

Bibliografía seleccionada y comentada sobre lenguaje y educación

A selected and annotated bibliography on language and education*

Víctor M. Longa Martínez^{1,a} , Juan José López Rivera^{1,b} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

✉ ^avictormanuel.longa@usc.es

✉ ^bjuanjose.lopez.rivera@usc.es

Recibido: 26/04/2020; Aceptado: 18/06/2020

Resumen

Aunque la relación entre lenguaje y educación es íntima, no está libre de problemas. Uno especialmente acuciante es la consideración de la diversidad lingüística (interlingüística e intralingüística) por parte de la teoría y praxis de la educación: el lenguaje puede convertirse en una barrera que veta el aprendizaje de los alumnos, erigiéndose así en una fuente de conflicto en la escuela. Muchas voces educativas y lingüísticas defienden la necesidad de eliminar la uniformización lingüística aplicada tradicionalmente por la escuela. Este trabajo selecciona y comenta brevemente 112 referencias que reflejan esa problemática y proponen cómo gestionarla.

Palabras clave: Lenguaje; educación; diversidad lingüística; discriminación; educación lingüística inclusiva.

Abstract

Although the relationship between language and education is intimate, it is not without its problems. A really crucial one is how the theory and practice of education consider language diversity (both interlinguistic and intralinguistic): language may turn into a barrier that prevents pupils from learning, thus becoming a source of conflict in schooling. Many educational and linguistic voices defend the need to avoid the linguistic uniformization that schooling has traditionally been endowed with. This paper selects and briefly comments 112 references that bring this problem to the fore and propose how it should be managed.

Keywords: Language; education; linguistic diversity; discrimination; inclusive linguistic education.

* Trabajo realizado en el seno de los proyectos de investigación “Desarrollo, adquisición y mecanismos de variación lingüística” (FFI2017-87699-P; Ministerio de Economía, Industria y Competitividad) (Víctor M. Longa) y “El comentario filológico hispánico entre los siglos XV y XVII (PGC2018-096550-B-100; Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) (Juan J. López Rivera).



1. INTRODUCCIÓN

La relación entre lenguaje y educación no podría ser más estrecha. La razón de ello, bien conocida, es doble: por un lado, la enseñanza de la lengua es una parte muy importante del currículo educativo; por otro lado, frente a lo que sucede con el resto de áreas curriculares (matemáticas, biología, filosofía, conocimiento del medio, historia, etc.), el lenguaje es el medio con el que se transmiten y adquieren los contenidos del resto de áreas curriculares, de modo que, en realidad, existe enseñanza lingüística mucho más allá de las clases de lengua (en cualquier contenido curricular se está ofreciendo de manera implícita un modelo de lengua concreto). Por ello, en la escuela la enseñanza de la lengua se evalúa como tal, pero es también motivo de evaluación transversal, pues a los conocimientos requeridos en cualquier materia se añaden los conocimientos lingüísticos que permiten entender y expresar aquellos.

Esta bibliografía selectiva sobre lenguaje y educación surge del gran interés de sus dos autores por la presencia e integración del lenguaje en el ámbito educativo, y deriva precisamente del carácter íntimo, ya referido, de la relación entre ambos planos. Sin embargo, sería imposible intentar reflejar aquí todas las implicaciones y repercusiones, enormemente vastas, de la relación referida. Por ello, el criterio adoptado para confeccionar esta bibliografía ha sido la consideración de un aspecto concreto (aunque con múltiples y fundamentales ramificaciones) que, a nuestro juicio, es uno de los más interesantes (y con el que los autores de este trabajo estamos profundamente comprometidos) y también de los más conflictivos, por impactar de manera directa en temas muy debatidos por la teoría educativa actual.

En concreto, la bibliografía se centra en la consideración de la diversidad lingüística, tanto interlingüística como intralingüística, en la teoría y la praxis de la educación y en su gran impacto social. En este sentido, debe tenerse en cuenta que si el lenguaje, como señalamos antes, es un aspecto clave en la educación, al permitir la adquisición de todo el currículo, al tiempo puede erigirse en una barrera que veta o dificulta esa adquisición, bien porque la educación se efectúa en una lengua no suficientemente conocida por los alumnos (por ejemplo, en situaciones postcoloniales en las que estos acceden a la educación en una lengua de instrucción que no dominan, en grupos de minorías lingüísticas, etc.) o bien porque el acceso a la educación se efectúa en una variedad, la estándar (que excluye y estigmatiza al resto de variedades), en la que estudiantes no familiarizados con ella (por proceder, por ejemplo, de sectores o clases desfavorecidas) no se manejan bien. Por tanto, el tratamiento de la diversidad interlingüística e intralingüística puede ser, y de hecho es, una fuente de conflicto en el aula. Frente al tradicional proceder uniformador de la escuela, en la actualidad hay muchas voces, tanto del ámbito lingüístico como del educativo, que claman por la consideración plena de la diversidad en el aula, algo vinculado en último extremo con una noción como la de «justicia social»¹ tan reclamada por movimientos como la pedagogía crítica. Como escribe Lippi-Green (1997: 241)², «If [...] we are agreed that it is not acceptable or good to discriminate on the grounds of skin color or ethnicity, gender or age, then by logical extension it is equally unacceptable to discriminate against language traits which are intimately linked to an individual's sense and expression of self».

¹ Sobre esta noción, su aplicación al ámbito educativo y sus grandes repercusiones en él, *cfr.* el amplio tratamiento ofrecido por Ayers, W., T. Quinn & D. Stovall (eds.) (2009): *Handbook of social justice in education*. New York & Abingdon: Routledge.

² Lippi-Green, R. (1997): *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.

En consonancia con el objetivo general esbozado, los principales aspectos reflejados en la presente bibliografía son, por orden alfabético, los siguientes:

- Actitudes educativas hacia el lenguaje.
- Análisis crítico de la educación lingüística.
- Conciencia e identidades lingüísticas.
- Derechos humanos lingüísticos en la educación.
- Discriminación educativa mediante el lenguaje (lenguaje como barrera en vez de como instrumento para la educación)³.
- Ecolingüística.
- Educación bilingüe y multilingüe.
- Educación de minorías lingüístico-culturales.
- Educación del colectivo sordo.
- Educación para la diversidad.
- Educación lingüística del profesorado.
- Enseñanza (y puesta en valor) de la diversidad lingüística.
- Ideologías lingüísticas y su impacto en la educación.
- Lenguaje y poder en la educación.
- Lingüística educativa (crítica).
- Políticas lingüísticas en la escuela: fundamentos e implementación.
- Prácticas lingüísticas en el aula.
- Prejuicios y mitos relacionados con la variación interlingüística e intralingüística.
- Sociolingüística y didáctica de la lengua.

En mayor o menor medida, como se puede apreciar, todos estos temas están aunados por el tratamiento y reconocimiento (o no) de la diversidad lingüística (y diversidad cultural asociada) en la teoría y praxis de la educación. La diversidad lingüística, en sus dos planos, se puede apreciar como una riqueza o tesoro que se debe promover o como un problema o amenaza que se debe evitar o reprimir; por desgracia, el ámbito educativo ha participado (y participa) mucho más de la segunda visión que de la primera, si bien, de manera interesante, las obras reflejadas aquí cuestionan ese marco.

La bibliografía no se restringe al contexto europeo, sino que ha seleccionado también obras de otros diferentes. Si en Europa el vínculo entre lenguaje y educación es conflictivo en algunos aspectos, en otros continentes los problemas son todavía más acuciantes, teniendo en cuenta fenómenos como, por ejemplo, el postcolonialismo, cuya ideología lingüística se basa mayoritariamente en las lenguas europeas. Por otro lado, algunas obras que hemos incluido no tratan específicamente el ámbito educativo; así sucede con diferentes trabajos sobre prejuicios lingüísticos. Creemos, no obstante, que su presencia es muy relevante para el ámbito educativo, que muchas veces reproduce prejuicios o mitos sin fundamento sobre tal diversidad.

³ Este aspecto es muy bien sintetizado por Lippi-Green (1997: 65), que apunta que los poderes dominantes emplean mecanismos, diáfanos o sutiles, con dos caras: «first, devaluation of all that is not (or does not seek to be) politically, culturally, or socially mainstream, and second, validation of the social (and linguistic) values of the dominant institutions».

Quizás los lectores echen en falta la presencia de un aspecto ciertamente tan relevante para la educación como es la alfabetización y su adquisición. Las pocas referencias aquí recogidas sobre ese tema son las que inciden especialmente en la dimensión sociolingüística de esa habilidad. Esta restricción deriva del criterio de selección ya enunciado. De muchas otras referencias sobre lectoescritura ya nos ocupamos en una bibliografía selectiva previa, López Rivera & Longa (2007)⁴.

El trabajo reúne 112 referencias seleccionadas, acompañada cada una de ellas de un comentario que expone de manera sintética sus principales contenidos, y que, al tiempo, justifica el porqué de la inclusión de cada obra. Adicionalmente, en algunos casos se comentan otras referencias de manera más breve en notas a pie de página, que extienden de modo directo o indirecto las entradas con las que se vinculan.

Es obvio que, dado el carácter selectivo de este trabajo, no puede hacer justicia a un ámbito que destaca por una gran producción. Esto supone un riesgo del que somos conscientes, pues cualquier selección bibliográfica es cuestionable, no solo en cuanto a las obras incluidas, sino, sobre todo, con respecto a muchas otras relevantes que han quedado fuera por razones de espacio. Esperamos, en todo caso, que la selección brindada sea representativa del íntimo contacto entre el lenguaje y la educación. Una segunda restricción consiste en que todos los trabajos seleccionados son libros (monografías o volúmenes editados), por lo que no hemos incluido artículos de publicaciones periódicas. Además de las razones ya apuntadas de espacio, la gran especificidad de la mayor parte de artículos no encajaría muy bien con la pretensión panorámica general que ha guiado este trabajo.

Todas las referencias seleccionadas han sido revisadas de modo directo, algunas de ellas en versión electrónica pero la gran mayoría en ejemplares físicos, algo posibilitado por la muy amplia colección de fondos bibliográficos sobre lenguaje y educación existentes en la Universidad de Santiago de Compostela. Otras muchas referencias fueron también manejadas, pero finalmente desechadas, por entender que su presencia sería redundante con respecto a otras obras incluidas aquí.

Para finalizar, queremos expresar nuestro agradecimiento más sincero al Dr. Alexandre Veiga, director de *Moenia. Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, por abrir las puertas de esta revista al trabajo.

2. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Babaci-Wilhite, Z. (2015): *Language, development aid and human rights in education. Curriculum policies in Africa and Asia*. London & New York: Palgrave MacMillan.

[Aunque, como señalamos antes, en Europa la relación entre lenguaje y educación no está exenta de problemas, en otros continentes es mucho más conflictiva. Este libro es un excelente ejemplo sobre Asia y África, de marcado pasado colonial. Aunque la descolonización en ambos continentes produjo un importante aumento en los niveles de educación, esta sigue dominada por las lenguas europeas, ajenas (por no nativas) al alumnado, por lo que las estructuras educativas «reproduce highly unequal and usually dysfunctional outcomes» (p. xv). El libro analiza esa situación en varios países de Asia (Malasia, India y Bangladesh) y África (Tanzania, Ruanda, Sudáfrica o Nigeria). El análisis considera que «African and Asian policy makers have been influenced by the still-powerful notion that learning in a Western language will promote development and modernization» (pp. 1-2), mientras que el libro

⁴ López Rivera, J. J. & V. M. Longa (2007): "Bibliografía seleccionada y comentada sobre escritura". *Moenia. Revista Lucense de Lingüística & Literatura* 13: 447-492.

sostiene la postura contraria (ya defendida por autores como Paulo Freire) de que «learning in a local language is critical to quality learning» (p. 2), asumiendo que la presencia de las lenguas locales en la enseñanza es un derecho humano básico en el ámbito educativo, único medio de avanzar hacia la igualdad y la justicia social.]

Baker, C. (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters [Trad. de A. Alonso-Cortés, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997].

[La justificación del libro se ofrece ya en la Introducción, de O. García: «El mayor fracaso de la educación contemporánea ha sido precisamente su incapacidad para ayudar a los profesores a entender la complejidad etnolingüística de los niños, de las aulas, de las comunidades y de la sociedad» (pp. 9-10). Baker quiere revertir esa situación, planteando implementar el bilingüismo y la enseñanza bi/multilingüe en la educación, sobre todo para alumnos de minorías lingüístico-étnicas. La obra es interdisciplinar, abordando muchos planos (lingüístico, psicológico, social, político o pedagógico), y general, sin renunciar a discutir casos concretos. Se organiza en dos partes; la primera (10 caps.) expone el fenómeno del bilingüismo: delimitación, naturaleza psicológica y social. Esta parte pone las bases para la segunda (8 caps.), que trata sus grandes implicaciones educativas: tipos (y efectividad) de enseñanza bilingüe, dimensión política, rasgos del aula bilingüe, etc. Dada la amplitud de temas abordados, es muy útil el mapa conceptual de la p. 377. No falta la discusión (caps. 17-18) de las perspectivas asimilacionista y de promoción de la diversidad lingüística, enfatizando el papel de la escuela para alcanzar una sociedad más multicultural y menos racista.]

Baker, C. & S. Prys Jones (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Este amplio volumen (758 págs.), que va bastante más allá de Baker (1993) (*cf.* entrada), aborda el bilingüismo (presente en más de dos tercios de la población mundial) y sus grandes repercusiones educativas. La obra, «based on a celebration of the colorful diversity of languages in the world» (p. vii), reúne 4 secciones con muchos capítulos que no requieren conocimiento previo. Además, cada capítulo complementa el texto principal con muchas «cajas», fotos, gráficos y ejemplos. Los 5 capítulos de la sección I exponen el bilingüismo desde el plano individual (definición, medida, su relación con el pensamiento, etc.), y la II (5 caps.) desde el social (bilingüismo en comunidades, cambio, planificación y mantenimiento de lenguas, políticas lingüísticas, etc.). La sección III expone la situación de lenguas en contacto en todos los países del mundo organizados en 10 áreas, tratadas cada una de ellas en su capítulo respectivo. La IV es la de mayor interés para esta bibliografía, pues discute la educación bilingüe ampliamente (pp. 464-696) a partir de 11 grandes asuntos: objetivos, formas débiles y fuertes, su relación con la comunidad, la clase bilingüe, educación bilingüe para sordos o para alumnos con necesidades especiales, multiculturalismo y educación, etc.]

Barratt-Pugh, C. & M. Rohl (eds.) (2000): *Literacy learning in the early years*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

[El volumen ofrece ayuda a la capacitación lectoescrita de niños entre 0-8 años. Se centra en el inicio del proceso (familias y comunidades), la relación de estos con otros entornos donde se dan prácticas de lectoescritura, los programas seguidos y los retos del siglo XXI. El objetivo es atender al contexto social y cultural donde se produce; por ello, el capítulo 1 repasa marcos teóricos recientes que inciden en ese aspecto. El capítulo 8 recupera el mismo asunto, revisando las prácticas lectoescritas de niños de procedencias socioculturales diversas e insistiendo en que la planificación debe hacerse para ámbitos multilingües y multiculturales, progresando desde lo que el niño ya conoce. El capítulo 2 sigue la transición desde la lectoescritura familiar a la escolar, donde importa la decodificación de la letra impresa y su confrontación con el sonido (cap. 3). Los capítulos 4-6 examinan materiales de apoyo: juego, literatura infantil y medios informáticos. La vida cotidiana o las representaciones familiares en libros juveniles se pueden usar también para aprender (cap. 7). El 9 sugiere métodos para seguir y

valorar las conductas lectoescritas, algo que, con implicación de los propios aprendices, influye en su desarrollo.]

Battistella, E. (2005): *Bad language. Are some words better than others?* New York: Oxford University Press.

[Dado que los prejuicios lingüísticos impregnan la sociedad, hemos seleccionado varias obras que los discuten críticamente. El más extendido es la supuesta «superioridad» de la variedad estándar de una lengua, que discrimina al resto de variedades⁵, y en la que la escuela es clave, al reproducir esa asimetría. Battistella muestra que considerar las variedades no estándares del inglés como «mal inglés» carece de justificación lingüística, ilustrándolo en diferentes niveles: gramática, estilo, palabrotas, jergas, dialectos regionales y étnicos o mezcla de lenguas o acentos. El capítulo 1 muestra que la noción de variedad «buena» o «mala» es un constructo cultural y el 2, que la noción de «buena escritura» es relativa. El capítulo 3 trata las actitudes prescriptivas hacia la gramática y el 4 discute el plano léxico (jergas, palabrotas, etc.) para mostrar que el «buen lenguaje» es definido por las corrientes dominantes. Los capítulos 5-6 exponen cómo las variedades no estándares se contemplan como variedades que deben ser asimiladas al estándar. En conjunto, los capítulos 3-6 examinan las fuerzas sociales que determinan qué es buen o mal lenguaje: correccionismo, convencionalismo y asimilacionismo. El cap. 7 resume las malas concepciones sobre el lenguaje (*cfr.* p. 150) y las imágenes del lenguaje que subyacen a ellas.]

Bauer, L. & P. Trudgill (eds.) (1998): *Language myths*. London: Penguin.

[Aunque no trata el ámbito educativo, el libro debería ser de obligada consulta en él. Señala la introducción (pp. xv-xviii) que, aunque el conocimiento sobre el lenguaje ha crecido mucho en la 2.^a mitad del siglo XX, los lingüistas se han limitado a publicar sus hallazgos de manera técnica en lugar de ofrecerlos al gran público. El libro quiere paliar esa carencia, reuniendo destacados lingüistas que comentan críticamente muchos mitos y prejuicios sobre el lenguaje de modo muy nítido. Cada uno de sus 21 capítulos trata un mito o prejuicio muy extendido en la sociedad, que es rechazado desde premisas lingüísticas. Algunos de los tratados son: lenguas no suficientemente «buenas» (mito 2), los medios de comunicación destruyen una lengua (3), lenguas más «lógicas» (4) o más difíciles que otras (7), lenguas sin gramática (10), lenguas feas y hermosas (11), los hablantes de ciertos dialectos tienen carencias mentales (13)⁶, el estándar de una lengua es superior al resto de variedades de la lengua (17), los aborígenes hablan lenguas primitivas (19) o todo el mundo tiene acento excepto uno mismo (20). Los materiales del libro son, pues, excepcionales para proyectarlos y trabajarlos en el ámbito de la educación.]

Bearne, E. (ed.) (1998): *Use of language across the primary curriculum*. London: Routledge.

[Parte de que el lenguaje es central en el aprendizaje: todos los contenidos del currículo no solo se expresan con él sino que se adquieren a través de él. Por ello, el lenguaje (y la lecto-escritura) debe desarrollarse no solo en las lecciones de lengua sino en todo el currículo, lo cual contrasta con la visión tradicional, que lo consideraba un producto final y no un medio para aprender. Las 6 partes del libro (con 16 capítulos), además de describir las prácticas de clase, trazan la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo: la 1 analiza su papel en el aprendizaje y ofrece un modelo de lengua que incluye

⁵ Tan extendido está ese prejuicio que, como señala Battistella, incluso los que defienden la diversidad y el multiculturalismo «may still feel that a common public language is necessary for efficiency, national unity, and economic success» (p. vi). Por ello, «When it comes to language, our opinions and reactions about what is good may sometimes be at odds with our other beliefs» (p. vi).

⁶ Este prejuicio, de consecuencias sociales muy graves, rige especialmente con respecto al *black English*, variedad propia de los afroamericanos estadounidenses; sobre ella, se puede consultar la amplia presentación de Rickford 1999 (*cfr.* entrada). Tan menospreciada ha sido que incluso se ha llegado a negar que sirviera para formular pensamientos abstractos. Tales afirmaciones, obviamente, intentan justificar el racismo biológico apoyándose en el lenguaje. Una clara exposición de esas ideas racistas sobre el *black English* la ofrece Baugh, J. (2000): *Beyond Ebonics. Linguistic pride and racial prejudice*. New York: Oxford University Press.

los procesos del uso del lenguaje y de los textos (hablados o escritos), la 2 trata el lenguaje como medio de generar ideas, hipótesis, etc., y la 3 aborda la relación entre el lenguaje y las áreas del currículo de primaria (matemáticas, ciencia o música). La parte 4 sostiene que la narrativa es central para aprender, al ordenar la experiencia (moldear y comunicar ideas), la 5 analiza el rol del lenguaje en la evaluación del aprendizaje, y el único capítulo de la 6 ofrece una propuesta sobre el desarrollo del lenguaje y sugiere muchas actividades para el currículo. Deben revisarse (pp. 268-280) las medidas concretas avanzadas para apreciar el progreso en lectura, escritura, habla y comprensión.]

Benson, C. & K. Kosonen (eds.) (2013): *Language issues in comparative education. Inclusive teaching and learning in non-dominant language and cultures*. Rotterdam: Sense Publishers.

[El libro constata un claro «mismatch between the languages people speak and the languages that are privileged by the school and other institutions of power» (p. 1): cientos de millones de niños estudian en una lengua que no es la suya; como escribe Brock-Utne en el cap. 4, «No secondary school in Africa has an African language as the LOI [language of instruction]»; (p. 77). Por tanto, la presencia de lenguas dominantes en el aula acentúa más las diferencias entre grupos dominantes y no dominantes. Frente a esta situación, los 15 capítulos del volumen exploran «the liberatory potential of using non-dominant languages and cultures in education» (p. 10), único medio de avanzar hacia una educación más inclusiva e igualitaria que pueda «contribute to the liberation of learners» (p. 3). Ese análisis de la relación entre lenguas, culturas y poder trata experiencias de muchos países para introducir lenguas y culturas no dominantes en la educación: Canadá, Camboya, Tailandia, Vietnam, Afganistán, Tanzania, USA, Senegal, Bangladesh, Guatemala, México, Filipinas, Mozambique o Nicaragua. La discusión abarca desde el nivel educativo inicial al superior, incluyendo la educación de adultos y del profesorado. Presta atención a todos los actores educativos: comunidad, padres o profesores.]

Bernstein, B. (2003): *Class, codes and control*. Vol. I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London & New York: Routledge7.

[El volumen (como los restantes referidos en nota) recoge trabajos previamente publicados (en este caso, desde 1958 hasta 1973) de un autor clave en educación y lingüística. En la obra se formula la teoría de los códigos, propuesta en dos trabajos de 1962⁸. Bernstein sostiene la conexión entre clases sociales y maneras de hablar, que proyecta al ámbito educativo, tratando, mediante las categorías de clase y relaciones de poder, cómo el sistema educativo se vincula con la división social del trabajo. Formula dos tipos de códigos: elaborado, propio de clases medias (sintaxis más compleja, ideas abstractas, etc.) y restringido, de clases trabajadoras (con los rasgos opuestos). Mientras este se usa cuando hay mucho conocimiento compartido entre hablantes (de ahí su economía), el elaborado se utiliza cuando no hay tal conocimiento compartido, debiendo ser más explícito. El código dominante en la escuela es el elaborado; por ello, los alumnos de clases trabajadoras, no familiarizados con él, están en desventaja, teniendo mayor fracaso escolar. Con esta teoría, Bernstein quería explicar los peores resultados de alumnos de clases trabajadoras frente a los de clases medias en tareas relativas al lenguaje, cuando en otras (como matemáticas) no existían diferencias significativas. Por ello, pretende «prevent the wastage of working-class educational potential» (p. 28)⁹.]

⁸ Cap. 5 (“Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence”, pp. 58-72) y cap. 6 (“Social class, linguistic codes and grammatical elements”; pp. 73-92).

⁹ Bernstein fue muy injustamente tratado, pues su noción de código restringido se malinterpretó como defensa de una «teoría del déficit» de los alumnos de clases trabajadoras que él nunca hizo. Aunque Bernstein refutó reiteradamente esa interpretación, el mal ya estaba hecho. Sobre esta cuestión, el cap. 3 del vol. IV (“Elaborated and restricted codes: overview and criticisms”; pp. 81-112) es muy claro: «The difference between the children is not a difference in cognitive facility/power but a difference in recognition and realization rules used by the children [...]» (p. 89); «With respect to the deficit position the code theory does not support the view that the sole origin of educational failure and success lies in the presence or absence of attributes of the student, family, community. Success or failure is a function of the school’s dominant curriculum, which acts selectively upon those who can acquire it» (p. 101); «Thus the code theory accepts neither a deficit nor a difference position but draws attention to the relations between macro power

Bigas, M. & M. Correig (eds.) (2008): *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

[Si sobre el lenguaje se erige todo el currículo escolar, esto es aún más obvio en las etapas iniciales, como la educación infantil. La obra es un interesante y amplio panorama, en forma de manual, del tratamiento del lenguaje oral y escrito en esa etapa escolar. Al tiempo, está escrito en clave muy didáctica (cada capítulo ofrece un glosario, una síntesis y propuestas de actividades). El capítulo 1 analiza el desarrollo del lenguaje hasta los 6 años, y el 2 aborda el lenguaje oral en la escuela: selección de contenidos y líneas de trabajo para favorecer su desarrollo. El capítulo 3 trata el cambio de lengua del hogar a la escuela (enseñanza bilingüe y programas de inmersión) y el 4, el lenguaje escrito y la alfabetización. Los capítulos 5-7 abordan la lectura y escritura: el 5 critica su enseñanza tradicional, basada en identificar y reproducir unidades aisladas, defendiendo que la escuela debería modernizarse en ese sentido; el 6 enfoca el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el constructivismo, y el 7, su enseñanza, también según esa teoría. Finalmente, el 8 explora la gran importancia de la literatura (en sentido amplio: libros, material audiovisual, etc.) en la educación infantil, que permite al niño acceder al imaginario de la cultura.]

Bigelow, M. & J. Enns-Kananen (eds.) (2015): *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge.

[Aborda «the many ways in which education and linguistics intersect» (p. 1), presentando en 33 capítulos la lingüística educativa¹⁰, centrada en los problemas del lenguaje en contextos educativos. Los capítulos siguen una estructura común que otorga gran coherencia al todo: visión histórica, problemas y hallazgos claves, enfoques de investigación, debates actuales, implicaciones educativas y lecturas sugeridas. La parte 1 (4 caps.) expone enfoques investigadores en el ámbito: adquisición de L2¹¹, etnografía, política lingüística o identidades. La 2 (4 caps.) discute el apoyo en áreas como educación del profesorado, estudiantes lingüísticamente marginados, etc. La 3 (6 caps.) discute varios contextos educativos: educación de inmersión, bilingüe, rol de la educación para revitalizar lenguas indígenas, etc. La 4 (5 caps.) aborda desde la pedagogía crítica temas como la educación del profesorado, los hablantes de lenguas minorizadas o el imperialismo lingüístico. Los 5 capítulos de la parte 5 se centran en la educación del profesorado: creencias, identidades, etc. La 6 (5 caps.) repasa la instrucción y evaluación del lenguaje y la 7 reúne 4 capítulos sobre ética y política en lingüística educativa: problemas ético-políticos de la variación dialectal, etc. La obra defiende la necesidad de la educación multilingüe.]

Bronckart, J.-P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.

[Desde la premisa de que la enseñanza de lenguas debe ayudarse de las ciencias del lenguaje, el autor hace balance de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y lenguas maternas, dedicando el capítulo 8 (“Del buen uso del lenguaje en la educación”) a establecer cuáles son las directrices fundamentales en ese empeño, lo que atañe a la formación del profesorado y a las tareas encargadas en el aula. No habiendo un modelo teórico único que convenga a la enseñanza de lenguas, lo pedagógico, opina Bronckart, tendría que recuperar el primer plano; los profesores debieran tener conocimientos

relations and micro practices of transmission, acquisition, and evaluation and the positioning and oppositioning to which these practices give rise» (pp. 101-102).

¹⁰ Denominación propuesta por Bernard Spolsky en un trabajo de 1974: “The Navajo Reading study: An illustration of the scope and nature of educational linguistics”. En J. Quistgaard, H. Schwarz & H. Spong-Hanssen (eds.): *Applied Linguistics: Problems and solutions. Proceedings of the Third Congress on Applied Linguistics (Copenhagen, 1972)*, vol. 3. Heidelberg: Julius Gros Verlag, pp. 553-565. Más tarde, la disciplina fue desarrollada por dos obras introductorias pioneras: Spolsky, B. D. (1978): *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House, y Stubbs, M. (1986) (cfr. entrada).

¹¹ La abreviatura L2 alude a «segundas lenguas».

sobre la historia, teorías y descripción de las lenguas; finalmente, a la praxis docente correspondería analizar textos, pero también animar la producción textual diversificada de los propios alumnos.]

Charity Hudley, A. H. & C. Mallinson (2011): *Understanding English language variation in U.S. schools*. New York: Teachers College Press.

[Se dirige a docentes de alumnos hablantes de dialectos no estándares. Aunque según las autoras la educación de esos alumnos es central en sociolingüística y en el multiculturalismo, ambos marcos no se han integrado al enfocar la variación lingüística en la educación multicultural. Según el libro, conocer esa variación (algo pendiente para muchos docentes) es el único modo de que la educación intercultural venza las dificultades de esos alumnos. Esto urge, no ya por razones pedagógicas sino por otras más fuertes: justicia social. Por ello, el libro concientiza a los docentes ante ese hecho y sugiere estrategias educativas. Tiene 5 capítulos: además de discutir prejuicios sobre los dialectos, el 1 afirma la necesidad de reconocer la distinta procedencia lingüística del alumno. El 2 defiende el derecho del niño a usar su variedad nativa sin renunciar al estándar. Los capítulos 3-4 abordan dos dialectos del inglés, sureño y *black English*, elegidos, como señala el prefacio de W. Labov, por estar «subject to caricature and misrepresentation in the public arena» (p. xiv); realzan su valor y el de sus culturas y trazan sus repercusiones educativas. El 5 muestra que los *tests* del lenguaje se basan en la cultura de alumnos blancos de clase media, lo que deja en inferioridad a quienes no participan de ella.]

Cenoz, J. & F. Genesee (eds.) (1998): *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

[El multilingüismo individual (competencia comunicativa en más de dos lenguas) impregna el mundo, pero su estatus autónomo no ha sido reconocido, al ser subsumido en el bilingüismo. Según el libro, aunque multilingüismo y bilingüismo comparten rasgos, el primero tiene rasgos únicos (apenas tratados), por lo que la educación multilingüe difiere también de la bilingüe, teniendo mayores retos por su mayor ambición. Por ello, el volumen aborda el multilingüismo por sí mismo y ofrece las bases para implementar programas de educación multilingüe, que precisan una planificación educativa compleja. La parte 1 (2 caps.) presenta el multilingüismo y la 2 (4 caps.) trata aspectos pedagógicos de la educación multilingüe: instrucción basada en el contenido, estrategias de instrucción en clases de inmersión, papel de la cultura o educación del profesor para contextos multilingües. La parte 3 (6 caps.) discute programas concretos de educación multilingüe (o bilingüe en contextos multilingües) en diferentes áreas (Luxemburgo, País Vasco, Filipinas, Perú y Bolivia, Canadá o Eritrea), que abarcan muy variados grados de implementación de programas multilingües. La discusión revela los logros, necesidades y retos de la educación multilingüe.]

Clark, R. & R. Ivanič (1997): *The politics of writing*. London & New York: Routledge.

[Gran análisis ideológico de la escritura y de su íntimo vínculo con la educación. Considera la escritura como una práctica social que supone, lejos de una mera destreza mecánica, un acto político e ideológico, dado su papel central en la circulación de ideas en la sociedad. Los capítulos 3-7 discuten la escritura desde una óptica social, que atiende a sus cuatro «Ps»: producto, proceso, propósito y política. Pero sin duda los capítulos más relevantes para esta bibliografía son el 2, 8 y 9. El 2 (pp. 20-56), que presenta la escritura como un acto político, trata su papel decisivo en la reproducción de relaciones de poder y de ideologías dominantes, ejemplificado con la prensa y la escuela: «the writing practices of these two institutions play a major role in the construction and maintenance of dominant ideologies and the related order that these maintain» (p. 21). El capítulo efectúa un análisis crítico de la escolarización y la educación letrada según esas premisas. El 8 (pp. 187-216) discute críticamente la estandarización y la noción de «corrección» en la escritura, la cual «has a disciplinary, normative and discriminatory role in social life» (p. 187). El capítulo 9 presenta algunas implicaciones de la visión sostenida para las prácticas educativas.]

Cole, K. M. & J. Zuengler (eds.) (2008): *The research process in classroom discourse analysis: Current perspectives*. New York & London: Lawrence Erlbaum.

[El volumen reúne propuestas distintas sobre el mismo material de análisis: 16 sesiones de la misma clase de biología en una *high school* estadounidense. El objetivo es observar la adquisición de la capacidad discursiva de alumnos cuya procedencia lingüística contrasta con la de sus compañeros. El capítulo 1 presenta el análisis del discurso aplicado a la investigación en clase; el 2, el contexto comunitario de la escuela. Siguen 5 estudios: un análisis cuantitativo y cualitativo de los ítems léxicos en los discursos de profesora y estudiantes (cap. 3), la observación de las respuestas de la profesora a los alumnos (cap. 5), la identificación de narrativas personales, aun cuando son irrelevantes para aprender (cap. 7), la influencia que en la implicación de los estudiantes tienen la comunidad o las políticas educativas (cap. 9) y el estudio de la repercusión de las comunidades de prácticas de la profesora y los estudiantes sobre sus posicionamientos en clase (cap. 11). Alternando con estos estudios, hay capítulos (4, 6, 8, 10) que exponen la perspectiva analítica de los investigadores. El capítulo 12 sintetiza las implicaciones educacionales de lo hallado en cada uno de los trabajos.]

Cooper, R. L., E. Shohamy & J. Walters (eds.) (2001): *New perspectives and issues in educational language policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam: John Benjamins.

[Este volumen incide en los principales intereses del autor homenajeado y, particularmente, en la por él acuñada como lingüística educativa. Concebida originalmente por Spolsky (*cf.* nota 11) como una rama de la lingüística aplicada, abarcaría campos como la política y planificación lingüísticas, la enseñanza y adquisición de lenguas, la alfabetización, la educación monolingüe y bilingüe o la educación de inmigrantes y minorías. Centrado en la intersección del lenguaje y la educación y con mayor énfasis en la práctica educativa, el volumen dedica la parte I a la enseñanza y aprendizaje monolingüe y bilingüe. La parte II debate las pruebas lingüísticas, tanto en su aplicación como desde la perspectiva de la responsabilidad social de quienes las elaboran y proponen. El multilingüismo, las lenguas minoritarias y la planificación lingüística son el objeto de la parte III. Finalmente, la IV contiene estudios sobre política lingüística en contextos y lugares variados.]

Corson, D. (1998): *Changing education for diversity*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

[Obra muy relevante y accesible¹² sobre diversidad lingüística y cultural en la educación, de un autor de gran peso¹³. Analiza un reto educativo básico: la necesidad (ignorada mucho tiempo en la formación del profesorado)¹⁴ de integrar estudiantes con un bagaje lingüístico-cultural distinto al de la comunidad. El libro ilustra varias vías al respecto, sin ofrecer soluciones uniformes, pues cada contexto de enseñanza es diferente. El capítulo 1 expone ideas centrales en el resto (justicia social, poder y discurso o confección de políticas críticas), necesarias para educar para la diversidad. Los otros capítulos abordan variados temas: cómo una escuela muy plural de Nueva Zelanda integró con éxito la diversidad (cap. 2), la educación de los aborígenes, que es la que precisa reformas más profundas para reconocer la diversidad (3), problemas en la educación de niñas inmigrantes (4) o de estudiantes urbanos (5), o la educación bilingüe de inmigrantes y minorías lingüísticas, tratando casos concretos (6). El cap. 7 sostiene que la clave de educar para la diversidad reside en los futuros profesores, y que la reforma para la diversidad debe basarse en la emancipación (derivada de la justicia social), que va más allá de la mera tolerancia, gracias a la cual las culturas no dominantes puedan empoderarse.]

¹² Aunque Corson es muy presuntuoso al respecto: «While the ideas that the book advances are far from easy, it is difficult to present them more accesibly than I have while still retaining their force and sense» (p. xiii).

¹³ De hecho, como señalamos en la entrada de Hornberger (ed.) (2008), David Corson fue el editor general de la primera edición de la *Encyclopedia of Language and Education*, publicada en 8 vols. en 1997 y cuya 2.ª edición aparece comentada aquí.

¹⁴ Pero que no puede seguir siéndolo, pues, como escriben en el Prefacio los editores de la serie en que se publicó el libro, A. Hargreaves e I. Goodson, «Great cultural and linguistic diversity will be more and more the cultural norm in the highly mobile, postmodern world in which we now live» (p. ix).

Corson, D. (1999): *Language policy in schools. A resource for teachers and administrators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[Obra clave sobre política lingüística escolar, entendida como la guía directriz de la práctica curricular del centro, que identifica objetivos explícitos sobre el lenguaje y traza las estrategias para cumplirlos. La noción de política lingüística escolar, surgida en los años 60, ha tenido cada vez más peso, dada (1) su relación íntima con la política general de aprendizaje escolar, (2) la necesidad, surgida en el ámbito anglosajón, de devolver gran parte del poder de decisión educativa a la escuela desde instancias mucho más altas (lo cual plantea retos nuevos a la escuela) y (3) la necesidad de atender la diversidad social, cultural o lingüística (lo cual se ignoró antes debido al dominio de las ideologías de la uniformidad). El libro, que tiene 8 capítulos, es un gran recurso práctico para que los centros desarrollen políticas lingüísticas escolares (críticas, algo acentuado por Corson) en contextos de diversidad lingüística y cultural. Para ello, analiza muchas políticas lingüísticas de escuelas concretas con diversos fines (lectura, escritura, lenguaje oral, inmigrantes, etc.). Aunque escrito en el contexto de países de habla inglesa, tiene gran provecho para cualquier otro. El valioso capítulo 8 (pp. 216-231) ofrece 288 puntos que abarcan todos los aspectos que conforman una política lingüística escolar.]

Corson, D. (2001): *Language diversity and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[Amplio análisis de las consecuencias educativas de la diversidad lingüística. Aunque Corson (1998) trata también la diversidad en la educación, la obra comentada tiene diferente enfoque¹⁵. Prima un fin didáctico, con un tono muy claro¹⁶ y discute muchos ejemplos. Los capítulos 1, 2 y 7 sientan las bases del estudio de la diversidad lingüística en la educación. El 1 analiza el rol clave del lenguaje en la vida social, el 2, la relación entre lenguaje, poder y justicia social, y el 7, el papel de las disciplinas lingüísticas para comprender la interacción humana. Los capítulos 3-6 son el núcleo del libro, al tratar las 4 áreas de la diversidad lingüística que según el autor más afectan a la praxis educativa. El 3 aborda las normas de discurso culturalmente diferentes a las de la comunidad (regulación de turnos de habla, normas discursivas dominantes, normas para estructurar historias, etc.). El 4 trata variedades estándares y no estándares en la educación; ya que las segundas no son «in any sense inherently inferior to the standard variety», «different language varieties deserve respect and recognition in education», lo que choca con «their absence in most educational systems» (p. 67). El capítulo 5 expone la educación bilingüe (inmigrantes, minorías lingüísticas, etc.), y el 6, las normas discursivas de género.]

Coste, D. & J. Hébrard (eds.) (1991): *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*. Paris: Hachette.

[Analiza la relación de la escuela con el plurilingüismo (la cual según Coste «ne présentent que très rarement l'image sereine de l'harmonie»; p. 170) y con las políticas lingüísticas. La parte 1 (3 caps.) trata históricamente la eficaz función de la escuela como instrumento de unificación lingüística, erigida sobre situaciones de contactos de lenguas. Muy claro en este sentido es el capítulo 3, que analiza el mito (surgido en el siglo XVIII) del *melting pot* (crisol de razas) en USA, por el que las sociedades heterogéneas se homogeneizan asimilando los inmigrantes a una cultura común. La parte 2 (4 caps.) arguye que la escuela puede preparar para el plurilingüismo; discute para ello los contextos educativos de Cataluña, Suiza y Camerún. La 3 (6 caps.) trata las prácticas y representaciones del plurilingüismo: escolarización en zonas francófonas de África que abandonaron la lengua colonial y usan lenguas

¹⁵ Que deriva en parte de un libro de 1993 del mismo autor: *Language, minority education and gender. Linking social justice and power* (Clevedon: Multilingual Matters), en el cual está el germen de varios de los capítulos de la referencia comentada. En todo caso, Corson (2001) no se puede considerar una 2.ª edición de Corson (1993), sino que tiene autonomía por sí mismo.

¹⁶ Curiosamente, como sucedía en Corson (1998) (cfr. nota 13), el autor considera de nuevo que el balance entre claridad y rigor no podría ser mejor, escribiendo la misma secuencia que la reflejada en la nota 13: «While the ideas the book advances are far from easy, it is difficult to present them more accessibly than I have while still retaining their force and sense» (p. x).

autóctonas (lo cual revela las dificultades en la elección de la política lingüística), plurilingüismo histórico de las élites europeas como práctica cultural, representaciones del plurilingüismo urbano (ilustradas con el París actual), competencia intercultural tratada al hilo del intercambio de estudiantes universitarios europeos o ventajas de la tecnología para el plurilingüismo.]

Cots, J. M., L. Armengol, E. Arnó, M. Irún & E. Llurda (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

[Actualmente, la conciencia lingüística (capacidad de reflexión metalingüística) recibe gran atención (cfr. entrada del vol. 6 de la *Encyclopedia on language and education*), frente al abandono que de ella hicieron los métodos comunicativos. La razón consiste en que se juzga fundamental para las destrezas orales y escritas del alumno. El libro tiene dos objetivos: (1) analizar la noción de conciencia lingüística (sobre todo en educación secundaria), entendida como conocimiento del lenguaje que permite adquirir competencias comunicativas y como conciencia del poder ejercido a través de él; (2) ofrecer propuestas prácticas para implementarla en el currículo y en el aula. Su organización es muy atractiva, pues cada uno de los 13 capítulos trata y responde a la pregunta que le da título. La parte 1 (“¿De qué hablamos?”; 3 caps.) analiza aspectos generales de esa noción, la 2 (“¿Cómo podemos hacerlo?”; 7 caps.) sugiere diferentes actividades que promueven la incorporación de la reflexión sobre la lengua en el aula y la 3 (“¿Qué hacen y qué dicen?”; 3 caps.) se centra en el rol de la reflexión sobre la lengua en el currículo de ESO y Bachillerato y en los actores (profesor y alumno).]

Cots, J. M., A. Ibarraran, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llurda & J.M. Sierra (2010): *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori.

[Buen ejemplo del fuerte interés actual por la educación plurilingüe y multicultural, dada la composición de la sociedad, «en la que la diversidad lingüística es cada vez mayor» (p. 7), como resultado de los procesos de emigración. De ahí que plurilingüismo y multiculturalidad definan a muchas escuelas. El libro sostiene que los programas de lenguas del currículo de ESO suelen estar desvinculados, y que la noción de competencia comunicativa intercultural puede ser el eje que los vincule. Ofrece también propuestas didácticas para lograr la convivencia plena de las lenguas en el aula. En concreto, analiza el multilingüismo en dos contextos (escuelas de Vitoria-Gasteiz y Lleida) donde hay una lengua oficial de la comunidad, otra oficial del estado, el inglés como lengua extranjera, y las lenguas del alumnado inmigrante. La parte 1 expone las nociones de competencia plurilingüe e intercultural, y la 2, basándose en una metodología cuantitativa (encuestas) y cualitativa (grupos de discusión), analiza las creencias y actitudes de discentes y docentes sobre el uso y aprendizaje de las lenguas en clase. La 3 propone unidades didácticas con tareas para fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad en la ESO, y la 4 es una breve recapitulación.]

Cummins, J. (1996): *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001, 2.^a ed.

[Pretende revertir la desigualdad del estudiante bilingüe (penalización por su lengua materna, desconexión del marco educativo) estudiando las relaciones coercitivas en su educación. Al estar condicionada la interacción alumno-profesor por relaciones dominantes (de poder), debe alterarse aquélla para cambiar éstas, lo que favorecería el éxito académico (cap. 1). Fomentando la lengua nativa del discente, promoviendo su talento lingüístico, dando cabida a sus padres (7) y haciéndole sentir orgullo de su bagaje se combatiría la devaluación de su identidad. La educación debe propiciar su autoafirmación (8); para ello, la clase debe ser una comunidad de aprendizaje, con todas las voces iguales (5). Cummins replantea el discurso sobre la diversidad, descartando tópicos como el «enemigo interior» para lograr la inclusión igualitaria del alumno en la comunidad (caps. 2, 8-10). Los otros capítulos evalúan técnicas de enseñanza para bilingües (3-4) y establecen las bases teóricas para su educación, su alfabetización (6). El apéndice ofrece, dada la falta de algo semejante para USA, un informe del “Scottish Consultative Council on the Curriculum” para la educación de alumnos bilingües: cómo trabajar las lenguas en distintas materias o requisitos para la política lingüística escolar.]

Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. [Trad. de P. Manzano, *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Ediciones Morata, 2002].

[«El libro pretende generar retrocomunicaciones constructivas y la colaboración de los activistas, en el contexto del objetivo compartido de la reducción de la discriminación y la promoción de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que han sido excluidos y silenciados en nuestras escuelas» (p. 16). Esta cita refleja las constantes del libro, dialógica y reivindicativa. Ésta se opone al discurso usual de la educación de niños bilingües («nosotros frente a ellos»), que la limita. La teoría, como sugería Cummins (1996) (*cfr.* entrada), desmonta y supera las contradicciones internas de ese discurso. El objetivo dialógico se comenta en los caps. I-II, que sostienen la retroalimentación de teoría y praxis educativas. El I traza los problemas de educadores y políticos; el II resalta que las interacciones escolares (y su conceptualización; *cfr.* cap. IV) fundan el éxito/fracaso académico, así como toda pedagogía transformadora, creando los contextos de potenciación referidos en el cap. X. Los caps. III, V y VI repasan cómo se ha evaluado el lenguaje, sobre todo el adquirido en la escuela, en ámbitos multilingües. Desde una educación para el enriquecimiento, los caps. VII-IX contrastan programas de educación bilingüe por su capacidad para promover la pedagogía transformadora tratada en el cap. X.]

Cummins, J. & M. Swain (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London & New York: Longman.

[Pese a recopilar trabajos previos¹⁷, es una obra importante por centrarse en la competencia bilingüe y apostar por su desarrollo completo en ambas lenguas. El carácter recopilatorio no produce dispersión: hay unidad de objetivos, introducciones originales que acompañan a las 5 secciones en que se encuadran los capítulos y una síntesis final. La parte I atiende al desarrollo educativo del niño bilingüe, estableciendo como premisa para el éxito del proceso la promoción escolar de la lengua minoritaria, pues el horizonte es conseguir un alto nivel de competencia en las dos lenguas (sección 1); además, la instrucción en una favorecerá el aumento competencial en la otra. Todo esto debe trasladarse a propuestas pedagógicas que transformen en prácticas educativas esas premisas (sección 2). En esta línea, la parte 2 sugiere cómo debe concebirse (sección 4) y evaluarse (sección 5) la competencia bilingüe para no perjudicar el progreso educativo. El contexto del aprendizaje la determinará dinámicamente; el modelo de competencia seguido condicionará, a su vez, la elaboración e interpretación de las pruebas con la que será valorada. Hay, finalmente (sección 6), variables de la competencia relacionadas con cada estudiante y otras con la interacción con cada una de las dos lenguas.]

Darder, A. (1991): *Culture and power in the classroom. Educational foundations for the schooling of bicultural students*. Boulder: Paradigm Publishers, 2012, 2.^a ed.

[Un clásico de la pedagogía crítica, publicado en 1991 y reeditado 20 años después. Darder deconstruye los valores culturales y prácticas de la escuela pública en USA, que «has functioned to systematically marginalize and silence the voices of Black, Latino, Asian, Native American, Muslim, and other bicultural students in the United States» (p. xviii). La autora insta a reemplazar esa política educativa por una bicultural, donde todo estudiante importe, logrando así la justicia social en educación. Por ello, la obra intenta «bringing to an end the historical educational neglect and abuses that continue to exist with respect to bicultural students» (p. xx). El capítulo 1 analiza las prácticas pedagógicas en USA y el 2 la relación entre cultura y poder (cultura dominante y dominada, ideología,

¹⁷ De los 10 caps. de la obra, solo el 5 es nuevo; los restantes son reproducción o revisión de trabajos elaborados por ambos autores conjuntamente (cap. 1), por Cummins (caps. 2, 8 y 10) o Swain (caps. 3, 6, 7 y 9) en solitario, y por esta última con Lapkin y Andrew (cap. 4).

etc.). El 3 esboza una teoría crítica de la democracia cultural y el 4 analiza el predominio en la educación tradicional de las pruebas y evaluaciones, que reduce el aprendizaje a resultados de *tests*. El cap. 5 sienta las bases, desde la pedagogía crítica, de la pedagogía bicultural. El 6 trata cómo implementar la democracia cultural en el aula, que atienda a «the voices of difference» (p. 104). El capítulo 7 recoge 14 ensayos de pedagogos que avanzan una praxis crítica bicultural para transformar las comunidades biculturales de USA.]

Darder, A., R. D. Torres & H. Gutiérrez (eds.) (1997): *Latinos and education: A critical reader*. New York & London: Routledge.

[Junto a los afroamericanos, los latinos son los otros grandes marginados en USA. La obra revela la contradicción de la escuela (promete idénticas oportunidades pero reproduce relaciones asimétricas de poder), la desigualdad del latino ante el alumno de la cultura dominante (peores resultados y mayor abandono escolar) y su discriminación en la educación pública. Sus 25 capítulos se reúnen en 6 secciones: educación y economía (1), análisis de la educación latina, crítico con el proceso de americanización que subordina al latino (2), construcción de la identidad (3), lenguaje (4), educación crítica como condición para la democracia cultural en el aula (5) y latinos y educación superior (6). La parte 4 aborda la hegemonía lingüística como proceso político y el rol del lenguaje en una educación democrática, con 4 trabajos: crítica del *English only movement* (de D. Macedo) (*cf.* entrada de Dueñas González ed. 2000), variedades lingüísticas marginadas y racismo, bilingües entre dos mundos, y lengua nativa en el aula como factor clave para los grupos étnicos. No obstante, el lenguaje impregna todo el libro: un ejemplo es el capítulo de A. Darder (“Creating the conditions for cultural democracy in the classroom”; pp. 331-350), donde un apartado (pp. 333-336), sostiene que el lenguaje «is intimately linked to the struggle for voice, and so is essential to our struggle for liberation» (p. 336).]

Denham, K. & A. Lobeck (eds.) (2010): *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education*. New York: Cambridge University Press.

[Firme defensa de que el conocimiento sobre el lenguaje (entendido mucho más allá de lo gramatical) forme parte activa de la educación, lo cual ha brillado por su ausencia¹⁸, pues el ámbito educativo ha juzgado que la lingüística solo vale para enseñar escritura o lectura. El libro defiende las muchas ventajas de dar entrada seriamente a ese aspecto en la educación, muestra que los lingüistas cada vez se interesan más por el ámbito educativo, e indica vías para integrar la lingüística en el currículo escolar. También arguye que para ello es fundamental la estrecha colaboración entre lingüistas y profesores. Además, apunta la necesidad de un doble enfoque complementario, *top-down* y *bottom-up*. La parte I trata el primero, analizando sus 8 capítulos el cambio institucional necesario para lograr el objetivo. Los 7 capítulos de la parte II se centran en el segundo, ilustrando proyectos de colaboración entre lingüistas y profesores en el aula. En esos capítulos es recurrente la necesidad de que los lingüistas deben aprender sobre enseñanza, más que decir a los profesores lo que estos deben saber sobre lingüística. Los 8 capítulos de la parte III muestran experiencias de profesores para incorporar la lingüística en el aula que sobrepasan lo gramatical: juicios sobre lenguas, sobre estándar y no estándar, etc.]

Djité, P. G. (2008): *The sociolinguistics of development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Discusión sobre la educación en África vinculada al déficit del desarrollo de ese continente. Analiza el papel de las lenguas africanas en cuatro pilares del desarrollo (educación, salud, economía y gobierno) y defiende que el lenguaje es central en ellos. Según Djité, esas áreas están coartadas por el uso de las

¹⁸ Algo bien sintetizado en el prefacio (pp. xiii-xv) de Ray Jackendoff, donde este reputado lingüista expresa su sorpresa por el hecho de que la enseñanza de un Máster en educación cursado por su hija «had included nothing at all about the contemporary understanding of language: the structure of English, the systematicity of dialects, the cognitive challenges faced by beginning readers and English language learners, and the sociology of language prejudice – issues that from a linguist’s point of view are central to all levels of K-12 education» (p. xiii) (K-12 es el conjunto de la trayectoria escolar no universitaria en USA, desde el nivel preescolar al final de la educación secundaria).

lenguas coloniales europeas, que han proscrito a las autóctonas, al asumir que solo aquellas sirven para ámbitos como literatura, cultura, ciencia o tecnología. Esa política ha acrecentado la desigualdad y la injusticia. Ya que en África «multilingualism is a way of life, not a problem to be solved» (p. 92), su desarrollo pleno será inviable sin sus lenguas autóctonas¹⁹. Los capítulos 2-5 analizan los cuatro factores de desarrollo aludidos. El dedicado a la educación es el 2 (“Language, development and education”; pp. 53-92): el cambio en África debe empezar por la educación, eje fundamental del desarrollo; ya que la mayoría de niños africanos «find themselves in schools where the language of instruction is not the language(s) they know» (p. 69)²⁰, y muchos de ellos fracasan en la escuela. Esto impone «an unnecessary obstacle between the students and the knowledge that they are supposed to acquire» (p. 74), contraproducente para las sociedades a las que la educación pretende servir.]

Dueñas González, R. (ed.) (con I. Melis) (2000): *Language ideologies. Critical perspectives on the Official English Movement*. Vol. 1: *Education and the social implications of official language*. Urbana, IL & Mahwah, NJ: National Council of Teachers of English & Lawrence Erlbaum.

[Amplio análisis crítico del pujante movimiento *Official English* o *English-Only*, que propugna que el inglés debe ser la única lengua oficial en USA (también en la educación). Así, rechaza la educación bi/multilingüe con razones puramente ideológicas: como señala Cummins en el Prefacio, «If this sounds like paranoid xenophobia, it is» (p. x). El movimiento toma al español como una amenaza, dado su amplio uso, pero también discrimina las variedades no estándares del inglés²¹, por lo que «embraces a set of ideologies and policies that are counterproductive to our work as educators and nation builders because it devalues the language and presence of minority persons in our society and in our most important societal institutions—the schools, the workplace, the government, the judicial system, and the voting booth» (p. xii). Sus 14 capítulos abordan múltiples prismas: fuerzas sociales de poder y dominación, valor de la diversidad en la educación como fuente (no obstáculo) de aprendizaje, éxito de los programas de educación bilingüe, relación entre inglés y éxito económico, etc. Aunque toda la obra importa, la parte IV trata el valor social de la diferencia lingüística, ilustrado mediante marcos pedagógicos que integran la diversidad cultural y lingüística en el aula (incluye un capítulo sobre el estándar).]

Edwards, J. (2010): *Language diversity in the classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

[Parte de constatar que los profesores no están bien preparados ante la variación lingüístico-cultural del aula, pues «many jurisdictions have essentially denied a diversity that was always there» (p. 2), marginando a grupos de bajo estatus social. La tesis del libro es sencilla: «all good education worthy of the name is multicultural» (p. 2), por lo que hay que prestar más atención a esa diversidad y sensibilizar al docente ante ella. En caso contrario, «The consequences, in terms of impediments to learning, early curtailment of formal education and reduced chances in the world beyond the school gates can be enormous» (p. 3). Para paliar esa situación, el libro trata, desde un prisma sociolingüístico, las implicaciones de la interacción social, lingüística y política entre grupos poderosos y minorías sin poder, proyectándolas sobre la formación de futuros docentes. Los dialectos no estándares y las lenguas extranjeras son el principal tema del libro. Sus 14 capítulos discuten aspectos

¹⁹ En palabras del autor, «The solution to empowering the masses in Africa is not in making everyone fluent in English, French, Portuguese or Spanish, but in replicating their patterns of local language use in developmental policies and programs» (p. 3). Al tiempo, muestra la falsedad de un prejuicio lingüístico recurrente según el que el multilingüismo favorece el infradesarrollo, idea ésta que refuerza aún más el dominio de las lenguas coloniales en África.

²⁰ Según Djité, en algunos casos las lenguas nativas tienen presencia en la educación, pero se limitan a los primeros estadios educativos (los 3-4 primeros años de la escuela primaria), desapareciendo más tarde, por lo cual apenas gozan de visibilidad en la educación secundaria y universitaria.

²¹ Como señala la editora, la ideología de ese movimiento «has nurtured a climate in which accents and other forms of variety in linguistic expression, including syntactic, lexical, or rhetorical varieties, are discriminated against or overtly ostracized» (p. xxxii).

como la noción de desventaja y su relación con la de deficiencia (3-5), analizada como una mera carencia en contextos socioculturales pobres de los valores y prácticas de la clase media, la aplicación de esa discusión al lenguaje (6-10), o el bi/multiculturalismo y la educación bi/multicultural (11-13).]

Essomba, M. À. (2008): *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

[Según Essomba, en nuestro ámbito las nociones de interculturalidad e inmigración se han tratado independientemente (a pesar de su vínculo). El libro las relaciona, exponiendo 10 ideas sobre la gestión de la diversidad cultural en el aula que hagan ver a esta como un potencial de aprendizaje, no como una lacra. Las 10 ideas son (en orden diferente al del libro): la gestión de la diversidad (1) es condicionada por el lugar de acogida y su madurez, (2) exige la igualdad de derechos entre nacionales y extranjeros, (3) debe considerar la realidad social del territorio, (4) debe situar la religión en la esfera privada, (5) no debe centrarse en una institución sino en un marco amplio y (6) debe combatir el racismo. Además, (7) el currículo intercultural debe fomentar la diversidad cultural, (8) la construcción de la identidad en el alumno inmigrante precisa un marco flexible, y (9) la gestión de conflictos entre escuela y familia inmigrante necesita una actitud cooperativa. La última idea (cap. 4) alude al lenguaje: el cariz intercultural de un colegio no depende de su modelo lingüístico (monolingüe, bilingüe, etc.), sino de «las actitudes lingüísticas del conjunto de la comunidad educativa» (p. 60); una escuela monolingüe puede ser intercultural si fomenta el respeto y la inclusión hacia las lenguas presentes.]

Ferguson, G. (2006): *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

[La planificación lingüística atañe a muchos problemas donde el lenguaje es central: migración, construcción nacional, globalización, diversidad cultural y lingüística, educación o identidad étnica. Esta obra, sin renunciar a ofrecer una panorámica global, se centra en la íntima relación entre planificación / política lingüística y educación, relación que, como señala el autor (p. 35), es quizás la más estrecha de entre los dominios referidos. El capítulo 1 ofrece una síntesis histórica del ayer y hoy de la disciplina y el 2 expone sus conceptos clave. El capítulo 3 trata los aspectos educativos y políticos de la educación bilingüe de inmigrantes (en USA) y el 4 discute el caso de minorías étnicas regionales (europeas) y los intentos de revitalizar sus lenguas (galés y bretón). Los capítulos 5-6 analizan las consecuencias de la expansión internacional del inglés y su enseñanza como L2 desde la perspectiva político-pedagógica. El 7 y último explora la elección de la lengua de instrucción en sociedades postcoloniales según las restricciones sociopolíticas que subyacen a la política de la educación del lenguaje. El libro discute ejemplos y contextos de planificación y política lingüística en países de Norteamérica, Europa, Asia y África, y presta especial atención a la tensión entablada entre lo local y lo nacional o global.]

Flowerdew, J. (ed.) (2002): *Academic discourse*. Harlow: Pearson Education Limited.

[Reúne estudios de análisis del discurso académico en inglés (incluido el de no nativos) con el propósito de extraer mejoras pedagógicas. La parte I revisa los géneros discursivos para saber cuáles son (cap. 1) y cómo funcionan en textos de biología (cap. 2), en las tesis científicas y de humanidades de no nativos (cap. 3) y en manuales introductorios de sociología (cap. 4). La II muestra cómo la lingüística de corpus auxilia en el aprendizaje discursivo (caps. 7 y 8), a través de compilaciones de expertos y principiantes (cap. 5) o de corpus de artículos de investigación científicos y humanísticos (cap. 6). La retórica contrastiva, aplicada a la escritura y la enseñanza de L2 (cap. 9), ocupa la parte III, comparando usos lingüísticos de estudiantes de distintas procedencias (cap. 10), las introducciones de artículos de lingüística escritos en español e inglés (cap. 11) o las peculiaridades culturales en *abstracts* presentados a congresos por participantes ingleses y eslavos (cap. 12). La IV resalta el valor de la cultura educacional para la formación escritural y lectora (cap. 13), apuntando soluciones para las dificultades que conlleva, sean generales (cap. 14) o específicas de ámbitos concretos: económico (cap. 15) o lectoral (cap. 16).]

Freeman, R. D. (1998): *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Este profundo análisis de un programa bilingüe español-inglés en la escuela elemental Oyster (Washington, D.C.) muestra cómo un grupo de profesores rechazó las prácticas educativas al uso, que discriminan a los alumnos de minorías (cuya variedad no es inglés estándar y/o que no son de clase media), desarrollando un programa alternativo basado en la igualdad para alumnos diferentes lingüística y culturalmente. En lugar de instar a que las minorías sean monolingües en inglés estándar y que tomen las normas de la clase media blanca, el programa fomenta que todos los alumnos sean bilingües y que respeten la diversidad cultural y lingüística. El libro analiza las prácticas discursivas del colegio con un enfoque etnográfico y de análisis del discurso. Tiene 11 capítulos: 2-3 ofrecen el contexto sociopolítico de la educación de minorías en USA y 4-10 analizan el sistema educativo de Oyster. El capítulo 4 describe el enfoque usado, y el 5, el proyecto que subyace al programa y a la praxis de la escuela; 6-8 analizan las ideas del centro: tratamiento de la identidad (6), organización alternativa de enseñanza-aprendizaje (7) y análisis de las prácticas discursivas, que muestran actividades basadas en la igualdad (8). Los capítulos 9-10 analizan cómo se implementa en clase el programa bilingüe, y el 11 discute las implicaciones del estudio.]

Freinet, C. (1968-1971): *La méthode naturelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 3 vols. [Trad. de M.^a D. Bordas & N. Vidal, *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella & Estela, 1970-1972]22.

[De impacto aún vivo, el pensamiento de Freinet se encarna en una pedagogía, el modo de aprendizaje, que ha de respetar y guiarse por los impulsos y necesidades de quien aprende. En su base está el tanteo experimental de individuos que, buscando perfeccionarse y alcanzar el equilibrio con el comportamiento de un medio que deberá ser cooperador, van haciendo intentos de los que solo los exitosos se fijan (huella para sucesivas tentativas) y son regla de vida. Ese tanteo nace de la necesidad humana de comunicación, que impele a hacerse entender en un entorno del que esperamos obtener, por ensayo experimental, las palabras con que cumplir aquella necesidad. La escuela debe continuar estimulando gradualmente la adquisición del lenguaje oral y de la escritura y la lectura, no con gramáticas (modelos que estorban) sino asumiendo, por este orden, el interés por comunicar a otros (escritura) y por percibir lo que otros comuniquen (lectura). La imprenta escolar, para la comunicación interna (periódico de la propia escuela) o interescolar, puede servir de refuerzo, dentro de una concepción en la que el reconocimiento de la palabra es traductor del pensamiento. Los planteamientos teóricos son ilustrados con algunos ejemplos documentados de la progresión de algunos niños.]

Freire, P. (1967): *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra [Trad. de L. Ronzoni, *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI, 1969].

[Aunque somos fervientes admiradores de Paulo Freire, la inclusión de una obra suya no es un mero gusto personal sino una obligación. Freire, fundador de la pedagogía crítica (continuada por McLaren, Giroux, Apple o Darder), es un autor central en educación en el siglo XX, cuyo pensamiento sigue vigente. Como Freinet (*cfr.* entrada), otorgó gran peso a la cultura y la lengua (o dialecto) nativas en la educación. Optamos por esta obra, anterior a *Pedagogía del oprimido*, pues en ella Freire ya formula dos tipos de educación: educación para la domesticación alienada (o bancaria, que concibe al ser humano como depósito pasivo), en la cual las élites «Defienden una democracia sui generis en la que el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios» (p. 47), y una libertadora o problematizadora, que logre la concienciación del educando. Según Freire, la lecto-escritura no se reduce a la mecánica del manejo de graffías y palabras, sino que está profundamente vinculada con la realidad social del educando (la lectura de la palabra debe implicar la lectura de la realidad²³), siendo su objetivo formar

²³ Tal como expone con detalle esta referencia: Freire, P. & D. Macedo (1987): *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge & Kegan Paul.

lecto-escritores como sujetos autoconscientes que se reapropian de su experiencia de manera crítica. Por ello, las lenguas o variedades propias deben ser el vehículo de iniciación lecto-escrita. Deben revisarse las pp. 109-122, que exponen su método alfabetizador²⁴.]

García, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley Blackwell25.

[Aunque García reconoce «the western and speaking lenses that dominate» la obra (p. xiv), es una de las mejores (casi 500 págs.) exposiciones del complejo ámbito de la educación bilingüe. Su tesis central (que rechaza ver el bilingüismo como dos códigos monolingües separados) es que «bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century» (p. v), pues «every society needs some form of bilingual education» (p. 17)²⁶. Muestra las diferentes teorías y prácticas de la educación bilingüe (y sus bases subyacentes) según tres visiones de la planificación del lenguaje en la educación: lenguaje como problema, como derecho y como recurso. Al tiempo, muestra su coexistencia actual según las realidades sociales que originan cada una. Sus 16 capítulos se organizan en 5 partes: tras la I (cap. 1), introductoria, la II presenta el bilingüismo como un rasgo individual y social, y expone sus diferentes visiones. Esto pone la base para las partes III y IV, que analizan la educación bilingüe desde dos perspectivas: la III (6 caps.) trata las diferentes políticas de educación bilingüe desarrolladas por estados o grupos, por lo que aplica un enfoque *top-down*; la parte IV aborda cómo las prácticas pedagógicas en el aula desarrollan el bilingüismo (enfoque *bottom-up*). La V (cap. 16) es una breve conclusión²⁷.]

Garrett, P. (2010): *Attitudes to language*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

[Las actitudes lingüísticas, explícitas o implícitas, y referidas a lenguas o a variedades internas a una lengua, «permeate our daily lives» (p. 1), provocando «very different attitudinal reactions, or even social disadvantage or advantage» (p. 2). Por ello, las actitudes lingüísticas son sin duda fundamentales (en el sentido positivo o negativo) para el ámbito educativo. Este libro, aunque apenas trata la educación, ofrece una amplia y reciente panorámica sobre el campo de las actitudes que muestra sus grandes implicaciones con respecto al uso del lenguaje o a aspectos como la identidad y la discriminación social. Además, discute numerosos ejemplos de muchos países y, frente a otras panorámicas sobre actitudes, dispone de un marcado cariz metodológico. El capítulo 1 presenta actitudes lingüísticas en muy variados niveles (léxico, gramática, variedades, acentos, etc.) y el 2 discute sus principales aspectos teóricos: qué son, estructura, constitución, estabilidad, su relación con la conducta, ideología, estereotipos sociales o valores. El capítulo 3 esboza los tres principales

²⁴ El método, basado en 'palabras generativas', tiene varias fases íntimamente vinculadas con la realidad social del educando: estudio del contexto en que se aplica la alfabetización, detectando los problemas que afectan a la colectividad y recogiendo el léxico propio de ella; selección, de entre el léxico recogido, de palabras generativas, aquellas más relevantes para la experiencia del educando, que reflejan la situación existencial de las personas y tienen gran contenido emocional; y finalmente el proceso específico de alfabetización, que descompone las palabras generativas en sílabas susceptibles de reordenaciones. Es sintomático que Freire utilice las denominaciones de círculo cultural, coordinador y participante en vez de las tradicionales de clase, profesor y estudiante. El método de Freire prima de manera decidida el diálogo docente-discente en vez de lecciones magistrales.

²⁶ Una vuelta de tuerca a la educación bilingüe es el enfoque denominado *translanguaging*. Sobre él, debe revisarse García, O & L. Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Houndmills & New York: Palgrave MacMillan. El enfoque «considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems, as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages» (p. 2). Precisamente, que suponga un uso plenamente integrado y dinámico de dos (o más) sistemas causa que el *translanguaging* sobrepase un mero *code-switching*. Tras presentar la parte I la noción de *translanguaging*, la II lo aplica al ámbito educativo y resalta las grandes ventajas derivadas de tal aplicación.

²⁷ Debe destacarse un breve apéndice final (pp. 390-394), escrito por C. Muir, Y. Morales, L. Falchi y la propia O. García, que discute críticamente y rechaza distintos mitos sobre la educación bilingüe: no funciona, no es beneficiosa, confunde al alumno, es únicamente para los estudiantes pertenecientes a minorías, es un sistema caro, solo concierne a entornos urbanos, los sordos deben excluirse de ese tipo de educación, o es una amenaza para las lenguas mayoritarias (en especial, para el inglés en USA).

enfoques aplicados al análisis de las actitudes (directo, indirecto y social), y los capítulos 4-12 presentan las diferentes técnicas y métodos asociados a esos enfoques.]

Garton, A. F. & C. Pratt (1989): *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell [Trad. de M. Rivero, *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid & Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. & Paidós, 1991].

[La obra versa sobre el proceso de alfabetización hasta los 8 años, entendida ésta como dominio del lenguaje hablado, de la lectura y de la escritura. Aun con diferencias, estos hechos están imbricados: el aprendizaje de la lectura y la escritura depende del aprendizaje del lenguaje hablado, aunque también el desarrollo del lenguaje escrito influirá en el hablado (la alfabetización significará un paso más en la consolidación del lenguaje, pues ésta no se halla completa al llegar la escolarización). El libro sigue estas influencias para interesarse, primero, por el desarrollo del lenguaje (caps. 2 y 3) y continuar con el hablado (caps. 4 y 5). Pasa, luego, a tratar la lectura y escritura (caps. 8 y 9), pero antes se consideran (caps. 6 y 7) aspectos, tanto comunicativos como relativos a la conciencia lingüística, centrales para el lenguaje hablado y escrito. Esta conciencia lingüística, que permite un mayor control sobre el lenguaje, depende, según apunta el capítulo final de síntesis, de las interacciones producidas durante la adquisición/aprendizaje.]

Gee, J. P. (1990): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press, 1996, 2nd ed. [Trad. de P. Manzano, *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata & Fundación Paideia Galiza, 2005].

[Contiene una perspectiva sobre la alfabetización que, centrada en los discursos, lleva el foco hacia los contextos socioculturales en los que tiene lugar. Los discursos abarcarían más que lo lingüístico; son formas (roles aceptados) de comportarse, interactuar, valorar y creer. Incorporan teorías (ideologías), subyacentes al lenguaje, que determinan modos correctos de pensar, sentir y comportarse que potencian o incapacitan a grupos de personas. Como tales formas de comportamiento y valoración, los discursos constituyen también formas socialmente aceptadas de usar el lenguaje. Entre estos, los hay (los primarios) que se aprenden en el contexto familiar, siendo los secundarios aquellos que dependen de la socialización plural en instituciones locales, estatales y nacionales. La alfabetización (o alfabetizaciones, porque son también plurales) pertenece al dominio de estos discursos secundarios. Compete a las escuelas aprovechar su lugar preponderante en la dinámica alfabetizadora para incitar a reflexionar sobre las teorías ligadas a los discursos para obtener metacimientos críticos sobre ellas.]

González Sánchez, M. (1987): *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2013, 2.^a ed.

[Esta breve obra merece tenerse en cuenta porque contrasta las tesis de B. Bernstein en niños españoles (son 200, de 8 a 10 años y de San Sebastián). Tras recuperar la primera parte las nociones de código restringido y elaborado con todas sus características e implicaciones, la segunda refleja las especificaciones bajo las que ha hecho la autora su estudio y las conclusiones resultantes. Con una inteligencia potencial equivalente, a los niños (100 de colegios privados; 100 de públicos) se les pidieron muestras escritas, sin que recibiesen ninguna información de su participación en el proyecto de investigación. Lo recabado, examinado de acuerdo con los rasgos gramaticales de los dos tipos de código de Bernstein, conduciría a pensar, efectivamente, que la clase social influye sobre el tipo de lenguaje usado y, más concretamente, el de la escuela (que, por sí misma, no podría paliar esa diferencia entre códigos) estaría más próximo al de la clase social alta.]

Graddol, D., J. Maybin & B. Stierer (eds.) (1994): *Researching language and literacy in social context: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

[La parte 1 trata cuestiones generales o metodológicas de la investigación del desarrollo del lenguaje: la utilidad de los métodos etnográficos para la educación (cap. 1), cómo la relación entre investigador e

investigados empodera a estos (cap. 2) o qué es lo observable, cualitativa y cuantitativamente (cap. 3). Orientada al aprendizaje, la parte 2 se centra en las interacciones escolares y la enseñanza de la lectura. Los profesores perpetúan las ideologías dominantes (interactuando menos con niños negros; cap. 6) y regulan los turnos de palabra (cap. 9). En los intercambios sin profesor, los niños, en grupos mixtos, dominan el discurso, aun contribuyendo menos (cap. 10) y las niñas construyen participadamente los turnos (cap. 11). Para la lectura es, a su vez, trascendental lo que se ha de entender como tal y proyectar los conocimientos para adquirirla (cap. 4). No parece, así, ideal reproducir textos sin reparar en su contenido (cap. 7). Los manuales de iniciación lectora, aunque útiles, pueden acarrear distintas representaciones del mundo (cap. 12). Completan esta segunda parte 3 caps. que muestran cómo textos racistas sirven al debate reflexivo (cap. 5), el habla informal ayuda al crecimiento educativo (cap. 8) y la relación de la alfabetización con los roles sociales asumidos por quienes aprenden (cap. 13).]

Halliday, M.A.K. (2007): *Language and education*. Vol. 9 de *Collected Works of M. A. K. Halliday*, ed. por J.J. Webster. London & New York: Continuum.

[Michael Halliday, caracterizado por sostener la necesidad de vincular el lenguaje a su contexto social, es un destacado y polifacético lingüista: además de proponer un influyente modelo gramatical (gramática sistémica funcional), fundó la semiótica social e hizo aportes importantes en la comunicación visual y multimodal y el lenguaje infantil. Además, siempre ha tenido gran interés por aplicar los principios del lenguaje a la teoría y la práctica educativa en la escuela (en los años 60 articuló un afamado proyecto de desarrollo de currículo lingüístico en todos los niveles educativos). La obra reúne 19 trabajos, escritos desde 1967 a 1998, sobre lenguaje y educación²⁸, divididos en 5 partes: la 1 agrupa 6 capítulos sobre la enseñanza de la lengua nativa, que subrayan la centralidad de la lingüística y la responsabilidad de la escuela en el desarrollo lingüístico del niño. La 2 (3 caps.) aborda la enseñanza de segundas lenguas, y la 3 (3 caps.) las sociedades multilingües (aspectos teóricos y estudios de caso). La parte 4 (3 caps.) trata los contextos de educación del lenguaje, enfatizando la centralidad de éste en toda la actividad educativa. La 5 (4 caps.) expone la concepción del autor sobre la lingüística educativa: no es una mera teoría del lenguaje sino una teoría de la enseñanza-aprendizaje basada en el lenguaje.]

Heller, M. (1999): *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. Harlow & New York: Addison Wesley Longman.

[Investigación sobre minorías lingüísticas en la escuela que, con el análisis etnográfico de las prácticas lingüísticas, trata la política del lenguaje y la identidad en una *high-school* (École Champlain) de minoría de lengua francesa en Toronto, comunidad marginada que lucha por usar el francés como lengua de instrucción. También analiza el énfasis de la escuela en un *français de qualité* (estándar), considerado más apropiado. Eso produce una doble tensión entre alumnos: (1) entre un grupo bilingüe, nacido en Toronto, que usa el inglés de modo encubierto, y el resto, identificado con la ideología monolingüe del centro; (2) entre quienes usan el estándar y quienes hablan el vernáculo francés canadiense, estigmatizado pero «auténtico», que legitima la existencia de la escuela y seña de identidad de un grupo marginado. El capítulo 2 expone el porqué del compromiso de la escuela frente al deseo de la mayoría de habla inglesa de asimilar a los francófonos y negarles sus derechos. El 3 trata la ideología lingüística del centro: monolingüismo y énfasis en el estándar. Los capítulos 4-6 analizan los grupos de alumnos según las tensiones señaladas: prácticas y luchas discursivas (4), papel del

²⁸ Es interesante revisar, como complemento del volumen de Halliday, esta obra: Foley, J. A. (ed.) (2004): *Language, education and discourse. Functional approaches*. London & New York: Continuum. En ella se aborda la noción de discurso en la educación (incluyendo el derivado de la lectura y escritura) con el marco de la gramática sistémica funcional de Halliday, atendiendo a las ideologías que moldean el discurso, imbuidas por la filosofía del sistema educativo y de la sociedad en general. El libro, con 13 capítulos, presta especial atención a la necesidad de que el profesorado sea consciente ideológicamente de cómo se usa el lenguaje en la educación, para así poder responder mejor a las necesidades de los aprendices.

género (5) y visiones sobre la escuela (6). El 7 analiza el rol de ésta en la política de identidad sobre las minorías lingüísticas.]

Heller, M. & M. Martin-Jones (eds.) (2001): *Voices of authority. Education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.

[Aunque según las editoras «One of the major challenges of our day is the provision of effective, democratic education under conditions of increasing sociolinguistic diversity and change» (p. ix), a su juicio esa cuestión se ha analizado desde las ópticas lingüística, cognitiva o pedagógica, no tanto desde la social y política. El libro muestra que ambas son dimensiones centrales para comprender las prácticas educativas, al ser la educación un espacio donde pugnan grupos con intereses diferentes. Centrándose en contextos multilingües (que revelan esas luchas más claramente), analiza el lenguaje en la educación como un problema de dominación simbólica, pues las prácticas lingüísticas (re)producen relaciones de poder y desigualdades sociales. Para ello, investiga las prácticas discursivas de profesores y alumnos en contextos multilingües de todo el mundo, muchos de ellos postcoloniales, donde existen aún lenguas dominantes (inglés, francés, español) impuestas en la educación, lo cual remite a la noción de «lengua legítima» en la educación y a su conexión con intereses económicos, políticos o sociales. Sus 17 capítulos²⁹ se agrupan en 3 partes: la 1 trata las prácticas que imponen una lengua legítima; la 2, situaciones en conflicto y la 3, situaciones de contestación abierta.]

Hornberger, N. H. (ed.) (1997): *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.

[Para lenguas de América del Norte (yupik, navajo, hualapi, cochiti), de Mesoamérica (ñuu, savi, maya) o del Sur (quechua, guaraní) se documenta aquí la aplicación de procedimientos intracomunitarios semejantes (planificación desde abajo) y una convicción compartida: el efecto liberador de las iniciativas descritas (mayor participación y empoderamiento de grupos marginados). Todos los proyectos han sido elaborados desde prácticas locales para obtener y difundir medios alfabéticos y cumplen varios objetivos: consolidar, renovar y revitalizar estas lenguas, combatir actitudes negativas de sus potenciales hablantes y convertirlas en tesoros culturales. Para lograrlo se ha impulsado la autocreación de materiales lingüísticos (didácticos, literarios) y la formación de profesorado, con un planteamiento inclusivo (multilateral, de *multiliteracies*), por la convivencia con agentes que actúan a favor del inglés o el español. Un buen número de trabajos ha sido realizado por un hablante nativo y un experto (por inmersión) en la comunidad; el tratamiento dado en todos a cada experiencia específica se completa con un capítulo final comparativo con el que la editora dibuja cuál es la situación global.]

Hornberger, N. H. (ed. general) (2008): *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science, 2nd ed.

[Si alguna obra de la presente bibliografía se puede considerar imprescindible, es sin duda ésta. Editada por Nancy Hornberger (que al tiempo coedita los 10 vols.), la enciclopedia es el más exhaustivo tratamiento de la relación entre lenguaje y educación, en 10 volúmenes (con amplios estados de la cuestión sobre los temas respectivos) y unas 4.000 páginas. Por ello, ofrece en conjunto una extraordinaria panorámica de la amplitud del ámbito, su dinamismo, su interdisciplinariedad y su diversidad. La comentada aquí es la 2.^a edición; la 1.^a (8 vols.) se publicó en 1997 dirigida por David Corson. A ella se han añadido 2 vols. más (socialización y ecología del lenguaje, 8 y 9), aunque el resto de ellos han sido completamente actualizados (incluso la organización difiere radicalmente en varios³⁰). Cada volumen contiene entre 23 y 30 capítulos breves (4.000 palabras) y muchos hacen

²⁹ Algunos de ellos habían sido publicados anteriormente en dos números (8/1 y 8/2) de la revista *Linguistics and Education* correspondientes a 1996.

³⁰ Las diferencias de la 2.^a edición con respecto a la 1.^a no solo implican la organización de cada volumen, sino que incluso abarcan a los autores de cada uno. Por ejemplo, de los 22 autores del vol. 4 de la 1.^a ed., solo 5 participan en la 2.^a ed. de ese mismo volumen. Por otro lado, recientemente (2018) se ha publicado la 3.^a edición de la enciclopedia, editada por S. May.

referencias cruzadas a otros trabajos de la enciclopedia que abordan el mismo problema desde otro enfoque. Cabe además resaltar que la estructura de casi todos los capítulos es idéntica: desarrollos iniciales del tema tratado, aportes clave, trabajo actual, problemas y dificultades y direcciones futuras. La muy variada procedencia de autores (41 países) garantiza una gran pluralidad de perspectivas, muy alejada de una visión occidental. A continuación, comentamos individualmente cada volumen³¹.]

Hornberger, N.H. & S. May (eds.): Language policy and political issues in education. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 1, New York: Springer Science.

[Analiza la política y educación lingüísticas desde el estatus (poder) y uso de lenguas en marcos locales, nacionales y transnacionales. La sección 1 trata los factores actuantes: política y planificación lingüística, consecuencias económicas o éticas de la intervención educativo-lingüística, carácter local (acomodar la variedad lingüística y cultural sin perturbar la cohesión social es un reto en los estados-nación) e internacional (globalización del inglés) de los desafíos, o preocupación por la identidad (cultura, género o clase social). La 2 trata la estigmatización de lenguas y grupos minoritarios, planteando como remedio la implementación de los derechos lingüísticos y de la legislación internacional protectora de las minorías. Intentos en esta dirección son revitalizar educativamente las lenguas y culturas indígenas o luchar por reconocer el lenguaje de signos. La sección 3 plasma teorías y prácticas para sumar a los esfuerzos legislativos: la lingüística aplicada crítica, su impacto en la alfabetización alternativa, la multialfabetización en el mundo digital y laboral actual o la enseñanza de L2 ante el empuje del inglés. Docentes y escuelas deben renovarse ante las nuevas demandas de alfabetización. La 4 repasa políticas lingüísticas y educativas de áreas complejas de los cinco continentes.]

Hornberger, N.H. & B. V. Street, (eds.): Literacy. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 2, New York: Springer Science.

[Correlaciona la lectoescritura con el género, clase social, raza, variedad lingüística o nuevas tecnologías, yendo desde los conceptos e instituciones sociales al análisis de la lectoescritura en el mundo. La sección 1 postula un nuevo entorno programático: recoge posturas emancipatorias que usan la lectoescritura como bandera o cuestiona mitos sobre aquélla. El análisis de varias situaciones renueva las orientaciones teóricas: convivencia de culturas orales africanas con la lectoescritura o tecnologías web que modifican la relación sociedad-lectoescritura. La sección 2 analiza las instituciones en que importa la práctica lectoescrita, lo cual implica un modelo múltiple de ésta: marcos informales de aprendizaje, medios digitales o comunidades originarias de estudiantes. La vivencia de la lectoescritura (contextos multilingües o urbanos) ocupa la sección 3. De los primeros, se ofrecen estudios de casos sobre USA, región andina o Sudáfrica; de los segundos, destaca el análisis del uso de dialectos locales afroamericanos y otras semióticas (hip-hop) para reconocer identidades que definen a la juventud urbana, por lo que deben incluirse como prácticas locales frente a las dominantes.]

Hornberger, N.H., M. Martin-Jones & A.-M. Mejía (eds.): Discourse and education. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 3, New York: Springer Science.

[El discurso es una dimensión lingüística esencial, también en la educación; de ahí este volumen (4 secciones y 28 capítulos), que usa «discurso» en dos sentidos: el tradicional (interacción en el habla), surgido en los años 70 con el análisis de la conversación, la etnometodología o la sociolingüística interaccional, y el más reciente (y comprometido) como sistemas sociales de significación que plasman ideologías y relaciones de poder (aplicado al ámbito educativo, cómo se plasman las ideologías en las instituciones educativas). La sección 1 (8 caps.) presenta varios marcos teórico-metodológicos sobre el

³¹ Hemos agrupado las entradas de todos los volúmenes de la enciclopedia, renunciando a la ordenación alfabética por autores (en este caso, por editores) aplicada en las restantes obras. La decisión descansa en la conveniencia de recoger conjuntamente los comentarios de los 10 volúmenes.

discurso (análisis de la conversación, análisis crítico del discurso, aprendizaje situado, etc.). La 2 (7 caps.) analiza el papel de los discursos educativos en la socialización del lenguaje o en la construcción de la identidad de docentes y discentes. La sección 3 (4 caps.) trata cómo los discursos educativos reproducen las ideologías dominantes sobre el lenguaje (noción de «lengua legítima») y la diversidad lingüística (qué variedades son apropiadas). La 4 (9 caps.) discute el rol de las prácticas discursivas del aula en la construcción de conocimiento: discurso en varios tipos de clases, de interacciones (profesor-alumno o entre alumnos) y de áreas del currículo (matemáticas, ciencia o lenguaje).]

Hornberger, N.H. & N. van Deusen-Scholl (eds.): *Second and foreign language education. Encyclopedia of language and education*. Vol. 4, New York: Springer Science.

[Análisis de la enseñanza de L2 y extranjeras (este último término, ausente en la 1.^a ed., capta el gran auge del aprendizaje de lenguas en un contexto global). Sus 5 secciones y 27 capítulos son un exhaustivo tratamiento (teórico, metodológico y pedagógico) del ámbito y de su diversidad (contextos educativos del mundo, poblaciones de aprendices, niveles de competencia y prácticas de enseñanza). La 1 analiza los aspectos teóricos, tratando sus 4 capítulos el papel de la sociolingüística y la lingüística aplicada, y las diferencias individuales y condiciones (internas o externas) del aprendizaje. Los 5 capítulos de la sección 2 presentan varias metodologías actuales de enseñanza que asumen que la enseñanza comunicativa del lenguaje (que renuncia a impartir la gramática y que es aún el enfoque predominante) tiene defectos. Los capítulos analizan esas lacras y proponen soluciones. La sección 3 (10 caps.) repasa contextos educativos de los 5 continentes, algunos vinculados a lenguas en peligro (caps. 12-13). La 4 (4 caps.) analiza la preparación del profesor de enseñanza de lenguas y los 4 capítulos de la sección 5 tratan el papel cada vez mayor de la tecnología en la investigación y la práctica de la enseñanza de lenguas: uso de ordenadores en la enseñanza y la evaluación, *corpus* informatizados o cursos *on-line*.]

Hornberger, N.H. & J. Cummins (eds.): *Bilingual education. Encyclopedia of language and education*. Vol. 5, New York: Springer Science.

[La educación bilingüe, entendida como el uso de dos o más lenguas en la educación (elemental o secundaria) como lenguas de instrucción (para impartir contenidos, no solo para enseñar esas lenguas), está ampliamente extendida en el mundo. Al tiempo, es un ámbito complejo, influido por muchos factores (sociales, sociolingüísticos, políticos, ideológicos, legales, psicológicos, económicos, administrativos, etc.), por lo que puede abordarse desde muchas ópticas. De ahí su gran interés para la óptica educativa. Por otro lado, frente a épocas pasadas, donde la educación bilingüe fue acusada de perjudicar la enseñanza (aunque el rechazo se basaba en razones sociopolíticas e ideológicas), hoy existe consenso sobre sus grandes ventajas (cognitivas, lingüísticas, e identitarias). El vol. reúne 23 capítulos en dos secciones: la 1 (10 caps.) trata los aspectos teóricos de esa educación: conceptos clave, relación con aspectos sociopolíticos, sus ventajas en el aprendizaje, lecto-escritura bilingüe, poder, derechos lingüísticos, o un análisis crítico que muestra que las ideas en que se basa la instrucción monolingüe aún dominan la pedagogía de los programas bilingües. Los 13 capítulos restantes (sección 2) exponen contextos bilingües de todo el mundo.]

Hornberger, N.H. & J. Cenoz (eds.): *Knowledge about language. Encyclopedia of language and education*. Vol. 6, New York: Springer Science.

[La conciencia (metalingüística) sobre el lenguaje (conocimiento explícito e implícito sobre la lengua, nativa o no, su metalenguaje asociado y su percepción consciente en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje) es un «key term in any informed teacher's repertoire» como señala Van Essen (cap. 1, p. 3) y, por extensión, decisivo en la educación, siendo su objetivo reclamar la atención sobre cómo funciona el lenguaje como un sistema y se usa en la sociedad. El volumen refleja bien todas las perspectivas interesadas por esa óptica (educativa, crítica, sociolingüística o psicolingüística) y enfatiza la conciencia del bi/multilingüismo, presente en muchas escuelas del mundo. Sus 29 capítulos tratan muchos contextos (los autores son de 17 países), mostrando que la conciencia sobre el lenguaje es básica para cualquier nivel educativo. Los 7 capítulos de la sección 1 analizan los aspectos teóricos de

la conciencia lingüística y la sección 2 (9 caps.), los psicolingüísticos. La 3 se centra en el currículo, la clase y el profesor; subrayando sus 7 capítulos la importancia de la conciencia lingüística en la educación. La sección 4 (6 caps.) trata el bi/multilingüismo desde las ópticas psicolingüística, sociolingüística y educativa y sostiene que la conciencia multilingüe debe ser central en la formación del profesorado actual.]

Hornberger, N.H. & E. Shohamy (eds.): Language testing and assessment. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 7, New York: Springer Science.

[Analiza la evaluación del conocimiento lingüístico y su influencia educativa, social o política. El alcance de la evaluación (sección 1) llega a todos los contextos lingüísticos, debe estar bien documentada, aplicarse a la competencia multilingüe, al contenido de los textos, a la capacidad pragmático-gramatical, al lenguaje para propósitos profesionales o al diseño curricular en la enseñanza de L2. La sección 2 revisa métodos de evaluación: alternativos, estandarizados y aplicados, sicométricos o cualitativos. También trata la preparación de evaluadores o los recursos de evaluación: actividades enfocadas al mundo real, tecnologías multimedia o lingüística de corpus como auxiliar del diseño de pruebas. La 3 trata el impacto de las pruebas evaluadoras sobre la educación, como recurso básico para el aprendizaje o como recurso instrumental, en contextos multilingües, con poblaciones indígenas o con jóvenes. Indaga asimismo su contribución al desarrollo del currículo o a las reformas educativas. La sección 4 aborda la proyección social, política y ética de las pruebas de evaluación, donde se considera que portan indicaciones sobre la importancia (o insignificancia) de una lengua, que se han usado con propósitos sociales injustos y que por ello deben ser reguladas por códigos éticos.]

Hornberger, N.H. & P. A. Duff (eds.): Language socialization. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 8, New York: Springer Science.

[Se centra en un campo de gran proyección fuera de su dominio original (lingüística aplicada, antropología lingüística). La sección 1 analiza la competencia comunicativo-cultural y presenta marcos teórico-metodológicos para abordarla en clave histórica, ecológica, y con atención a la adquisición de L2 y a la antropología lingüística de la educación. La 2 destaca la influencia del entorno humano o tecnológico sobre la socialización: influjo familiar mediante la interacción en las comidas, importancia para trasladar concepciones sobre el mundo del trabajo, revitalización de lenguas europeas minoritarias o rasgos de hogares multilingües donde la socialización envuelve contenidos multimodales. La socialización escolar ocupa la sección 3, centrada en USA, en comunidades indígenas afectadas por el colonialismo y la globalización, en contextos lingüísticos híbridos (vernáculos-lengua nacional) y en inmigrantes. La 4 analiza el contraste intergeneracional o interprofesional: socialización de adolescentes y jóvenes, la vinculada a L2 en grupos inmigrantes, en niveles educativos universitarios o la contraposición de estos con el mundo laboral. La sección 5 repasa la socialización en grupos con prácticas concretas: aborígenes canadienses, sordos, internautas, personas con problemas mentales, etc.]

Hornberger, N.H., A. Creese & P. Martin (eds.): Ecology of language. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 9, New York: Springer Science.

[Adoptando la metáfora de la biodiversidad (aun discutiéndola), el volumen concibe las aulas como microsistemas ecológicos donde lo local se conecta con ideologías más amplias. Esa visión permite a los autores reivindicar derechos y rechazar los patrones de escolarización al uso. La ecología lingüística como marco nuclea la sección 1: derechos lingüísticos, metáfora y óptica ecológica. Sus trabajos reivindican los derechos lingüísticos en casos como la amenaza de la enseñanza de lenguas dominantes para lenguas en peligro, los contextos educativos, etc. La sección 2 revisa el equilibrio lingüístico ecológico y su influjo en la educación, discutiendo los casos de Australia, Botswana, Namibia, Sudáfrica, Singapur, Italia, Jordania y América Latina. La 3 muestra la situación ecolingüística, confrontada con la educación, de 4 comunidades dispersadas: malayo-indonesia, china en USA, Penan (Borneo) y marroquí en Holanda. Escuela y multilingüismo aúnan la sección 4, que describe ecologías nacionales (Sudáfrica), sistemas de educación bilingües (Córcega, Brunei) y la problemática de

hablantes no nativos en la escuela (Japón e India). La 5 repasa en clave ecolingüística las prácticas lectoescritas y la oralidad: bialfabetización, enseñanza y planificación lingüísticas, etc.]

Hornberger, N.H. & K. King (eds.): *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education*. Vol. 10, New York: Springer Science.

[El último volumen (4 secciones y 23 caps.) difiere de los otros 9, pues no responde a un criterio temático (qué investigar) sino metodológico (cómo hacerlo); su objetivo no es discutir temas concretos (aunque a la fuerza se sirva de ellos), sino básicamente con qué marcos y metodología se han abordado; en otras palabras, el volumen se centra en analizar los métodos y enfoques usados en la investigación y en discutir sus resultados. Por ello, es un excelente complemento a los otros 9 volúmenes. La sección 1 (6 caps.) analiza los métodos de investigación empleados al analizar la relación entre lenguaje, sociedad y educación, y los 6 capítulos de la sección 2 hacen lo propio con la relación entre lenguaje, variación, adquisición y educación. Por su parte, la sección 3 (6 caps.) aborda los métodos usados en la investigación de los vínculos entre lenguaje, cultura, discurso y educación. Finalmente, la 4 (5 caps.) atiende a los enfoques y métodos usados al indagar los vínculos entre lenguaje, interacción y educación. En conjunto, los capítulos ofrecen un excelente y amplio panorama metodológico no menos importante que el puramente conceptual al que se suelen limitar muchas obras enciclopédicas.]

Hornberger, N. H. & S. L. McKay (eds.) (2010): *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters.

[Dos fenómenos que afectan a los educadores del lenguaje son la globalización y el «giro social» en lingüística. El primero ha producido nuevas necesidades lingüísticas, de modo que «throughout the world, multicultural and multilingual classrooms are becoming the rule, rather than the exception» (p. xv), y el giro social ha permitido mayor atención al aspecto social del uso del lenguaje. El volumen, «a sociolinguistic text addressed to language educators» (p. xv), es «an up-to-date overview of the effect of these two phenomena on language use and the development of the field of sociolinguistics» (p. xv). Reúne 20 capítulos en 7 partes. La 1 (3 caps.) enfatiza la base ideológica del uso del lenguaje, clave en las decisiones educativas. La parte 2 (3 caps.) trata cómo el contexto sociopolítico afecta al uso del lenguaje, y la 3 (3 caps.) aborda el lenguaje y la variación. La parte 4 (3 caps.) enfoca la lectoescritura como expresión de factores socioculturales, y la 5 (4 caps.) analiza el lenguaje y la identidad. La parte 6 ilustra cómo las interacciones sociales e identidades conducen a usos concretos del lenguaje. El único capítulo de la parte 7, sobre lenguaje y educación, sintetiza los capítulos previos en torno a cuestiones de poder, fluidez de lenguas o identidades y conciencia crítica del lenguaje, algo que ilustra discutiendo un estudio de caso concreto (programa bilingüe innovador en Sudáfrica).]

Hurd, S. & T. Lewis (eds.) (2008): *Language learning strategies in independent settings*. Bristol: Multilingual Matters.

[Se examinan en el volumen las estrategias, no tuteladas profesoralmente, usadas para la adquisición (a distancia, virtualmente) de segundas lenguas en Reino Unido, USA, Hong Kong, Nueva Zelanda o Canada. La parte 1 (caps. 1-3) hace una aproximación teórica que incide en dos rasgos comunes a todos los recursos: son prácticas adaptadas al contexto en el que se emplean y favorecedoras de la autonomía del proceso de aprendizaje. En la parte 2 (caps. 4-10), se atiende a técnicas para el desarrollo de la lectura, la comprensión y expresión oral (cap. 7; donde se señala la utilidad de las simulaciones pragmáticas en entornos virtuales) o la escritura; también para adquirir conocimientos gramaticales (con la planificación y seguimiento activos de los propios aprendices; cap. 8), vocabulario o competencia intercultural. Más enfocada a la monitorización y autoevaluación, la parte 3 (caps. 11-16) reúne estudios que tratan de la proactividad de quien aprende (diarios de aprendizaje, automotivación) y de la convivencia de las iniciativas personales con los materiales de enseñanza (aprendizaje colaborativo u *online*).]

Ibarraran, A., D. Lasagabaster & J. M. Sierra (2007): *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.

[A través de un estudio cuantitativo (aplicado sobre estudiantes) y otro cualitativo (enfocado a docentes), la investigación recogida en la obra da cuenta de los usos, competencias y actitudes de alumnos adscritos al modelo A vasco (castellano como lengua vehicular; euskera como asignatura). Durante el curso 2004-05, en dos centros de Vitoria-Gasteiz, 125 estudiantes de 1.º de la ESO (la mayoría no nacidos en Euskadi) respondieron a un cuestionario y 9 docentes especializados participaron en 3 grupos de discusión. Los alumnos dicen hacer un uso mínimo del euskera fuera de las aulas, no haber alcanzado una verdadera competencia en él y muestran una actitud negativa hacia esa lengua (sí son competentes en castellano, valorándolo, además, positivamente). Los profesores suman a estas constataciones la denuncia de la ausencia de un proyecto lingüístico de centro (con el que asegurar competencias y actitudes positivas hacia todas las lenguas implicadas) y el poco éxito, frente a los bilingües (a los que no suelen acceder los no nativos), que el modelo A alcanza en ambos aspectos en relación con la lengua vasca.]

Jacob, E. & C. Jordan (eds.) (1993): *Minority education: Anthropological perspectives*. Westport (Connecticut): Ablex Publishing.

[Es este un conjunto de trabajos sobre la educación de estudiantes que contraen una relación conflictiva con la escuela que interfiere en su desarrollo académico. La discontinuidad cultural de la que son víctimas origina unas dinámicas desiguales de poder que alimentan el conflicto y las dificultades de estas personas (los caps. 4-5 de la parte II son ejemplos documentados en USA de ello). El modo en que cada minoría llega a USA (de manera forzada o por propia voluntad) determina el grado de éxito escolar: poco para quienes lo hacen de la primera forma, mucho mayor para los que lo hacen de la segunda (caps. 7-8, parte III). Las partes IV y V proponen medidas complementarias para remediar estas situaciones educativas desfavorables: dar poder de decisión educativa a los adultos vinculados a estos alumnos, atender al papel, complementario de las escuelas, de las agrupaciones culturales de estas minorías, implementar técnicas de enseñanza para limitar el fracaso (parte IV) o resaltar la influencia de la investigación antropológica en la planificación y la práctica educativas (parte V).]

Kennedy, C. (ed.) (1984): *Language planning and language education*. London: George Allen & Unwin.

[La sección I contiene las directrices de la planificación (proyecciones educativas incluidas) y el papel en ella de los lingüistas. A estos solo compete tratar los problemas lingüísticos en un proceso que debe atender a las actitudes, necesidades y contexto sociocultural de los afectados. La II, a partir de experiencias del Este de África y Filipinas, sostiene que la tarea debe ser abordada por planificadores/instituciones locales. Las comunidades son, como muestra la sección III, la medida de la planificación: la India ilustra lo apropiado de planificar según las funciones de los vernáculos (y no a partir de su estatus relativo) y Papúa Nueva Guinea (con un continuo de variedades, funcionalmente distintas, entre el tok pisin y el inglés) revela las mismas claves; en Kenya, al contrario, no prestar atención a las condiciones comunitarias ha dificultado la promoción del suajili a lengua nacional. La sección IV trata algunos conflictos inherentes a estas intervenciones: complejos balances entre el objetivo de la unidad nacional y la convivencia lingüística plural de distintos grupos culturales (Malasia, India), opción (por el inglés y francés) que no rompa equilibrios lingüísticos previos (Camerún) o atención educativa a lenguas maternas minoritarias en competencia con la lengua nacional sueca.]

Lecuona Naranjo, M.ª P. (1991): *El lenguaje en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

[Aunque antiguo, el libro es una apreciable conjugación de investigación sobre el lenguaje infantil y su proyección en directrices didácticas concretas. Después de hacer un muestreo aleatorio y estratificado (según las variables sociales usuales) de casi 400 niños (de 4-6 años) en la Salamanca rural y urbana (y

en centros públicos y privados), la autora ha obtenido registros orales espontáneos a través de pruebas que reflejaban vivencias infantiles, ha procesado estadísticamente los datos y, con ello, ha documentado el léxico usual a estas edades. Los resultados (reunidos en los apéndices en forma de listados de frecuencias de palabras por edades) permitirían fijar cuál es el léxico que ha de ser enseñado y la actitud de los docentes en el proceso. Esta habría de ser, sobre todo, de adecuación: de su código, a lo ya conocido por los alumnos, y de la enseñanza (siempre con un alto componente lúdico) a la etapa evolutiva en que estos se encuentren, a sus intereses y a sus necesidades individuales.]

Levinson, B. A. U. & M. Pollock (eds.) (2011): *A companion to the anthropology of education*. Malden, MA & Oxford: Wiley Blackwell.

[Panorámica de la antropología de la educación, disciplina cuya misión es «to offer the insights and concepts of anthropology to educational theory and practice, and conversely, to enrich the discipline of anthropology by offering deep inquiry into educational processes» (p. 1). Esta disciplina se centra en la socialización educativa, las identidades e interacciones y las relaciones y prácticas de poder, (casi siempre) transmitidas o (a veces) desafiadas en la escuela. Reúne 32 capítulos: la parte I (8 caps.) delimita la disciplina y la II (7 caps.) aborda la educación y el lenguaje: lectoescritura, socialización, política lingüística, etc., sin olvidar la relación entre la antropología de la educación y la antropología lingüística³² (cap. 9). La III (7 caps.) estudia la relación entre orden político y procesos educativos (nacionalismo, postcolonialismo, políticas estatales, etc.) y la IV (5 caps.) aborda actores concretos (profesores, inmigrantes, política educativa como forma de actividad cultural, etc.). La parte V (5 caps.) expone variadas intervenciones para obtener justicia social. La obra rechaza identificar educación y escolarización y, por tanto, que la antropología de la educación se restrinja a la escuela, pues la escolarización «is just a subset of the education that occurs throughout everyday life» (p. 4).]

Liégeois, J.-P. (1997). *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*. Toulouse: CRDP de Midi-Pyrénées & Centre de Recherches Tsiganes [Trad. de C. Martín Ramírez y Equipo de Estudios de Presencia Gitana, *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Centre de Recherche Tsigane & Editorial Presencia Gitana, 1998].

[En 1984-85, la Comisión Europea promovió un estudio sobre la escolarización de los niños gitanos en varios países de Europa³³. Para cada uno se redactó un informe y en 1986 la Comisión difunde el informe de síntesis, redactado por Liégeois y publicado como libro 10 años más tarde en esta obra (su introducción juzga los avances desde 1986). El informe, aún de referencia, mostraba que la escolarización gitana era un fracaso: poca y mala³⁴, rechazo en la escuela, rechazo de los gitanos a la escolarización de sus hijos, etc., pues «la escuela es siempre, para ellos, una institución extraña, y que forma parte de un universo que tradicionalmente, desde hace siglos, se ha mostrado amenazante» (p. 197). Tras el contexto que ofrece la parte I, la II trata la escolarización: datos globales, estructuras (clases itinerantes, de apoyo, ordinarias, etc.), profesores y pedagogía. Tiene gran interés un apartado final de recomendaciones (pp. 283-310) con 100 puntos. Una sección analiza (pp. 224-234) el problema lingüístico: mal conocimiento de la lengua del país y sobre todo de la variedad estándar. También apunta que algún intento de usar la lengua gitana en el aula ha sufrido «una oposición

³² Sobre la aplicación de la antropología lingüística al ámbito educativo, *cfr.* la entrada de Wortham & Rymes (eds.) (2003).

³³ Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Grecia, Italia, Irlanda, Holanda y Gran Bretaña (si bien, a la hora de redactar su síntesis, Liégeois no dispuso de los datos de Luxemburgo y apenas de unos pocos referidos a Francia). España no estaba entre ellos. Sobre la situación española, debe consultarse esta obra: Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel. El libro fue escrito a partir del trabajo de campo desarrollado por los sociólogos F. Suárez Galván y A. García Pérez y supervisado por M. F. Enguita, y realizado durante un año académico a mitad de los años 90 en 8 escuelas madrileñas que tenían un porcentaje significativo de alumnos gitanos.

³⁴ Solo un 30-40 % de los niños gitanos asisten a clase con cierta regularidad, la mitad no llegan a ser escolarizados, y solo un porcentaje exiguo de los que lo son llega a (o sobrepasa) la educación secundaria.

múltiple (incluida la de los padres)» (p. 225), además de dificultades como falta de personal formado, de material pedagógico, etc.]

Lippi-Green, R. (1997): *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.

[Magnífico análisis de cómo se usa el lenguaje para discriminar, con atención a la educación. La parte I trata la estructura del lenguaje, el cambio lingüístico, o los mitos infundados sobre el lenguaje, como la ausencia de acento (cap. 2) y el estándar (cap. 3), una abstracción basada en variedades que «are not coincidentally the language of white, middle- and upper-middle-class, and midwestern American communities»; (p. 62). El cap. 4, de especial interés, presenta el «proceso de subordinación del lenguaje»³⁵. La parte II aborda las prácticas ideológicas impuestas por las instituciones que promueven la asimilación y restringen el acceso al discurso, analizando el proceso de subordinación del lenguaje en películas infantiles de dibujos animados (cap. 5), medios de información (7) o sistema judicial (8). La parte III aborda cómo personas y grupos se ven afectados por una ideología institucionalizada sobre el lenguaje, y cómo algunos la reproducen y otros se resisten a ella. El capítulo 6, sobre la educación³⁶ (pp. 104-132), revela «how inequality and disadvantage are perpetuated» (p. 106) en la enseñanza del lenguaje, pues «Teachers are for the most part firm believers in a standard language ideology which rejects or marginalizes those varieties of US English which are markedly non-middle class, non-Middle American, and colorless» (p. 131). Hay una 2.ª edición revisada y sustancialmente ampliada aparecida en 2012.]

Little, D., C. Leung & P. Van Avermaet (eds.) (2014): *Managing diversity in education. Language, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.

[Actualmente, la teoría de la educación sostiene la atención a la diversidad en todos sus ámbitos, abandonando la uniformización tradicional de la escuela. Esto plantea grandes retos, sobre todo en lo lingüístico. La obra analiza el tratamiento educativo de la diversidad lingüística en varios países (Irlanda, USA, Canadá, Inglaterra, Alemania, Francia o Nepal). La parte 1 (caps. 1-6) analiza la política educativa y sus vastas implicaciones: repercusión de los resultados PISA en inmigrantes, conciliación de la diversidad y la cohesión socioeducativa, implementación de la política educativa, apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes o actitudes del docente ante ellos. La parte 2 (caps. 7-10) trata la praxis pedagógica: importancia del lenguaje académico, análisis de libros de texto y materiales de apoyo o su impacto sobre las prácticas docentes. La 3 (caps. 11-16) aborda las respuestas ante el desafío de la diversidad: desarrollo de la conciencia plurilingüe, estrategias educativas ante la diversidad lingüística, educación y prácticas multilingües o actitudes de la escuela ante el multilingüismo. La obra revela que los malos resultados educativos de los alumnos multilingües o inmigrantes no deben achacarse a ellos mismos sino a las deficiencias de los sistemas educativos que los acogen.]

Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona: Paidós.

[Análisis crítico de la educación lingüístico-literaria en la enseñanza secundaria: sostiene que el excesivo énfasis en el estudio gramatical (conocimiento formal del código) ha vetado que el alumno obtenga habilidades comunicativas reales (competencia comunicativa), algo mostrado por su falta de dominio de los usos escritos y orales de la lengua. Lomas expone las causas: formación del profesorado basada en teorías que excluyen el uso comunicativo, dependencia de los programas de lengua y literatura con respecto a los planes de estudio de las facultades de filología, etc. Tiene 2 vols. En el I, el

³⁵ Ese modelo, que da cuenta de las prácticas discriminatorias basadas en la ideología de la variedad estándar, impuesta y mantenida por los poderes dominantes, «is about taking away a basic human right: to speak freely in the mother tongue without intimidation, without standing in the shadow of other languages and people» (p. 243).

³⁶ Y cuyo título es muy elocuente: «The educational system: Fixing the message in stone».

capítulo 1 trata los objetivos de la educación lingüística y defiende que los usos lingüísticos son centrales, y el 2, referido a la práctica, analiza los fines de la programación didáctica y el papel del profesor en las tareas de planificación. El extenso capítulo 3 fomenta la indagación crítica sobre el trabajo en el aula para contribuir a la formación de profesores de áreas lingüísticas. En el vol. I, el capítulo 4 analiza 5 grandes campos de la educación lingüística: objetivos, contenidos, selección, hablar, escuchar y leer, y entender y escribir. En el vol. II, ese mismo capítulo trata otros 5 aspectos: pensar la lengua, enseñar literatura, lengua, cultura y sociedad, lengua y *mass media*, y actividades y materiales.]

Lucas, C. & D. G. Borders (1994): *Language diversity and classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

[Análisis de la variación dialectal en clases de enseñanza elemental en USA, cuyos alumnos llegan con una variedad no estándar. Aunque ya había trabajos sobre variación dialectal en clase, casi ninguno se centró en el lenguaje espontáneo usado en la interacción en el aula. La obra examina la aparición de elementos dialectales no solo atendiendo a la forma lingüística sino también a las funciones del lenguaje; por ello, el objetivo no es un mero estudio cuantitativo de la aparición de rasgos dialectales, sino entender el dialecto en contextos sociales donde profesor y alumno negocian el significado. Analiza datos de 3 aulas de alumnos negros (jardín de infancia, 4.º y 6.º grado) de una escuela de Washington D.C. Los eventos analizados fueron variados: sesiones de clase, grupos pequeños con y sin profesor e interacción entre pares de alumnos. El capítulo 2 repasa tratamientos previos de la diversidad dialectal en clase, el 3 expone la metodología, el 4, el más largo (pp. 42-166), expone los resultados, y el 5 es una síntesis. La conclusión es significativa: mientras en el jardín de infancia los rasgos dialectales aparecen en todos los eventos, en 4.º y 6.º el alumno ya no produce rasgos dialectales en eventos con el profesor. Además, no existe interferencia lingüística derivada de la diversidad dialectal.]

Lugarini, E. & A. Roncallo (eds.) (1992): *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

[Desde el contexto italiano (y francés en menor medida), propone repensar la enseñanza lingüística desde la sociolingüística, algo motivado por: (1) la complejidad sociolingüística actual, caracterizada por la mezcla de variedad, estilo y registro en idénticas situaciones comunicativas, lo que exige una didáctica más compleja; (2) el hecho de que la escuela formula el objetivo sociolingüístico de que el alumno pueda comunicar en muy diversas situaciones, pero el problema es cómo realizarlo en la praxis, pues el profesor suele tener «come único obiettivo l'adeguamento linguistico degli allievi alla norma standard, considerata, con una certa ingenuità ed approssimazione, la 'lingua dell'istruzione'», por lo que las variedades no estándar «sono considerate anch'esse marginali» (p. viii). El profesor debe considerar ambos problemas, valorando las variedades lingüísticas del alumno para basar en ellas la enseñanza. Aunque de temas variados, los 17 capítulos abordan la relación entre educación, variación y sociolingüística: necesidad de poner la variación en el centro de la enseñanza lingüística, interacción verbal en clase, formación sociolingüística del profesor, prácticas educativas, competencia comunicativa, escritura como medio de estratificación social, enseñanza de dialectos y política lingüística, etc.]

Marschark, M. & P. E. Spencer (eds.) (2003): *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press 37.

[Amplia y muy relevante panorámica sobre el colectivo DHH ('Deaf and hard-of-hearing'), con especial atención al ámbito educativo, fuente de graves problemas para él. Sus 34 caps. se disponen en 7 partes: la I (6 caps.) aborda la educación de sordos: historia, currículo, logros académicos y necesidades educativas (inserción en contextos escolares normales o especiales, intervención temprana para los niños sordos y currículo y necesidades de niños DHH con otros problemas, cognitivos o motores). Los 4 capítulos de la parte II tratan la lectoescritura, central en la educación de este colectivo, dadas las dificultades que sufren en ella, y la III (5 caps.) analiza problemas culturales, sociales y psicológicos de

las comunidades sordas (incluyendo los escolares). Las partes IV-VI tratan el lenguaje, área central pues «It is in the area of language that barriers and challenges most often arise for persons who are deaf or hard of hearing, and, accordingly, it is an area in which much research has been conducted» (p. 4). La parte IV (6 caps.) se centra en el lenguaje del niño sordo (desarrollo, logros, enfoques, etc.), la V (5 caps.) analiza las lenguas de signos y la VI (5 caps.) trata la audición y percepción del habla en sordos. La parte VII (3 caps.) expone aspectos cognitivos y de evaluación.]

Marschark, M., G. Tang & H. Knoors (eds.) (2014): *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press.

[Durante siglos, la educación de los niños sordos usó un método de aprendizaje basado en la lengua oral, con malos resultados. La necesidad de reorientar esa educación condujo en 1980-1990 a la aparición de la educación bilingüe, entendida como «one that involves the acquisition and use of both a signed language, as a minority language, and at the same time a majority spoken language in its written form and, depending on the country and the students involved, in its spoken or even signed form» (p. 2). Sin embargo, los programas de educación bilingüe están en declive por su carácter controvertido, dada la ausencia de evidencia empírica firme sobre sus resultados³⁸. El volumen, a favor de la educación bilingüe, presenta su estado actual, analiza las ventajas del uso de las lenguas de signos para el desarrollo lingüístico, cognitivo, académico y social del alumnado y sugiere direcciones futuras. Bastantes de los 18 capítulos analizan programas de educación bilingüe de diversos países (Italia, Austria, Holanda, China y Hong Kong, España, USA, etc.), repaso que muestra sus divergencias (más allá de que, en todos, la lengua de signos es L1 y la oral, L2): introducción de la lengua oral en la educación, modalidad usada de la L2 (escrita o también hablada) o porcentaje de instrucción en ambas lenguas.]

Martin-Jones, M. & K. Jones (eds.) (2000): *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.

[Aunque existen muchos estudios sobre multilingüismo y lectoescritura, su relación ha recibido escasa atención. El libro pretende solventar la carencia, al sostener la retroalimentación mutua entre el análisis de ambos dominios. Por ello, es relevante para las implicaciones sociales de la lectoescritura, considerada un fenómeno puramente social. Analiza prácticas cotidianas (casa, comunidad, escuela, trabajo, etc.) de lectura y escritura (fundamentales como herencia cultural y para mantener unidas las comunidades) en minorías de entornos multilingües de Inglaterra y Gales y muestra la vinculación de esas prácticas con diferentes culturas y visiones del mundo y con relaciones asimétricas de poder. La parte I (caps. 2-7), sobre lectoescritura infantil, atiende a la elección de la lengua hablada y escrita de la educación, mostrando que «Reading and writing in English is what really counts» (p. 10): quien no domina el inglés es estigmatizado como iletrado por el discurso dominante de la escuela, que omite su dominio de leer/escribir en otras lenguas. Las partes II (caps. 8-11) y III (caps. 12-13) discuten varias experiencias de lectoescritura con adultos en contextos multilingües. La IV (caps. 14-16), más metodológica, describe diferentes problemas al investigar lenguas y lectoescrituras en contextos multilingües.]

McCabe, A., M. O'Donnell & R. Whitakker (eds.) (2007): *Advances in language and education*. London: Continuum.

[El libro plantea una nueva forma de apreciar los textos, basada en la lingüística funcional de Michael Halliday y en el análisis crítico del discurso, para reconsiderar los procesos de alfabetización. Marcada la actualidad por la multimodalidad, la multimedialidad y la hipertextualidad, en la parte I se reflexiona sobre sus efectos sobre la educación; cuando la producción del significado se hace con modos variados de representación, se hacen necesarios nuevos tipos de alfabetización, con nuevos análisis de los textos. La línea analítica continúa en la parte II, donde se proponen procedimientos para evaluar

³⁸ Llama la atención, como indican los editores en el cap. 1, que una fuente de resistencia a la educación bilingüe han sido los propios padres de los niños sordos: «since most parents of deaf children are hearing, alien at first to the Deaf community, Deaf culture, and sign language, ethics-related or moral arguments often do not convince them to raise their deaf child bilingually» (p. 3).

críticamente los textos, se dedica atención a los problemas y diferencias en la comunicación académica y entre investigadores y se aboga, además, por enseñar específicamente la argumentación y los géneros textuales pertinentes. El aprovechamiento educativo del tratamiento textual de la lingüística de corpus se contempla en la parte III: aprender la construcción de textos contando con las probabilidades de aparición de las formas lingüísticas o con los patrones de su recepción.]

Miller, J., A. Kostogriz & M. Gearon (eds.) (2009): *Culturally and linguistically diverse classrooms. New dilemmas for teachers*. Bristol: Multilingual Matters.

[La globalización impone el gran desafío de la diversidad lingüística y cultural en la escuela, pues muchos alumnos no dominan la lengua de instrucción, «which allows access to academic success, social power, further education and work» (p. 4). Frente a otros libros de tema similar, este presta especial atención al profesor. Sin embargo, en países anglófonos (Reino Unido, Canadá o USA), la neoliberalización de la educación ha reducido (artificialmente) la complejidad lingüístico-cultural escolar, produciendo una «Educators' confusión» (p. 5) sobre cómo gestionarla. Analizando contextos como Canadá, Reino Unido, España, Finlandia o USA, la obra sugiere vías para que los profesores adecúen las prácticas de enseñanza del lenguaje a la diversidad. Los temas tratados están aunados por analizar y proponer soluciones a tres grandes retos que la diversidad plantea a la escuela: social (la integración social depende del éxito académico, pero muchos estudiantes lingüísticamente diversos «are also socially, economically and politically marginalised»; pp. 6-7), ideológico (negación de la diversidad) y lingüístico (los alumnos no nativos en la lengua dominante deben competir con nativos en ella). Las tres partes abordan prácticas pedagógicas en clases diversas (6 caps.), política lingüística y currículo (5 caps.) e investigación sobre el lenguaje en contextos de diversidad (4 caps.).]

Milroy, J. & L. Milroy (1985): *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.

[Como indicamos en otras entradas, un problema educativo central es la idea recurrente de que la variedad estándar es «superior» al resto de variedades, lo que margina a éstas y provoca graves consecuencias (discriminación, exclusión de la escuela, etc.). Aunque la obra no se centra en la educación, es obligada para este ámbito: ofrece un análisis (histórico y actual) fundamental de las nociones de estándar y prescripción, de su vínculo y de sus hondas repercusiones sociales. Los autores señalan que «We hope [...] that our arguments will not be interpreted as an attack on the Standard English» (p. 175): aunque sostienen la necesidad del estándar, esto no justifica considerarlo «superior». Muestran que la prescripción, que diferencia entre formas «correctas» e «incorrectas», no cabe en lingüística, «a descriptive 'science', which has no place for value-judgements» (p. 11). Tiene 8 capítulos: 1-2 tratan la relación prescripción-estandarización, y 3-4, la diferencia habla-escritura, ignorada por el prescriptivismo, que juzga los usos hablados (muy variables) sobre el modelo escrito. El 5 aborda el sistema de valores de la prescripción, y 6-7, la competencia comunicativa del hablante, que abarca muchos estilos y registros ignorados por la prescripción. El 8 trata el efecto de la prescripción sobre los *tests* de evaluación del lenguaje.]

Phillipson, R. (ed.) (2000): *Rights to language. Equity, power, and education. Celebrating the 60th birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[El libro se inspira en el vasto trabajo de Tove Skutnabb-Kangas sobre educación de minorías (indígenas, inmigrantes, etc.), multilingüismo y derechos lingüísticos, insertando así la educación multilingüe y de minorías en el ámbito de los derechos humanos (lingüísticos) y de su cumplimiento (o no) en la educación, con el objetivo de que todos los hablantes reciban un trato más justo y que el multilingüismo tenga cabida en el plano educativo. Sus 46 capítulos (muy breves) se agrupan en 5 partes: la I reúne 10 capítulos sobre el lenguaje y su diversidad y la II (9 caps., necesarios para entender la parte V) aborda los derechos lingüísticos, en general y con estudios de caso. La parte III, con 9 capítulos, tiene un título elocuente, “Equity: Justice for speakers of all languages”, y la IV (8 caps.) analiza la relación entre el poder y las políticas de multilingüismo. La parte V (9 caps.) trata la educación como afirmación de la diversidad y de los derechos lingüísticos de las minorías. Los autores,

algunos muy reputados (Ammon, Cummins, O. García, van Dijk o Fishman) tienen variadas procedencias académicas, lo cual enriquece la óptica global. Un capítulo final del editor (pp. 264-278) efectúa una síntesis global de los temas reiterados en el libro.]

Rassool, N. (with case studies by M. Canvin, K. Heugh and N. Rassool with S. Mansoor) (2007): *Global issues in language, education and development. Perspectives from postcolonial countries*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Como señala Skutnabb-Kangas en el prefacio, el colonialismo continúa hoy «by other means» (p. ix). Uno de los principales es el lenguaje. El libro ofrece un destacado análisis crítico al respecto, deconstruyendo el rol de la política educativa sobre el lenguaje en las opciones de desarrollo de contextos postcoloniales de Asia meridional y África subsahariana, que tienen poblaciones infraeducadas junto a élites políticas que «also represent language elites; in this regard, language and literacy inequalities reflect social disparities» (p. 2). La parte 1 (4 caps.) discute cómo los problemas educativos del lenguaje (lectoescritura incluida) vetan el desarrollo (definido con 12 rasgos en la p. 7 de la introducción): imposición educativa de lenguas coloniales que margina las locales, papel del lenguaje en la construcción nacional, problemas de minorías lingüísticas (claro legado colonial), etc. La 2 (caps. 5-7) ofrece 3 estudios de caso (Mali, Sudáfrica y Pakistán) homogéneos en estructura: perfil sociolingüístico del país, nivel de lectoescritura, políticas educativas sobre el lenguaje y debates, actitudes, currículo, profesorado, organización escolar, etc. La parte 3 (cap. 8) sintetiza la discusión previa y enfoca el lenguaje como capital cultural y su relación con el desarrollo económico y social.]

Rickford, J. R. (1999): *African American Vernacular English. Features, evolution, educational implications*. Malden, MA & Oxford: Blackwell.

[No hay mejor ejemplo de las graves consecuencias educativas de discriminar las variedades no estándares que el *black English* o *Ebonics*³⁹. El libro recopila 16 trabajos de un sociolingüista experto en ella. La parte relevante es la tercera (“Educational implications”; las otras dos caracterizan esa variedad y su origen). El cap. 13 (pp. 283-289) insta a que los profesores sean conscientes de las actitudes (propias y ajenas) hacia el *black English*, pues ejercen gran influencia sobre profesores y estudiantes. El cap. 14 (pp. 290-319) sostiene que la lingüística debería involucrarse más en los aspectos educativos relativos a esa variedad. El 15 (pp. 320-328) aborda las actitudes ante la polémica educativa sobre el *black English* surgida en 1996⁴⁰ y muestra que esa variedad es tan regular como el estándar. El cap. 16 (pp. 329-347) analiza el fracaso escolar de los alumnos negros en USA y el importante papel del lenguaje en él⁴¹. Ya que estos estudiantes dominan el *black English* al llegar a la escuela, «Ignoring or condemning the vernacular is not a particularly successful strategy» (p. 338): el modo en que el docente trate esa variedad será decisivo en el aprendizaje del estándar. Al tiempo, sugiere tres estrategias para usar el *black English* en clase que permitirían acceder al estándar desde esa variedad.]

Salomone, R. C. (2010): *True American. Language, identity, and the education of immigrant children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

³⁹ Como escribe Rickford (1999: 283), «teachers often have unjustifiably negative attitudes towards students who speak AAVE [African America Vernacular English] [...], and such negative attitudes may led them to have low expectations of such students, to assign them inappropriately to learning disabled or special education classes, and to otherwise stunt their academic performance [...]».

⁴⁰ Derivada de la decisión de la Oakland School Board (distrito escolar de Oakland, ciudad de la bahía de San Francisco) del 18/12/1996 que reconocía la posibilidad de usar el *black English* en la educación de los escolares afroamericanos. La decisión suscitó gran controversia, pues muchas personas (entre ellos muchos afroamericanos, algo muy destacable en términos de actitudes) pensaban que esa variedad debía ser excluida de la enseñanza. Una referencia fundamental sobre la declaración de Oakland es Baugh, J. (2000): *Beyond Ebonics: Linguistic pride and racial prejudice*. New York: Oxford University Press (ya referida por otra razón en la nota 6).

⁴¹ Por ejemplo, en el distrito de Oakland los estudiantes negros, que constituían el 53 % de la población escolar, representaban sin embargo el 80 % de los escolares que suspendieron.

[Profesora de derecho y antigua educadora de inmigrantes y bilingüe, la autora ofrece un gran análisis de la actual tensión política y social sobre las lenguas⁴² y la educación lingüística de alumnos inmigrantes en USA, que luchan por preservar sus identidades étnicas y lingüísticas, resistiéndose a la asimilación. Esto ha provocado desconfianza ante la inmigración, al juzgarla una amenaza a la unidad social e identidad nacional, y el auge de la ideología monolingüe (el movimiento *English Only* es un ejemplo; *cfr.* entrada de Dueñas González ed. 2000), traducida en políticas contra la educación bilingüe (la «Federal Bilingual Education Act» de 1968 fue abolida en 2002). Como escribe Salomone, «The more the mainstream has found the group culturally alien, or politically or economically threatening, the more hostile and harsh the official response has been» (p. 6). El libro estudia tres problemas: cómo la asimilación afecta a la preservación de las lenguas de los inmigrantes, cómo estos y sus hijos desafían la asimilación y cómo el marco legal y educativo rompe el equilibrio entre el interés educativo de esos alumnos y el interés nacional en mantener la unidad política y la identidad, supuestamente amenazadas por el multilingüismo. Salomone defiende que la escuela debe «turn that seeming threat into an opportunity to promote a more inclusive sense of citizenship» (p. 14).]

Scheetz, N. A. (2012): *Deaf education in the 21st century. Topics and trends*. Boston: Pearson.

[Visión panorámica, breve (320 págs.) pero muy abarcadora, de las dimensiones y variables presentes en la educación de sordos. Enfatiza los cambios drásticos acaecidos en ese campo, posibilitados por los avances tecnológicos actuales (incluyendo el diagnóstico muy temprano a los niños sordos, a los 6 meses o incluso antes) y por la superación de la controversia tradicional entre educación oral o manual mediante la integración de la comunicación bilingüe y multilingüe y el reconocimiento de la diversidad y pluralidad del colectivo sordo⁴³. Tiene 15 capítulos: introducción (cap. 1), análisis crítico de mitos sobre el colectivo sordo (2)⁴⁴, educación de sordos (3), audición, su pérdida y la acústica del habla (4), relaciones familiares (5), adquisición del lenguaje y modalidades oral y gestual (6), evaluación de la pérdida auditiva y tecnología (7), contextos educativos (8), lectoescritura (9), desarrollo intelectual (10) y personal, social y cultural (incluyendo el escolar) (11), empleo (12), sordos con otras discapacidades (13), formación de profesorado para sordos (14) y epílogo (15). Las pp. 278-285 ofrecen una lista de 32 instituciones y organizaciones, científicas, sociales, etc., tanto de USA como internacionales, que prestan atención al colectivo sordo.]

Sercombe, P. & R. Tupas (eds.) (2014): *Language, education and nation-building. Assimilation and shift in Southeast Asia*. Houndmills & New York: Palgrave MacMillan.

[Sus 11 capítulos abordan la problemática educativa del sureste asiático, área formada por 11 países (Brunei, Camboya, Timor Este, Indonesia, Tailandia, Malasia, Myanmar, Filipinas, Singapur, Vietnam y Laos). La problemática es recurrente, al compartir una trayectoria postcolonial de construcción nacional donde la educación ha primado las lenguas coloniales, al tomarlas como las lenguas del desarrollo (sobre todo el inglés, pero también el portugués en Timor Este y el francés en Vietnam),

⁴² Las pp. 1-2 ofrecen un buen ejemplo de esa tensión: la gran polémica nacional provocada por una versión en español («Nuestro himno») del himno nacional «Star spangled banner», que fue considerada «an act of musical vandalism, a sign of disrespect, a dangerous turn toward cultural divisiveness» (pp. 1-2). A pesar de que desde 1814 se hicieron más de 300 versiones del himno en muy diferentes estilos musicales, ninguna suscitó tal polémica, por lo que «As the storm gathered force, it soon became clear that what was causing the uproar was not the words or the style; it was the particular language itself» (p. 1).

⁴³ Sobre el reconocimiento y tratamiento de la diversidad en la educación de sordos, debe consultarse Marschark, M., V. Lampropoulou & E. K. Skordilis (eds.) (2016): *Diversity in deaf education*. New York: Oxford University Press.

⁴⁴ En ese capítulo (pp. 6-25), «several of the more common myths and misconceptions associated with people who are deaf are addressed» (pp. 6-7), siendo su objetivo combatir esos mitos «and replace them with accurate information that can be disseminated inside and outside the field of deaf education» (p. 7). Los 17 mitos tratados son: los sordos no pueden oír nada, la fiebre alta produce sordera, todos los niños sordos tienen padres sordos, todos los sordos leen los labios, no pueden leer, ni hablar, ASL (American Sign Language) es inglés signado, ASL es homogéneo en USA, es internacional, los audífonos permiten a los sordos oír, todos los sordos quieren oír, no son tan inteligentes como los oyentes, no pueden conducir, pilotar, etc., tienen problemas emocionales más serios que los oyentes, no pueden trabajar, son muy silenciosos y todos los sordos conocen la lenguas de signos.

«with the consequent marginalization of less powerful local languages» (p. 2). El libro describe esos procesos, mostrando cómo gobiernos y élites han considerado las lenguas de minorías o no dominantes «as symbols of backwardness, anti-modernism and anti-nationalism; and as instruments of potential national disunity and disintegration» (p. 2), por lo que la construcción nacional ha conllevado una resistencia de los gobiernos a usar lenguas indígenas en clase. Frente a ello, el libro realza el papel de las lenguas no dominantes como «democratizing voices of cultural preservation and ethnic identity affirmation» y como «tools for effective teaching and learning, especially at elementary levels» (p. 2), que permita revertir la violencia lingüística sobre los grupos marginados en nombre de la construcción nacional.]

Silver, R. E. & S. M. Lwin (eds.) (2014): *Language in education. Social implications*. London & New York: Bloomsbury.

[A pesar de la íntima relación entre lenguaje y educación, su tratamiento no ha sido plenamente satisfactorio: el ámbito educativo ha sido reticente ante el conocimiento lingüístico, asumiendo que no sirve en el aula y, por otro lado, pocos lingüistas se han interesado por la educación, y cuando lo han hecho, no han contextualizado los contenidos lingüísticos para la educación, salvo excepciones (Halliday 2007 o Stubbs 1986; *cf.* entradas). Sin embargo, esa situación parece revertirse entre los lingüistas, siendo el libro un gran ejemplo, que muestra lo mucho que puede aportar la teoría lingüística a la educación. El volumen, que prima las implicaciones sociales del lenguaje sobre las gramaticales (siendo así doblemente bienvenido), ofrece un bagaje lingüístico asequible para los educadores. Sus 9 capítulos abordan problemas centrales de la interrelación lenguaje-educación: conexiones, componentes del lenguaje, lenguaje en uso (más allá del léxico y la gramática), variación lingüística, adquisición del lenguaje, relaciones entre oralidad y lectoescritura, rasgos del lenguaje académico (muy diferente a otros contextos), bilingüismo y política y planificación lingüística. El último apartado de cada capítulo es muy relevante, pues discute las implicaciones de sus contenidos para el ámbito educativo.]

Simpson, J. & A. Whiteside (eds.) (2015): *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. Abingdon & New York: Routledge.

[Si las políticas lingüísticas estatales suelen ser negativas para los niños inmigrantes (esta bibliografía ofrece ejemplos), no lo son menos para migrantes adultos, que sin embargo apenas reciben atención. La obra analiza su educación lingüística en 9 países: Australia, Canadá, España (Cataluña), Finlandia, Francia, Irlanda, Holanda, Reino Unido y USA. La estructura es original: cada país es tratado en 2 capítulos: política lingüística (e ideologías subyacentes, como el monolingüismo⁴⁵) sobre los migrantes adultos y prácticas lingüísticas para ellos concebidas a contracorriente de la política oficial. Temas abordados por los capítulos teóricos (impares) son el estándar como salvaguarda de la homogeneidad (caps. 9 y 15), los discursos estatales de homogeneidad (cap. 17, entre otros), incluso en áreas bilingües como Cataluña o Quebec (3, 5), o el uso de tests del lenguaje para controlar la inmigración (13 y 15). Bastantes capítulos denuncian el marco neoliberal que vincula educación lingüística para migrantes y empleabilidad, por lo que «Such a narrow understanding of language education does not value the economically unproductive» (p. 5). Los capítulos de corte práctico (pares) ilustran currículos no oficiales que ayudan al migrante a transformar su vida, mostrando que «what happens locally – i.e. policy-making on the ground – is more salient than much national policy» (p. 12).]

Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education—Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴⁵ Por ello, «It should come as no surprise [...] that the understanding of language education for migrants at the scale of national policy rarely embraces multilingualism, that is, the development of competence in the dominant language as part of a multilingual repertoire» (p. 3).

[Obra monumental (785 págs.) y fundamental sobre cómo los derechos humanos lingüísticos⁴⁶ se infringen en el ámbito educativo en todo el mundo, mostrando con muchos ejemplos que la mayor parte de la educación indígena y de minorías carece de ellos, contribuyendo así a la desaparición (genocidio) de la diversidad lingüística y cultural. La autora es muy crítica con la educación, sosteniendo que esta es uno «of the direct main agents of linguistic (and cultural) genocide today» (p. x) y también que «Schools are every day committing linguistic genocide [...] by forcibly moving children from one group (indigenous or minority) to another group (the dominant group) through linguistic and cultural forced assimilation in schools» (p. x). La parte I (4 caps.) trata el genocidio lingüístico actual y establece un paralelismo entre la biodiversidad y la diversidad cultural y lingüística, así como sus amenazas a ellas. La II (2 caps.) expone cómo la educación practica el genocidio lingüístico, debido a las políticas lingüísticas estatales y a la globalización, y el papel clave del lenguaje como mecanismo de poder y control. La parte III (3 caps.) trata qué pueden ofrecer los derechos humanos lingüísticos para frenar el genocidio lingüístico, sostiene que su presencia en la educación es claramente insuficiente y sugiere cómo la educación debería funcionar para alcanzar altos niveles de multilingüismo⁴⁷.]

Skutnabb-Kangas, T. & J. Cummins (eds.) (1988): *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Esta obra se centra en las causas de las graves dificultades académicas experimentadas por los estudiantes de minorías, sosteniendo que esas dificultades no residen en ellos sino en las relaciones de poder entre grupos dominantes y dominados en la sociedad, reproducidas por la escuela⁴⁸. Por tanto, analiza «the educational problems of minority students as manifestations of institutionalized racism/ethnicism/classism/linguicism in society (and in schools that reflect the broader society) rather than only as a function of educators' lack of sensitivity to students' needs» (p. 3), y presenta estudios de caso que revelan programas exitosos en combatir el fracaso. Tiene 4 partes: la I (6 caps.), además de un capítulo general de Skutnabb-Kangas, presenta análisis de 5 países concretos (USA, Holanda, Reino Unido, Suecia y Canadá), que revelan que los problemas no estriban en los niños de minorías sino en el racismo social institucionalizado y reflejado en los sistemas educativos. La parte II (1 cap.) reúne algunas experiencias y la III (8 caps.) ofrece ejemplos exitosos de la lucha de comunidades y educadores en varios lugares del mundo para instaurar una educación que respete las minorías. La parte IV (4 caps.) aborda asuntos generales, como el imperialismo lingüístico, racismo, nacionalismo, etc.]

Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson (en colab. con M. Rannut) (eds.) (1995): *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.

[En la línea más tarde expandida por Skutnabb-Kangas (2000), la obra, donde la educación tiene mucho peso, defiende que los derechos humanos lingüísticos son derechos humanos básicos⁴⁹ y

⁴⁶ La autora distingue entre los derechos humanos lingüísticos, de carácter necesario, y los derechos lingüísticos, de tipo complementario: «I have suggested that we differentiate between necessary rights and enrichment-oriented rights. Necessary rights are rights which, in human rights language, fulfill basic needs and are a prerequisite for living a dignified life» (p. 498), siendo así indispensables «for linguistic, psychological, cultural, social, and economic survival for minorities and for basic democracy and justice—and, of course, for linguistic diversity to be maintained» (p. 498). Por su parte, «enrichment-oriented rights have to do with 'extras' for a good life, above basic needs» (p. 498). Por tanto, «Only the necessary rights should be seen as linguistic human rights. Enrichment-oriented rights, for instance the right to learn foreign languages, can be seen as language rights but I do not see them as inalienable human rights, i.e. they are not linguistic human rights» (p. 498).

⁴⁷ El apdo. 8.6 (pp. 626-639) expone 8 principios que deberían implementar los modelos educativos para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos lingüísticos.

⁴⁸ Esta cuestión solo se puede entender de manera situada; como expone la introducción de los editores, «To majority educators, whether their ideological orientation is liberal reformist or conservative, it may appear extreme to talk of educational violence and the shame it engenders in minority students. For minority groups, however, the violence is still very real» (p. 5).

muestra que mientras que los hablantes de lenguas oficiales (mayorías dominantes) los disfrutan, «Most linguistic minorities in the world do not enjoy these rights. It is only a few hundred of the world's 6-7,000 languages that have any kind of official status, and it is only speakers of official languages who enjoy all linguistic human rights» (p. 2). La introducción (pp. 1-22) establece un marco explicativo para los derechos humanos lingüísticos. La obra reúne 19 caps. en 3 partes: la I (6 caps.) ofrece varios trabajos sobre el alcance de los derechos humanos lingüísticos (criterios que deben guiar los derechos humanos lingüísticos en política y gobierno, noción de democracia etnolingüística, pasado y presente de tales derechos, la contribución del ámbito del derecho para regular conflictos lingüísticos o el derecho a llamarse como uno desee), la II (7 caps.) aborda estudios de la situación de esos derechos en países concretos (USA, Rusia y Letonia, Nueva Zelanda, Noruega o Australia) y la III aborda situaciones postcoloniales (América Latina, India, Kurdistán, etc.).]

Skutnabb-Kangas, T., R. Phillipson, A.K. Mohanty & M. Panda (eds.) (2009): *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

[El volumen participa de la promoción de la educación multilingüe que, ansiando una calidad educativa equilibrada, contribuya a la justicia social. Se concentra en minorías que, al ser educadas para el abandono de sus lenguas, son condenadas a la marginación. Tras la parte 1 (introducción), la 2 trata la potencialidad de abordar transversalmente la capacidad lectoescrita y de transferencia de conocimientos; renunciar a ese tipo de educación, optando por la lengua dominante o por modelos bilingües insuficientes, supondría mermar derechos lingüísticos. El modelo multilingüe se tensiona donde hay contacto de lenguas globales con otras locales (parte 3). Se constata el impacto del inglés en la diversidad lingüística local y cómo compensarlo: se ha hecho, con programas bilingües y de inmersión, entre los navajos. En otras áreas el éxito ha sido dispar: apreciable en Nepal (mediante prácticas y saberes locales), inapreciable en zonas de África (modelos transicionales) y en Canadá (programas inmersivos en francés). Resultados más positivos aparecen en comunidades que han luchado contra la asimilación (parte 4): en Perú (a favor del quechua), Canadá (inmersión en lenguas amerindias), India o Escandinavia (comunidad sami). La parte 5 apunta el poder emancipador de la educación multilingüe.]

Spolsky, B.D. (ed.) (1986): *Language and education in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.

[Parte de que «The difference between languages that children learn in the home (their mother tongues) and the languages valued by society and established therefore as the medium of instruction at the various levels of schools is an almost universal problem in educational systems» (p. 1). Aunque es antiguo, el libro sigue vigente porque ese problema no está resuelto, como muestran numerosas referencias de esta bibliografía. Algunos de los temas tratados son la educación en la lengua nativa como un derecho fundamental, una tipología de las lenguas de la educación en sociedades multilingües, la necesidad de considerar el contexto al desarrollar políticas lingüísticas en educación, el debate entre defensores y detractores de la presencia de lenguas nativas en educación, o varios estudios de caso (Irlanda, Nueva Zelanda, Namibia o Filipinas). El cap. 11, de Spolsky (“Overcoming language barriers to education in a multilingual world”; pp. 182-191) analiza en clave sociolingüística los problemas educativos de las minorías en las ciudades, actualmente contextos multilingües por excelencia que «produce a potential language barrier to education for sections of the population:

⁴⁹ Los editores definen en la introducción su gran trascendencia: «The principles underlying the concept of universal human rights is that individuals and groups, irrespective of where they live, are entitled to norms which no state can be justified in restricting or violating. But not all human rights are a question of the death penalty, torture, or arbitrary imprisonment. Often individuals and groups are treated unjustly and suppressed by means of language. People who are deprived of LHRs [linguistic human rights] may thereby be prevented from enjoying other human rights, including fair political representation, a fair trial, access to education, access to information and freedom of speech, and maintenance of their cultural heritage» (p. 2).

unless this barrier can be overcome, there can be no equality of opportunity or equity in education, and excellence is likely to be restricted to an elite and denied to the majority» (p. 183).]

Spolsky, B. D. & F.M. Hult (eds.) (2008): *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell 50.

[Aunque esta bibliografía recoge algún otro manual de lingüística educativa (cfr. entrada de Bigelow & Enns-Kananen eds. 2015), el comentado aquí debe estar por derecho propio, pues ofrece un panorama muy abarcador y amplio de la disciplina, con 44 capítulos y casi 700 págs. El capítulo 1, de Spolsky, avanza la concepción que de la lingüística educativa ofrece la obra, entendida como un campo relevante a la educación, pero basado en la lingüística, «which I now see as providing the essential instruments for designing language education policy and for implementing language education management» (p. 2), y defiende su autonomía y su gran relevancia⁵¹, incrementada todavía más por los procesos recientes de descolonización y globalización. Tiene 3 partes: la I (7 caps.) trata los fundamentos del ámbito (neurobiología, psicolingüística, sociolingüística, teoría lingüística, política e ideologías lingüísticas, etc.). La parte II reúne 25 capítulos sobre 5 grandes temas: educación sensible lingüística y culturalmente, política y gestión de la educación del lenguaje, desarrollo de la lectoescritura, adquisición de (segundas) lenguas y evaluación del lenguaje, tema este último que discute si las evaluaciones del lenguaje son «gate-keepers or door-openers» (p. 456). La III reúne 8 capítulos sobre la relación entre investigación y práctica en lingüística educativa.]

Stubbs, M. (1980): *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge.

[A pesar de su antigüedad, esta breve (188 págs.) pero ambiciosa obra aún atesora gran interés: pretendía formular una teoría general de la lecto-escritura, pero (y aquí reside su relevancia) fue una de las primeras que acometió esa tarea adoptando parámetros claramente sociales (hasta entonces ignorados), derivados de aplicar la sociolingüística a la noción de lecto-escritura. Dado este vacío y la escasez de datos sobre varios aspectos, el autor establece los prerrequisitos de esa teoría. Según Stubbs, «A systematic theory of literacy must be based, first at all, on an account of the relationship between spoken and written language (p. 160), además de en la relación entre lenguaje escrito y contextos sociales de uso y propósitos a los que sirve. El libro defiende la interdisciplinariedad de ese estudio (cap. 1) o la necesidad de relacionar lenguaje hablado y escrito (2). Además, descubre con gran finura las presiones sociales y tecnológicas a las que están sometidos, por sistemas vecinos potentes política y culturalmente, los sistemas escritos (4), analiza las funciones de la lengua escrita (5) y el sustento que da al concepto de lengua estándar (6). Sobre los niños, se destaca (cap. 7) que para el éxito en la escuela importa más la actitud del profesorado hacia el lenguaje que el propio lenguaje del estudiante.]

Stubbs, M. (1976): *Language, schools and classrooms*. London: Methuen, 2nd ed., 1983 [Trad. de L. Vázquez de Castro & J. Vázquez de Castro, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel, 1984].

[La obra, también breve (menos de 150 págs.), trata la relación entre lenguaje y educación desde una óptica social, que aún no era común desde la lingüística. Por ello, como la obra previa, es una pionera. Sostiene que, aunque el lenguaje es central en la escuela, no hay consenso en temas como la relación lengua-aprendizaje, la relación entre lenguaje y éxito o fracaso escolar, el tipo de lenguaje usado en el

⁵¹ De hecho, Spolsky defiende la necesidad, ahora más que nunca, de esa disciplina, pues «there has been improvement in the number of people with access to education, especially in less developed parts of the world and in particular for women. But it is regrettable that this increase in quantity has not been reflected in any dramatic improvement in quality» (p. 8). La razón deriva de «the failure to deal with the language barrier to education and the matching failure to remedy the effects of hegemonic monolingual education in a language not well enough known by the richly pluralistic pupils in schools» (p. 8). Según Spolsky, la lingüística educativa es el instrumento que permita abordar y resolver esa situación.

aula o las repercusiones educativas del uso de variedades no estándares en la educación. Stubbs asume que esos problemas educativos (para los que da herramientas) son intratables sin atender al componente sociolingüístico de la escuela y a las actitudes ante la variación lingüística. Tiene 9 capítulos: por qué importa el lenguaje en la educación (1), conceptos sociolingüísticos básicos, incluyendo el rechazo de los prejuicios lingüísticos prescriptivistas (2), códigos restringidos y elaborados (3), el mito de la deficiencia lingüística (4), el lenguaje en el aula (5-6) y modos de estudiarlo (7-9). Muy interesante es el cap. 3 (y el 4), que discute por qué los niños de clase obrera rinden menos en clase que los de clase media: el fracaso educativo no es fracaso lingüístico, sino que deriva de barreras sociolingüísticas entre alumno y sistema educativo. De ahí la centralidad de estudiar el lenguaje de profesores y alumnos en la escuela.]

Stubbs, M. (1986): *Educational linguistics*. Oxford & New York: Basil Blackwell.

[Presentación de la lingüística educativa aún muy útil. Frente a panorámicas más modernas, como Barry (2002)⁵², que no tratan de vincular lenguaje y educación (son meros manuales de lingüística), Stubbs sostiene que teoría y praxis educativa se basan en modelos inadecuados del lenguaje, y discute qué visiones del lenguaje son útiles para la educación. Además, rechaza que la teoría lingüística no sea útil en el aula. Según Stubbs, cualquier tema lingüístico de interés en educación debe tratarse desde tres ópticas: teoría, descripción y práctica. El libro, que enfatiza el análisis del lenguaje desde su uso, persigue cuatro objetivos básicos en sus 14 caps.: (1) exponer los aspectos del lenguaje de interés para educadores (léxico, ortografía, sintaxis estándar y no estándar, análisis del discurso, etc.), (2) tratar la variación intralingüística y su relación con el uso del lenguaje (tipos de variación, variedad estándar y no estándar o habla y escritura), (3) mostrar que (y cómo) teoría y descripción tienen gran valor en el aula (*syllabus* de inglés, enseñanza de la ortografía o lugar del estándar en la escuela), y (4) discutir las implicaciones ideológicas de las tres ópticas antes referidas (inglés como lengua internacional, lecto-escritura o rol del estándar como soporte de valores sociales y políticos dominantes)⁵³.]

Thornton, G. (1986): *Language, ignorance and education*. London: Edward Arnold.

[Otro libro clásico. Aunque, como bastantes otros, trata el sistema educativo inglés, se aplica perfectamente al nuestro. Muy breve (84 pp.) y polémico, sostiene que el currículo de inglés en la enseñanza secundaria no ha sido exitoso, dada la clara correlación entre la procedencia socioeconómica del alumno y su éxito educativo; además, los alumnos que necesitan más apoyo con el lenguaje (pieza educativa central) no suelen recibirla. Según Thornton, los actores educativos (docentes, inspectores, políticos, editoriales, etc.) exhiben gran desconocimiento del lenguaje y sus decisiones desinformadas tienen repercusiones graves en la educación. Thornton muestra cómo esa ignorancia afecta a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, y por extensión al resto de áreas. La educación del lenguaje, basada en el modelo obsoleto de las partes del habla, está llena de prejuicios (el habla es una forma de escritura, hay elementos correctos e incorrectos, solo la forma escrita tiene gramática, etc.): «A system tainted with misconceptions about the nature of language which have, on the one hand, the effect of denying respect for the individual's language, and, on the other, of maintaining an ineffective pedagogy, can succeed only in handicapping the chances of substantial numbers of the school population» (p. 76).]

Tollefson, J.W. (1991): *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman, 3.^a reimpr., 1996.

⁵² Barry, A. K. (2002): *Linguistic perspectives of language and education*. Westport: Bergin & Garvey.

⁵³ Como se aprecia, el libro presta gran atención al estándar (inglés), básico en la educación. Sostiene que esta variedad debe enseñarse en la escuela, pues «If they are not competent in SE [Standard English], at least for some purposes, then areas of the dominant culture are closed to them» (p. 95) (esa misma posición es sostenida por Clark & Ivanic 1997), pero esa necesidad «is quite compatible with the view that school should be more understanding and tolerant of NS [non-standard] dialects and should be free of dialect prejudice».

[El libro revela una visión alternativa de la planificación lingüística: la educación y el lenguaje al servicio de la reproducción de las relaciones de poder y las divisiones socioeconómicas desiguales. Las lenguas son, así, institucionalizadas para establecer la hegemonía de los grupos dominantes (los que obtienen ventajas de hablar ciertas variedades lingüísticas). Los capítulos desarrollan estas reflexiones, a veces desligadas de cualquier contexto (caps. 2-3) y otras contextualizándolas (caps. 4-7). Los asuntos tratados son: la ideología de la teoría de la planificación (cap. 2), las consecuencias de la política lingüística para el acceso al empleo, a los recursos y el poder (3), la correlación entre enseñanza lingüística y desarrollo económico mundial (4; China e Irán), políticas lingüísticas y laborales restrictivas con los migrantes en USA (5) y la importancia de las cuestiones lingüísticas para luchar contra la desigualdad (cap. 6; Filipinas) y para dotarse de capacidad económica y política (7; Australia, antigua Yugoslavia). La conclusión (8) completa la revisión de la planificación lingüística: son estructuras no democráticas las que toman decisiones que fuerzan al abandono de las lenguas maternas en las actividades sociopolíticas clave.]

Tollefson, J. W. (ed.) (2002): *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[En la línea de la obra previa, esta reúne trabajos que ven las políticas lingüísticas como gestoras de conflictos y naturalizadoras de beneficios a los grupos dominantes. Las decisiones educativas (cap. 2) exigen dotar a las políticas lingüísticas de las aportaciones de la teoría social reciente. La parte II observa minorías compitiendo por el reconocimiento de sus derechos institucionales (USA, cap. 3) o en marcos nacionales multilingües (Canadá, 4). La III ilustra casos donde las políticas lingüísticas son parte de directrices gubernamentales o de campañas electorales: medidas de tinte colonizador en Hong Kong (5), la deriva hacia un menor respeto a la diversidad de los gobiernos australianos (6) y el debate sobre la oficialidad única del inglés en Arizona (7). La parte IV repasa combates políticos originados en desequilibrios lingüísticos: lenguas de la India en busca de reconocimiento oficial y educativo (8) o el desafío al intento serbio de controlar el currículo en otras nacionalidades yugoslavas (9). A la autodefensa o a la dependencia se abocan países que enfrentan la globalización o la descolonización (parte V): resistencia en Japón (cap. 10), pero dependencia del inglés en Vietnam (11) o Corea (12); el África anglófona promueve la descolonización lingüística (13). La parte VI se concentra en la reconstrucción identitaria a partir de las lenguas, amerindias (14) o de las Islas Salomón (15).]

Tollefson, J. W. & A. B. M. Tsui (eds.) (2004): *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[El libro aborda el carácter instrumental del lenguaje en la enseñanza: serviría a intereses de ciertos grupos para imponerse en la organización sociopolítica. Se revisan aquí países con predominio del inglés, antiguos dominios coloniales y zonas de convivencia lingüística asimétrica, ocupándose, sobre todo, de examinar minorías. Lo son (parte I) el pueblo maorí (cap. 2), que ha resistido al inglés creando un sistema educativo independiente, la comunidad galesa (3), que ha optado por la educación bilingüe (exitosa solo en preescolar) y los inmigrantes en USA, que son la excusa para agudizar la homogeneización lingüística de la administración. Son diversas también las soluciones en países postcoloniales: Hong Kong (5) y el África subsahariana (9) prefieren las lenguas coloniales; Malasia (7) e India (8) han elegido lenguas nacionales, aunque las élites siguen usando el inglés; Singapur (6) y Filipinas (10) adoptan modelos bilingües con el inglés, discriminando a sectores amplios de la población. La parte III retrata la confrontación con prevalencias idiomáticas asociadas a poderes políticos: en Sudáfrica (11) la política multilingüe se ha rendido ante el inglés; Ecuador y Bolivia (12) han hecho progresos hacia la igualdad con el español; Eslovenia (13) ha combatido la imposición serbia y ahora enfrenta la amenaza de otras lenguas europeas mayores.]

Trappes-Lomax, H. & G. Ferguson (eds.) (2002): *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins.

[El libro surge de una paradoja señalada por Trappes-Lomax en la introducción (p. 1): hay muchos libros sobre el lenguaje (para estudiantes, profesores, etc.) que no abordan la educación del

profesorado y, al tiempo, también hay muchos libros sobre la educación del profesorado de lenguas que no abordan por extenso el lenguaje. La obra intenta llenar ese vacío haciendo un análisis del lenguaje (teoría, práctica e interrelación) centrado en los formadores de profesores de lenguas. La parte 1 (5 caps.) discute conceptos teóricos sobre el lenguaje que subyacen a la práctica de la educación del profesorado de lenguas pero que no han recibido suficiente atención: nociones de lenguaje como institución social y como práctica verbal o reflexiva. Los 8 capítulos de la parte 2, escritos por educadores de profesores de lenguas, analizan la praxis del trabajo con el lenguaje en la educación de esos futuros profesionales según dos ejes: mejora de las herramientas lingüísticas de los profesores y conciencia sobre el lenguaje. Son temas recurrentes en esta parte el impacto de los programas sobre los futuros docentes, el vínculo formación-práctica de clase, el conocimiento sobre el lenguaje más útil para los profesores o el tratamiento de la conciencia sobre el lenguaje usando datos de discurso espontáneo.]

Trujillo Sáez, F. (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro Andalucía & Ediciones Mágina.

[Cada vez hay mayor consenso en que «El aprendizaje de la lengua supone franquear las puertas de las culturas que han hecho de esa lengua el mecanismo de comunicación» (p. 9), pero según el libro la enseñanza de la cultura en la enseñanza de la lengua ha carecido de una metodología clara. Por ello, analiza tres conceptos clave (y su interrelación) para la didáctica de la lengua: cultura, lengua y educación lingüística. El cap. 1 define la cultura como conjunto de sistemas de significación negociados colectivamente. El 2 rechaza la visión usual de la comunicación según el esquema 'emisor-receptor', al ser la comunicación verbal humana mucho más compleja de lo sugerido por ese esquema; por ejemplo, es la base de la creación de representaciones culturales. El cap. 3 define el lenguaje no solo como medio de comunicación sino como medio para construir y negociar significados, lo cual permite erigir nuevos esquemas culturales y cambiar los antiguos. El 4 relaciona los tres conceptos previos con la didáctica de la lengua según tres premisas: multiculturalidad (todo contexto social es multicultural), pluriculturalidad (todo individuo es pluricultural, al resultar de variadas experiencias e identificaciones) e interculturalidad (todo acto comunicativo es intercultural, pues involucra a dos o más individuos pluriculturales).]

Tusón, J. (1996): *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries, 16 ed. [Trad. de J. Tusón, *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro, 1996].

[Gran opción como aplicación didáctica en el ámbito educativo. Defiende la necesidad de reconocer la diversidad lingüística y cultural, rebatiendo prejuicios lingüísticos muy asentados. El prejuicio lingüístico incide «sobre lenguas y hablantes que alguien puede considerar extraños a niveles diferentes: 1) porque ciertos hablantes usan una lengua que a ese alguien le es poco o nada conocida; o 2) porque aquéllos hablan una variedad de la lengua que no es la propia del prejudicador» (pp. 27-28); por tanto, niveles interlingüístico e intralingüístico. El capítulo 1 define qué son los prejuicios lingüísticos, y el 2 ofrece un recorrido histórico por ellos. Desde el capítulo 3 se discuten críticamente, divididos en tres grupos: el 3 trata los prejuicios inocentes (lenguas fáciles y difíciles, con muchos o pocos hablantes, etc.), el 4, los culturales (pobreza léxica de las lenguas primitivas, lenguas pobres y excelencia literaria, lengua y dialecto), de repercusiones más graves, y el 5, los prejuicios geopolíticos, que según Tusón (p. 95) conducen al abismo (justificación del carácter excelso de un pueblo mediante su lengua, complicación lingüística del mundo, lenguas aptas y no aptas para comunicar, o ideología de la sustitución lingüística). El capítulo 6 propugna una nueva educación lingüística que destierre la desigualdad.]

Unamuno, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

[Parte de que «Como las sociedades no son homogéneas, los usos lingüísticos tampoco lo son» (p. 11). A pesar de ello, la escuela ignora los variados usos lingüísticos del alumnado, enseñando la lengua como un ente homogéneo desligado del uso real. La autora rechaza esa concepción, planteando, desde

una visión puramente social del lenguaje, cambiar la educación lingüística en el aula, que debería «Educar en la lingüística de la variación» (p. 33): en el aprecio (no menosprecio) a la diversidad. Desde esa visión crítica, la diversidad lingüística (consustancial a la diversidad social y cultural) debe ser un eje central de la enseñanza del lenguaje, pues la diversidad enriquece el aprendizaje (en vez de dificultarlo). Así, la enseñanza debe eliminar los prejuicios lingüísticos que menosprecian los usos y variedades no estándares. Los capítulos 1-2 analizan qué enseña la escuela en el ámbito del lenguaje y qué debería enseñar, proponiendo que debería trabajar con usos orales y aprovechar el multilingüismo de muchas escuelas para realzar la diversidad. El 3 revisa el papel del docente en la educación lingüística y el 4 ofrece actividades, derivadas de una experiencia en una escuela de Barcelona con niños de varios países, para enseñar a los niños que la diversidad (no la homogeneidad) es lo natural.]

Van Cleve, J. V. (ed. in chief) (1987): *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. 3 vols. New York: McGraw Hill.

[Aunque, dada la fecha de su publicación, algunas partes de esta enciclopedia están superadas, es de obligada presencia aquí, tanto por su concepción como por la institución que la auspició. Gallaudet University (Washington D.C.) es un referente mundial en la educación de sordos: fundada en 1864, es una institución bilingüe en ASL (American Sign Language) e inglés, si bien sus clases se imparten solamente en ASL. La obra abarca 3 vols., con unas 1.400 páginas en total. Los dos únicos criterios en su confección fueron que «the entries must reflect the best research and thinking within their field and that they must treat deaf people respectfully» (p. x). Reúne temas muy variados vinculados con el colectivo sordo: educación, lingüística de signos, derecho, sociología, audición, trastornos comunicativos, psicología, arte, literatura, e incluso reseñas biográficas de autores sordos (Beethoven, Du Bellay, etc.), revistas científicas del ámbito, asociaciones de sordos (deportivas, sociales, profesionales), etc. Reúne 273 entradas alfabéticas, algunas muy breves (1 pág.) y otras mucho más amplias, con subdivisiones internas escritas por diferentes autores: p. ej., “Audiometry” (pp. 45-74, v. 1), “Deaf population” (pp. 251-299, vol. 1) o “Sign languages” (pp. 31-118, vol. 3, con 41 subdivisiones internas).]

V.V.A.A. (1992): *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.

[Estas actas de congreso, sin indicación de editor, comienzan con dos declaraciones que las entroncan con tratamientos muy recientes de la multiculturalidad y el multilingüismo. Por una parte, la introducción afirma que «desarrollar [...] la personalidad [...], e insertarla [...] en su medio natural y sociocultural [...] reclama conocer [...] la cultura con la que viene [la humanidad] a la escuela. No se trata [...] de partir de sus experiencias actuales para llevar[la] [...] hasta la cultura mayoritaria» (p. 14); así, la integración no es un valor absoluto. Por otra, y en consecuencia, reclama un aumento del número de lenguas en el currículo (p. 15), para lo cual deberá conjugarse el aprendizaje de lenguas maternas, nacionales y extranjeras. Se hacen necesarias nuevas metodologías (personalizando la educación) para valorar las capacidades de alumnos ignorados tradicionalmente; también nuevas formaciones para el profesorado y los equipos directivos. Siguen ponencias sobre pedagogía y educación multicultural y, cerrando el compendio, 8 grupos de comunicaciones. El denominado “Lenguaje y educación” se centra en la confección de materiales pedagógicos y sobre todo en el aprendizaje bilingüe, ejemplificados con las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y el País Vasco.]

Wigglesworth, G., J. Simpson & J. Vaughan (eds.) (2018): *Language practices of indigenous children and youth. The transition from home to school*. London: Palgrave Macmillan.

[Análisis del comienzo de la escolarización en niños desde 4 años de comunidades indígenas, que suele implicar una lengua diferente de la propia; por tanto, esos niños entran en la escuela sin conocer (o conociendo mal) la lengua de la educación, lo cual dificulta su inserción escolar. El libro trata «how the languages the children speak before school and throughout their schooling impact on their ability to participate fully in the classroom during the school years» (p. 17), examinando varias caras de ese problema (cómo las comunidades gestionan el paso de casa al colegio, elección de la lengua en el aula, interacciones lingüísticas, tipos de discurso y eventos de habla o en qué grado los niños participan en

clase) y algunas acciones de escuelas y comunidades para salvaguardar la lengua materna. Los capítulos discuten casos sobre todo de Australia (8 comunidades) pero también de otras zonas (USA, Canadá, Brasil o Malasia). La parte 1 (4 caps.) analiza si los programas escolares son sensibles a las lenguas de la comunidad local y la 2 (3 caps.), los problemas de elección de código en la clase. La parte 3 (3 caps.) trata casos donde existe una variedad surgida por contacto entre el inglés y lenguas aborígenes y la IV (3 caps.) analiza el uso del lenguaje como práctica cultural en niños y jóvenes indígenas.]

Wolfram, W., C. Temple Adger & D. Christian (1999): *Dialects in schools and communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[Dirigido a los docentes, el libro⁵⁴ trata las diferencias dialectales del inglés USA y su impacto en la enseñanza⁵⁵. Expone dos grandes posiciones sobre la relación entre dialectos y educación: de déficit (el hablante de dialectos no estándares sufre un hándicap social y cognitivo, dada la gramática deficiente de esas variedades), y de diferencia, por la que «Because no one linguistic system can be shown to be inherently better, there is no reason to assume that using a particular dialect can be associated with having any kind of inherent deficit or advantage» (p. 20). El libro rechaza la primera. Los capítulos 1-2 presentan la variación intralingüística y el 3 añade la dimensión del discurso. El 4 sostiene que la ilusión de un inglés unitario (estándar) «has permeated educational endeavors with serious consequences» (pp. 99-100), y 5-7 tratan el nulo papel educativo de los dialectos: énfasis en el estándar como medio de comunicación oral (cap. 5), dificultad de enseñar la escritura a los hablantes de dialectos no estándares, más alejados que los del estándar de la variedad escrita (6) y relación entre dialectos y lectura (7). El 8 promueve la conciencia dialectal⁵⁶, basada en apreciar la variación dialectal como algo natural del lenguaje, que permita desterrar la desigualdad en la escuela, y ofrece actividades.]

Wortham, S. & B. Rymes (eds) (2003): *Linguistic anthropology of education*. Westport, CT: Praeger.

⁵⁴ Surgido a partir de un libro publicado en 1989 por dos de los autores (W. Wolfram y D. Christian) titulado *Dialects and education: Issues and answers* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall), aunque la obra comentada ha revisado y ampliado el tratamiento de muchos temas. Por otro lado, el libro comentado en el texto tiene una 2.ª edición, publicada en 2007, con igual organización que la edición de 1999, limitándose a actualizar los contenidos. En 2017 se publicó un libro sustancialmente revisado y con más capítulos: Reaser, J., C. Temple Adger, W. Wolfram & D. Christian (2017): *Dialects at school. Educating linguistically diverse students*. New York: Routledge.

⁵⁵ Que puede ser muy fuerte: «Members of some cultural and linguistic groups are at a disadvantage because of their less favored or stigmatized status in society. They are viewed as deficient in certain areas by members of the social groups that have more power and authority in our society's institutions and systems—education, government, health care, employment, and so on. Members of the powerful groups often believe that members of the stigmatized groups must change in order to be accepted. Success in school for children from these disenfranchised groups, for example, may depend on their changing aspects of their language and language use, and adapting to school norms—which are generally more like the norms of the powerful groups than those of the stigmatized groups. For members of a mainstream, powerful group, no change or adaptation is necessary. In this sense, children from some groups may be at risk for school failure» (p. 19).

⁵⁶ Otra gran opción sobre el desarrollo de la conciencia dialectal en la enseñanza es el cap. 11 de Wolfram, W. & N. Schilling-Estes (1998): *American English. Dialects and variation*, Oxford: Blackwell. Ese capítulo (“Dialect awareness in the school and community”; pp. 297-322) sostiene que «the educational system and society at large should assume responsibility for replacing the entrenched mythology about dialects with factual information» (p. 311), y ofrece propuestas para crear programas de conciencia dialectal que promuevan la variación lingüística. Destacan los apartados 4-6: el 4 aborda los programas de conciencia dialectal, pero defiende que los programas formales (en la educación) deben complementarse con programas en el resto de la comunidad. El 5 propone un currículo dialectal (no exhaustivo) para la enseñanza media que persigue familiarizar al alumno con la variación mediante el análisis de muestras de diferentes dialectos geográficos y sociales, analizar la variación dialectal del alumno a partir del léxico y de la creación de vocabularios dialectales, y exponer críticamente los prejuicios sobre las diferencias lingüísticas. El apartado 6 trata el fomento de la conciencia dialectal en la comunidad. Debe destacarse que los autores han desarrollado un currículo dialectal específico (Wolfram, W., N. Schilling-Estes & K. Hazen 1997: *Dialects and the Ocracoke Brogue. An 8th grade curriculum*. Raleigh: North Carolina Language and Life Project).

[La obra sostiene que (y muestra cómo) la antropología lingüística y la educación se pueden retroalimentar mutuamente. Por ello, los 7 capítulos (junto a la introducción y una síntesis final) aplican «a contemporary linguistic anthropological approach to educational data» (p. 23), pues las creencias e ideologías sobre el lenguaje, básicas para la antropología lingüística, «are often reproduced and challenged through educational institutions» (p. 2). También la educación puede sacar provecho de la antropología lingüística, porque el lenguaje es un instrumento decisivo para el aprendizaje y la socialización en el aula. A partir de la noción peirceana de indexicalidad, los capítulos 2-5 atienden al uso del lenguaje en el aula para analizar problemas educativos y sociales (programa de lectoescritura para estudiantes con dificultades de lectura, procesos de producción cultural por parte de diferentes identidades, socialización y lectoescritura) y los capítulos 6-8 proyectan la noción de ideologías lingüísticas para investigar cuestiones relativas a la diversidad lingüística: lectoescritura en una lengua minoritaria (corso), ideologías sobre un dialecto estigmatizado de Costa Rica y programa de inmersión lingüística en una escuela elemental de USA.]

Wright, W. E., S. Boun & O. García (eds.) (2015): *The handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA & Oxford: Wiley Blackwell.

[Señalan los editores en la introducción que «in a world with only 196 'nation states' but over 7,000 named spoken languages [...], bilingual and multilingual education is essential» (p. 2). El volumen ofrece una amplia discusión sobre la teoría y la praxis de esa educación. Sus 41 caps. se dividen en 3 secciones: la 1 reúne 10 capítulos sobre los fundamentos de la educación bilingüe y multilingüe (ventajas cognitivas, profesorado, investigación, política y planificación lingüística, ideologías lingüísticas, biculturalismo, etc.). La sección 2 (14 caps.) discute problemas y prácticas pedagógicas en la educación bilingüe y multilingüe, divididos en dos partes: prácticas y pedagogías para el bilingüismo y multilingüismo (6 caps., con temas como la visión monoglósica que impregna muchos programas bilingües, el uso dinámico de varios códigos en el aula, la noción de multilectoescritura, el papel clave de profesores, padres y comunidad o la necesidad de reemplazar las pruebas de evaluación actuales, basadas en políticas monolingües, por otras bilingües o multilingües) y problemas y prácticas en los niveles escolares (caps. 18-21) y en poblaciones especiales (caps. 22-25: estudiantes con discapacidad, sordos, indígenas y educación bilingüe no formal). Los 15 capítulos de la sección 3 describen casos concretos de educación bilingüe y multilingüe en países de los cinco continentes.]

Yiakoumetti, A. (ed.) (2012): *Harnessing linguistic variation to improve education*. Berna: Peter Lang.

[Parte de que «linguistic diversity exists worldwide but it is very rarely utilized optimally for student benefit» (p. 2). Para revertir esa situación discute muy variadas experiencias aunadas por incorporar la diversidad lingüística en la educación. Interesa en especial por no limitarse a la problemática de la variedad estándar frente al resto de variedades (aunque le otorga mucha atención), sino que también considera otros casos de variación, como lenguas indígenas en contextos postcoloniales, lenguas minoritarias e incluso lenguas de contacto (criollas). Sus 12 caps. exponen iniciativas en contextos muy variados (Europa, Asia, África, América del Norte y Central y Australia) que dan visibilidad plena a la variación lingüística en la educación, explorando las implicaciones de su entrada en el aula y mostrando que «an education which incorporates linguistic diversity can be only beneficial» (p. 8). Por ello, los capítulos exponen las grandes ventajas (no solo lingüísticas, sino también pedagógicas, sociales, culturales o cognitivas) que para el estudiante (y sus comunidades) tiene la presencia de la diversidad lingüística (y cultural asociada) en el aula. En resumen, la obra «challenges the largely anachronistic ideology that promotes exclusive use of an educational monolingual standard variety» (p. 1).]

Zhou, M. (ed.) & H. Sun (consulting ed.) (2004): *Language policy in the People's Republic of China. Theory and practice since 1949*. Dordrecht: Kluwer.

[Por tamaño, población y número de lenguas (unas 300), China es una de las áreas lingüísticas más complejas del planeta. El volumen analiza la política y la ideología lingüística de ese país desde el

triunfo de la revolución con una óptica que enfatiza el rol de las minorías. Aunque solo un trabajo aborda la educación específicamente, ésta está muy presente en casi todos (*cfr.* p. 339 del índice de temas), algo inevitable, pues China promueve férreamente un estándar (*putonghua*, chino mandarín), con consecuencias muy negativas para la educación de minorías lingüístico-culturales. De hecho, su Ley de Lenguaje (2001) proclama el *putonghua* como lengua de comunicación y educación de toda China, relegando las otras variedades del chino y lenguas al ámbito privado. A ello subyace el lenguaje como un medio de fortalecer el control del estado sobre todo el país (mediante la máxima «un estado, una nación y una lengua»), algo que el libro muestra nítidamente. También muestra que «Life is harder for minorities» (p. 9); incluso si tienen derechos reconocidos, deberán optar entre sus lenguas nativas y el estándar, lengua del poder que les garantiza mayor estatus. Los 19 capítulos reúnen estudios críticos, análisis de políticas lingüísticas y trabajos de autores procedentes de minorías lingüísticas y culturales.]

Zsiga, E. C., O. Tlale Boyer & R. Kramer (eds.) (2014): *Languages in Africa. Multilingualism, language policy, and education*. Washington, DC: Georgetown University Press.

[Sus 14 capítulos discuten el espinoso asunto de las lenguas en África, tratando los problemas y desafíos educativos del multilingüismo, que derivan de la persistencia, impuesta por los gobiernos, de las lenguas coloniales (sobre todo, inglés) en la educación, pues las políticas lingüísticas asumen el «English only» desde las etapas iniciales, lo que provoca dejar de valorar las propias lenguas. El panorama es amplio: Marruecos, Kenia, R.D. del Congo, Ghana, Camerún, Botswana, Etiopía, Burkina Faso, Sudáfrica, Costa de Marfil, Tanzania, Nigeria, etc. El libro analiza todos los actores: individuo, comunidad, etnia y país. La introducción (pp. 1-11) recapitula «The bad news» y «The good news» (razones para el desaliento y la esperanza). Entre las primeras, la muerte o peligro de muchas lenguas, y la infravaloración de otras con buena salud por muchos de sus hablantes frente al inglés, algo favorecido por las políticas lingüísticas y de escuela (que están fallando). Hay motivos también para la esperanza, como que muchas comunidades luchan por preservar su lengua y cultura, o los avances de los programas de educación local. El mensaje del libro es diáfano: el único modo de lograr el éxito en las escuelas africanas es convertir los currículos en «African-centered» (p. 7), en vez de basarse en las lenguas coloniales.]