

Verba: Anuario Galego de Filoloxía, 51 (2024). ISSN-e: 2174-4017
<https://doi.org/10.15304/verba.51.9464>

Revista de Libros

April Baker-Bell. 2020. *Linguistic Justice. Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy*, New York & London: Routledge [xx + 128 pp.]. ISBN: 978-1-138-55102-2

Víctor M. Longa¹ 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

Recibido: 21/Octubre/2023; Aceptado: 24/Octubre/2023

El lenguaje es un elemento esencial en la existencia humana. Precisamente por ello, se erige muchas veces en fuente de conflictos muy serios (Garrett 2019) y de injusticia y discriminación (Baugh 2018). Esto, por desgracia, no debe sorprender, pues la lengua o variedad nativa es un aspecto clave de la identidad personal (y grupal). Como escribió el prominente académico afroamericano Robert Williams, “My language is me. It is an extension of my being, my essence. It is a reflection and badge of my culture” (Williams 1997: 209). De ello se sigue automáticamente que “if you devalue somebody’s language, then you devalue them as human beings” (Thornton 1986: 59). Por tanto, evaluar y jerarquizar lenguas o variedades (tarea completamente vana; cf. Longa y López Rivera 2023) implica evaluar y jerarquizar a sus usuarios, no siendo otra cosa que una plasmación de racismo.

Si hay una variedad que representa paradigmáticamente el menosprecio, la minusvaloración y el racismo lingüístico hacia ella y sus usuarios, es sin duda la variedad del inglés conocida como *Black English* o *African American Vernacular English* (en adelante, AAVE), entre otras denominaciones (listadas en Green 2002: 6). Ha sido vergonzosa y salvajemente denigrada y estigmatizada, calificada como *bad English*, *broken English*, *slang* o *street speech* y considerada una infravariedad que produce en sus hablantes déficits cognitivo-comunicativos (esta es la ‘posición de déficit’ sobre las variedades no estándares, aplicada en especial al AAVE; Wolfram et al. 1999: cap. 1 presentan críticamente esa posición, y también la contraria, de diferencia, sostenida por la lingüística). Por ello, esta variedad es “the most powerful example of the process of linguistic delegitimation imaginable” (Reagan 2019: 77).

En realidad, el motivo principal de los muchos ataques contra el AAVE reside en quiénes son sus usuarios, cuyo único ‘crimen’, como señala el sociolingüista afroamericano John Baugh, es “SWB”, “speaking while Black” (Baugh 2015: 768). Este colectivo ha sufrido y todavía sufre dominación y opresión estructuralmente enraizadas en el sentido de Young (1990). De hecho, Baugh (2018: cap. 4) expone cómo el comercio africano de esclavos creó en su día, y ha perpetuado hasta hoy, la injusticia social, lingüística, cultural y económica hacia los afroamericanos descendientes de esclavos en USA. En todo caso, como también apunta Baugh (2006: 147), hay que tener en cuenta que “Black people are highly diverse, wherever we reside”. Esto significa que los afroamericanos son un colectivo heterogéneo cultural y lingüísticamente, apreciable en que no todos ellos usan AAVE (Green 2002: 1; Lippi-Green 2012: 186; Rickford 1999: 323; Weldon 2021: 21; autores como Baugh 1983 o Smitherman 1997 estiman que es usado por un 80-90% de afroamericanos). Al tiempo, el AAVE es usado también por personas no afroamericanas (Lippi-Green 2012: 186; Weldon 2021: 20). Por ello, la variable fundamental no es la raza, sino la procedencia, vinculada con la descendencia de esclavos: “Black Americans who have, or whose ancestors have, immigrated to the United States of their own volition tend to differ linguistically and culturally from Black Americans whose ancestors were imported to this country (the United States) and sold as slaves” (Baugh 2018: 61). Es este segundo grupo el que sigue sufriendo muchas injusticias sociales, económicas, culturales o lingüísticas, hasta el punto de formar una de las “internal colonies in a postcolonial world” (Baron 2000: 16).

Los lingüistas, y en especial los sociolingüistas (y aquí debe destacarse el fantástico Labov 1969, que desmontó las falacias en que se basaba la referida posición de déficit sobre el AAVE) han efectuado un vasto trabajo para rebatir la idea de que el AAVE veta o dificulta la comunicación y el pensamiento complejos (idea, y esto es muy relevante, sostenida por muchos de sus hablantes; cf. *infra*); referencias como Baugh (1983, 1988), Green (2002), Lanehart (ed.) (2015), Lippi-Green (2012: cap. 10), McWhorter (1998: parte III), Mufwene et al. (eds.) (1998), Peterson (2020: cap. 7), Pullum (1999), Reagan (2019: cap. 3), Rickford (1999), Smitherman (1977), Wolfram (1969) o Wolfram y Thomas (2002) son excelentes

muestras de la dignificación lingüística del AAVE, que revelan que esa variedad no es inferior a ninguna otra, variedad estándar incluida.

A pesar de ello, las actitudes hacia el AAVE por parte de la sociedad siguen siendo de gran menosprecio. Escribía Ghomeshi (2010: 75) que, para muchas personas, “people who are not using the standard language are lazy, stupid, and/or uneducated”. Por desgracia, en la sociedad estadounidense esa afirmación rige en especial para la variedad considerada, menospreciada en todas las instancias imaginables (tribunales, trabajo, vivienda, educación, etc.), debido a una ideología del estándar que “rejects or marginalizes those varieties of U.S. English which are markedly non-middle-class, middle American, and colorless” (Lippi-Green 2012: 96).

Sobre ese menosprecio hacia el AAVE es necesario destacar un aspecto muy importante, porque es el que, en el fondo, justifica la obra reseñada. Ese menosprecio e infravaloración no solo son asumidos por la población blanca (algo que deriva del racismo profundamente instaurado en USA, ayer y hoy), sino también por gran parte de la propia población afroamericana. En realidad, esto no es tan paradójico como pudiera parecer, porque la ausencia de autoestima (o incluso el rechazo) con respecto a rasgos claves de la identidad propia es un proceso bien conocido. Fue, por ejemplo, tratado por todo un clásico, Memmi (1965). Señalaba Gordimer (2003: 27) que “Slavery was not abolished, it evolved into colonization”; más tarde, cuando la colonización se fue acabando políticamente, ha pervivido por otros medios (cultural, económico, lingüístico o educativo), aceptados por los propios colonizados. Según Memmi (1965: 132), “the ideology of a governing class is adopted in large measure by the governed classes”, de modo que la opresión es asumida por los propios oprimidos. Esto deriva de que “There is a tempting model very close at hand—the colonizer. The latter suffers from none of his deficiencies, has all rights, enjoys every possession and benefits from every prestige” (Memmi 1965: 164). Por ello, sigue diciendo este autor que “The first ambition of the colonized is to become equal to that splendid model and to resemble him to the point of disappearing in him” (Memmi 1965: 164). En otros términos, este proceso implica la asimilación, el ir perdiendo o relajando la identidad propia en beneficio de la identidad de la clase dominante, tomando de ella hábitos, modas, costumbres y, por supuesto (aunque Memmi no lo mencionara) también la conducta lingüística.

Este proceso se advierte claramente en gran parte de afroamericanos, fruto de la presión (y opresión) sufrida durante mucho tiempo. Un ejemplo diáfano es lo que sucedió tras la denominada ‘declaración de Oakland’, promulgada el 18/12/1996, en la que el consejo escolar del distrito de esa ciudad de California sostuvo que el AAVE, variedad nativa de la mayor parte de estudiantes del distrito, debía reconocerse y usarse en el aula como una herramienta para que los estudiantes afroamericanos pudieran acceder a la variedad estándar, dados sus malos resultados educativos: constituían el 53% de los alumnos del distrito escolar, pero el 80% de los suspensos (Rickford 1999: 331). Esa propuesta de reconocer e introducir el AAVE en clase (un lugar simbólico por excelencia) provocó una enorme polémica en USA (Baugh 2000 es una obra fundamental para entenderla) y muchos de quienes se opusieron con más vehemencia a la declaración de Oakland fueron precisamente miembros del colectivo afroamericano. Por ejemplo, el humorista Bill Cosby o la escritora Maya Angelou, fuertemente comprometidos con su comunidad, se burlaron sin embargo de la referida declaración (Baugh 2000: 12, 27). Y el reverendo baptista Jesse Jackson, infatigable luchador por los derechos civiles de los afroamericanos, señaló en una entrevista en la cadena CBS que la resolución de Oakland pretendía “making slang talk a second language” (Baron 2000: 8) (otros trabajos, como Vaughn-Cooke 2007, recogen más opiniones muy negativas de otros destacados miembros de este colectivo). Ese mismo rechazo fue también visible en los

padres y madres afroamericanos, que se oponían a la entrada del AAVE en el aula, pues “schools are viewed as the very places where children can and should be able to escape the nonstandard language of the street and the less educated” (Green 2002: 230), y, en suma, como piezas centrales para el ascenso social y el éxito laboral de sus hijos (Rickford 1999: 284), temiendo la posible guetoización lingüística de estos (Pullum 1997: 322). En suma, muchos hablantes de AAVE sostienen que su variedad debe ser privada, no pública, por su carácter supuestamente ‘inferior’. Obviamente, esto implica, como ya señalé, la profunda asunción de la ideología del estándar (Vaughn-Cooke 2007: 270), muy potente en muchos dominios (Lippi-Green 2012) y que opera mediante mitos tan extendidos como falsos (cf. la discusión crítica que hace Moreno Cabrera 2008, 2011 de esos mitos para el caso del español, y Watts 2011, 2012 para el inglés).

El señalado no es el único ejemplo que se puede aducir sobre la oposición de los afroamericanos a su variedad. Otros más son discutidos por Smitherman (2015), que sostiene que las ideologías lingüísticas pueden arruinar las intervenciones sobre el lenguaje, y, en este sentido, los programas educativos referidos al AAVE “have been derailed by Black elites” (Smitherman 2015: 561).

Este rechazo de los valores e identidades propias (en este caso, lingüísticas) y de adopción de las de los opresores (en este caso, el estándar) se puede vincular de modo diáfano con el proceso de *invasión cultural* formulado por el educador brasileño Paulo Freire (cf. Freire 1969, 1970, 1985; Freire y Macedo 1987). Según Freire (1970: 39), los oprimidos saben bien que están oprimidos, pero están perjudicados “por su inmersión en la realidad opresora”, de modo que “asumen una postura que llamamos de ‘adherencia’ al opresor” (Freire 1970: 39); en otras palabras, los oprimidos “alojan’ al opresor en sí” (Freire 1970: 38), al formarse su conducta sobre la base de las pautas del opresor (Freire 1970: 41). Esto implica que los oprimidos sufren un proceso de autodesvalorización que resulta “de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire 1970: 60) (y por supuesto, también de la prescripción, clave según Freire 1970: 40 en la mediación entre opresor y oprimido, y percibida en el ámbito lingüístico en la asfixiante prescripción impuesta por la ideología del estándar). Todo esto se resume en que los oprimidos “quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo” (Freire 1970: 59). Por desgracia, esto rige en gran medida en las actitudes lingüísticas de muchos afroamericanos sobre su variedad nativa, debido a la imposición derivada de la propia relación de subordinación. Como señala Freire (1970: 169), el opresor roba al oprimido “su palabra, su expresividad, su cultura” (Freire 1970: 169), privándolo de derechos básicos y, como en el caso tratado, incluso de su voz (Darder 2012), el AAVE.

Este es, en suma, el proceso de *invasión cultural*, definido como “la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la misma medida en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire 1970: 186), en buena medida responsable, recordemos, de la existencia de colonias internas en un mundo postcolonial, como señalaba Baron (2000: 16). Freire (1970: 187) apunta igualmente que “una condición básica para el éxito de la *invasión cultural* radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca” y, en la misma medida, también se convenzan de la superioridad de los invasores. A veces la dominación es visible, y otras veces, disfrazada, y en este segundo caso, “el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda” (Freire 1970: 186), lo cual tiene una plasmación obvia con respecto al AAVE: convencer y “ayudar” a sus hablantes a que reemplacen su variedad por el estándar, mediante la inoculación de la idea de que deben adoptar una variedad “superior”, con la que podrán acceder a una vida mejor.

Algo inherente a la dinámica del proceso de invasión cultural, derivado de la supuesta “superioridad” de los invasores, es la minusvaloración de los rasgos propios de los grupos subalternos. Esto, por desgracia, es bien conocido: como sostienen autores como [Giroux \(1987: 27\)](#), [Wolfram \(1998\)](#), [Freire \(1970\)](#) o [Pullum \(1997\)](#), los estratos dominantes (social, económica, cultural o lingüísticamente) reinterpretan las diferencias (por ejemplo, lingüísticas) de los grupos dominados como deficiencias en vez de como lo que realmente son, meras diferencias. Por ello, “diversity is viewed as deviance; and differences are viewed as deficits” ([Gordon et al. 1990: 15](#)). Mediante una estrategia reduccionista, las ideologías y los rasgos de los grupos dominantes son falsamente presentados como propios de toda la sociedad (un ejemplo obvio es la ideología del estándar); como indican [Freire y Macedo \(1987: 69\)](#):

Sólo aquellos que tienen poder pueden generalizar y decretar que sus características de grupo son representativas de la cultura nacional. A partir de lo cual el grupo dominante desprecia necesariamente todas las características pertenecientes a los grupos sometidos, ya que se desvían de los patrones establecidos.

Y esto, gracias a los potentes medios con que el poder extiende su ideología, llega a ser aceptado por gran parte de la sociedad, incluso por aquellos que son menospreciados y discriminados por esa visión, dado el éxito (esto es, la profunda penetración) del proceso de invasión cultural.

El AAVE ofrece, a mi juicio, un ejemplo muy claro de cómo opera el proceso de invasión cultural. Los mitos sobre la superioridad de los rasgos de las clases dominantes son muy poderosos cuando se reproducen una y otra vez durante muchos años, y esto provoca que los dominados pasen a considerarse inferiores mediante “la introyección de los mitos culturales del dominador” ([Freire 1985: 91](#)), proyectando esa inferioridad no solo a su cultura sino también, en este caso, a un aspecto central de ella, su variedad nativa. Los grupos dominantes blancos tuvieron ciertamente gran éxito en generar el consenso social de que el AAVE es una variedad inferior o degenerada ([Vaughn-Cooke 2007: 269](#)), incluso en sus propios hablantes, víctimas de la ideología del estándar. Como escribe [Vaughn-Cooke \(2007: 270\)](#):

Failure to conform could indeed cost them a job, and if there is no job, there is no food, no shelter, and possibly no life. We should not be surprised then that so many African Americans embrace and cling to the standard language ideology. They are convinced that it is necessary for their survival.

Por ello han asumido en el plano lingüístico (también en otros) esa invasión cultural, que silencia su voz.

El destacado sociolingüista afroamericano John Rickford escribió una reflexión ([Rickford 1997](#)) que merece la pena reflejar aquí (*cf.* también [Rickford y King 2016](#)), por relacionarse directamente con la enorme importancia que quien escribe esta reseña otorga al libro reseñado. Señalaba [Rickford \(1997: 168\)](#) que:

The African American speech community, with a linguistic repertoire which includes one of the most distinctive varieties of American English (AAVE) [...] has played a crucial role in the development of sociolinguistic theory and methodology over the past thirty years.

Pero, a continuación, escribe lo siguiente:

What has (socio)linguistics returned to the African American speech community? In some respects, such as attempting to clarify the status of AAVE as a systematic and rule-governed system, a great deal. But

overall, I do not believe sociolinguistics has done nearly enough, given that the motivation for AAVE research in the 1960s was the promise which it held out for practical applications in education and other areas. Our contributions to the African American community have been particularly limited over the past decade - a period in which the African American working- and under-class has been, despite its many strengths, worse off than in the 1960s. So we have been returning less, precisely when the community needs us more". (Rickford 1997: 168)

Esta ausencia de retorno a la comunidad afroamericana es decepcionante, porque los lingüistas no solo deben preocuparse por investigar; relevante como es este objetivo, debe acompañarse al tiempo por proyectar en la sociedad el conocimiento alcanzado, dada la responsabilidad social ineludible que, como expertos en un rasgo humano central como el lenguaje, tiene el colectivo de lingüistas.

El libro reseñado es muy importante porque ayuda a llenar ese vacío denunciado por Rickford (1997), devolviendo mucho a la comunidad afroamericana en forma de lucha educativa contra la invasión cultural que ha coartado (y sigue coartando) su voz, el AAVE. La portada del libro refleja esto muy bien: la boca de una niña afroamericana es tapada a la fuerza por una mano blanca. El objetivo de la autora, la profesora afroamericana April Baker-Bell, Assistant Professor of Language, Literary, and Education en la Michigan State University, es elevar la conciencia y la estima del colectivo afroamericano por su propia variedad. El libro bebe ampliamente de la óptica (socio)lingüística, si bien no es esta óptica la que desarrolla, sino que toma un prisma pedagógico, educativo, para la tarea que quiere acometer, prisma en el que la *Critical Race Theory* está muy presente (cf. Lynn y Dixson eds. 2021). En otras palabras, la obra de Baker-Bell no tiene como objetivo mostrar por qué el AAVE es una variedad tan compleja como la estándar. Esto ya ha sido realizado por muchas referencias (cf. *supra*) y por ello es un aspecto obvio (naturalmente, para quien quiera entenderlo). Tampoco se limita el libro a ofrecer principios educativos puramente teóricos para enfrentarse a la situación abordada (lo cual sería ya de por sí relevante). Lo que ofrece el libro son estrategias reales (esto es, implementadas educativamente) para revertir en los alumnos afroamericanos la situación de autodesvalorización del AAVE, que provoca que consideren que su variedad es inferior, y hacer que recuperen la autoestima por ella, avanzando hacia su liberación lingüística. Esto es lo que presenta el libro: estrategias aplicadas por la autora en una clase real con estudiantes reales, que permiten ir transformando las actitudes lingüísticas de los estudiantes, haciendo crecer en ellos la autoestima por su variedad. En lo que respecta al objetivo perseguido, el libro no solo es fantástico en lo académico, sino también precioso.

En concreto, expone Baker-Bell el trabajo que desarrolló en 2013 como profesora en la escuela *Leadership Academy*, de Detroit, de financiación pública y matrícula gratuita, que contaba con unos 200 estudiantes de los grados 9 y 10, el 90% de los cuales eran afroamericanos (pero más de un 50% de profesores eran blancos). Por ello, como señala Baker-Bell, el libro es un "Black Language Theoreticum, a theory meets practicum book" (p. 8), y concebido como un "teacher-scholar-activist project" (p. 8) que ansía la obtención de justicia lingüística y racial. El libro:

Is a call to action: a call to radically imagine and create a world free of anti-blackness. A call to create an education system where Black students, their language, their literacies, their culture, their creativity, their joy, their imagination, their brilliance, their freedom, their existence, their resistance MATTERS. [mayúsculas de la autora; VML] (p. 3)

Antes de discutir los contenidos del libro, es necesario comentar algunas elecciones terminológicas adoptadas en él (que en realidad son decisiones de gran calado que van mucho

más allá de la mera terminología). Con respecto a la variedad afroamericana, Baker-Bell no adopta las denominaciones más usuales (*African American English*, AAVE o *Black English*) sino el término *Black Language*. Esta elección se sostiene en dos razones. Por un lado, pretende conectar con movimientos de liberación como *Black Lives Matter*. Por otro, la elección quiere reconocer el trabajo de los autores que sostienen que el AAVE está profundamente enraizado en lenguas africanas (por ejemplo, Robert L. Williams, quien acuñó el término *Ebonics* para realzar esa relación), defendiendo al tiempo, como ellos, que el AAVE es una lengua diferente, de pleno derecho, en vez de una mera variedad del inglés: “Black Language is a language in its own right that includes features of West African Languages, and it is not just a set of deviations from the English Language” (p. 3). Baker-Bell no concuerda así con la opinión mayoritaria según la que el AAVE es una variedad del inglés y no una lengua distinta (cf. Baugh 1983, 1999, 2015; Pullum 1997, 1999; para una discusión de este aspecto, cf. Baron 2000: 12-13). En palabras de Baugh (2015: 767), “AAVE has many unique linguistic characteristics that do not exist in MASE [Mainstream American Standard English; VML], but AAVE is unmistakably English”. En todo caso, la elección de Baker-Bell se justifica a la luz del objetivo fuertemente reivindicativo del libro. Por otro lado, como es bien sabido, “The distinction between ‘languages’ and ‘dialects’ is usually made more on social and political grounds than on purely linguistic ones” (Linguistic Society of America 1997). Por ello sostiene Smitherman (2000: 13) que esta cuestión, referida al AAVE, “is not one that can be definitively answered by linguistics. Ultimately, this is a political, not a linguistic question”. Por tanto, que el AAVE sea considerado lengua o dialecto no es demasiado relevante, por lo que nadie debería escandalizarse por la elección de Baker-Bell.

Tampoco adopta la autora las denominaciones usuales para el inglés estándar de USA, como *Standard American English* o *Dominant American English*, empleando en su lugar *White Mainstream English*, con la que quiere enfatizar el estrecho vínculo “between language, race, anti-Black racism, and White linguistic supremacy” (p. 2). En otras palabras, el término escogido quiere “to emphasize how White ways of speaking become the invisible—or better, inaudible—norm” (p. 3).

El libro se erige sobre la pretensión de captar la íntima relación existente entre lenguaje y raza (cf. Alim et al. eds. 2016; Rosa y Flores 2017), para constatar “how linguistic hierarchies and racial hierarchies are interconnected” (p. 2). Esto se aprecia claramente, como afirma la autora, en que:

The way a Black child’s language is devalued in school reflects how Black lives are devalued in the world. Similarly, the way a white child’s language is privileged and deemed the norm in schools is directly connected to the invisible ways the white culture is deemed normal, neutral, and superior in the world. (p. 2)

Por ello, el estándar en el contexto de USA no es otra cosa que un resultado de la supremacía blanca (p. 6).

También es interesante destacar que, sobre el estándar, Baker-Bell muestra una postura muy diferente de la dominante tanto en la sociedad como en el mundo académico, incluso afroamericano. Socialmente, “Almost everyone believes that all students who speak Ebonics should be required to learn SE [Standard English; VML]” (Vaughn-Cook 2007: 265). Esta posición también la sostiene la mayor parte de lingüistas y educadores afroamericanos, idea sintetizada por estas palabras de Green (2002: 226): “There is nothing inherently superior about mainstream English, but it is required in the workplace because it is the language of the people of power”. Ya Baugh (1983) había defendido que los estudiantes negros deben adquirir el estándar, al ofrecer más opciones en el ámbito laboral (y en el resto de ellos).

Esta postura mayoritaria se asienta en razones pragmáticas, primando que ese colectivo tenga más oportunidades, aunque es cierto, como defiende Baker-Bell, que su adopción implica plegarse ante la idea de que no es adecuado usar el AAVE, por ejemplo, en el lugar de trabajo, lo que atenta contra la igualdad de todas las variedades. La posición de Baker-Bell es muy diferente: frente a las razones de índole práctica referidas antes, defiende que es necesario situar el “Black Language at the center of Black students’ language education and experiences” (p. 7), pues lo contrario implica seguir reproduciendo la injusticia lingüística y también la supremacía lingüística blanca. Pretende así asegurar a los estudiantes negros “the same kind of linguistic liberties that are afforded to White students” (p. 7). No cree Baker-Bell que el estándar sea “the be-all and end-all for Black speakers” (p. 7), porque “Telling children that White Mainstream English is needed for survival can no longer be the answer, especially as we are witnessing Black people being mishandled, discriminated against, and murdered while using White Mainstream English” (p. 7), a pesar de las promesas de que “speaking White Mainstream English will save linguistically marginalized people of color” (p. 16).

El libro tiene dos objetivos centrales, íntimamente conectados cual anverso y reverso de un folio: por un lado, dismantelar lo que la autora llama *Anti-Black Linguistic Racism*, derivado de la hegemonía lingüística blanca, y que “explicitly names and richly captures the type of linguistic oppression that is uniquely experienced and endured by Black Language-speakers” (p. 8), tanto en el aula como en el mundo; por otro, sustituirlo por una *Antiracist Black Language Pedagogy*, una pedagogía (profundamente crítica) que permitirá generar *Black Linguistic Consciousness*, produciendo así autoestima por la propia variedad; en otras palabras, luchar contra (y revertir) la situación de invasión cultural padecida lingüísticamente (entre otros ámbitos) por la población afroamericana, que ha sido enseñada (y obligada) a desvalorizar y menospreciar su propia variedad.

Tras el cap. 1 (“Black Language is good on any MLK boulevard”; pp. 1-10), que sirve de introducción, el 2 (“What’s anti-Blackness got to do wit it?”; pp. 11-38) formula el *Anti-Black Linguistic Racism*, definido como “the linguistic violence, persecution, dehumanization, and marginalization that Black-speakers experience in school and everyday life” (p. 11), muestra cómo está plenamente normalizado por doquier, enseñanza incluida, y por qué es muy nocivo para la educación lingüística de los afroamericanos y, más allá, para su propia identidad racial y lingüística, derivando de la supremacía blanca que los asfixia (y también a otras minorías de color), convirtiéndolos en un grupo subalterno, subordinado o marginado. Ese racismo lingüístico no es diferente en esencia del “anti-Black racism and oppression they encounter as they navigate the world living within their Black bodies” (p. 11), vinculado con el sistema estructuralmente sostenido de supremacía blanca, y que causa en el ámbito lingüístico que “Black Language is devalued and viewed as a symbol of linguistic and intellectual inferiority” (p. 14), provocando así una deshumanización de los hablantes del AAVE.

Baker-Bell defiende en la obra que el análisis crítico al uso de la ideología del estándar, importante como sin duda es, sin embargo es insuficiente para analizar la relación entre lenguaje y raza: ese análisis crítico permite captar muy bien la subordinación lingüística de los grupos dominados frente a los dominantes, pero no puede ofrecer “an explicit analysis of linguistic racism or the role that race plays in language subordination” (p. 15). Esto es, sin aplicar explícitamente al lenguaje el prisma de la raza y el racismo no es posible entender “how linguistic violence and racial violence go hand in hand” (p. 16). Aunque otras variedades son también fuertemente menospreciadas y estigmatizadas (un ejemplo obvio, también referido a USA, es la variedad del inglés de los Apalaches, cuya profunda estigmatización solo es superada por la del AAVE; cf. Clark y Hayward eds. 2013), según Baker-Bell ignorar los vínculos entre lenguaje y raza vetará comprender cómo un niño negro (o latino) “will

experience linguistic discrimination differently from a white child who communicates in Appalachian English” (p. 16).

Es muy revelador en ese sentido revisar la tabla de las pp. 22-23, que recoge muchos mecanismos mediante los que el racismo lingüístico se perpetúa en la educación, en diferentes niveles: actitudes del profesorado, currículum, o prácticas pedagógicas. Todos esos mecanismos propician que:

Black children have been taught since early childhood to see themselves through the white imagination; that is, they have been unconsciously trained to correlate blackness with wrongness and whiteness with rightness. (p. 24)

El capítulo también discute tres enfoques sobre la educación de los afroamericanos (p. 28 y ss.). Las *Eradicationist Language Pedagogies* consideran el AAVE “as linguistically, morally, and intellectually inferior” (p. 28), esto es, como una variedad deficiente (algo cuya falsedad mostró Labov 1969), negando así el derecho del alumno a usar su variedad nativa. Esa pedagogía quiere, en consecuencia, erradicar el AAVE y sustituirlo con el *White Mainstream English*. En segundo lugar, las *Respectability Language Pedagogies* reconocen que el AAVE debe ser valorado y respetado, pero “the end goal of this approach is to simply use Black Language as a bridge to learn White Mainstream English” (p. 28). Por ello, esta pedagogía según Baker-Bell no puede desafiar el *Anti-Black Linguistic Racism*, al enseñar a los afroamericanos a responder al racismo “by adhering to white hegemonic standards of what it means to be ‘respectable’” (p. 29), de manera que “perpetuates anti-blackness” (p. 28). El enfoque más usual de la referida pedagogía es el *code-switching*, que la autora rechaza tajantemente, porque implica sostener que lo aceptable es el estándar, por lo que los alumnos afroamericanos “are being asked to switch their language, their cultural ways of being and knowing, their community, and their blackness in favor of a white middle class identity” (p. 30). Sin embargo, “code-switching into White Mainstream English will not save Black people and cannot solve racial or linguistic injustice” (p. 31). Por tanto, Baker-Bell niega que el *code-switching* sirva como estrategia para sobrevivir, y menos aún como estrategia para ser y para situarse en el mundo. En resumen, ambas pedagogías “are not transformative nor are they antiracist” (p. 32), por lo que, con ellas, “we are killing Black youth softly through anti-Black Language pedagogies” (p. 39).

En este punto, Baker-Bell propone una alternativa pedagógica radicalmente diferente de las dos previas, tanto en asunciones como en implementación, que denomina *Antiracist Black Language Pedagogy*, y cuyo objetivo es “dismantle Anti-Black Linguistic Racism and students’ internalization of it” (p. 28) o, en palabras más próximas al marco de Paulo Freire, luchar contra la invasión cultural que sufren los hablantes de AAVE en el terreno lingüístico, haciendo surgir en ellos una *Black Language Consciousness* que les permita valorar su variedad nativa. Por ello, esta pedagogía pretende atacar la raíz del problema, cuestionando y derribando las prácticas coloniales y racistas.

La *Antiracist Black Language Pedagogy* se asienta en 10 ideas centrales (cf. p. 34) para luchar por la obtención de justicia lingüística, racial y educativa para los alumnos afroamericanos: (1) analizar críticamente la hegemonía lingüística blanca y el *Anti-Black Linguistic Racism*, (2) acabar con su normalización en los ámbitos educativos en que se plasma (ya referidos al respecto de la tabla de pp. 22-23), (3) situar las necesidades lingüísticas, culturales, raciales, intelectuales y de autoconfianza del alumnado en el centro de su educación lingüística, (4) proyectar la investigación sobre el AAVE en el aula, combinando teoría y praxis, (5) rechazar el mito de que “the same language (White Mainstream English)

and language education that have been used to oppress Black students can empower them” (p. 34), (6) reconocer que el AAVE se vincula con cómo los alumnos se sitúan en el mundo, lo aprehenden, lo interpretan y resisten y sobreviven en él, (7) elevar la *Black Linguistic Consciousness* de los alumnos para que puedan superar el *Anti-Black Linguistic Racism* que han internalizado tan profundamente, (8) ofrecerles una alfabetización crítica y competencias para eliminar la hegemonía lingüística blanca y el racismo lingüístico, (9) enseñarles las bases históricas, culturales y raciales del AAVE, y (10) utilizar las tradiciones orales y escritas del AAVE para propiciar la flexibilidad lingüística y la creatividad de los estudiantes.

Pero, de manera enormemente interesante, como ya indiqué, estas ideas no se quedan en la mera teoría, sino que Baker-Bell las aplica a la praxis del aula mediante actividades reales realizadas con sus alumnos, que denomina *Black Language Artifacts*, en concreto siete, brevemente presentados al final del cap. 2 (cf. p. 35) y desarrollados en el cap. 3 (*Artifact 1*) y sobre todo en el 4 (*Artifacts 2-7*). No solo ambos caps. tienen en común el desarrollar esas actividades. En ellos (y también en el cap. 5), la autora expone narrativas de estudiantes que son no menos importantes en el libro, porque recogen la evolución de su pensamiento. Si al principio la gran mayoría de alumnos asume claramente el *Anti-Black Linguistic Racism*, en posteriores caps., especialmente en el 5, se aprecian los esperanzadores resultados del enfoque pedagógico aplicado, porque la mayoría de alumnos llegan a cuestionar abiertamente las pedagogías racistas que han sufrido durante mucho tiempo, surgiendo en ellos una *Black Linguistic Consciousness* que permite poner las bases para revertir la situación de invasión cultural.

El cap. 3 (“Killing them softly”; pp. 39-62) cambia la óptica del libro, pasando de la teoría a la praxis, implementada en el colegio de Detroit donde trabajó Baker-Bell. Como señalé en el párrafo previo, este cap. da voz a los estudiantes, al recoger narrativas de algunas (Janel o Allistar) que revelan su profunda internalización del *Anti-Black Linguistic Racism*. El cap. también expone la primera de las herramientas de la autora, el *Black Language Artifact 1*, “Black Language and Identity” (p. 42 y ss.). Esta actividad pretende conocer las actitudes del alumnado ante el AAVE y el estándar mediante la lectura y discusión de dos muestras de lenguaje (cf. el cuadro de la p. 43) pero sin indicar explícitamente que la muestra A incluye rasgos del AAVE y la B del estándar. Baker-Bell también les solicitó que hicieran un dibujo que representara las dos muestras y escribieran un párrafo sobre su evaluación de ambas, para “capture their language attitudes and reveal how they were impacted by Anti-Black Linguistic Racism” (p. 42). Lo que revela esa actividad, de modo nada sorprendente, es que “many of the students’ drawings, comments, and perspectives reinscribe a linguistic and racial hierarchy that positions Black Language and blackness as inferior and White Mainstream English and whiteness as superior, thus reinscribing and reinforcing whiteness and anti-blackness” (p. 47). Por ejemplo, mientras aplican al estándar términos como *smart* o *good*, caracterizan la muestra del AAVE como *disrespectful*, *bad*, *ghetto*, etc. (pp. 47-48), mostrando por tanto que tienen una imagen lingüística de sí mismos que opera “through the lens of white supremacy” (p. 48). De hecho, catorce de los dieciséis alumnos de Baker-Bell compartían esa percepción de *Anti-Black Linguistic Racism* (y alguna alumna, como Janel, mostraba una conciencia lingüística doble, de aceptación y rechazo al tiempo del AAVE).

Por su parte, el cap. 4 (“Scoff no more”; pp. 63-92) ofrece el grueso de la *Antiracist Black Language Pedagogy* de la autora, al exponer los seis restantes *Black Language Artifacts*, que van provocando paulatinamente un cambio en las actitudes de los alumnos ante su propia variedad, ilustrado mediante narrativas de los propios alumnos (cambio especialmente visible en las narrativas recogidas en el cap. 5).

El objetivo del *Black Language Artifact 2*, “Language, History, and Culture” (p. 65 y ss.), es dar a conocer a los estudiantes las condiciones históricas de esclavitud en que surgió el AAVE, que son las que explican la profunda injusticia social, económica, cultural y lingüística y el racismo hacia los hablantes de esa variedad, descendientes de esclavos en su gran mayoría (*cf. supra*). Esa historia tan triste es ignorada educativamente (de hechos, los alumnos de Baker-Bell la desconocían por completo), pero según la autora debe estar presente, pues, como sugiere Smitherman (2006), el desconocimiento sobre la historia es una de las causas que explican la deficiente educación que reciben (o padecen) los afroamericanos. Por tanto, este *Artifact* aborda, con la ayuda de diferentes materiales, el origen del AAVE, sin olvidar, con respecto a ese origen, exponer la cruel planificación lingüística aplicada en la época de la esclavitud.

El *Black Language Artifact 3* trata el “Study of the Grammatical and Rhetorical features of Black English” (p. 72 y ss.), siendo su objetivo “putting the linguistic knowledge back in the hands of the linguistic community that owns it” (p. 72). Si la percepción popular (incluyendo la de muchos hablantes de AAVE, como ya referí) cree que esta variedad es inferior lingüísticamente (aceptando así la posición de déficit), debido a la fortaleza de una invasión cultural ejecutada durante muchos años, la lingüística ha mostrado la falsedad de esa percepción, y esto es lo que Baker-Bell quiere transmitir a sus alumnos mediante el *Artifact 3*, llenando así en parte el vacío denunciado por Rickford (1997) (*cf. infra*). Se pregunta la autora: “what good is linguistic research on Black Language if it is not reaching the community it is intended to serve?” (p. 72). Por ello, este *Artifact* considera formalmente los rasgos de la variedad nativa de los alumnos. El término “formalmente” es muy relevante; por supuesto, como usuarios del AAVE, los alumnos conocen bien esta variedad, pues “They use the language everyday just like me” (p. 72), si bien otra cuestión diferente es la óptica de la conciencia lingüística y el funcionamiento formal de esos rasgos, cuya comprensión conducirá a que los alumnos sean conscientes de la plena validez de su sistema lingüístico. La Figura 4.3. de la p. 75 refleja los rasgos trabajados por Baker-Bell en cuatro niveles diferentes: sintaxis, semántica, pronunciación y retórica. También ilustra a sus alumnos la autora del libro cómo algunos aspectos del AAVE carecen de equivalencia en la variedad estándar, al reflejar aspectos únicos de la experiencia afroamericana. La actividad finaliza con un análisis etnográfico de cómo los estudiantes utilizan el AAVE en su vida cotidiana.

Los *Black Language Artifacts 4* y *5* trabajan otra cuestión no menos importante en el intento de deconstruir la hegemonía lingüística blanca, “Language, Race, and Power” (p. 81 y ss.), cuya pretensión es estudiar críticamente cómo se interconectan esos tres factores, de modo que los estudiantes puedan “make sense of how an ideology of standardization empowers certain individuals and institutions to make arbitrary decisions about which language is considered standard and impose them on others” (p. 82), algo que tiene consecuencias muy graves, resumibles en la profunda discriminación sufrida por ciertos colectivos. Así, la autora trabaja en clase los mitos sobre la superioridad lingüística del estándar, analizando también las creencias sobre el *code-switching* y el carácter “apropiado” del lenguaje (sobre esta cuestión en el ámbito educativo es de obligada consulta Flores y Rosa 2015), aspectos que han contribuido a desempoderar lingüísticamente a los afroamericanos, al relegar el AAVE a contextos informales o familiares. Solicita inicialmente Baker-Bell que los estudiantes definan en grupos el estándar, basándose en Lippi-Green (2012) (en efecto, esta es una magnífica referencia como enfoque crítico hacia la ideología del estándar en USA). La segunda parte de la actividad pretende reforzar la conciencia del vínculo entre lenguaje, raza y poder mediante el análisis del fenómeno del *linguistic profiling*, desarrollado por John Baugh (*cf. Baugh 2003, 2015, 2018*), tratando diferentes instancias en que “Black people have been

racially profiled based on the way they speak” (p. 84) a partir de un test *online* creado por *ABC News* y de cuatro videos sobre ese fenómeno. Las narrativas de los alumnos muestran, de modo muy interesante, que, gracias a esta actividad, y al bagaje obtenido con las previas, empiezan a cuestionar críticamente la relación entre lenguaje, raza y poder.

El *Black Language Artifact 6*, “Language, Agency, & Action” (p. 86 y ss.), pretende desarrollar un sentido de activismo de los estudiantes en sus comunidades (si bien el trabajo de la autora en la escuela de Detroit acabó antes de poder auspiciar de manera plena ese activismo). Baker-Bell indica que “awareness is not enough to bring about social change” (p. 86), por lo que es necesario que los estudiantes desarrollen agencia, formulando para ello siete diferentes actividades, como por ejemplo desarrollar en redes sociales una campaña para promover la justicia lingüística mediante la exposición crítica del *Anti-Black Linguistic Racism*, o escribir una carta a la administración de la escuela si juzgan que su política lingüística perpetúa la hegemonía lingüística blanca.

El *Black Language Artifact 7* y último, “Developing a Language of Solidarity” (p. 88 y ss.), pretende que los alumnos lleguen a ser conscientes de “how other linguistically and racially diverse communities experience racial and linguistic violence and are impacted and are affected by linguistic racism” (p. 88), reflejando tres actividades que permiten expandir la conciencia lingüística crítica.

El cap. 5 (“Black Linguistic Consciousness”; pp. 93-101) muestra, mediante narrativas de los estudiantes, “a shift in their perspectives” (p. 93), revelando que la *Antiracist Black Language Pedagogy* consiguió sus objetivos, al generar en los alumnos un cambio en sus actitudes lingüísticas iniciales plasmado en el desarrollo de una conciencia crítica, que propició lo que Baker-Bell denomina *Black Linguistic Consciousness*, la autoestima por su propia voz. Es muy revelador comparar las narrativas iniciales de los alumnos (cap. 2) con las recogidas en el cap. 5. En efecto, este cap. muestra que el enfoque pedagógico de la autora otorga herramientas muy poderosas para desafiar el racismo lingüístico y la hegemonía lingüística blanca. Por otro lado, sostiene Baker-Bell que el enfoque no solo puede ser de gran provecho para los estudiantes negros, sino también para los blancos:

These critical capacities are just as important-if not more important-for white students as they are for Black students and other students of color, as white students are more likely to perpetuate Anti-Black Linguistic Racism and uphold white linguistic hegemony by way of their privilege, power, and lack of awareness of language varieties other than their own. (p. 100)

Los caps. tratados constituyen el núcleo central del libro, respondiendo al diseño pedagógico implementado por la autora en el aula. A ellos se añade el cap. 6 (“Thug life. Bonus Chapter: five years after Leadership Academy”; pp. 102-117), que no fue parte del estudio original descrito en el libro, sino concebido años más tarde, en un curso universitario impartido por Baker-Bell sobre “Linguistic (in)justice: A Black counterstory of the English language”. La óptica también cambia en cuanto a los destinatarios, porque si los caps. previos tratan el trabajo de Baker-Bell con alumnos de una escuela, este curso tuvo como destinatarios a catorce futuros profesores de inglés (de los que trece eran blancos).

El cap. muestra una experiencia muy original, consistente en usar la literatura afroamericana para combatir el *Anti-Black Linguistic Racism*, esto es “use literature in the pursuit of linguistic and racial justice” (p. 104). En concreto, Baker-Bell usó la novela *The Hate U Give*, escrita en 2017 por la escritora Angie Thomas y dirigida a jóvenes (y también la adaptación de la novela al cine, realizada en 2018), que trata la candente cuestión de la brutalidad policial contra los afroamericanos al hilo del movimiento *Black Lives Matter*. Las diferentes actividades diseñadas por la autora se organizan en torno a los mismos *Black*

Language Artifacts expuestos en los caps. 3-4, que son proyectados a la referida novela. Para cada *Artifact*, ofrece una somera descripción y sugiere varias actividades y material suplementario (lecturas o videos). Debe aquí señalarse un error: aunque en la p. 104 la autora afirma que ofrece “Seven Black Language Artifacts”, en realidad son ocho, pues añade uno más a los expuestos en los caps. previos, numerado como el 7, “Black Language & Music & Memes” (pp. 108-109).

El breve resumen ofrecido de los contenidos no puede hacer justicia al libro, aunque espero al menos que haya revelado algunas claves de su enorme interés. Sin duda, hay aspectos polémicos en la obra, que muchos autores, incluso afroamericanos, no asumirían, como es la ya tratada afirmación de que este colectivo no debe tener el estándar como objetivo lingüístico. No acceder a esta variedad supone perder oportunidades educativas y en general, incluso desde la óptica de que cuantas más variedades se dominen de una lengua, tanto mejor. Pero, por otro lado, no le falta razón a Baker-Bell al defender que plantear el estándar como objetivo ineludible del alumnado negro implica seguir reproduciendo la situación de hegemonía lingüística blanca y racismo lingüístico. Otro aspecto que quizás podría sorprender es que el activismo tan fuerte de la autora se plasme en un libro escrito precisamente en la variedad estándar que critica, en vez de en AAVE. Pero esta posible crítica sería irreal, porque, dadas las actitudes lingüísticas dominantes sobre el AAVE, sería ciertamente difícil creer que una editorial como Routledge (u otra cualquiera) hubiera publicado un libro académico escrito en AAVE.

Para finalizar, y como valoración global, este es, a mi juicio, un libro enormemente valioso en lo académico, y que revela un gran compromiso en lo personal (algo también muy destacable). Ese fuerte compromiso de Baker-Bell con su propia comunidad permite devolver a esa comunidad, como reclamaba Rickford (1997), el conocimiento generado sobre el AAVE, pero pasado por el tamiz de un enfoque pedagógico usado en el aula que ofrece resultados prometedores. Toda investigación es relevante, pero no lo es menos proyectarla socialmente, y este libro lo hace con respecto a los usuarios de esa variedad. Por ello, efectúa un trabajo impagable al actuar sobre el problema central al que se enfrentan los hablantes de AAVE, la autodesvalorización de su variedad nativa. El libro actúa, en definitiva, sobre la invasión cultural responsable de la infravaloración del AAVE por muchos de sus propios hablantes, y muestra cómo a pesar de lo poderoso que es el mecanismo de invasión cultural (algo que recalcó Paulo Freire), es posible revertirlo en los estudiantes y transformar su conciencia lingüística. Por estas razones, el libro de Baker-Bell es una referencia fundamental, no solo ya desde la óptica educativa, sino desde la más abarcadora de obtención de justicia social (para la cual el lenguaje es muy importante; cf. Longa 2022), y que muestra los frutos que se pueden obtener cuando el ámbito educativo y el lingüístico hacen lo contrario de lo que denunciaba Thornton (1986), esto es, cuando van realmente de la mano.

Bibliografía

- ALIM, Samy H.; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. (eds.). 2016. *Raciolinguistics. How Language Shapes Our Ideas About Race*, New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.001.0001>.
- BARON, Dennis. 2000. Ebonics and the politics of English. *World Englishes* 19(1), 5-19. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00152>.
- BAUGH, John. 1983. *Black Street Speech: Its History, Structure, and Survival*, Austin: University of Texas Press.

- BAUGH, John. 1988. Language and race: Some implications for linguistic science. En Frederik J. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, Vol. IV: *Language: The Socio-Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 64-74. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620577.005>.
- BAUGH, John. 1999. *Out of the Mouths of Slaves: African American Language and Educational Malpractice*, Austin: University of Texas Press.
- BAUGH, John. 2000. *Beyond Ebonics: Linguistic Pride and Racial Prejudice*, Oxford: Oxford University Press.
- BAUGH, John. 2003. Linguistic profiling. En Sifree Makoni, Geneva Smitherman, Arnetha F. Ball y Arthur K. Spears (eds.), *Black Linguistics: Language, Society, and Politics in Africa and the Americas*, London: Routledge, 155-168.
- BAUGH, John. 2006. It ain't about race: Some lingering (linguistic) consequences of the African slave trade and their relevance to your personal Historical Hardship Index. *Du Bois Review: Social Science Research on Race* 3(1), 145-159. <https://doi.org/10.1017/S1742058X06060103>.
- BAUGH, John. 2015. SWB (speaking while Black). Linguistic profiling and discrimination based on speech as a surrogate for race against speakers of African American Vernacular English. En Sonja L. Lanehart (ed.), *The Oxford Handbook of African American Language*, New York: Oxford University Press, 755-769. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795390.013.68>.
- BAUGH, John. 2018. *Linguistics in Pursuit of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316597750>.
- CLARK, Amy D.; HAYWARD, Nancy M. (eds.). 2013. *Talking Appalachian. Voice, Identity, and Community*, Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- DARDER, Antonia. 2012. *Culture and Power in The Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*, 2nd ed, Boulder, CO: Paradigm.
- FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review* 85/2: 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>.
- FREIRE, Paulo. 1969. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e Terra. Cito por *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI, 3^a ed., 2008.
- FREIRE, Paulo. 1985. *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*, Massachusetts: Bergin and Garvey. Cito por *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós, 1990.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. 1987. *Literacy. Reading the Word and the World*, Massachusetts: Bergin and Garvey. Cito por *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989.
- GARRETT, Peter B. 2019. Why do people fight over language? En Caroline Myrick y Walt Wolfram (eds.), *The 5 Minute Linguist. Bite-Sized Essays on Language and Languages*, 3rd ed, Sheffield: Equinox, 218-223.

- GHOMESHI, Jila. 2010. *Grammar Matters. The Social Significance of How We Use Language*, Winnipeg: Arbeiter Ring Publishing.
- GIROUX, Henry. 1987. Introduction. Literacy and the pedagogy of political empowerment. En Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*. Cito por *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 25-50.
- GORDIMER, Nadine. 2003. 'New introduction' a la ed. de 2003 de Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*, London: Earthscan Publications, 27-44.
- GORDON, Edmund W.; MILLER, Fayneese; ROLLOCK, David. 1990. Coping with communicentric bias in knowledge production in the Social Sciences. *Educational Researcher* 19(3), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X019003014>.
- GREEN, Lisa J. 2002. *African American English: A Linguistic Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511800306>.
- LABOV, William. 1969. The logic of nonstandard English. En James E. Alatis (ed.), 20th Annual Round Table. Linguistics and the Teaching of Standard English to Speakers of Other Languages or Dialects, *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22: 1-44.
- LANEHART, Sonja L. (ed.). 2015. *The Oxford Handbook of African American Language*, New York: Oxford University Press.
- LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA. 1997. LSA resolution on the Oakland 'Ebonics' issue. Disponible en: <https://www.linguisticsociety.org/resource/lisa-resolution-oakland-ebonics-issue>
- LIPPI-GREEN, Rosina. 2012. *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*, 2ª ed., Abingdon & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>.
- LONGA, Víctor M. 2022. Introducción al volumen extraordinario sobre "Democracia cultural y justicia social en el aula". En V. M. Longa (ed.): *Democracia cultural y justicia social en el aula. Aula de Encuentro*, volumen extraordinario 1. <https://doi.org/10.17561/ae.vextra1.7333>.
- LONGA, Víctor M.; LÓPEZ RIVERA, Juan J. 2023. Sobre la (vana) tarea de evaluar lenguas. *Boletín de Filología* 58(1), 395-424. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000100395>.
- LYNN, Marvin; DIXSON, Adrienne D. (eds.). 2022. *Handbook of Critical Race Theory in Education*, 2nd ed., Abingdon & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351032223>.
- MCWHORTER, James. 1998. *The Word on the Street: Fact and Fable About American English*, New York: Plenum Trade.
- MEMMI, Albert. 1965. *The Colonizer and the Colonized*, New York: Orion Press (ed. original en francés de 1957, *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*). Cito por la ed. de Earthscan Publications, London, 2003.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 2008. *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona: Península.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 2011. Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Silvia Senz y Montserrat Alberte (eds.), *El dardo en la academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*, Barcelona: Melusina, vol. 1, 157-314.

- MUFWENE, Salikoko S.; RICKFORD, John R.; BAILEY, Guy; BAUGH, John. (eds.). 1998. *African American English. Structure, History and Use*, London & New York: Routledge.
- PETERSON, Elizabeth. 2020. *Making Sense of 'Bad English'. An Introduction to Language Attitudes and Ideologies*, Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429328343>.
- PULLUM, Geoffrey K. 1997. Language that dare not speak its name. *Nature* 386: 321-322. <https://doi.org/10.1038/386321a0>.
- PULLUM, Geoffrey K. 1999. African American Vernacular English is not standard English with mistakes. En Rebecca S. Wheeler (ed.), *The Workings of Language. From Prescriptions to Perspectives*, Westport: Praeger, 39-58.
- REAGAN, Timothy. 2019. *Linguistic Legitimacy and Social Justice*, Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10967-7>.
- RICKFORD, John R. 1997. Unequal partnership: Sociolinguistics and the African American speech community. *Language in Society* 26(2), 161-197 (reimpr. como cap. 14 de Rickford 1999, 290-319). <https://doi.org/10.1017/S0047404500020893>.
- RICKFORD, John R. 1999. *African American Vernacular English: Features, Evolution, Educational Implications*, Malden, MA: Blackwell.
- RICKFORD, John R.; KING, Sharese. 2016. Language and linguistics on trial: Hearing Rachel Jeantel (and other vernacular speakers) in the courtroom and beyond. *Language* 92(4), 948-988. <https://doi.org/10.1353/lan.2016.0078>.
- ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. 2017. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society* 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>.
- SMITHERMAN, Geneva. 1977. *Talkin and Testifyin: The Language of Black America*, Detroit: Wayne State University Press.
- SMITHERMAN, Geneva. 1997. Black language and the education of black children: One mo one. *The Black Scholar* 27(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/00064246.1997.11430838>.
- SMITHERMAN, Geneva. 2000. *Talkin That Talk: Language, Culture and Education in African America*, New York: Routledge.
- SMITHERMAN, Geneva. 2006. *Word from the Mother: Language and African Americans*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203006665>.
- SMITHERMAN, Geneva. 2015. African American language and education: History and controversy in the Twentieth century. En Sonja L. Lanehart (ed.), *The Oxford Handbook of African American Language*, New York: Oxford University Press, 547-565. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795390.013.51>.
- THORNTON, Geoffrey. 1986. *Language, Ignorance and Education*, London: Edward Arnold.
- VAUGHN-COOKE, A. Fay. 2007. Lessons learned from the Ebonics controversy: Implications for language assessment. En Robert Bailey y Ceil Lucas (eds.), *Sociolinguistic Variation. Theories, Methods, and Applications*, Cambridge: Cambridge University Press, 254-275. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619496.014>.
- WATTS, Richard J. 2011. *Language Myths and the History of English*, Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327601.001.0001>.

- WATTS, Richard J. 2012. Language myths. En Juan M. Hernández-Campoy y J. Camilo Conde-Silvestre (eds.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, Chichester: Wiley-Blackwell, 585-606. <https://doi.org/10.1002/9781118257227.ch32>.
- WELDON, Tracey L. 2021. *Middle-Class African American English*, New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139021531>.
- WILLIAMS, Robert L. 1997. The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology* 23(3), 208-214. <https://doi.org/10.1177/00957984970233002>.
- WOLFRAM, Walt. 1969. *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- WOLFRAM, Walt. 1998. Black children are verbally deprived. En Laurie Bauer y Peter Trudgill (eds.), *Language Myths*, London: Penguin Books, 103-112.
- WOLFRAM, Walt; TEMPLE ADGER, Carolyn; CHRISTIAN, Donna. 1999. *Dialects in Schools and Communities*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410601148>.
- WOLFRAM, Walt; THOMAS, Erik R. 2002. *The Development of African American English*, Malden, MA & Oxford: Basil Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470690178>.
- YOUNG, Iris M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, NJ: Princeton University Press.