asume juicios sociales con respecto a las características que debe o no tener una lengua nombrada. A nivel individual del poeta inglés, podemos decir que el idiolecto de Chaucer contenía tanto palabras traídas a Inglaterra por los anglosajones como palabras traídas por los normandos; y las usó todas sin aparente consideración de su historia, precisamente como Ricardo y Ofelia usan en casa todas las palabras que saben libremente. La pregunta de si Chaucer está cambiando de código o escribiendo en lo que llaman algunos filólogos el inglés medio tiene que ver con cómo él y su poema son percibidos por otros; no se trata realmente de una pregunta sobre Chaucer mismo — su idiolecto — o su poesía. Esta distinción entre lo que las sociedades ven como lengua y lo que hacen los individuos con sus rasgos léxicos y estructurales nos lleva a una

mayor elaboración de la noción de translanguaging, a la que nos referiremos ahora.

6. Translanguaging

En su discurso más famoso, Martin Luther King proclamó: "Tengo el sueño de que mis cuatro pequeños hijos vivan algún día en una nación en la que no sean juzgados por el color de su piel, sino por el contenido de su carácter". La aliteración de *color*, *contenido* y *carácter* enfatiza el paralelismo de las dos frases introducidas por *por*, emparejando así el "color de la piel" y el "contenido de su carácter". King estaba usando el color de la piel como metáfora de la raza de sus hijos, una categoría socialmente definida. Por el contrario, el carácter de los niños era algo personal e intrínseco a ellos. De esta forma King estaba diciendo que quería que sus hijos fueran juzgados por su identidad interna exclusiva — quiénes eran realmente — no por su identidad social, externa. King conocía bien la idea que estamos elaborando en este ensayo. Del mismo modo que una cocina nombrada no es una categoría basada en alimentos, y que una lengua nombrada no es una categoría basada en el léxico o las estructuras, y así como ambas son constructos sociales, la raza no es una categoría con base biológica, sino social, que es externa a cualquier persona de cualquier "raza".

Esta distinción entre tratar a una persona como un individuo y tratar a una persona como miembro de una categoría socialmente definida es fundamental para lo que estamos tratando de decir sobre las lenguas. Es la distinción entre describir el habla de una persona en términos que pertenecen exclusivamente a esa persona y describirla en términos de criterios sociales externos. Para este segundo tipo de descripción, la sociedad proporciona una gran cantidad de términos, algunos razonables y otros de dudosa validez: 'inglés', 'español', 'portugués', 'spanglish', 'portuñol', 'cambio de código', 'mezcla de lenguas', etc. Pero, ¿qué términos tenemos para el primer tipo de descripción?

Aquí es donde entra en juego la noción de translanguaging, donde el analista trasciende la lengua nombrada, la lengua en el sentido (a) arriba, y devuelve el enfoque a la lengua del individuo, la lengua en el sentido (b) arriba, es

decir, al idiolecto. Translanguaging, en la definición ofrecida arriba —que ahora sabemos que es aplicable a bilingües y monolingües—, se refiere al acto de desplegar *libremente* todos los recursos léxicos y estructurales del hablante. Para repetir, translanguaging se refiere al *uso del idiolecto propio, es decir, al repertorio lingüístico propio, sin tener en cuenta las etiquetas o fronteras de las lenguas definidas social y políticamente*. Es cierto, como ya dijimos, que no hay hablantes, ni siquiera monolingües, que translengüen en todas partes y en todo momento, es decir, que usen regularmente sus idiolectos completos de manera totalmente libre; todos los hablantes, incluso los monolingües, controlan su discurso hasta cierto punto para adaptarse al interlocutor y la situación social en cuestión. Nuestro punto ha sido que, dado que los bilingües tienen idiolectos formados por conjuntos de características léxicas y estructurales de mayor tamaño que los de los monolingües, y dado que a menudo estos idiolectos se usan para comunicarse con los monolingües, muchos de los rasgos lingüísticos de sus idiolectos son a menudo suprimidos, es decir, su monitoreo es más intenso del que generalmente se encuentra entre hablantes monolingües. Para la mayoría de los monolingües, desplegar todos, o casi todos, sus recursos lingüísticos, es decir, traslenguar, está más cerca del comportamiento cotidiano normal, porque a los monolingües generalmente se les otorga libertad para utilizar la totalidad o casi la totalidad de su idiolecto. Pero para los bilingües, el despliegue completo de sus recursos lingüísticos puede tropezar con normas estrictas que expresan la rigidez de las fronteras definidas social y políticamente. Solo en situaciones que superan estas normas, es decir, solo en el modo translanguaging, bajo el cual su repertorio se valora de forma positiva como una herramienta para una expresión rica y sin restricciones, es que se les otorga libertad a los bilingües para utilizar su idiolecto completo o casi completo.

Hacemos hincapié, entonces, en que el translanguaging y el uso de una lengua nombrada constituyen dos relaciones diferentes. El translanguaging implica la relación de despliegue completo entre el idiolecto de una persona y su producción de habla o escritura. Hablar una lengua nombrada es una relación de superposición parcial entre el idiolecto de una persona y los

idiolectos de los demás. Esta superposición permite, bajo las condiciones sociales e históricas adecuadas, el establecimiento de fronteras externas nombradas. Hemos dicho desde el principio que la diferencia es cuestión de perspectiva. El translanguaging adopta la perspectiva del individuo, la mirada desde el interior del hablante; ofrece una descripción basada estrictamente en las categorías internas de la estructura léxica y gramatical. La lengua nombrada adopta la perspectiva desde fuera del hablante, perspectiva desde la cual el hablante tiene que encajar como miembro de un grupo determinado; ofrece una descripción basada en las categorías externas que emanan de las estructuras socioculturales o nacionales (y a menudo también políticas) y que a su vez las reafirman.

Para repetir, no hay nada intrínsecamente incorrecto en las categorías de lenguas nombradas; en muchas ocasiones y con muchos interlocutores, puede tener sentido hablar en esos términos. Esta forma de hablar es perfectamente aceptable siempre y cuando seamos conscientes de que las categorías de lenguas nombradas han sido construidas, a lo largo de la historia, con fines sociales que han tenido siempre una conexión bien conocida y bien estudiada con la imposición del poder político. Del mismo modo, puede haber momentos en los que sea legítimo utilizar términos como cambio de código y mezcla de idiomas, que en última instancia se basan en las categorías de lenguas nombradas. El uso de estos términos puede ser aceptable siempre que seamos conscientes de que expresan la perspectiva externa y, por lo tanto, no se puede suponer que describen una dualidad en la competencia lingüística personal del individuo¹³.

¹³ La doble competencia lingüística asumida en la alternancia de códigos es parte de una larga y productiva tradición de investigación (para trabajos actuales, consulte las referencias anteriores). Pero debemos tener en cuenta que esta doble competencia no es casi nunca algo postulado por los investigadores como resultado de análisis lingüísticos que comiencen de forma neutral, es decir, sin ningún supuesto de dualidad. Más bien, la dualidad se asume a priori, y se establece de una manera que refleja directamente la bifurcación de las categorías de lenguas nombradas socialmente. Es decir, desde el inicio de la investigación sobre el cambio de código, los ejemplos de cambios que se consideran gramaticales, como *estamos typing the paper* 'estamos escribiendo el papel' o *Carlos y su esposa bought the house* 'Carlos y su esposa compraron la casa', o los que se consideran no gramaticales como *estamos tipeando el paper* o *ellos bought the house* 'ellos compraron la casa' han operado bajo el supuesto de que los datos se dividen en tramos de una lengua u otra ya identificados. En los ejemplos que acabamos de ver, se supone que los segmentos subrayados son "inglés" y los demás se supone que son "español", una suposición que es claramente injustificada para los hablantes bilingües. Es una suposición, y este es el punto, que hace que la conclusión de la dualidad interna de la competencia esté en gran medida

El concepto de translanguaging, por lo tanto, no es aplicable a todas las discusiones de todos los temas en todo momento. Se debe utilizar cuando el tema en cuestión, y los interlocutores que participen en la discusión, sientan la necesidad de coherencia teórica y se involucren en ella. El concepto es más útil cuando queremos relajar la presión de las categorías sociales y describir los idiolectos de los hablantes y los comportamientos lingüísticos reales, sus prácticas lingüísticas. El concepto de translanguaging suele ser menos útil cuando se estudian los monolingües (aunque puede ser muy útil, especialmente cuando los idiolectos de los hablantes tienen características que han quedado fuera de la lengua estándar nombrada). Sin embargo, cuando se llevan a cabo investigaciones sobre los bilingües, y especialmente sobre los estudiantes bilingües, la gran diferencia referencial entre el translanguaging y las lenguas nombradas es de crucial importancia, porque si no se mantiene, se produce una confusión considerable que redundaría en detrimento de los hablantes que estudiamos.

Los conceptos de translanguaging e idiolecto nos permiten conectar más claramente (a) nuestros esfuerzos en defensa de las comunidades minorizadas con (b) la crítica de esencialismo que hemos dirigido a la noción de las lenguas nombradas; pues una vez que dejamos de centrarnos en la tarea de preservar o fortalecer un conjunto esencialista de rasgos léxicos y gramaticales al que se le ha dado el nombre de euskera o maorí o hawaiano (o inglés, francés o español, o cualquier otro), podemos ver más claramente el objeto de nuestra defensa. La lucha no consiste en preservar un conjunto puro, bien delimitado y esencial de rasgos léxicos y estructurales, sino más bien un conjunto cultural-lingüístico de múltiples idiolectos y prácticas del translenguar que la comunidad considera valiosos. Es hacia la afirmación y preservación de estos conjuntos, y no de los objetos esencialistas nombrados, que los esfuerzos de mantenimiento y revitalización se tienen que dirigir. Las dos secciones siguientes consideran cómo una perspectiva basada en el translanguaging puede cambiar la manera de pensar

predeterminada por el doble etiquetado de los datos, un etiquetado realizado sobre la base de las categorías de lenguas nombradas de forma externa. Cuando hay tan poca distancia entre los supuestos y las conclusiones, la validez de estas últimas tiende a disminuir.

que los educadores aportan a la evaluación de la competencia lingüística y a la educación lingüística en general, y cómo esta perspectiva puede contribuir, además, al crecimiento educativo de los estudiantes y al crecimiento intelectual del campo.

7. Translanguaging y evaluación lingüística

¿Qué implicaciones tiene para la evaluación de la competencia lingüística la distinción entre hablar una lengua nacional nombrada y translenguar? En breve: la evaluación de la competencia de los niños en una lengua debe mantenerse separada de la evaluación de su competencia lingüística. O sea, la evaluación del tamaño, el desarrollo, la flexibilidad, la riqueza, la complejidad y la agilidad del despliegue de un idiolecto debe mantenerse separada de la evaluación de la capacidad de reconocer y adherirse a los límites políticamente definidos a los que se quiere hacer corresponder ese idiolecto. La primera es una verdadera evaluación de la competencia lingüística; la segunda es una evaluación de la competencia cultural y política. Cuando estas dos cosas se combinan para que el estudiante sea examinado con base a ambas, los resultados serán determinados y reflejarán tanto la identidad cultural del estudiante como su competencia lingüística y comunicativa. La precisión de la medición es un valor fundamental en el contexto de las pruebas educativas. Sin embargo, prohibir translenguar a los bilingües, o evaluarlos negativamente, produce una medición inexacta de sus competencias lingüísticas. Para que la evaluación de la competencia sea precisa e informativa, esta debe adoptar la perspectiva interna, la cual revela la condición lingüística del idiolecto individual del estudiante, independientemente de las reglas sociales que califican o descalifican parte o todo el idiolecto como perteneciente a una lengua nombrada en particular.

Sin duda, ser capaz de comunicarse con audiencias de diferentes orígenes lingüísticos y ser capaz de comportarse de manera lingüísticamente aceptable en una variedad de entornos sociales (incluyendo los entornos que desvalorizan el translanguaging) son habilidades valiosas, especialmente para los estudiantes mayores. Pero estas no deben confundirse con la habilidad lingüística general.

Esta habilidad implica la capacidad de expresar pensamientos complejos de manera efectiva, explicar cosas, persuadir, argumentar, dar direcciones, contar eventos, contar chistes. Si las escuelas quieren poner a prueba la habilidad lingüística de los estudiantes —su capacidad de hacer estas cosas con el lenguaje— no tiene sentido pedirles que actúen usando sólo una parte de su repertorio lingüístico; no tiene sentido pedirles, esto es, que desplieguen sólo una parte de su idiolecto. Y ciertamente no tiene sentido compararlos con niños y adolescentes monolingües, a quienes se les permite usar todo o la mayor parte de su repertorio lingüístico —todo su idiolecto— para hacer esas cosas.

La valoración negativa del translanguaging en la evaluación no tiene sentido, por la misma razón que no tiene sentido juzgar las habilidades culinarias de los cocineros pidiéndoles que preparen una comida limitando su elección de platos solo a aquellos que pertenezcan a una única cocina nacional nombrada. Esa habilidad, como vimos anteriormente, tiene poco que ver con ser un buen cocinero y producir comidas sabrosas, gustosas y satisfactorias. Una restricción culinaria de este tipo daría una ventaja injusta a los cocineros que, por cualquier razón, habitualmente cocinan bajo restricciones de la cocina nacional, mientras que perjudicaría a todos aquellos cocineros, aficionados y profesionales, que producen sus estupendas comidas sin tener en cuenta las fronteras de la cocina nacional. Los primeros, que están acostumbrados a operar bajo la restricción culinaria nacional y tienen práctica en limitar su cocina de esa forma pueden utilizar todo su repertorio de recetas e ingredientes, mientras que los segundos deben dejar de lado lo que puede que sean sus mejores recetas. Es decir, deben dejar en la cocina lo que bien podrían ser los mejores platos que pondrían en la mesa. Del mismo modo, cuando se evalúa la capacidad de los estudiantes para hacer cosas con el lenguaje, no tiene sentido insistir en que algunos de ellos tengan, además, que tratar de restringir su repertorio (lo que equivale a insistir en que traten de hacerse pasar por personas con una identidad cultural e historia personal diferente). Sin embargo, eso es exactamente lo que se está haciendo, por ejemplo, cuando se les dice a los niños latinos bilingües de Estados Unidos que mientras hablen o escriban en 'español' no pueden usar sus palabras en 'inglés'.

El hecho de que se tome la perspectiva individual e interna del idiolecto, o la social y externa de la lengua nombrada, y el hecho de que se evalúe a los alumnos bilingües basándose en los monolingües, son cuestiones que merecen que les prestemos más atención aquí. En las escuelas en general, pero especialmente durante las pruebas, a los estudiantes bilingües, para su gran desventaja, se les impide utilizar todo su repertorio lingüístico, se les obliga a suprimir una gran parte de su idiolecto; no se les permite translenguar. Por el contrario, los estudiantes monolingües, para su gran ventaja, se ven obligados a suprimir sólo una pequeña fracción de su idiolecto (la parte que es interpersonalmente inapropiada); o sea, se les permite regularmente translenguar. A ambos tipos de estudiantes se les pide que formen parte de un juego de enseñanza y evaluación en el que cada uno termina jugando bajo reglas diferentes. No es de extrañar que, por lo general, el equipo monolingüe salga ganando.

Para asegurarnos de que no se nos malinterprete, hacemos hincapié en que consideramos que la capacidad del bilingüe para desempeñarse como usuario fluido de una lengua nombrada es una habilidad valiosa, una meta educativa que vale la pena perseguir, y un objeto legítimo de pruebas y evaluaciones. Nuestro punto es que se trata de una habilidad especializada, que es independiente de la habilidad lingüística general. Los estudiantes bilingües que, independientemente de las etiquetas que la sociedad ponga a las características léxicas y estructurales de su idiolecto, pueden expresarse de manera precisa, agradable y exitosa en la variedad de tareas comunicativas que mencionamos anteriormente, deben ser evaluados como poseedores de una excelente competencia lingüística. Esta evaluación positiva se realizaría por separado e independientemente de si estos estudiantes translenguan o no. Es decir, la evaluación positiva sería emitida independientemente de que estos estudiantes, al suprimir una gran parte de su idiolecto, sean también capaces de pasar por personas con una identidad cultural que, por más que sea valorada por otros, no es la suya propia.

8. El translanguaging y la enseñanza de lenguas

La enseñanza de lenguas se ha centrado en la enseñanza de una versión de una

lengua nombrada conocida como el estándar. Tales estándares no abarcan todas las características convencionalmente asociadas con la lengua nombrada. Más bien, dan cabida sólo a aquellos rasgos que indexan el prestigio social, es decir, sólo a aquellos rasgos idiolectales que se encuentran en el habla de aquellos que pertenecen a una clase social más alta, que ostentan poder político y, en muchos casos, una identidad étnica. El canon lingüístico que rige la enseñanza de lo que las escuelas llaman dominio de la lengua materna, de las segundas lenguas, de las lenguas adicionales, de las lenguas extranjeras y de la educación bilingüe ha sido configurado por actos de legitimación selectiva, que licencian sólo los rasgos lingüísticos asociados a los hablantes y estados poderosos.

Esto significa, entonces, que las escuelas en todas partes buscan limitar el translanguaging en todos los estudiantes; incluso los estudiantes monolingües son penalizados por desplegar rasgos idiolectales que caen fuera del conjunto de rasgos consagrado. Pero es sobre todo en el caso de la enseñanza a estudiantes que están aprendiendo a hablar lo que se consideran dos lenguas que el rechazo del translanguaging tiene las consecuencias sociales y educativas más perjudiciales. En efecto, en los alumnos monolingües, el conjunto de rasgos léxicos y estructurales aprobados por la escuela constituye una proporción muy importante del total del idiolecto monolingüe, mientras que en los alumnos bilingües suele ser menos de la mitad. Hemos expresado este punto diciendo que las escuelas, en su mayoría, permiten que los estudiantes monolingües operen a pleno (o casi pleno) idiolecto, pero prohíben que los bilingües lo hagan. Esta privación de hablar en su idiolecto completo mantiene a los bilingües en silencio y desconectados, en aulas donde se encuentran en clara desventaja.

Al insistir en una división externamente inspirada del idiolecto del bilingüe y en la supresión de una de sus partes, la enseñanza tradicional de lo que se consideran nuevas lenguas no alienta a los alumnos a integrar los nuevos rasgos y prácticas lingüísticas dentro de su propio repertorio de rasgos y prácticas. El resultado es que los nuevos rasgos no se integran como parte del idiolecto del alumno. Es decir, rara vez remodelan su gramática mental a través de estas nuevas interacciones, rara vez dan forma a su discurso de manera que les

pertenezcan exclusivamente y lleguen a ampliar su repertorio. Los programas de educación bilingüe han experimentado un crecimiento considerable en los últimos cincuenta años. Sin embargo, la mayoría de estos programas se han construido sobre versiones estandarizadas de las lenguas nombradas nacionales, y no sobre los idiolectos que los niños bilingües traen a las aulas.

Los programas de educación bilingüe tienden a separar sus dos lenguas, en un esfuerzo por no "contaminar" la otra lengua nombrada. En otras palabras, estos programas suelen tener como objetivo desanimar o eliminar el translanguaging. Esto es así incluso en los programas que son producto de las luchas de las comunidades minorizadas; aquí también las escuelas aíslan a los hablantes minorizados de sus idiolectos completos y sus prácticas de translanguaging ya existentes en la comunidad. Los idiolectos y prácticas minorizadas necesitan protección para poder crecer, pero su crecimiento no puede tener lugar cuando los aislamos de las interacciones de los hablantes auténticos, cuyos repertorios idiolectales contienen muchos más rasgos de los que las escuelas están dispuestas a admitir. La prevención del translanguaging en muchas clases de lenguas ha tenido el efecto pernicioso que lamentablemente sería de esperar. Ha resultado en la incapacidad de las escuelas para desarrollar verdaderamente las destrezas multilingües de los estudiantes. Y esto a su vez ha impedido que muchos bilingües se conviertan en estudiantes exitosos, creativos y críticos (Wei 2011).

Claramente, aprender a desplegar los rasgos del propio idiolecto para ser considerado un hablante de inglés o español o euskera o hawaiano es un importante logro sociolingüístico y una valiosa habilidad social. Pero primero hay que permitir que los alumnos hablen libremente, para que puedan desarrollar las características léxicas y estructurales de los diferentes contextos sociales en los que se espera que interactúen. Sólo entonces, cuando todas las prácticas semióticas sean autorizadas como valiosas, habrá nuevos hablantes de lenguas minorizadas (O'Rourke et al. 2015), así como de lenguas mayoritarias.

9. Resumen y conclusión

Este artículo ha ofrecido una aclaración del término translanguaging, que consideramos aplicable tanto a la educación como al uso del lenguaje en general. Hemos definido el translanguaging como el uso del propio idiolecto o repertorio lingüístico sin tener en cuenta las fronteras definidas social y políticamente de las lenguas nombradas. Para aclarar el significado de translanguaging, hemos distinguido entre dos sentidos de 'lengua', uno referente a la construcción social de la lengua nombrada y el otro a la colección individual (ordenada y categorizada) de rasgos lingüísticos de la gramática mental del hablante. Estas consideraciones aplican el concepto de translanguaging no sólo al *lenguar*¹⁴ en la educación, sino al *lenguar* en cualquier entorno, y aplican tanto a monolingües como a bilingües. Por lo tanto, el alcance teórico de la discusión no es sólo el lenguaje en la educación, sino que abarca el lenguaje en general.

De los dos sentidos de 'lengua' mencionados anteriormente, hemos comparado el primero, la construcción social de la lengua nacional nombrada, con una cocina nacional nombrada. Hemos demostrado que ni la cocina nacional ni la lengua nacional se definen por medio de rasgos esenciales, ya sean ingredientes de cocina o rasgos lingüísticos, de modo que una lengua nombrada no es una entidad lingüística, como tampoco una cocina nombrada es una entidad culinaria; ambas son entidades sociales. Hemos señalado que el conjunto de rasgos léxicos y estructurales individuales es tradicionalmente denominado idiolecto. Y hemos insistido en que lo único que realmente habla una persona es su idiolecto. Además, lo que el gramático estudia es el idiolecto, incluso cuando sus títulos tienen que ver con los tiempos del 'francés', el número del 'inglés' o los pronombres del 'español'. Los tiempos, el número, los pronombres y todas las demás características lingüísticas postuladas por una teoría lingüística son, en la mayoría de los casos, verdaderas propiedades idiolectales que pueden ser sometidas al análisis del lingüista. El 'francés' y el 'español' son etiquetas familiares cuyo fin es supuestamente comunicar, pero cuyo resultado real más frecuente es el de confundir, porque reafirman la falsa afirmación de que los

¹⁴ N. d. T.: "languaging" en el original.

rasgos que se están estudiando son parte de un objeto lingüístico más amplio.

Para ayudar a aclarar este punto, hemos recordado la incapacidad del gramático, del estudiante de léxico y estructura, para resolver disputas de "una lengua o dos". Esta incapacidad proviene del simple hecho de que las lenguas no están aisladas, identificadas o definidas en términos léxico-estructurales. Más bien se establecen sobre la base de la identidad y la historia compartida de personas que hablan idiolectos diferentes pero parcialmente superpuestos que, por convención, y sólo cuando se dan ciertas condiciones sociales e históricas, se reúnen bajo un único rótulo lingüístico. Cuando las condiciones sociales e históricas inspiran un consenso, la persona de a pie encuentra una lengua y el gramático le sigue la corriente; cuando inspiran un conflicto, la disputa que se produce, al ser de carácter social e histórico, no puede resolverse con las herramientas del gramático, que son léxicas y estructurales y están vinculadas a los idiolectos, y por lo tanto no son adecuadas para abordar cuestiones de historia e identidad vinculadas a los grupos sociales.

Dado que las lenguas nombradas son construcciones sociales y que los bilingües suelen definirse como los que poseen dos de estas construcciones, se deduce que los términos lengua, monolingüe y bilingüe se refieren a objetos sociales y no a objetos léxico-estructurales. Nuestro interés no es negar su existencia. Por el contrario, deseamos preservarlos por el papel útil e importante que pueden desempeñar en la vida de los hablantes y los académicos por igual, subrayando al mismo tiempo que necesitamos entender las razones que justifican su existencia.

Una vez que las lenguas nombradas hayan sido ubicadas apropiadamente en el ámbito socio-histórico de los esfuerzos por establecer límites por parte de las naciones actuales o emergentes (o por los estados existentes o aspirantes), y una vez que los idiolectos se ubiquen en el ámbito idiolectal individual de los repertorios léxico-estructurales, podremos definir el translanguaging como la implementación total de estos últimos sin considerar los primeros; es decir, como el uso total de los repertorios idiolectales sin considerar las fronteras de las

lenguas nombradas. Es decir, una vez que se logra la correcta ubicación de las lenguas nombradas y los idiolectos, podemos ver que translenguar es poner en marcha todos los rasgos idiolectales propios, sin tener en cuenta las murallas sociales erigidas por las lenguas nombradas. Hemos explicado que, con toda seguridad, ni los monolingües ni los bilingües realizan el translanguaging en todo momento y de forma totalmente libre, por la trivial razón de que los monolingües suprimen regularmente aquellos rasgos de su repertorio (normalmente léxicos) que son inapropiados para determinados escenarios o interlocutores. Pero hemos observado que la supresión que supone abstenerse de translenguar (al no realizar en su totalidad, o casi en su totalidad, el idiolecto) es necesariamente mucho mayor en los bilingües quienes, al poseer un repertorio más amplio, son llamados regularmente a dejar de lado porciones más grandes de éste, incluyendo partes estructurales, cuando no están translenguando. A mayor represión, mayor y más necesaria es la ganancia y la liberación que representa el translanguaging, especialmente en los entornos educativos.

También hemos argumentado que el translanguaging ofrece una manera de apoyar de forma justa y precisa a las lenguas nombradas de los grupos bilingües minorizados. El enfoque tradicional de los que abogan en favor de una lengua nombrada minorizada y de las prácticas lingüísticas de los grupos minorizados choca constantemente con el poder de la lengua nombrada dominante con la que conviven. Esta lengua dominante constituye un poderoso tamiz que se interpone entre la escuela y el estudiante, que se ve obligado a rechazar muchos de sus rasgos idiolectales y a desecharlos como inapropiados o ilegítimos. Por el contrario, el enfoque del translanguaging invita a los hablantes a utilizar todos sus recursos lingüísticos, tanto léxicos como estructurales, libremente, incorporando recursos nuevos y utilizándolos sin restricciones, como parte de su idiolecto. Por ello, el translanguaging ofrece apoyo a la continuidad de las lenguas consideradas amenazadas o en peligro de extinción. Además, tanto en la evaluación como en la enseñanza, el translanguaging provee una medida más precisa de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, y una manera más justa y expedita de enseñar tanto el contenido como la construcción social de las lenguas nombradas.

Para los académicos y los defensores de las comunidades de lenguas minorizadas que todavía recuerdan la famosa, y en cierto modo sardónica, definición de Max Weinreich de lo que verdaderamente es una lengua, podemos decir que en este ensayo hemos subrayado la conexión entre la lengua y "el ejército y la marina" de los que hablaba Weinreich (queremos decir, hemos subrayado el carácter y la definición social de la lengua nombrada). Así, proponemos que lo que hace falta es, si no ya desmontar los tanques y hundir los barcos, al menos encontrar el lugar adecuado para ponerlos en reserva, para así llegar a poder valorar a los soldados y marineros individuales en su lugar. Es decir, necesitamos dar un descanso a la lengua nombrada minorizada para que podamos de manera más urgente, y más efectiva, abogar a favor de los hablantes minorizados.

Es evidente que la enseñanza y la evaluación de lenguas son asuntos sociales. Pero apelar al contexto social no ha logrado convencer a los educadores de que es injusto e inexacto enseñar y evaluar a los estudiantes bilingües, y especialmente a los estudiantes de lenguas minorizadas, con enfoques monolingües que se basan en la versión estandarizada de la lengua nombrada como categoría orientadora. El translanguaging ofrece una alternativa epistemológicamente diferente, que se basa en el idiolecto de cada estudiante, y ofrece también el potencial de expandir y liberar todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes. El translanguaging iguala el campo de juego, dando a los estudiantes bilingües la misma oportunidad que los monolingües siempre han tenido, la oportunidad de aprender y crecer mientras disfrutan de los beneficios intelectuales y emocionales de todos sus propios recursos lingüísticos.

Referencias

- Auer, Peter. 1999. *Code-switching in conversation: Language interactions and identity*. London: Routledge.
- Auer, Peter. 2005. A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics* 37(3). 403–410.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism: A critical*

perspective. London: Continuum Press.

Canagarajah, Sursh. 2011a. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern language Journal* 95. 401–417.

Canagarajah, S. 2011b. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2. 1–27.

Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of language*. London: Praeger Publishers.

Creese, Angela & Arian Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94. 103–115.

Fishman, Joshua. 1964. Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics* 9. 32–70.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA & Oxford: Wiley/Blackwell.

García, Ofelia. 2011. From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective: A publication of the National Association for Bilingual Education* Sept/Oct 2011, 5–10.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan Pivot.

García, Ofelia & Ricardo Otheguy. 2015. Spanish and Hispanic bilingualism. In Manel Lacorte(ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, 639–658. New York: Routledge.

Gumperz, John. 1976. The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *Working papers of the language behavior research laboratory*, 46. Berkeley: University of California.

Gumperz, John. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Heller, Monica (ed.). 2007. *Bilingualism: A social approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Hornberger, Nancy & Holly Link. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15. 261–278.

Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen & J. S. Møller. 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13. 24–37.

Lewis, Glyn, Bryn Jones & Colin Baker. 2012a. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18. 655–670.

Lewis, Glyn, Bryn Jones & Colin Baker. 2012b. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18. 641–654.

Lin, Angel. 2014. Hip Hop Heteroglossia as practice, pleasure, and public pedagogy: Translanguaging in the lyrical poetics of “24 Herbs” in Hong Kong. In Angela Creese & Adrian Blackledge (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 119–136. London: Routledge.

Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook. 2007. Disinventing and reconstituting languages. In Sinfree Makoni and Alastair Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages*, 1–41. Clevedon: Multilingual Matters.

Makoni, Sinfree & Alistair Pennycook. 2010. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Myers-Scotton, Carol. 2005. *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Hoboken, NJ, USA: Wiley.

O’Rourke, Bernadette, Joan Pujolar & Francisco Ramallo. 2015. New speakers of minority languages: The challenging opportunity. *International Journal of the Sociology of Language* Number 231 (entire issue).

Otheguy, Ricardo. 2009. El llamado espanglish. In Humberto López-Morales (ed.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, 222–247. Madrid: Instituto Cervantes & Editorial Santillana.

Otheguy, Ricardo. 2015. Variationist sociolinguistics and linguistic theory in the context of pronominal perseveration. In Rena Torres Cacoullos, Nathalie Dion & André Lapierre (eds.), *Linguistic variation: Confronting fact and theory*, 319–334. Routledge Publishers.

Otheguy, Ricardo & Nancy Stern. 2011. On so-called Spanglish. *International Journal of Bilingualism* 15. 85–100.

Otheguy, Ricardo & Nancy Stern. 2013. Scholars and citizens: Judging the unfortunate term “Spanglish.” *Anthropology News*, Winter 2013.

Otheguy, Ricardo, Ana Celia Zentella & David Livert. 2007. Language and dialect contact in Spanish in New York: Toward the formation of a speech community. *Language* 83. 770–802.

Otheguy, Ricardo & Ana Celia Zentella. 2012. *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling and structural continuity*. New York, NY, USA: Oxford University Press.

Pennycook, Alistair 2010. *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.

Reid, Wallis. 1991. *Verb and noun number in English: A functional explanation*. London & New York: Longman Publishers.

Reid, Wallis. 2011. The communicative function of English verb number. *Natural Language and Linguistic Theory* 29. 1087–1146.

Saussure, Ferdinand de. 1916 [1986]. *Cours de linguistique générale*. Translated as: *Course in general linguistics*, by Roy Harris. La Salle, IL: Open Court Publishers.

Sayer, Peter. 2013. Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly* 47. 63–88.

Shin, Naomi Lapidus & Ricardo Otheguy. 2013. Social class and gender impacting change in bilingual settings: Spanish subject pronoun use in New York. *Language*

in *Society* 42. 429–452.

Urciuoli, Bonnie. 2013. Is “Spanglish” a bad term? *Anthropology News*, Fall 2013.

Wei, L. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43. 1222–1235.

Williams, Cen 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished University of Wales (Bangor) Doctoral Thesis.

Notas biográficas

Ricardo Otheguy

Ricardo Otheguy es profesor de lingüística en el Graduate Center de la City University of New York en el Programa de Doctorado en Lingüística y en el Programa de Doctorado en Literaturas y Lenguas Hispanas y Luso-Brasileñas. Su trabajo teórico se centra en sociolingüística, contacto con el lenguaje y análisis lingüístico basado en signos; su trabajo aplicado gira en torno a la enseñanza del español a los latinos de EE.UU.

Ofelia García

Ofelia García es profesora en el Graduate Center de la City University of New York en los programas de doctorado de Educación Urbana y Literaturas y Lenguas Hispanas y Luso-Brasileñas. Su trabajo más reciente se ha centrado en el potencial del translanguaging en contextos de enseñanza de lenguas, y en particular en la educación bilingüe.

Wallis Reid

Wallis Reid tiene un doctorado en lingüística de la Universidad de Columbia. Durante treinta y tres años enseñó en Rutgers University en la Escuela de Postgrado en Educación. Sus intereses giran en torno a la teoría lingüística y el análisis lingüístico basado en signos.