Estudios del Observatorio/Observatorio Studies

073-11/2021SP[1]

ISSN 2688-2930 (online)
ISSN 2688-2957 (impreso)

Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia

Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
The University of Florida

Resumen: Este artículo tiene tres objetivos principales: (i) presentar una visión general del campo del bilingüismo de los hablantes de herencia de español en los Estados Unidos; (ii) poner en contexto las diferentes prácticas sociales y lingüísticas que afectan negativamente el uso de la lengua de los hablantes de herencia y la percepción que estos tienen de su propia identidad como hablantes legítimos de ella; y, por último, (iii) identificar y validar las respuestas emocionales de los hablantes de herencia frente a tales dinámicas de discriminación lingüística. Al examinar estos procesos, prestamos atención principalmente al *language shaming* y el uso del *language mockery* como formas de macro/microagresiones. Por último, consideramos investigaciones previas sobre la reproducción de agresiones lingüísticas y normatividad racial (p.ej., Hill, 2008; Flores & Rosa's, 2015) para dar al estudiantado y al profesorado herramientas con las que identificar y confrontar algunas de las dinámicas lingüísticas que los afectan.

Palabras clave: hablantes de herencia, *language shaming*, *language mockery*, bilingüismo, microagresiones, agresiones lingüísticas

[1] Esta es una traducción ofrecida por el Observatorio del original inglés remitido por los autores (Véase 073-11/2021EN).

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Cómo citar este estudio:

Pascual y Cabo, D., &. Rivera-Marín, G. (2021). Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia. *Estudios del Observatorio / Observatorio Studies, 73*, pp. 1-33. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

1. Introducción

Desde hace un tiempo considerable, la comunidad hispana/latinx[2] se ha convertido en una de las fuerzas que ha impulsado el crecimiento poblacional en los Estados Unidos (p.ej., Krogstad, 2020). Según los informes más recientes, para el 2020 representaba aproximadamente el 18% de la población del país, en comparación con el 16,3% en 2010. (U.S. Census Bureau, 2017 & 2021; Noe-Bustamante, Lopez, & Krogstad, 2020)[3]. Aunque este crecimiento se ha relentizado en los últimos años, no se espera que la tendencia al aumento se detenga en el corto plazo (p.ej., Noe-Bustamante, López & Krogstad, 2020), y algunas estimaciones proyectan que el segmento latino constituirá alrededor del 25% de la población para el 2050, si no más (p.ej., U.S. Census Bureau 2017). Estos cambios demográficos han tenido un impacto significativo en todas las áreas de la sociedad estadounidense. Lingüísticamente, además del inglés, el español es ahora la lengua más hablada y la lengua 'extranjera'[4] más enseñada en instituciones postsecundarias (p.ej., Beaudrie, 2011; Looney & Lusin, 2019). En términos culturales, existe un mercado evidente para los medios y el entretenimiento en español. Por ejemplo, artistas hispanos de renombre como Shakira y Jennifer Lopez han demostrado un atractivo mixto al

[2] Para propósitos prácticos, en este documento, usaremos los términos 'hispano'/'latinx'/'latino' indistintamente para referirnos a individuos de origen o ascendencia latinoamericana. Sin embargo, reconocemos que estos términos tienen una carga política, así como diferentes historias y niveles de aceptación entre la comunidad y en la academia (p.ej., Martínez & Gonzalez, 2021).

[3] Reconocemos que las comparaciones entre los censos de 2010 y 2020 deben considerar las mejoras en las preguntas referentes a la raza y la etnia en el censo más reciente.

[4] Aunque se ha clasificado incorrectamente como tal, el español no es una lengua extranjera en los EE. UU. No solo millones de estadounidenses nacidos en EE. UU. hablan español, sino que las culturas hispánicas y la lengua española se han entrelazado con la historia de EE. UU. durante siglos.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

encabezar juntas el espectáculo de medio tiempo del *Super Bowl LIV* (Exposito, 2020). A ello se suma la visibilidad adicional que ha dado Lopez a la población hispana al hacer parte del espectáculo de celebración durante la ceremonia de posesión del presidente Joe Biden (Gold, 2021). Económicamente, la comunidad latinx también ha experimentado cambios positivos de manera lenta pero segura. Por ejemplo, aunque todavía existe una brecha de ingresos considerable entre los hispanos y los estadounidenses blancos (Kochhar & Cilluffo, 2018), las empresas que son propiedad de hispanos en el país han experimentado un aumento del 14% entre el 2012 y el 2017, lo que suma un total de un aumento aproximado del 34% en la última década (Orozco et al., 2020). Además, según el Selig Center for Economic Growth, a partir de 2019, los consumidores hispanos en los EE. UU. controlaban entre 1,5 billones y 1,7 billones de dólares en poder adquisitivo, una suma superior al PIB de España y de Australia durante ese mismo año (Humphreys, 2019).

Sin embargo, si bien la presencia y las contribuciones de la comunidad latina se sienten en todo el país, los jóvenes hispanos corren el riesgo de sufrir disparidades en el rendimiento académico (p.ej. Carreira & Beeman, 2014). Los estudiantes hispanos se ven desproporcionalmente sobrepasados en términos académicos en los niveles de escuela intermedia y secundaria, y tienen oportunidades limitadas para matricularse en cursos avanzados que los preparen para la educación postsecundaria. Además, a menudo confiezan haber experimentado discriminación y prejuicios por parte de sus profesores y compañeros, lo que afecta directamente su rendimiento académico y sus posibilidades de educación superior (ver, por ejemplo, Urbina y Wright, 2015; Carreira y Beeman, 2014). Aunque posiblemente sean implícitos y no intencionales, estos prejuicios siguen siendo dañinos y generan sentimientos de inseguridad, inferioridad académica e insuficiencia general. En estas circunstancias, no es sorprendente que, aunque las tasas de matrícula universitaria entre los estudiantes hispanos se

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

encuentran actualmente en su nivel más alto, muchos terminan abandonando la escuela antes de graduarse (p.ej. Gramlich, 2017). De hecho, los estudiantes hispanos de EE. UU. continúan estando entre los grupos étnicos y raciales menos propensos a graduarse de la escuela secundaria y de carreras universitarias de dos o cuatro años de duración (p.ej. Astin & Oseguera, 2005; Fry, 2002; Samuel & Scott, 2014; González, Ortega, Molina & Lizalde, 2020). Además de las dificultades económicas, otros factores de estrés importantes como la discriminación cultural, racial y lingüística hacen que su experiencia académica sea un desafío, lo que dificulta mucho las posibilidades de éxito (p.ej. Arbona y Jiménez, 2014; Cronin et al., 2012; Flink, 2018). Conscientes de esta brecha educativa y sus implicaciones, instituciones académicas y organizaciones afines en todo el país se están involucrando e invirtiendo en la educación de los estudiantes latinos. Por ejemplo, la Hispanic Association of Colleges and Universities (HACU) [Asociación Hispana de Colegios y Universidades], una organización que representa a más de 500 colegios y universidades en todo el país, ofrece becas, conferencias, eventos especiales, oportunidades de empleo y pasantías para estudiantes latinos (HACU, 2011). A medida que la comunidad hispana de los EE. UU. continúe creciendo y teniendo impacto en el panorama de la educación superior, se necesitarán nuevas oportunidades dentro y fuera del aula para atender las necesidades personales, académicas y profesionales de los estudiantes.

En lo que hace referencia al campo de la enseñanza y el aprendizaje del español específicamente, las instituciones académicas y el profesorado de todo el país están adaptando sus programas de estudio para ofrecer cursos que se ajusten mejor a las necesidades y preferencias de los denominados hablantes de herencia de español (p.ej. Beaudrie, 2011). Según la definición frecuentemente citada de Guadalupe Valdés, un hablante de herencia (HH) es un individuo bilingüe que creció hablando y/o escuchando una lengua en el hogar, la lengua de herencia (LH), que es diferente de la lengua social dominante (Valdés, 2000 y 2001). Si bien todos los HH tienden a tener una fuerte conexión emocional o cultural con su herencia cultural, no

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

todos pueden comunicarse utilizando la LH (p.ej. Polinsky & Kagan, 2007). Aunque algunos pueden hablar, leer y escribir en la LH con fluidez, otros pueden tener apenas algunos conocimientos léxicos básicos (o incluso receptivos). Esta gama de capacidades ilustra claramente la naturaleza heterogénea de los HH como un grupo etnolingüístico amplio con experiencias personales variadas e identidades lingüísticas complejas.

Dicho esto, las experiencias propias, en términos culturales y lingüísticos, de los HH los diferencian de otros grupos bilingües, particularmente de estudiantes tradicionales de una segunda lengua. Por ejemplo, dado que los HH se educan en su mayor parte (casi) exclusivamente en inglés, la mayoría de las veces tienen un claro dominio de la lengua dominante. Sin embargo, puesto que la adquisición de la LH generalmente ocurre en casa desde temprano y de manera naturalista, principalmente a través de interacciones orales con sus familiares y sin un acceso suficiente a la educación formal, su competencia y nivel de alfabetización en español varían considerablemente, desde (muy) avanzado a (muy) limitado (p.ej., Montrul, Bhatt, & Girju, 2015).

Independientemente de su nivel de competencia real, las prácticas lingüísticas de los HH a menudo son percibidas de forma negativa. Por ejemplo, las características lingüísticas no estándar comúnmente observadas en el habla de los HH se utilizan a menudo como base para emplear etiquetas de evaluación como 'incorrecto', 'inapropiado' o como español 'no real', una posición que encontramos injustificable y difícil de aceptar. Dominar una lengua (cualquiera que sea) con una exposición y oportunidades limitada para usarla es sin duda una tarea ardua. Para los HH, esa tarea se vuelve aún más desafiante con el peso adicional de las expectativas inalcanzables que les impone la sociedad. Los malentendidos generalizados sobre lo que significa ser bilingüe o sobre que solo hay una forma 'correcta' de hablar español a menudo inculcan en los HH una visión deficiente de sí

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

mismos y los hace pensar que no son bilingües 'verdaderos' o hispanohablantes legítimos (p.ej., Potowski, 2002; Pascual y Cabo & Wilson, 2019). En última instancia, estas posiciones sesgadas dan forma a sus ideologías lingüísticas y su comportamiento en una sociedad que favorece predominantemente el inglés sobre el español.

Ahora que tenemos una mejor comprensión del perfil de los HH, es importante examinar con más detalle las consecuencias personales y académicas de las experiencias discriminatorias relacionadas con el lenguaje que ellos usualmente confiesan experimentar (p.ej., Carreira & Beeman, 2014). Asimismo, es igual de importante, si no más, reflexionar sobre qué podemos hacer como profesores para apoyar a los HH para que puedan afrontar mejor estas agresiones lingüísticas. Con esto en mente, el objetivo principal de este artículo consiste en entablar un diálogo crítico que reconozca y aborde esta realidad en el contexto del aula de español como LH para validar las experiencias emocionales previas de los HH y potencialmente desarrollar estrategias que apunten a controlar el estrés que pueden producir. Y aunque no buscamos examinar aquí las causas fundamentales de estas agresiones, lo que está fuera del alcance de este ensayo, sí exploramos las condiciones bajo las cuales ocurren prácticas discriminatorias como el *language shaming* y el *language mockery*[5]. Con este fin, nos basaremos en estudios relevantes sobre la reproducción de la normatividad lingüística y racial (p.ej., Hill, 2008; Flores & Rosa, 2015; Pavlenko, 2002; Rosa, 2016ab) para proporcionar al estudiantado de LH y a sus instructores los medios para identificar y afrontar activamente algunas de las dinámicas lingüísticas discriminatorias que los afectan. Sin embargo, antes de llevar este plan a cabo de una manera eficaz, analizamos brevemente el contexto que provoca (y todavía sirve como sustento a) las ideologías lingüísticas actuales en los EE. UU.

[5] Véanse apartados **4** y *2.2.* para una explicación de estos términos.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

2. Hablar o no hablar: consecuencias de las ideologías lingüísticas

2.1 Hegemonía de la lengua inglesa

Aunque generalmente se asume que el inglés es la lengua predeterminada en las narrativas dominantes, el discurso político y la cultura popular (p.ej., Prada et al., 2020), los Estados Unidos nunca ha sido una nación monolingüe ni monocultural en ningún sentido de la palabra (p.ej., Pavlenko, 2002). Dicho esto, aquellos que no han hablado la versión hegemónica e idealizada de la lengua a menudo se han visto sometidos a consecuencias negativas. Pavlenko (2002) conecta este tema con el hecho de que el inglés se convirtió en la lengua única de la identidad nacional estadounidense después de la Primera Guerra Mundial. A partir de ese momento, hablar inglés en los EE. UU. se piensa generalmente como una condición *sine qua non* para ser considerado ciudadano estadounidense legítimo. Esta noción perpetúa los puntos de vista negativos sobre las lenguas racializadas y sus hablantes. Tal situación, ubicua en la sociedad estadounidense, a menudo está modelada por las opiniones infundadas (y sesgos de confirmación) del grupo dominante blanco de habla inglesa. Y aunque todo el mundo es susceptible a este fenómeno, las minorías etnolingüísticas visibles suelen llevar la peor parte. Los miembros de las comunidades hispanas en los Estados Unidos, por ejemplo, han enfrentado discriminación e incluso acoso físico por hablar español. (p.ej., Macgregor-Mendoza, 2000). Estas hostilidades no son nuevas. Algunas tienes sus raíces en siglos pasados (p.ej., Lozano, 2018; Martinez, 2018), lo que indica de hecho la magnitud del problema. Hoy en día, el alcance de estas agresiones se ve amplificado por la presencia de los medios de comunicación. Por ello, cuando un inmigrante de habla hispana o alguno de sus hijos o nietos (es decir, HH) oyen cosas como “esto es Estados Unidos, aquí hablamos inglés”, el mensaje que se transmite es claro: no todas las lenguas son iguales; otras lenguas diferentes del inglés no son bienvenidas. Como se mencionó anteriormente, algunos HH pueden incluso sentir

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

que hablar español es un acto antiamericano. Es así como tales tendencias políticas o ideológicas perpetúan las ideologías lingüísticas etnocéntricas, limitando cuándo, cómo y quién llega a ser un participante legítimo en la sociedad estadounidense. Esto fue ejemplificado con claridad en la década de 1980 por el *English Only Movement*, una reacción política que se oponía a la afluencia de inmigrantes y abogaba por que el inglés fuera la única lengua oficial en los EE. UU. Además de tolerar y difundir prejuicios lingüísticos, este movimiento fue fundamental para dar la promulgación de leyes que restringían el uso del español en el entorno educativo y otros espacios. Todo ese esfuerzo tuvo como objetivo calmar las voces alarmadas de aquellos que creían que esta mentalidad de '*English-Only*' era esencial para preservar la unidad estadounidense (p.ej., Lieber, 2003). En este contexto, los HH enfrentan una batalla desde dos frentes: como señala Carter (2018), los hispanohablantes estadounidenses no solo están sujetos a una doctrina hegemónica que favorece el inglés hablado sin rastro de acentos étnicos, sino que sus comunidades étnicas también tienen ideologías lingüísticas propias. Como consecuencia, se sienten simultáneamente atraídos y presionados contra su LH y su cultura de origen (p.ej., Lacomba, 2020). La historia que narramos a continuación es un ejemplo perfecto del 'tira y afloja' lingüístico que muchos de nuestros estudiantes enfrentan en su vida diaria.

2.2 El caso de "Habla Texas" y la controversia lingüística

Michelle Valles, periodista de televisión y estrella de la serie "Habla Texas" de HBO, compartió la controversia lingüística que experimentó mientras trabajaba como presentadora de noticias en El Paso y en Austin, Texas. Si bien estas dos ciudades dentro del estado de Texas comparten muchas características, difieren en cuanto a sus expectativas lingüísticas generales. En El Paso, una ciudad en la frontera entre Estados Unidos y México, la pronunciación de palabras en español como 'campeche' y 'Cancún' con acento inglés causó revuelo entre los espectadores hispanos. Algunos miembros de la audiencia llamaron al programa para quejarse y tildaron a Valles de

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

‘vendida’ y ‘desvergonzada’ por supuestamente americanizar esas palabras y no representar adecuadamente a la comunidad hispana. En Austin, en cambio, decir ‘Hasta mañana’ al final de un noticiero provocó una respuesta tan negativa entre la audiencia de habla inglesa que algunos de sus miembros enviaron correos hostiles al programa diciéndole a la presentadora que “esperaban sus noticias en inglés” y que “regresaran a México” (Ferreras, Bardusco, & Hines, 2011).

Tal como la Sra. Valle, nuestros estudiantes crecen bajo la presión lingüística constante de las comunidades angloparlante e hispanoablante que los empujan en direcciones opuestas. Por un lado, la sociedad dominante de habla inglesa exige su asimilación a una cultura predominantemente inglesa y, en cierto modo, castiga a quienes se niegan a obedecer. Por otro lado, sus comunidades de origen esperan que preserven su herencia cultural y lingüística (p.ej., Marcantoni, 2015). Con el tiempo, estas presiones ideológicas opuestas[6] erosionan la autoestima de nuestros estudiantes y disminuyen la confianza que tienen en sus habilidades lingüísticas, lo que puede dar lugar a otras dificultades emocionales. Por ejemplo, un fenómeno común experimentado por muchos HH de español es la ansiedad lingüística. Este fenómeno puede ser descrito como un tipo de inseguridad, nerviosismo, e incluso miedo de usar la LH para llevar a cabo tareas en el ámbito educativo, profesional o social (p.ej., Prada et al., 2020). Aunque este es todavía un tema poco estudiado, la evidencia indica que los estudiantes de. LH tienden a reportar altos índices de ansiedad por el uso de la lengua cuando se inscriben en clases de español. Este asunto es particularmente cierto para los estudiantes en clases diseñadas para estudiantes tradicionales de segunda lengua (p.ej., Prada et al., 2020). Varios

[6] Para ser claros, no pretendemos afirmar que estas ideologías sean las únicas responsables de tales reacciones. Ellas se combinan con otros temas importantes que, lamentablemente, no tenemos espacio para discutir aquí. Para una explicación más completa, véanse Lynch (2018) y Carter (2018).

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

estudios señalan que la ansiedad de los estudiantes de LH parece estar particularmente ligada a su (autopercibida) falta de habilidades de alfabetización (p.ej., Tallon, 2011; Prada et al., 2020; Torres et al., 2020).

Bien sea en el aula de español, en el trabajo o en casa, los HH a menudo confiezan ser criticados y despreciados por cómo hablan su LH. Este fenómeno, conocido como *language shaming* (LS), generalmente se entiende como una serie de acciones degradantes dirigidas hacia un hablante por la forma en que habla o por el lenguaje que usa. Esta forma de discriminación no siempre se reconoce como tal porque quienes transmiten el el sentimiento de vergüenza [*shame*] pueden ser personas cercanas. Con frecuencia, son incluso parientes (padres o abuelos, por ejemplo) o agencias oficiales de lenguas (por ejemplo, la ANLE) que se cree que apoyan e invierten en la preservación del español en los EE. UU. (Lynch & Potowski, 2014; Carter, 2018). El profesorado bienintencionado pero mal informado con puntos de vista tradicionales de lo que es lingüísticamente "correcto o incorrecto" tampoco está exento de este sesgo. Por ejemplo, en un estudio reciente que investigaba las actitudes lingüísticas de los profesores bilingües, Roman et al. (2019) descubrieron que la mayoría de los maestros expresaban opiniones negativas hacia las prácticas lingüísticas como el cambio de código (*code-switching*), el préstamo léxico y la extensión semántica. Roman et al. (2019) reconocen el efecto adverso de tal sesgo lingüístico en la autoestima de los estudiantes. Descartar el uso de la lengua y las expresiones de los HH como 'incorrectos' puede inculcar en ellos un profundo sentido de vergüenza que a su vez precipite un efecto de profecía autocumplida: El LS a menudo da como resultado una baja autoestima (lingüística), que puede ser el principal impedimento para utilizar la LH o incluso para desarrollar un sentido de pertenencia como hablante legítimo de la lengua. Eventualmente, esta compleja situación puede desencadenar el abandono total del uso de la LH.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

3. Respirar entre el esmog: microagresiones lingüísticas

Podría decirse que las restricciones (no) oficiales contra el uso del español en entornos educativos (p.ej., Lozano, 2018; MacGregor-Mendoza, 2000) así como algunas de las consecuencias sociales de hablar español en el ámbito público —como los mensajes de odio contra la Sra. Valles— son ejemplos de microagresiones lingüísticas. Estas agresiones pueden volverse incluso físicamente violentas, alimentadas por prejuicios raciales y clasistas, como vemos en los medios de comunicación (Levenson, 2020). Sin embargo, como mencionamos anteriormente, no todas las agresiones son tan explícitas. Por ejemplo, los miembros de grupos oprimidos a menudo experimentan a diario formas sutiles y aparentemente inofensivas de discriminación. Estas llamadas microagresiones suelen ser inconscientes o automáticas y pueden ser verbales o no verbales. (p.ej., Sue & Spanierman, 2020). Los miembros de las comunidades latinas de EE. UU. se enfrentan a ellas todos los días. Algunas de las microagresiones que se manifiestan a diario para las minorías visibles incluyen declaraciones y preguntas como ¿De dónde eres realmente?', 'Eres muy elocuente', 'Hablas muy bien inglés' o '¿No hablas español?' (p.ej., Sue et al., 2007; Gómez Urzaiz, 2014). Estos ejemplos parecen inofensivos a primera vista, pero su mensaje real no está en lo que dicen sino en lo que *no* dicen explícitamente. Los comentarios sobre el lugar de origen 'real' de una persona o su sorprendente habilidad para hablar bien inglés, o incluso la expectativa de que hable español, implican que ella se encuentra en la posición del 'otro' y, por lo tanto, que no es legítimamente estadounidense. Además, los comentarios sobre que una persona sea elocuente sugieren que los miembros de otros grupos raciales o étnicos no lo son. Quizás lo más peligroso de este tipo de microagresiones es que no se manifiestan como estereotipos o calumnias explícitas y, por lo tanto, son difíciles de reconocer; son 'invisibles' para aquellos que normalmente censuran los comentarios abiertamente racistas (p.ej., Hill, 2008).

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

El contexto educativo no exime al estudiantado Latinx de este tipo de agresiones. Incluso los profesores más experimentados, independientemente de la asignatura que se imparta, podrían estar participando inconscientemente en actos de habla que ocultan algún tipo de discriminación hacia sus alumnos. Sin duda, los educadores podemos tener las mejores intenciones en mente y, por lo tanto, nuestros comentarios pueden no ser intencionalmente racistas, clasistas, u opresivos. Aun así, es el impacto en los estudiantes, no la intención, lo que realmente cuenta aquí. La idea aparentemente contradictoria de que nosotros, los educadores de lenguas, podríamos tener las mejores intenciones mientras participamos simultáneamente (y quizás sin intención) en un comportamiento opresivo hacia nuestros estudiantes puede expresarse a través de la analogía propuesta por Beverly Tatum[7]: las microagresiones son como aire contaminado o el esmog; está en todas partes y lo estamos respirando constantemente (Tatum, 2018). Sin darnos cuenta del alcance de su presencia y su toxicidad para quienes nos rodean, a veces incluso también lo exhalamos (Tatum, 2018).

Bien sea consciente o inconscientemente, estas microagresiones reproducen y perpetúan las desigualdades sociales, fortalecen las jerarquías raciales y las expanden a sistemas lingüísticos, acentos y prácticas discursivas. A su vez, estas ideologías generan expectativas diferentes para los estudiantes latinos racializados (Flores & Rosa, 2015). Enseñar bajo la suposición errónea pero ampliamente compartida de que hay lenguas buenas y malas o formas apropiadas e inapropiadas de hablar transmite estas ideas a los estudiantes, y tales supuestos pueden tener efectos duraderos y de largo alcance (p.ej., Flores & Rosa, 2015). Por ejemplo, los jóvenes HH a menudo expresan nociones negativas sobre su LH, subestiman sus habilidades lingüísticas y prefieren el prescriptivismo. Un comportamiento como este

[7] Beverly D. Tatum es una autora, psicóloga y educadora que se especializa en la psicología del racismo. Las analogías que le atribuimos en este artículo aparecen en su libro de 2017 [2003] *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: And Other Conversations About Race*.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

puede afectar su desempeño en clase, así como su sentido de autoeficacia a medida que se convierten en adultos. En una encuesta a profesores bilingües español-inglés, algunos de los cuales eran HH, Briceño et al. (2018) reportan que la mayoría de los HH sienten que su conocimiento del español es insuficiente y no 'lo suficientemente bueno' para desempeñarse como profesores bilingües. Además, a algunos también les preocupaba su variante del español y su capacidad para enseñar el español 'correcto' (Briceño et al., 2018).

Teniendo esto en cuenta, vale la pena preguntarse si los profesores de LH (y el campo de la enseñanza del español en general) contribuyen a esta contaminación y en qué medida (p.ej., Parra, 2020, 2021). En todo caso es importante aclarar que, si bien no tenemos respuestas definitivas a estas preguntas, nosotros —como muchos otros antes que nosotros— sostenemos que algunas prácticas pedagógicas son contraproducentes. Las prácticas que promueven el estudio del español en los EE. UU. como lengua extranjera o que están ocultas bajo ideologías monoglósicas encubiertas que consideran algunas variedades como inherentemente superiores o más deseables que otras operan en contra de nuestros mejores intereses para preservar dinámicas lingüísticas, sociales y raciales en el aula de LH (p.ej., Villa, 2002; Pascual y Cabo & Prada, 2018). Debemos por ello reflexionar sobre nuestros propios prejuicios implícitos para evitar ser cómplices en la creación de un entorno hostil y estresante para nuestros estudiantes. Además, y de igual importancia, también debemos ayudar a los estudiantes latinos a reflexionar y ser críticos sobre los comportamientos sutiles que normalizan las ideologías que atentan contra sus propias prácticas lingüísticas y socioafectivas. Las opiniones que los estudiantes latinos tienen de sí mismos informan su cosmovisión y lo que creen que es posible en términos de su propia vida. Al desafiar marcos tradicionales de déficit de lenguaje, podemos reformular los mismos sistemas que limitan el potencial de una gran cantidad de estudiantes de LH.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

4. *Language mockery* y la racialización del español

Si bien el racismo explícito no es generalmente aceptado ni apoyado hoy en día, otra forma de discriminación encubierta que prolifera sin control en la cultura popular estadounidense es el *Mock Spanish* (MS). En pocas palabras, el MS es el uso jocoso de elementos lingüísticos y simbólicos del español para el beneficio social de los angloparlantes. (p.ej., Hill, 2008; Schwartz, 2019). Como indica su etiqueta, la EM suele adoptar la forma de expresiones humorísticas a priori. A pesar de su aparente atractivo por el valor cómico que pueda tener, el MS está plagado de mensajes clasistas y racistas ocultos con poco reconocimiento de su efecto potencialmente dañino en las comunidades hispanas de los EE. UU. (p.ej., Hill, 2008; Zentella, 2003). El MS perpetúa las ideologías lingüísticas y las agresiones raciales al tratar el lenguaje como poco sofisticado, casual y vulgar, y, como ocurre con otras formas de microagresiones, puede no ser intencionado ni malicioso. De hecho, burlarse de los hablantes de español no significa necesariamente ser racista.

Sin embargo, la intención del hablante no tiene nada que ver con las consecuencias de la acción. Al usar la lengua como entretenimiento barato o para insultar a otros, el mensaje implícito es que el español no debe tomarse en serio. Como explica Hill en su libro (2008) *The Everyday Language of White Racism*, el *Mock Spanish* "está disponible para bromear y para insultar y no puede evocar seriedad ni sofisticación" (p. 147)[8*]. ¿Qué mensaje transmite esto a los HH sobre su lengua materna? Por un lado, parece injusto (a falta de una mejor palabra) que principalmente los angloparlantes sean libres de utilizar la lengua con ligereza sin ningún juicio social cuando la sociedad critica a los hispanos por usarla en público. El peligro del MS radica en lo difícil que es identificarlo porque se basa en estereotipos implícitos. Se apela de hecho a los estereotipos negativos sobre la

[8*]Nota de los editores: Las citas originales en inglés, traducidas aquí al español, puede encontrarse en la versión inglesa de este estudio (073-11/2021EN).

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

comunidad hispana presentes en la sociedad, pero no necesariamente expresados abiertamente por temor a la censura. El aspecto 'divertido' está en la broma detrás de la broma. Decir algo como '*cinco de drinko*' para conmemorar el Cinco de Mayo[9] es solo 'divertido' si se tiene el conocimiento implícito de que el propósito de la festividad es principalmente "tener una excusa para beber tequila un lunes por la mañana en el trabajo" (CNN, 2014). No siempre tiene la intención de celebrar la herencia mexicana. El mensaje de que la herencia mexicana equivale a beber tequila a todas horas se duplica si es seguido de un 'olé' y se dice con un sombrero gigante.

En este punto, debería estar ya claro que el MS es un instrumento de apropiación del español para el entretenimiento de una audiencia monolingüe mayoritariamente inglesa. (p.ej., Hill, 2008). Esta práctica asume muchas formas. A veces es simplemente la adición del sufijo "-o" en español a una palabra en inglés, como en '*no problem-o*', o la pronunciación exagerada de palabras en español para provocar burlas o para entretener. (p.ej., Hill, 2008). El MS también puede tomar la forma de eufemismos. Es decir, usar palabras en español que sean de mal gusto, insultantes o escatológicas en lugar de su equivalente en inglés. Cuando se usa una palabra como 'cojones', 'caca' o 'loco' en lugar de *'balls'*, *'shit'* o *'crazy'*, se transmite la idea de que el español es la lengua de la vulgaridad y que el inglés debe reservarse como una lengua más sofisticada (p.ej., Hill, 2008). Además, una palabra neutral o positiva en español a veces se puede reutilizar para que signifique algo generalmente hostil o insultante (p.ej., Hill, 2008). El ejemplo clásico es la expresión "Hasta la vista, baby", frase que hizo famosa Arnold Schwarzenegger en la película de 1991 *Terminator II: Judgment Day*. En ella, esta frase se utiliza para expresar violencia y engaño, reforzando los estereotipos preconcebidos e implícitos de que los hispanohablantes son 'traidores' (Hill, 1993). Una anécdota interesante sobre esta

[9] Contrariamente a la creencia popular, este no es un día festivo importante en México. Se celebra principalmente en los EE. UU., y no conmemora el Día de la Independencia de México, que se celebra cada año el 16 o el 27 de septiembre.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

frase es que William Wisher (coguionista) y James Cameron (director, productor y coguionista), ninguno de ellos hispanohablantes, la usaban en su vida cotidiana y luego decidieron incorporarla al guion. Como dijo Wisher en una entrevista para The Independent, no tenían idea de que se convertiría en "una pieza icónica de diálogo" (Loughrey, 2017). En contraste, la Sra. Valles, la locutora latina y bilingüe de televisión que presentamos anteriormente, recibió críticas por decir "Hasta mañana" en su programa.

Esta contradicción plantea una buena pregunta acompañada de un sentimiento que puede resonar en la mente de muchos de nuestros estudiantes de LH: ¿Cómo es que Arnold Schwarzenegger puede decir "Hasta la vista, baby", y llega a estar de moda, pero la Sra. Valles no puede decir "Hasta mañana"? La respuesta a esta pregunta no se puede encontrar en la propia lengua, ya que las dos expresiones son prácticamente iguales. Fundamentalmente, lo que las diferencia son las categorías sociales construidas por la posición etnocida[10] del hablante y del oyente (p.ej., Flores & Rosa, 2015). Es decir, la señora Valles —una minoría visible— no es ni el señor Schwarzenegger, ni el señor Wisher, ni el señor Cameron, que pueden usar para beneficio personal lo que ella no puede usar como expresión personal. En otras palabras, estas categorías no solo señalan a los hablantes como (no) blancos, (no) nativos o (no) inmigrantes, sino que también invitan a la percepción de las prácticas del lenguaje como 'buenas o malas' o 'apropiadas o inapropiadas', una evaluación que a menudo es determinada por aquellos que están en el poder.

[10] 'Etnocida' se refiere al borrado o la destrucción de una cultura, aunque se mantenga a su gente.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

5. Cómo confrontar las (micro)agresiones en el aula de español como LH

Ya sea debido al *language shaming*, al *language mockery* o a otros tipos de discriminación raciolingüística, los estudiantes de español como LH se enfrentan con frecuencia a (micro)agresiones opresivas que afectan la imagen que tienen de su LH, así como su autoestima y autoeficacia. Para promover la educación del español como LH, las y los educadores de ELH debemos aprovechar la oportunidad y la responsabilidad que tenemos el privilegio de tener. Puesto que las prácticas opresivas tienden a devaluar las lenguas no dominantes y justifican mantener a un grupo en una posición subordinada, no podemos simplemente pasar por alto problemas de injusticia social o racial para centrarnos en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva gramatical tradicional (es decir, subjuntivo versus indicativo, pretérito versus imperfecto, etc.). En cambio, debemos ayudar a nuestros estudiantes a revelar las ideologías sociales, raciales y lingüísticas presentes en estas agresiones. Al brindarles los recursos para identificar y confrontar las agresiones lingüísticas, los estamos ayudando a comprender cómo las ideologías determinan su uso del español y su vida en general. Como consecuencia, pueden desarrollar una conciencia lingüística crítica y una opinión favorable del español y de sí mismos como hablantes legítimos de esta lengua.[11].

Este sentido de legitimidad puede afianzarse, por ejemplo, a través del trabajo y la participación comunitaria. Las investigaciones han demostrado que interactuar con la lengua de destino fuera del aula puede permitir experiencias educativas transformadoras para los estudiantes (p.ej., Lowther Pereira, 2015, 2018; Pascual y Cabo et al., 2017, and others). Estas colaboraciones promueven oportunidades para los estudiantes del la LH y sus comunidades. Es decir, los alumnos pueden beneficiarse de participar en un entorno activo con aplicaciones

[11] Para ver un desarrollo ulterior de esta cuestión, referimos al lector a las obras de Jennifer Leeman (2018) y Claudia Holguín Mendoza (2019), así como Sara Beaudrie et al. (2020).

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

prácticas e interacciones significativas, mientras que la comunidad se beneficia de tener estudiantes críticamente conscientes que pueden convertirse en agentes de cambio y potencialmente motivar a futuras generaciones de estudiantes de la LH a invertir en la lengua. Para que estas oportunidades den fruto, los estudiantes de LH deben tomar conciencia de las ideologías opresivas que han producido su racialización y la construcción de su lengua como inferior o inapropiada (Flores & Rosa, 2015). No será sino hasta que sean críticamente conscientes de estos problemas que puedan ayudar a sus comunidades a desafiar las estructuras de poder que mantienen las jerarquías raciales y socioeconómicas actuales y que las hacen lingüísticamente invisibles y de poca importancia.

Los HH pueden dar sus primeros pasos para desarrollar una conciencia lingüística crítica en el aula de lengua de herencia. Como educadores, nuestro deber es guiarlos en este proceso (p.ej., Leeman, 2018; Holguín Mendoza, 2018; Beaudrie et al., 2021). Con este fin, el ambiente de aprendizaje debe seguir siendo un lugar libre de juicios y debe incluir múltiples ocasiones para que las y los estudiantes exploren su cultura hispana y sus prácticas lingüísticas. Para luchar por un entorno de aprendizaje positivo, el estudiantado y el profesorado deben filtrar activamente las microagresiones y las ideologías sociales, raciales y lingüísticas dañinas del espacio del aula. Recordemos que, según la analogía del esmog de la sección 3, las microagresiones son omnipresentes pero difíciles de identificar o evitar por completo. Sin embargo, podemos trabajar colectivamente para reducir sus efectos. La pregunta principal es entonces, ¿cómo podemos mitigar y minimizar su impacto en el aula? A continuación, incluimos algunas sugerencias para profesores y estudiantes:

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

a) Seamos consciente de nuestros propios prejuicios

Independientemente de cuán imparciales podamos pensar que somos, debemos reconocer nuestro estatus como seres culturales que están constantemente expuestos a ideologías potencialmente dañinas con respecto a la raza, la etnia, la lengua, el género, la sexualidad y la religión (entre otros rasgos de identidad). Es posible que tengamos prejuicios, estereotipos y suposiciones preconcebidos e implícitos con respecto al mundo que nos rodea. Por eso, debemos tomarnos un momento para reflexionar e identificar cuáles son y cómo reproducimos consciente o inconscientemente estos prejuicios en nuestra vida diaria. Por ejemplo, en el caso de los profesores de ELH, es bueno pensar en la planeación de nuestras clases y los ejemplos que usamos en el aula. Si hablamos de grupos étnicos, raciales o lingüísticos, ¿qué tipo de lenguaje usamos para hacerlo? ¿Qué suposiciones estamos presentando en clase? Parte del proceso podría consistir en escribir lo que sabemos sobre el lenguaje o las comunidades lingüísticas y cuestionar críticamente cómo llegamos a tener ese conocimiento o creencia. Conocer nuestros sesgos o prejuicios implícitos puede ayudarnos a evitar agregarlos involuntariamente a nuestras clases y afectar negativamente la autoestima de los estudiantes o su experiencia de aprendizaje de lenguas.

b) Seamos conscientes de que nuestra identidad (e ideologías) pueden afectar a otras personas

Las investigaciones posestructuralistas insisten en la cualidad fluida de la identidad y en el hecho de que las personas la negocian constantemente a través del discurso en contextos sociales específicos (p.ej., Showstack, 2012; Bucholtz & Hall, 2004; Pavlenko, 2002). Por ejemplo, algunos estudiantes pueden sentir que sus identidades como latinx o HH están directamente relacionadas con su dominio de la lengua, por lo que se clasifican a sí mismos

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

y a otros como latinxs más o menos legítimos según su competencia autopercibida (p.ej. Showstack, 2018). Los estudiantes con ideologías lingüísticas monoglósicas internalizadas también pueden construir sus identidades de acuerdo con un ideal de español 'apropiado' o 'formal', a partir de lo cual pueden llegar a identificar variantes regionales y a sus hablantes como 'deficientes' (Showstack, 2018). Nuestras interacciones en el aula pueden reproducir implícitamente ideologías hegemónicas (Showstack, 2012). Por ello debemos ser conscientes de cómo contribuimos potencialmente a esa reproducción. La conciencia crítica del lenguaje es una herramienta para empoderar a los estudiantes y ayudarlos a construir identidades positivas de experiencia y empoderamiento de la lengua (p.ej., Leeman, 2018; Holguín Mendoza, 2019; Beaudrie et al., 2021).

c) Establezcamos normas grupales de interacción

Es importante establecer líneas abiertas de comunicación y reglas claras de participación para el grupo desde el inicio del curso, así como priorizar un entorno de apoyo que acepte las variaciones lingüísticas. Los HH reflejan las variedades lingüísticas que aprenden de los hablantes de sus comunidades, y estas a menudo son espacios diversos con múltiples variantes del español. Debemos enfatizar la legitimidad de esas variantes y animar a los estudiantes a respetar las prácticas y experiencias lingüísticas de los demás. Es necesario aprender a identificar y abordar las microagresiones a medida que ocurren. Supongamos, por ejemplo, que la discusión en clase a propósito de un ejercicio se convierte en una conversación que reproduce estereotipos sobre un grupo en particular. En lugar de alentar ese discurso, debemos regresar la conversación al territorio de la conciencia crítica. Se deben señalar algunas suposiciones hechas a lo largo del camino, explicar cómo contribuyen a las desigualdades de poder existentes, y cómo la reproducción de estereotipos

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

puede ser perjudicial para otros. Es fundamental establecer un entorno inclusivo y de apoyo. Parte de ese esfuerzo es reconocer que lo que puede parecer inofensivo para el instructor, puede resultar ofensivo para los demás.

d) Reconozcamos la opresión de grupos sociales distintos al propio

Las personas tienen identidades sociales superpuestas y muchas experimentan opresión o prácticas discriminatorias basadas en uno o más de sus marcadores de identidad (YW Boston Blog, 2017). Por ejemplo, marcadores como 'mujeres' e 'hispanos' no existen en el vacío. Es probable que los estudiantes enfrenten prejuicios de múltiples fuentes dirigidos a varios aspectos de su identidad. Como consecuencia, tanto el profesorado como el estudiantado deben considerar que cada experiencia de vida es única y debe ser reconocida. Debemos evitar la vigilancia e identificación arbitraria de quién está o no oprimido en función de nuestros prejuicios personales. Este fenómeno —conocido en inglés como *gatekeeping*— causa división y reproduce las jerarquías de poder raciales y socioeconómicas que queremos que los estudiantes desafíen. Audre Lorde, la poeta estadounidense, escribió "no puede haber jerarquías de opresión" para explicar cómo diferentes aspectos de su identidad estaban irrevocablemente vinculados, y un ataque contra uno era también un ataque contra los otros (Lorde, 1983). Asimismo, debemos desalentar el discurso en el aula que clasifica algunas identidades como mejores/peores o más/menos oprimidas que otras. Avanzamos en la vida de maneras muy diferentes y enfrentamos desafíos que son completamente nuestros. Apoyémonos unos a otros en el camino en lugar de convertirnos en obstáculos en el desarrollo de los demás.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

e) No esperemos que los estudiantes representen la perspectiva completa de un grupo identitario

Algunos educadores, en particular aquellos que tiene a su cargo clases mixtas de español, pueden sentirse inclinados a pedir a sus alumnos de LH que representen la perspectiva de toda su comunidad lingüística. Y aunque los miembros de un grupo con una identidad compartida tienden a haber vivido muchas de las mismas experiencias, siguen siendo individuos con características, desafíos y emociones únicas. Sin duda, muchos de nuestros alumnos de LH tendrán experiencias similares, pero no debemos imponerles la carga de representar a toda una comunidad lingüística, cultural o de otro tipo. Tal expectativa no solo ejerce una presión innecesaria sobre los que aprenden la LH, sino que es probable que lleve a una generalización defectuosa, en la que un grupo de personas sea estereotipado en función de los pensamientos o acciones de unos pocos. Debemos mantener esas dinámicas fuera del aula y fomentar interacciones lingüísticas positivas y respetuosas.

Antes de concluir, nos gustaría reconocer que, si bien este artículo ofrece una comprensión crítica de las agresiones lingüísticas, así como algunas ideas generales sobre cómo minimizar su impacto en el aula de español como lengua de herencia, no presenta sugerencias específicas para una reforma curricular. Sin duda, si queremos confrontar estos problemas, se necesita también trabajo en el nivel curricular. Esperamos que las ideas aquí presentadas inspiren futuras investigaciones y prácticas en las áreas de diseño y desarrollo curricular.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

6. Conclusión

Los estudiantes se desempeñan mejor cuando se sienten valorados, cuidados y empoderados. Desafortunadamente, los jóvenes estudiantes latinos no siempre sienten ese apoyo (p.ej., Carreira & Beeman, 2014). De hecho, a menudo confiesan haber experimentado discriminación y comportamientos sesgados por parte de sus maestros y compañeros. Estos sesgos dan como resultado sentimientos de inseguridad, inferioridad e insuficiencia general. En estas circunstancias, no es sorprendente enterarse de que el estudiantado latinx continúa siendo superado académicamente y que muchos de sus miembros terminan abandonando la escuela antes de graduarse (p.ej., Gramlich, 2017; Astin & Oseguera, 2005; Fry, 2002; Samuel & Scott, 2014). Los efectos combinados y las repercusiones de tales experiencias son semejantes a una muerte lenta, tanto académica como personal.

Creemos que para que los estudiantes latinxs se sientan apoyados, valorados y empoderados en nuestras clases, debemos comenzar por identificar, reconocer y desmantelar las ideologías raciolingüísticas que experimentan de forma regular. Con este objetivo en mente, nuestros esfuerzos se han centrado en entablar un diálogo que reconozca y confronte las respuestas emocionales de los HH de español a algunas de las prácticas lingüísticas discriminatorias que enfrentan a diario. A partir de trabajos anteriores sobre la reproducción de la normatividad lingüística y racial (p.ej., Hill, 2008; Flores & Rosa, 2015), hemos demostrado que los HH son blanco de (micro)agresiones que perpetúan las desigualdades sociales y los sentimientos de inadecuación lingüística. Estas experiencias afectan negativamente su conexión con la LH y su sentido de pertenencia a sus comunidades culturales y lingüísticas. Por último, ofrecimos algunas estrategias para confrontar las microagresiones en el entorno de aprendizaje y el estrés de los estudiantes. Romper con las limitaciones de

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

la instrucción tradicional centrada en la lengua y proporcionar a los alumnos de LH y a sus instructores los medios para identificar algunas de las dinámicas discriminatorias que los afectan, así como las herramientas para confrontarlas, puede transformar las aulas del ELH en espacios a través de los cuales los principios de justicia social puedan ser promulgados de forma auténtica.

Referencias bibliográficas

Alvarez, S. M. (2013). Evaluating the role of the Spanish department in the education of U.S. Latin@ students: Un testimonio. *Journal of Latinos and Education*, *12*(2), 131-151.

Arbona, C., & Jimenez, C. (2014). Minority stress, ethnic identity, and depression among Latino/a college students. *Journal of Counseling Psychology*, *61*(1), 162-168.

Astin, A. W., & Oseguera, L. (2005). *Degree attainment rates at American colleges and universities* (Revised Edition). Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, UCLA.

Beaudrie, S. M. (2011). Spanish heritage language programs: A snapshot of current programs in the southwestern United States. *Foreign Language Annals*, *44*(2), 321-337.

Beaudrie, S. M., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, *15*(1), 61-81.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Briceño, A., Rodriguez-Mojica, C., & Muñoz-Muñoz, E. (2018). From English learner to Spanish learner: Raciolinguistic beliefs that influence heritage Spanish speaking teacher candidates. Language & Education: An International Journal, *32*(3), 212–226. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1429464

Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and Identity. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Malden, MA/Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.

Carreira, M. M., & Beeman, T. (2014). *Voces: Latino students on life in the United States*. Westport: ABC-CLIO, LLC.

Carter, P. M. (2018). Spanish in U.S. language policy and politics. In K. Potowski, & J. Muñoz-Basols, (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 36-52). Routledge: Taylor and Francis.

CNN (2014). *Cinco de "drinko" coverage causes outrage* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=ptnRrjtNH7U

Cronin, T. J., Levin, S., Branscombe, N. R., Van Laar, C., Tropp, L. R. (2012). Ethnic identification in response to perceived discrimination protects well-being and promotes activism: A longitudinal study of Latino college students. *Group Processes & Intergroup Relations*, *15*, 393-407. doi:10.1177/1368430211427171

Exposito, S. (2020). Let's get loud: Jennifer Lopez, Shakira power through cultural minefield during Super Bowl halftime show. *RollingStone* (February 3). https://www.rollingstone.com/music/music-latin/super-bowl-2020-halftime-jennifer-lopez-shakira-946734/

Ferreras, A. (Creator, Director, Executive Producer), Bardusco, T. (Executive Producer), & Hines, C. (Executive Producer). (2011). *Habla Texas* [video]. Latino Media Works.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Flink, P. J. (2018). Latinos and higher education: A literature review. *Journal of Hispanic Higher Education*, *17*(4), 402–414. https://doi.org/10.1177/1538192717705701

Flores, N., & Rosa, J. (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

Fry, R. (2002). *Latinos in higher education: Many enroll, too few graduate*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.

Gold, M. (2021). Jennifer Lopez sang classic tributes to America at the inauguration. *The New York Times* (January 20). https://www.nytimes.com/2021/01/20/us/jennifer-lopez-inauguration.html

Gómez Urzaiz, B. (2014). La era de las microagresiones. *SModa, El País* (10 de agosto). https://smoda.elpais.com/moda/la-era-de-las-microagresiones/

Gonzalez, E., Ortega, G., Molina, M., & Lizalde, G. (2020). What does it mean to be a Hispanic-Serving institution? Listening to the Latina/o/x voices of students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *33*(8), 796-809.

Gramlich, J. (2017). Hispanic dropout rate hits new low, college enrollment at new high. *Pew Research Center* (September 29). http://www.pewresearch.org/facttank/2017/09/29/hispanic-dropout-rate-hits-new-low-college-enrollment-at-new-high/

Hill, J. H. (1993). Hasta la vista, baby: Anglo Spanish in the American southwest. *Critique of Anthropology*, *13*(2). 145–176.

Hill, J. H. (2008). *The everyday language of white racism*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Hispanic Association of Colleges and Universities/HACU. (2011). http://www.hacu.net/hacu/HACU_101.asp

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

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Humphreys, J. M. (2019). *The multicultural economy*. Athens: Selig Center for Economic Growth, Terry College of Business, University of Georgia.

Kochhar, R. & Cilluffo, A. (2018). Key findings on the rise in income inequality within America's racial and ethnic groups. *Pew Research Center* (July 12). https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/07/12/key-findings-on-the-rise-in-income-inequality-within-americas-racial-and-ethnic-groups/

Krogstad, J. M. (2020). Hispanics have accounted for more than half of total U.S. population growth since 2010. *Pew Research Center* (July 10). https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/10/hispanics-have-accounted-for-more-than-half-of-total-u-s-population-growth-since-2010/

Lacomba, C. (2020). Hispanos y/o latinos en Estados Unidos: La construcción social de una identidad. *Estudios del Observatorio/Observatorio Studies*, *65*, 49 pp. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/hispanos-yo-latinos-en-estados-unidos-la-construccion-social-de-una-identidad

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In K. Potowski, & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Routledge: Taylor and Francis.

Levenson, M. (2020). Mother and daughter attacked for speaking Spanish, prosecutor says. *The New York Times* (February 29). https://www.nytimes.com/2020/02/29/us/east-boston-hate-crime-attack.html

Lieber, L. (2003). As English as apple pie: The English language as a (un) American symbol. *Divergencias: Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, *1*(1), 45-56.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Looney, D., & Lusin, N. (2019). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Final report. *Modern Language Association (M.L.A.)*. https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education

Lorde, A. (1983). There is no hierarchy of oppressions. *Bulletin: Homophobia and Education*. New York: Council on Interracial Books for Children.

Loughrey, C. (2017). Terminator 2: Judgement Day 3D exclusive: Co-writer William Wisher on the origins of "Hasta La Vista, baby". *Independent* (August 25). https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/news/terminator-2-3d-cinema-release-hasta-la-vista-baby-origins-arnold-schwarzenegger-a7912146.html

Lowther Pereira, K. (2015). Developing critical language awareness via service-learning for Spanish heritage speakers. *Heritage Language Journal*, *12*(2), 159–85.

Lowther Pereira, K. (2018). *Community service-learning for Spanish heritage learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lozano, R. (2018). *An American language: The history of Spanish in the United States.* United States: University of California Press.

Lynch, A. (2018). A historical view of U.S. latinidad and Spanish as a heritage language. In K. Potowski, & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 17-35). Routledge: Taylor and Francis

Lynch, A., & Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en Estados Unidos: fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, *97*, 32– 46.

MacGregor-Mendoza, P. (2000). Aquí no se habla español: Stories of linguistic repression in southwest schools. *Bilingual Research Journal*, *24*(4), 355-367.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Marcantoni, J. (2015). How native speakers ruined Spanish for everyone else. *Latino Rebels* (September 27). https://www.latinorebels.com/2015/09/27/how-native-speakers-ruined-spanish-for-everyone-else/

Martínez, D. E., & Gonzalez, K. E. (2021). "Latino" or "Hispanic"? The sociodemographic correlates of panethnic label preferences among U.S. Latinos/Hispanics. *Sociological Perspectives*, *64*(3), 365–386. https://doi.org/10.1177/0731121420950371

Martinez, M. M. (2018). *The injustice never leaves you: Anti-Mexican violence in Texas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Montrul, S., Bhatt, R., & Girju, R. (2015). Differential object marking in Spanish, Hindi, and Romanian as heritage languages. *Language*, *91*(3), 564-610. doi:10.1353/lan.2015.0035.

Noe-Bustamante, L., Lopez, M.H., & Krogstad, J. M. (2020). U.S. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed. *Pew Research Center* (July 7). https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/

Orozco, M., Tareque, I., Oyer, P., & Porras, J. (2020). *2020 state of Latino entrepreneurship research report*. Stanford, CA: Stanford Latino Entrepreneurship Initiative, Stanford University. https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/publications/state-latino-entrepreneurship-2020

Parra, M. L. (2020). Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, *34*, 1-24.

Parra, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Madrid: Arco Libros.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Pascual y Cabo, D., Prada, J., & Lowther Pereira, K. (2017). Effects of community service-learning on heritage language learners' attitudes toward their language and culture. *Foreign Language Annals*, *50*(1), 71–83. https://doi.org/10.1111/flan.12245

Pascual y Cabo, D., & Prada, J. (2018). Redefining Spanish teaching and learning in the United States. *Foreign Language Annals*, *51*(3), 533-547.

Pascual y Cabo, D., & Wilson, D. V. (2019) Teaching Spanish as a heritage language for the first time: Ten suggestions. American Association for Applied Linguistics, PAEC Briefs (December 9). https://www.aaal.org/news/teaching-spanish-as-a-heritage-language-for-the-first-time-ten-suggestions

Pavlenko, A. (2002). We have room for but one language here: Language and national identity in the U.S. at the turn of the 20th century. *Multilingua*, *21*(2/3), 163-196.

Prada, J., Guerrero-Rodriguez, Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage language anxiety in two Spanish language classroom environments: A comparative mixed methods study. *Heritage Language Journal*, *17*(1), 92-113.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, *1*(5), 368–395.

Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, *33*(3), 35-42.

Román, D., Pastor, A., & Basaraba, D. (2019). Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teachers' language attitudes toward their heritage students' Spanish. *Bilingual Research Journal*, *42*(1), 6-30.

Rosa, J. (2016a). Racializing language, regimenting Latinas/os: Chronotope, social tense, and American raciolinguistic futures. *Language & Communication*, *46*, 106–117.

Rosa, J. (2016b). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, *26*(2), 162-183.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Samuel, K. R., & Scott, J. A. (2014). Promoting Hispanic student retention in two Texas community colleges. *Research in Higher Education Journal*, *25*.

Schwartz, A. (2019). Language, mockery and racism: The case of mock Spanish. *American Association for Applied Linguistics, PAEC Briefs* (December 9). https://www.aaal.org/news/language-mockery-and-racism-the-case-of-mock-spanish

Showstack, R. E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom. *Spanish in Context*, *9*(1), 1–26. https://doi.org/10.1075/sic.9.1.01sho

Showstack, R. E. (2018). Spanish and identity among Latin@s in the U.S. In K. Potowski, & J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 92-106). Routledge: Taylor and Francis.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, *62*(4), 271–286.

Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life*. New Jersey: Wiley.

Tatum, B. D. (2017 [2003]). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. United Kingdom: Hachette UK.

Tatum, B. D. (2018). *Why are all of the black kids sitting together in the cafeteria?* [video]. Chicago Humanities Festival (CHF). https://www.youtube.com/watch?v=PGZniOuoREU

Tallon, M. (2011). Heritage speakers of Spanish and foreign language anxiety: A pilot Ssudy. *Texas Papers in Foreign Language Education*, *15*(1), 70–87.

Torres, K. M., Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Perceptions of writing anxiety and self-efficacy among Spanish heritage language learners. *Journal of Hispanic Higher Education*, *19*(1), 84–98.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

United States Census Bureau (2017). *2017 National population projections tables: main series* [data file]. https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/popproj/2017-summary-tables.html

United States Census Bureau (2021). Racial and ethnic diversity in the United States: 2010 census and 2020 census [data table]. https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/racial-and-ethnic-diversity-in-the-united-states-2010-and-2020-census.html

Urbina, M. G., & Wright, C. R. (2015). *Latino access to higher education: Ethnic realities and new directions for the twenty-first century*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, Limited.

Valdés, G. (2000). Introduction. In G. Valdés, *Spanish for native speakers: AATSP professional development series handbook for teachers K-16* (vo. 1) (pp. 1-20). New York, NY: Harcourt College.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Kreeft Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage language in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80.) Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Villa, D. J. (2002). The sanitizing of US Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, *35*(2), 222-230.

YW Boston Blog. (2017). What is intersectionality, and what does it have to do with me? *YW Boston* (March 29). https://www.ywboston.org/2017/03/what-is-intersectionality-and-what-does-it-have-to-do-with-me/

Zentella, A. C. (2003). "José, can you see?" Latin@ responses to racist discourse. In D. Sommer (Ed.), *Bilingual games* (pp. 51-66). New York: Palgrave Macmillan.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

Números publicados / Published issues

Disponibles en/available at: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes

Informes del Observatorio/Observatorio Reports

1. Luis Fernández Cifuentes. *Lengua y literatura en los Estados Unidos: tres momentos estelares* / Hispanic Language and Literature in the United States: Three Decisive Moments (En español: 001-05/2014SP; in English: 001-05/2014EN). Mayo/May 2014
2. Nancy Rhodes e Ingrid Pufahl. *Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional* / An Overview of Spanish Teaching in U.S. Schools: National Survey Results (En español: 002-06/2014SP; in English: 002-06/2014EN). Junio/June 2014
3. Andrés Enrique Arias. *El judeoespañol en los Estados Unidos / Judeo-Spanish in the United States*. (En español: 003-09/2014SP; in English: 003-09/2014EN). Septiembre/September 2014
4. David Fernández-Vítores. *El español en el sistema de Naciones Unidas / Spanish in the United Nations System*. (En español: 004-10/2014SP; in English: 004-10/2014EN). Octubre/October 2014
5. Carmen Silva-Corvalán. *La adquisición del español en niños de tercera generación / The acquisition of Spanish by third generation children*. (En español: 005-11/2014SP; in English: 005-11/2014EN). Noviembre/November 2014
6. Susanna Siegel (coord.). *Reflexiones sobre el uso del inglés y el español en filosofía analítica / Reflexions on the use of English and Spanish in analytical philosophy*. (En español: 006-12/2014SP; in English: 006-12/2014EN). Diciembre/December 2014
7. Erin Boon y Maria Polinsky. *Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI / From Silence to Voice: Empowering Heritage Language Speakers in the 21st Century*. (En español: 007-01/2015SP; in English: 007-01/2015EN). Enero/January 2015
8. Isaac Diego García, Miguel Álvarez-Fernández, Juan Luis Ferrer-Molina. *Panorama de las relaciones entre los Estados Unidos, España e Hispanoamérica en el campo del Arte Sonoro/ Overview of the Relationship among the United States, Spain and Hispanic America in the Field of Sound Art*. (En español: 008-02/2015SP; in English: 008-02/2015EN). Febrero/February 2015

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

9. Silvia Betti. *La imagen de los hispanos en la publicidad de los Estados Unidos / The Image of Hispanics in Advertising in the United States* (En español: 009-03/2015SP; in English: 009-03/2015EN). Marzo/March 2015
10. Francisco Moreno Fernández. *La importancia internacional de las lenguas / The International Importance of Languages*. (En español: 010-04/2015SP; in English: 010-04/2015EN). Abril/April 2015
11. Sara Steinmetz. *Harvard hispano: mapa de la lengua española / Hispanic Harvard: a Map of the Spanish Language* (En español: 011-05/2015SP; in English: 011-05/2015EN). Mayo/May 2015
12. Damián Vergara Wilson. *Panorama del español tradicional de Nuevo México / A Panorama of Traditional New Mexican Spanish* (En español: 012-06/2015SP; in English: 012-06/2015EN). Junio/June 2015
13. Glenn A. Martínez. *La lengua española en el sistema de atención sanitaria de los Estados Unidos / Spanish in the U.S. Health Delivery System* (En español: 013-09/2015SP; in English: 013-09/2015EN). Septiembre/September 2015
14. Sara Steinmetz, Clara González Tosat, y Francisco Moreno Fernández. *Mapa hispano de los Estados Unidos – 2015 / Hispanic Map of the United States – 2015.* (En español: 014-10/2015SP; in English: 014-10/2015EN). Octubre/October 2015
15. Domnita Dumitrescu. *Aspectos pragmáticos y discursivo del español estadounidense / Pragmatic and Discursive Aspects of the U.S. Spanish.* (En español: 015-11/2015SP; in English: 015-11/2015EN). Noviembre/November 2015
16. Clara González Tosat. *Cibermedios hispanos en los Estados Unidos / Hispanic Digital Newspapers in the United States.* (En español: 016-12/2015SP; in English: 016-12/2015EN). Diciembre/December 2015
17. Orlando Alba. *El béisbol: deporte norteamericano con sello hispanoamericano / Baseball: a U.S. Sport with a Spanish-American Stamp*. (En español: 017-01/2016SP; in English: 017-01/2016EN). Enero/January 2016
18. Manel Lacorte y Jesús Suárez-García. *Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro / Teaching Spanish at the University Level in the United States*. (En español: 018-02/2016SP; in English: 018-02/2016EN). Febrero/February 2016
19. Jorge Ignacio Covarrubias. *El periodismo en español en los Estados Unidos / Spanish-language Journalism in the United States.* (En español: 019-03/2016SP; in English: 019-03/2016EN). Marzo/March 2016

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

20. Marta Puxan Oliva. *Espacios de fricción en la literatura mundial / Frictions of World Literature*. (En español: 020-04/2016SP; in English: 020-04/2016EN). Abril/April 2016
21. Gabriel Rei-Doval. *Los estudios gallegos en los Estados Unidos / Galician Studies in the United States* (En español: 021-05/2016SP; in English: 021-05/2016EN). Mayo/May 2016
22. Paola Uccelli, Emily Phillps Galloway, Gladys Aguilar, y Melanie Allen. *Lenguajes académicos y bilingüismo en estudiantes latinos de los Estados Unidos / Academic languages and bilingualism in U.S. Latino Students* (En español: 022-06/2016SP; in English: 022-06/2016EN). Junio/June 2016
23. María Fernández Moya. *Los Estados Unidos, un mercado prometedor para la edición en español / The United States, a promising market for Spanish-language publishing.* (En español: 023-09/2016SP; in English: 023-09/2016EN). Septiembre/September 2016
24. Daniel Martínez, Austin Mueller, Rosana Hernández Nieto, y Francisco Moreno Fernández (dir.). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2016 / Hispanic Map of the United States* (En español: 024-10/2016SP; in English: 024-10/2016EN). Octubre/October 2016
25. Igone Arteagoitia, Marleny Perdomo, Carolyn Fidelman. *Desarrollo de la lectoescritura en español en alumnos bilingües. / Development of Spanish Literacy Skills among Bilingual Students* (En español: 025-11/2016SP; in English: 025-11/2016EN). Noviembre/November 2016
26. Winston R. Groman. *El canon literario hispánico en las universidades estadounidenses / The Hispanic Literary Canon in U.S. Universities* (En español: 026-12/2016SP; in English: 026-12/2016EN). Diciembre/December 2016
27. Clara González Tosat. *La radio en español en los Estados Unidos / Spanish-Language Radio in the United States* (En español: 027-01/2017SP; in English: 027-01/2017EN). Enero/January 2017
28. Tamara Cabrera. *El sector de la traducción y la interpretación en los Estados Unidos / The Translating and Interpreting Industry in the United States* (En español: 028-02/2017SP; in English: 028-02/2017EN). Febrero/February 2017
29. Rosana Hernández-Nieto. Francisco Moreno-Fernández (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. I. Literature and Hispanism* (En español: 029-03/2017SP). Marzo 2017
30. Rosana Hernández-Nieto y Francisco Moreno-Fernández (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2016 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Language Teaching* (En español: 030-04/2017SP). Abril 2017

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

31. Francisco Moreno-Fernández. *Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes / Varieties of Spanish and Assessment. Linguistic Opinions from English-speakers* (En español: 031-05/2017SP; in English: 031-05/2017EN). Mayo/May 2017
32. María Luisa Parra. *Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada / Resources Teaching Spanish as a Heritage Language* (En español: 032-06/2017SP; in English: 032-06/2017EN). Junio/June 2017
33. Rosana Hernández-Nieto. *La legislación lingüística en los Estados Unidos / Language Legislation in the U.S.* (En español: 033-09/2017SP; in English: 033-09/2017EN). Septiembre/September 2017
34. Francisco Moreno-Fernández. *Geografía léxica del español estadounidense. A propósito del anglicismo / Lexical Geography of U.S. Spanish. About Anglicism* (En español: 034-10/2017SP; in English: 034-10/2017EN). Octubre/October 2017
35. Rosana Hernández-Nieto, Marcus C. Guitérrez, y Francisco Moreno-Fernández (dir). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2017 / Hispanic Map of the United States* (En español: 035-11/2017SP; in English: 035-11/2017EN). Noviembre/November 2017
36. Esther Gimeno Ugalde. *El giro ibérico: panorama de los estudios ibéricos en los Estados Unidos / The Iberian Turn: an overview on Iberian Studies in the United States.* (En español: 036-12/2017SP; in English: 036-12/2017EN). Diciembre/December 2017
37. Francisco Moreno Fernández. *Diccionario de anglicismos del español estadounidense* (En español: 037-01/2018SP). Enero/January 2018
38. Rosalina Alcalde Campos. *De inmigrantes a profesionales. Las migraciones contemporáneas españolas hacia los Estados Unidos / From Immigrants to Professionals: Contemporary Spanish Migration to the United States.* (En español: 038-02/2018SP; in English: 038-02/2018EN). Febrero/February 2018
39. Rosana Hernández Nieto, Francisco Moreno-Fernández (dir.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2017 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. I. Literatura e hispanismo* (En español: 039-03/2018SP). Marzo/March 2018
40. Rosana Hernández Nieto, Francisco Moreno-Fernández (dir.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2017 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Spanish Teaching / Enseñanza de español* (En español: 040-04/2018SP). Abril 2018
41. Andrés Enrique-Arias, *Evolución de los posgrados de español en las universidades estadounidenses / The Evolution of Graduate Studies in Spanish in American Universities* (En español: 041-05/2018SP; in English: 041-05/2018EN). Mayo/May 2018

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

42. Luis Javier Pentón Herrera, *Estudiantes indígenas de América Latina en los Estados Unidos / Indigenous Students from Latin America in the United States* (En español: 042-08/2018SP; in English: 042-08/2018EN). Augusto/August 2018
43. Francisco Moreno Fernández (ed.). *El español de los Estados Unidos a debate. U.S. Spanish in the Spotlight* (En español: 043-09/2018SP; in English: 043-09/2018EN). Septiembre/September 2018
44. Rosana Hernández y Francisco Moreno Fernández (dir.). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2018 / Hispanic Map of the United States 2018.* (En español: 044-10/2018SP; in English: 044-10/2018EN). Octubre/October 2018
45. Esther Gimeno Ugalde. *Panorama de los Estudios Catalanes en los Estados Unidos / Catalan Studies in the United Studies* (En español: 045-11/2018SP; in English: 045-11/2018EN). Noviembre/November 2018
46. Silvia Betti. *Apuntes sobre paisaje lingüístico. Un paseo por algunas ciudades estadounidenses / Notes on Linguistic Landscape: A Look at Several U.S. Cities.* (En español: 046-12/2018SP; in English: 046-12/2018EN). Diciembre/December 2018
47. Rosana Hernández. *Legislación lingüística en los Estados Unidos. Análisis nacional / Language Legislation in the U.S. A Nationwide Analysis.* (En español: 047-01-2019SP; in English: 047-01/2019EN). Enero/January 2019
48. Kate Seltzer y Ofelia García. *Mantenimiento del bilingüismo en estudiantes latinos/as de las escuelas de Nueva York. El proyecto CUNY-NYSIEB / Sustaining Latinx Bilingualism in New York's Schools: The CUNY-NYSIEB Project.* (En español: 048-02/2019SP; in English: 048-02/2019EN). Febrero/February 2019
49. Francisco Moreno Fernández (ed.). *Hacia un corpus del español en los Estados Unidos. Debate para la génesis del proyecto CORPEEU.* (En español: 049-03/2019SP) Marzo/March 2019.
50. Rosana Hernández y Francisco Moreno-Fernández (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2018 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. I. Literature.* (En español: 050-04/2019SP) Abril/April 2019.
51. Rosana Hernández y Francisco Moreno-Fernández (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures. 2018 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Linguistics, Communication and Sociology in the Hispanic World.* (En español: 051-05/2019SP) Mayo/May 2019.
52. Clara González Tosat. *Cibermedios hispanos en los Estados Unidos 2019: evolución, calidad e impacto. / Hispanic Digital Newspapers in the U.S., 2019: evolution, quality, and impact.* (En español: 052-06/2019SP; in English 052-06/2019EN) Junio/June 2019.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

53. José María Albalad Aiguabella. *Periodismo hispano en los Estados Unidos: análisis de cuatro modelos referentes. / Hispanic journalism in the United States: analysis of four key models.* (En español: 053-09/2019SP; in English: 053-09/2019EN) Septiembre/September 2019.
54. José María Albalad Aiguabella. *La apuesta de* The New York Times *por el mercado hispanohablante (2016-2019): luces y sombras de un proyecto piloto. /* The New York Times' *Bet on the Spanish-speaking Market (2016-2019): Highs and Lows of a Pilot Project*. (En español: 054-10/2019SP; in English: 054-10/2019EN) Octubre/October 2019.
55. Marta Mateo, Cristina Lacomba y Natalie Ramírez (eds.). *De España a Estados Unidos: el legado transatlántico de Joaquín Rodrigo. / From Spain to the United States: Joaquín Rodrigo's Transatlantic Legacy.* (En español: 055-11/2019SP; in English: 055-11/2019EN) Noviembre/November 2019.
56. Juan Ignacio Güenechea Rodríguez. *La herencia hispana y el español en la toponimia de los Estados Unidos. / Hispanic Heritage and the Spanish Language in the Toponomy of the United States.* (En español: 056-12/2019SP; in English: 056-12/2019EN) Diciembre/December 2019.
57. Daniel Moreno-Moreno. *Lo híbrido hecho carne. El legado de un pensador hispano-americano: Jorge/George Santayana. / The Hybrid Made Flesh. The Legacy of a Hispanic-American Thinker: Jorge/George Santayana.* (En español: 057-01/2020SP; in English: 057-01/2020EN) Enero/January 2020.
58. Rolena Adorno y José M. del Pino. *George Ticknor (1791-1871), su contribución al hispanismo, y una amistad especial. / George Ticknor (1791-1871), his Contributions to Hispanism, and a Special Friendship.* (En español: 058-02/2020SP; in English: 058-02/2020EN) Febrero/February 2020.
59. Mónica Álvarez Estévez. *Entre dos orillas: la inmigración gallega en Nueva York. Morriña e identidades transnacionales. / Between Two Shores: Galician Immigration to New York. Morriña and transnational identities.* (En español: 059-03/2020SP; in English: 059-03/2020EN) Marzo/March 2020.
60. Marta Mateo, María Bovea y Natalie Ramírez (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures: 2019 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. I. Identity, Language & Teaching.* (060-04/2020SP) Abril 2020.
61. Marta Mateo, María Bovea y Natalie Ramírez (eds.). *Reshaping Hispanic Cultures: 2019 Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. II. Art and Literature*. (061-05/2020SP) Mayo 2020.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín

ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP

© *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*

62. Godoy Peñas, Juan A. *Are you Black or Latino? Ser afro-latino en los Estados Unidos. / Are You Black or Latino? Being Latino in the United States.* (En español: 062-06/2020SP; in English: 062-06/2020EN) Junio/June 2020.

63. Eduardo Viñuela. *El pop en español en EE.UU.: Un espacio para la articulación de la identidad latina / Pop in Spanish in the U.S.: A Space to Articulate the Latino Identity.* (En español: 063-09/2020SP; in English: 063-09/2020EN) Septiembre/September 2020.

64. Marjorie Agosín, Emma Romeu, Clara Eugenia Ronderos. *Vida en inglés, poesía en español: Escribir desde la ausencia / Living in English, Writing in Spanish: The Poetry of Absence.* (En español: 064-10/2020SP; in English: 064-10/2020EN) Octubre/October 2020.

65. Cristina Lacomba. *Hispanos y/o latinos en Estados Unidos: La construcción social de una identidad / Hispanics and/or Latinos in the United States: The Social Construction of an Identity.* (En español: 065- 11/2020SP; in English: 065-11/2020EN) Noviembre/November 2020.

66. Lucía Guerra. *Translaciones literarias. Difusión y procesos de traducción de la obra de María Luisa Bombal en los Estados Unidos / Literary Shifts. María Luisa Bombal: Circulation and Translation Processes in the United States.* (En español: 066-12/2020SP; in English: 066-12/2020EN) Diciembre/ December 2020.

67. Leyla Rouhi. *Translaciones literarias. Sobre* La Celestina *y sus traducciones al inglés / Literary Shifts. On* La Celestina *and English Translations.* (En español: 067-01/2021SP; in English: 067-01/2021EN) Enero/ January 2021.

68. Miriam Perandones Lozano. *La recepción del hispanismo musical en Nueva York en el cambio de siglo XIX-XX y el* boom *del teatro lírico español a través de Enrique Granados y Quinito Valverde / Reception of Musical Hispanism in New York at the Turn of the 20th Century and the* Boom *in Spanish Lyric Theatre through the Work of Enrique Granados and Quinito Valverde.* (En español: 068-02/2021SP; in English: 068-02/2021EN) Febrero/ February 2021.

69. Raquel Chang-Rodríguez. *Luis Jerónimo de Oré y su* Relación *(c. 1619): el testimonio de un peruano en La Florida española / Luis Jerónimo de Oré and his* Relación (*c. 1619): A Peruvian's Account of Spanish Florida*. (En español: 069-03/2021SP; in English: 069-03/2021EN) Marzo/ March 2021.

70. Zuzanna Fuchs. *El español como lengua de herencia en los EE. UU.: contribución de las lenguas de herencia a la confirmación de factores que impulsan el desarrollo lingüístico / Heritage Spanish in the US: How Heritage Languages Can Contribute to Disentangling Factors Driving Language Development*. (En español: 070-04/2021SP; in English: 070-04/2021EN) Abril/ April 2021.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University

71. María Luisa Parra Velasco. Los talleres del español*: un proyecto colaborativo de formación docente para profesores de español como lengua de herencia en educación media y superior* / Los talleres del español: *A Collaborative Training Project for Teachers of Spanish as a Heritage Language in Secondary and Higher Education*. (En español: 071-05/2021SP; in English: 071-05/2021EN) Mayo/ May 2021.

72. Marta Mateo, Juan Manuel Arias and María Bovea-Pascual (eds.). *New perspectives on Hispanic cultures: Hispanism and Spanish in the U.S. over the last 30 years. Observatorio Instituto Cervantes Symposium 2021*. (072-09/2021SP) Septiembre / September 2021.

© Diego Pascual y Cabo, Gabriela Rivera-Marín
Entender y confrontar las agresiones lingüísticas en la enseñanza del español como lengua de herencia
Estudios del Observatorio/Observatorio Studies. 073-11/2021SP
ISSN: 2688-2930 (online) 2688-2957 (impreso) doi: 10.15427/OR073-11/2021SP
© Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University