

CONSIDERACIONES SOBRE EL CONSTRUCTO TRANSLINGUAR EN SU DIMENSIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA: ORIGEN, EVOLUCIÓN E INTERPRETACIONES

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONSTRUTO TRANSLINGUAGEM NA SUA DIMENSÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA: ORIGEM, EVOLUÇÃO E INTERPRETAÇÕES

Gregorio Pérez de Obanos Romero  <https://orcid.org/0000-0002-7743-4056>
Área de Letras y Lingüística - Universidade Federal da Integração Latino Americana
gregorio.romero@unila.edu.br

Jorgelina Tallei  <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>
Área de Letras y Lingüística - Universidade Federal da Integração Latino Americana
jorgelina.tallei@unila.edu.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14052593>.

Recebido em 31 de julho de 2024

Aceito em 19 de agosto de 2024

Resumen: El artículo tiene por objeto clarificar las diferentes interpretaciones que se han dado del constructo translenguar. Aunque sus orígenes se encuentran en el contexto escolar de la educación bilingüe, pronto pasó al ámbito social como modo de legitimación de las prácticas discursivas híbridas de los hablantes multilingües. Su repertorio está conformado por un sistema lingüístico dinámico en el que se difumina la existencia de los idiomas. Asimismo, debido a la adopción de un enfoque crítico postmodernista, el constructo ha adquirido un carácter sociopolítico en pro de la justicia social para colectivos marginados, así como también una funcionalidad epistemológica en los Estudios Decoloniales. Frente a esta postura, se hallan diversos autores, provenientes de la educación multilingüe y de la planificación y las políticas lingüísticas, que defienden la existencia empírica de las lenguas, en el plano tanto psicolingüístico como sociopolítico. El artículo expone ambos postulados a fin de esclarecer posibles ambigüedades y contribuir a una comprensión más precisa del fenómeno en su dimensión social, escolar y académica.

Palabras clave: Translenguar. Teoría Unitaria del Translenguar. Teoría Interlingüística del Translenguar. Educación bilingüe y multilingüe.

Resumo: O artigo visa esclarecer as diferentes interpretações que têm sido dadas ao construto translanguagem. Embora suas origens estejam no contexto escolar da educação bilingue, logo migrou para a esfera social como forma de legitimar as práticas discursivas híbridas dos falantes multilingües. Seu repertório é constituído por um sistema linguístico dinâmico em que a existência das línguas se confunde. Da mesma forma, devido à adoção de uma abordagem crítica pós-moderna, o construto adquiriu um caráter sociopolítico em favor da justiça social para grupos marginalizados, bem como uma funcionalidade epistemológica nos Estudos Decoloniais. Em contraste com esta posição, existem vários autores, provenientes da educação multilingue e do planejamento e políticas linguísticas, que defendem a existência empírica das línguas, tanto a nível psicolingüístico como sociopolítico. O artigo expõe ambos os postulados a fim de esclarecer possíveis ambigüedades e contribuir para uma compreensão mais precisa do fenômeno em suas dimensões social, escolar e acadêmica.

Palavras-chave: Translinguagem. Teoria Unitária da Translinguagem. Teoria Interlingüística da Translinguagem. Educação bilingue e multilingue

1 Introducción

Desde hace ya más de una década el término translenguar o translenguaje¹ viene acaparando la atención de numerosas áreas de la Lingüística Aplicada, como son el bilingüismo, el multilingüismo, el análisis de la conversación, la lingüística contrastiva, la adquisición de segundas lenguas, la planificación y la política lingüísticas o la traducción, entre las principales.

Surgió en la educación bilingüe para denominar las prácticas de instrucción y de aprendizaje en las que se daba la alternancia de idiomas, de manera impremeditada, tanto en actividades de comprensión como de producción, es decir, tanto en el *input* como el *output*. Posteriormente, el constructo se amplió para mencionar, en el ámbito social, las prácticas heteroglósicas de los hablantes multilingües y para legitimar, en el escolar, la integración de las lenguas en lugar de su separación. Ello supone difuminar la demarcación de los idiomas y considerar en su amplitud el repertorio lingüístico de los individuos bilingües y la riqueza de sus prácticas discursivas.

En su evolución, el translenguaje se concibe como un sistema lingüístico unitario y, en consecuencia, se opone a la existencia de las lenguas social y políticamente codificadas. Al adoptar los postulados de la Educación Lingüística Crítica, de cuño posestructuralista y posmodernista, la práctica translenguar representa un acto político y social en aras de la justicia social y de la lucha contra la discriminación racial y las desigualdades socioeconómicas. No obstante, esta concepción del constructo ha generado controversia en diversos ámbitos: no solo entre estudiosos de la educación en contextos multilingües, sino también entre defensores de los derechos lingüísticos de minorías y colectivos vulnerables.

Así pues, el presente artículo se propone describir el origen y la evolución que ha experimentado el término en su designación como teoría cognitiva del procesamiento del *input*, como fenómeno social consistente en el uso híbrido de las lenguas, como registro multilingüe de los aprendices en el medio escolar y como procedimiento didáctico para el aprendizaje de las lenguas y de los contenidos curriculares. Asimismo, se exponen de manera sintética los principales postulados de la perspectiva crítica de las prácticas translenguas y los de sus detractores; así como los argumentos en pro y en contra de ambas posiciones, interpretaciones del constructo diametralmente opuestas.

2 Origen y evolución del Translenguar

En el contexto educativo, este término se refiere tanto a las prácticas discursivas como a las técnicas pedagógicas que se producen en situaciones de contacto entre, al menos, dos lenguas. De acuerdo con Li (2021), el concepto en su actual configuración surge a partir de cuatro diferentes áreas de estudio, si bien relacionadas: la lingüística cognitiva, la educación bilingüe, la revitalización de las lenguas minorizadas y la adquisición de las segundas lenguas.

En su origen no nació como un concepto teórico, sino como un vocablo para describir las prácticas pedagógicas que cuestionaban la separación de las lenguas en programas de enseñanza donde hablantes de lenguas minorizadas pretendían mantener y desarrollar su bilingüismo (Vogel; García, 2017). A mediados de los años noventa, Williams empleó la palabra del galés *trawsieithu* para describir diversas situaciones en

¹ Se opta en el artículo por el empleo de estos dos términos a partir del vocablo inglés *translanguaging*, frente a otras que se emplean en la lengua española como translingüismo.

las que estudiantes bilingües de inglés y galés alternaban el uso de estas lenguas en actividades de clase (García; Lin, 2017; Li, 2018). A contracorriente de las políticas llevadas a cabo hasta ese momento, en lugar de considerar el hecho como algo negativo, Williams estimó que sería beneficioso para los alumnos la práctica integrada de la comprensión y la producción lingüísticas, empleando los dos idiomas, ya que podría permitir el desarrollo al máximo de sus capacidades cognitivas para el aprendizaje.

Posteriormente, Baker (2001) dio a conocer el concepto en el ámbito del bilingüismo al crear el neologismo *translanguaging*, a resultas de añadir el prefijo *trans-* al término *linguaging*². Resulta pertinente señalar que este último constructo³ proviene de la evolución de la Hipótesis del *Output* Comprensible (Swain, 1993, 2005) al aunar las teorías psicolingüísticas del procesamiento de la información con las teorías socioculturales del aprendizaje. Así pues, Swain acuña el término *linguaging* para referirse al proceso cognitivo mediante el cual la producción y la negociación del sentido en la segunda lengua conduce a la adquisición. Supone, en ese sentido, superar la noción del *output* como producto y considerarlo como un proceso mediante el cual se genera producción de sentido y conformación de conocimiento y de experiencias (Swain, 2006).

En palabras de Li (2021, p. 166), “el lenguaje, tal como lo conocemos habitualmente en forma de habla y escritura convencionalizada, es un producto de segundo orden de esta actividad continua del *linguaging*”⁴. Desde este prisma,

la actividad lingüística humana es radicalmente heterogénea y supone la interacción de procesos en muchas escalas de tiempo diferentes, incluidos procesos y eventos neuronales, corporales, situacionales, sociales y culturales⁵ (Thibault, 2017, p. 76).

Por tanto, se requiere trascender la idea del lenguaje como un sistema formal de fonemas, palabras, sintagmas, oraciones y textos para empezar a considerarlo como un sistema de múltiples escalas de procesos que el hablante activa a fin de que lo corporal, la cognición y lo situado en el contexto interactúen manifestando dinámicas y prácticas histórico-culturales (Thibault, 2017). En otras palabras, conviene desconsiderar por inadecuada la tradicional clasificación entre la dimensión lingüística, paralingüística y extralingüística de la comunicación humana y concebirla, en realidad, como una orquestación de las habilidades neuronales, corporales y mundanas del *linguaging* (Li, 2021).

Por ello, los sentimientos, la experiencia, la historia, la memoria, la subjetividad, la cultura, la ideología y el poder desempeñan un papel fundamental: el aprendiz no adquiere un idioma, más bien activa un proceso de adaptación a la actividad lingüística que lo rodea y, gracias a ello, interviene en contextos culturales interactuando con otros hablantes según las normas y valores socialmente imperantes (Thibault, 2017). Con la adición de prefijo *trans-*, Li (2021, p. 165) señala que se atiende a la idea de “hablando

² Al carecer de una traducción adecuada al español se mantiene el vocablo del inglés.

³ *Linguaging* se ha venido traduciendo al portugués como *lingualização*. Por ello, considerando su origen, *translanguaging* bien podría traducirse a esta lengua como *translingualização*.

⁴ *Language as we ordinarily know it in the form of conventionalised speech and writing is a second-order product of this continuous activity of linguaging.*

⁵ [...] *Human linguaging activity is radically heterogeneous and involves the interaction of processes on many different time-scales, including neural, bodily, situational, social, and cultural processes and events.*

a través de ello”⁶ en múltiples lenguas, enfatizando la idea de que el repertorio lingüístico del hablante trasciende el conocimiento específico y segregado de las diferentes estructuras de los diversos idiomas, como quizá otros prefijos como *multi-* o *poli-* podrían dar a entender.

Ahora bien, el término translenguar o translenguaje se hizo ampliamente conocido gracias a la labor de Ofelia García en el campo de la teoría y de la práctica pedagógica en los Estados Unidos, más concretamente en la educación formal de las minorías de origen hispano consideradas bilingües. Se trata, en consecuencia, de rechazar las políticas lingüísticas tradicionales, sean modelos bilingües substrativos o sean aditivos, que obligaban al uso en la clase de solamente una lengua o, en todo caso, de una lengua de cada vez. Inhibir el uso en la escuela de la lengua familiar discrimina a los grupos minoritarios, no solamente porque impide el desarrollo de su bilingüismo, sino porque dificulta su aprendizaje.

De acuerdo con la autora (García, 2009), las dificultades en el aprendizaje de los contenidos y el menor rendimiento escolar de estos alumnos no se debe a las interferencias del español en su inglés. No existe evidencia de que el bajo rendimiento se deba a su competencia lingüística en inglés, más bien el fomento de un entorno plurilingüe mediante prácticas pedagógicas de translenguar permite maximizar su potencial para el aprendizaje. Es más, supone al mismo tiempo transformar la enseñanza y el modo de facilitar al aprendiz el proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, ya desde sus inicios el término se empleó también para hacer mención al modo fluido en que los hablantes bilingües se valen de su repertorio lingüístico a la hora de comunicarse, desconsiderando si emplean o no emplean idiomas diferentes (Vogel; García, 2017). Translenguar no consiste, por tanto, en una estrategia comunicativa de transferencia consciente de los recursos de una lengua a la otra en un ambiente monolingüe. En otras palabras, no se trata simplemente de recurrir a la alternancia o incluso a la mezcla de códigos⁷, sino de desplegar el abanico de estrategias discursivas complejas y dinámicas de que dispone el hablante bilingüe. El cambio de código conlleva considerar las diferencias estructurales entre las lenguas, un análisis basado en el uso alternativo de estas en la comunicación obliga a la identificación de cuántas se hallan involucradas y cuáles son (Li, 2021). Por el contrario, el translenguaje implica trascender en la práctica multilingüe la idea de que existen sistemas de comunicación verbal formalmente constituidos y respaldados por las políticas lingüísticas de los Estados (García; Li, 2014).

Debido a su importancia para la comprensión del constructo translenguaje, cabe detenerse brevemente en el concepto de repertorio lingüístico. Este término engloba todos los recursos lingüísticos, dialectos, registros, estilos y rutinas empleadas en la interacción comunicativa (Busch, 2017). Tal como señala Menezes *et al.* (2023), se sirve de los medios lingüísticos (variedades de la lengua), culturales (géneros textuales y recursos estilísticos) y sociales (normas de comprensión y producción del lenguaje) que a lo largo de su vida el hablante adquiere o desaprende mediante diversas técnicas, tecnologías y mecanismos. Otro aspecto fundamental del repertorio lingüístico es su carácter mixto: no es simplemente un mecanismo que el hablante posee, sino también un recurso que se configura en la intersubjetividad de las interacciones comunicativas y, por tanto, en la que intervienen las experiencias vitales y las ideologías del lenguaje (Busch, 2017; Menezes *et al.*, 2023). En suma, además de englobar las experiencias pasadas y presentes del hablante, su narrativa biográfica, el repertorio lingüístico

⁶ *Talking-it-through.*

⁷ *Code-mixing y code-switching*, respectivamente.

expresa el espacio que se ocupa anticipando las acciones futuras que se darán en las interacciones con el otro: el sujeto se forma por y en el discurso (Busch, 2017; Salgado *et al.*, 2022).

Así pues, translenguar supone emplear el idiolecto propio, disponer de un amplio repertorio lingüístico:

desconsiderando los nombres y las etiquetas social y políticamente definidos, [...] desde la perspectiva del translenguar, pensamos más allá de los límites de los idiomas y las variedades lingüísticas, incluidas las basadas en la geografía, la clase social, la edad o el género⁸ (Li, 2018, p. 22).

Del mismo modo, este mismo autor (Li, 2021) señala que el repertorio lingüístico del hablante multilingüe evidencia su capacidad cognitiva de disipar los límites de los idiomas para crear nuevas formas de expresión y comunicación, en los retruécans bilingües, en la literacidad, en las obras artísticas, así como en la interacción social cotidiana.

Por otro lado, conviene tener en cuenta que el translenguaje propone un enfoque dinámico del bilingüismo, fruto de la observación de las prácticas de los hablantes, a diferencia del tradicional, que entiende el fenómeno como dos sistemas lingüísticos autónomos y separados, que se van adicionado. En una posición teórica intermedia, se encuentra la denominada Interdependencia Interlingüística (Cummins, 2017), que concibe en el bilingüismo la existencia de una competencia subyacente común a las dos lenguas: la expresión de los hablantes se mueve entre dos sistemas discretos con influencias interlingüísticas entre sí.

Translenguar conlleva activar un repertorio lingüístico indistinto y completo, un sistema híbrido que permite el uso de todos los recursos propios de la subjetividad y de las interacciones del hablante bilingüe (Reis; Grande, 2017). Aunque los idiomas, que son construcciones sociopolíticas con fines homogeneizadores, existen como realidades operatorias, no pueden explicar las dinámicas interacciones en que se ven envueltos los seres humanos en su afán por construir significativos procesos de comunicación. Dicho de otro modo, “el translenguaje tiene en cuenta el repertorio semiótico completo del individuo, considerando a los bilingües como si tuvieran un repertorio lingüístico unitario, compuesto por un inventario de características comunes”⁹ (Martin *et al.*, 2019, p.30).

3 Fundamentos teóricos

Translenguar permite, según Vogel y García (2018), analizar el fenómeno del multilingüismo y del bilingüismo, al menos, desde las siguientes perspectivas:

- Como sistema lingüístico de los hablantes, que crean sentido y negocian significados en la comunicación.
- Como teoría psicolingüística, que permite una mayor comprensión del lenguaje porque privilegia las producciones orales y escritas bilingües frente a las monolingües.

⁸ [...] without regard for socially and politically defined language names and labels. From the Translanguaging perspective then, we think beyond the boundaries of named languages and language varieties including the geography-, social class-, age-, or gender- based varieties.

⁹ Translanguaging takes into account the individual's complete semiotic repertoire, viewing bilinguals as having a unitary language repertoire composed of an inventory of features.

- Como teoría para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, que contempla las dinámicas prácticas discursivas de los estudiantes.

Como expresión lingüística y semiótica de los bilingües, postula que, en lugar de poseer dos o más sistemas lingüísticos autónomos, según se ha considerado tradicionalmente, para comunicarse los hablantes seleccionan y despliegan elementos formales propios de todo su repertorio lingüístico. Por ello, al translenguar se superan los límites entre los idiomas socialmente constituidos, de un lado, y el lenguaje y otros sistemas cognitivos y semióticos, de otro (Li, 2021).

Como teoría de las ciencias humanas, considera la incidencia material que afecta especialmente a los hablantes de las lenguas minorizadas, como consecuencia de las ideologías y de las políticas lingüísticas. Por ello, translenguar supone un enfoque transdisciplinario de la comunicación y del aprendizaje, transbordando los límites tradicionales entre la lingüística, la psicología, la sociología y la educación (Li, 2021).

Como procedimiento pedagógico en la educación bilingüe, permite el desarrollo de la competencia comunicativa en las dos lenguas objeto de instrucción porque las concibe como parte de un repertorio dinámico y fluido, en lugar de compartimentos estanco, encasillados jerárquicamente, como por ejemplo: la lengua familiar frente a la lengua de la escuela; la lengua primera frente a la segunda o la tercera; la lengua materna frente a lengua extranjera. En consecuencia, alberga un potencial transformador para los usuarios de la lengua no solo en lo referente a su capacidad lingüística, sino también respecto a su identidad y visión del mundo (Li, 2021).

Por lo tanto, desde un punto de vista lingüístico, translenguar demanda de los hablantes la activación de su repertorio lingüístico (Otheguy *et al.*, 2005) y, por ende, implica “un enfoque al bilingüismo no centrado en las lenguas, como ha venido siendo el caso, sino en las prácticas de los bilingües, que son fácilmente observables”¹⁰ (García, 2009, p. 9).

Desde una perspectiva sociolingüística, se concibe el fenómeno como la producción híbrida de las comunidades bilingües, son bien conocidos los casos del spanglish entre las colectividades latinas en Estados Unidos y del portuñol entre la población fronteriza de Brasil con sus países vecinos. De acuerdo con Lemke y Lin (2022, p. 141),

para muchos hablantes y comunidades locales los recursos lingüísticos de creación de significados, asignados convencionalmente a lenguas distintas, operan coherentemente como un repertorio de recursos único, cuyas conexiones históricas con distintos sistemas lingüísticos pueden tener solo una relevancia académica¹¹.

Desde un enfoque pedagógico, translenguar supone legitimar las prácticas lingüísticas que se dan de manera no intencionada entre los estudiantes de lenguas minorizadas en aras de un aprendizaje equitativo en contextos escolares multilingües (Flores; García, 2017). Esta instrucción heteroglósica supone una alternativa a los programas monolingües, así como a los proyectos de educación bilingüe de naturaleza

¹⁰ *An approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable.*

¹¹ [...] *for many speakers and local communities the linguistic meaning-making resources conventionally assigned to separate languages operate coherently as a single resource repertoire whose historical connections to distinct language systems may be of only academic relevance.*

monoglósica, que se han implementado en los Estados Unidos (García; Kleifgen, 2018). Permite a los centros escolares planificar estrategias que validen la identidad cultural de los alumnos bilingües racializados, ya que se centra en prácticas cuyo fin es combatir su discriminación estructural. Asimismo, pretende incitar a los estudiantes de la lengua mayoritaria al reconocimiento de los repertorios marginados, a la escucha del contenido en lugar de la idoneidad normativa de lo que se dice (Li, 2011).

Además, empero, cabe concebir el fenómeno desde una dimensión política. Translenguar, tanto en el ámbito público como en el escolar, significa cuestionar la normatividad de las lenguas hegemónicas adoptando una postura crítica con el fin de combatir el racismo estructural de la sociedad y las políticas de los Estados nación, cuyo objetivo es formar sujetos alienados que se ajusten a las necesidades e intereses de las sociedades modernas. Los repertorios lingüísticos fluidos, dinámicos y “desviados” de las comunidades invisibilizadas representan una amenaza para la integridad del Estado nación (Rosa; Flores, 2017; Flores, 2019).

Esta multiplicidad de interpretaciones, a partir de las cuales es posible abordar el fenómeno, ha generado en diversos autores algunos cuestionamientos y dudas acerca de la pertinencia del constructo. Lemke y Lin (2022) los agrupan en cuatro grandes argumentos:

- ¿Cuál es la pertinencia de acuñar un nuevo término si ya son bien conocidos fenómenos como el cambio o alternancia de códigos, la mezcla de códigos o las variedades lingüísticas híbridas?
- Resulta contraintuitivo desconsiderar la existencia de las lenguas: ¿cómo la teoría del translenguaje explica el hecho de que los hablantes multilingües perciben, por sentido común, que se expresan en idiomas diferentes?
- La pedagogía del translenguar asume como propios presupuestos de las teorías socioculturales para la enseñanza de las segundas lenguas como, por ejemplo, la consideración de los recursos lingüísticos y culturales propios del aprendiz.
- ¿Está entre los objetivos pedagógicos del translenguar lograr la enseñanza de una lengua estandarizada para su uso escolar? La teoría presenta limitaciones para alterar la jerarquía social de las lenguas: muchas de las producciones consideradas como translenguaje serían, desde otras escuelas, consecuencia del uso de la lengua materna como estrategia de aprendizaje para la adquisición de la segunda o la tercera lengua.

Por otra parte, existen autores (Ballinger *et al.*, 2017; Jaspers, 2018) que cuestionan la posibilidad de englobar, con este término, una gama tan amplia y dispar de supuestos teóricos: desde un instinto innato de los hablantes en el uso fluido y dinámico de su repertorio lingüístico, pasando por una pedagogía de la educación bilingüe o por una teoría del lenguaje, concebido como proceso de transformación social e individual. Por este motivo, prefieren emplear la expresión Pedagogía interlingüística¹² al de translenguaje para describir las prácticas que incentivan en los aprendices la explotación de su repertorio lingüístico en la clase. De acuerdo con lo dicho hasta ahora, el constructo puede referirse a:

- i) una teoría cognitiva del procesamiento lingüístico;

¹² *Crosslinguistic pedagogy.*

- ii) el fenómeno social de emplear diferentes lenguas en las interacciones comunicativas;
- iii) el registro multilingüe que se da en contextos educativos plurilingües; y
- iv) el uso didáctico de estos registros para la mejora del aprendizaje de las lenguas y de los contenidos curriculares.

Debido a todos estos diversos sentidos e interpretaciones mencionados, García y Lin (2017) distinguen entre los autores dos posiciones teóricas diferentes. Aquellos que defienden una *versión fuerte* de la práctica translenguar o *Teoría Unitaria del Translenguar*¹³: los hablantes bilingües no hablan propiamente idiomas, sino que seleccionan, de su repertorio lingüístico, los recursos más eficaces para una determinada interacción comunicativa. Por tanto, como se ha mencionado, conforma una teoría psicolingüística que da cuenta de las prácticas de los hablantes multilingües y un planteamiento transdisciplinario de la educación y de la comunicación. En la medida en que translenguar fomenta prácticas lingüísticas que transbordan los límites de los sistemas lingüísticos sociopolíticamente constituidos, cuestiona las ideologías lingüísticas monolingües, que sustentan el mito de un Estado, una nación, una lengua (Menezes, *et al.*, 2023).

Y aquellos que sustentan la denominada *versión débil* o *Teoría Interlingüística del Translenguar*¹⁴, al contrario de la primera, no se cuestiona la existencia de los idiomas social y políticamente constituidos ni la existencia de una gramática o un léxico codificado, que configura la existencia de las diferentes lenguas. Ahora bien, como en la Teoría Unitaria, se aboga por las prácticas sociales y pedagógicas que fomenten en los hablantes bilingües el empleo de su repertorio lingüístico en favor de una efectiva adecuación a las interacciones comunicativas.

3.1 La Teoría Unitaria del Translenguar o su versión fuerte

A medida que cada vez más especialistas han estudiado el fenómeno de translenguar, el constructo ha ido adquiriendo una serie de presupuestos, en los que coinciden los autores de la denominada versión fuerte. En este sentido, se puede citar a Pennycook (2006), que concibe los idiomas no como sistemas ontológicos, sino como productos del uso del lenguaje sedimentados mediante actos de identidad del hablante. En consecuencia,

la visión del lenguaje que sugerimos aquí tiene serias implicaciones para muchos de los iconos más preciados del pensamiento lingüístico liberal. No sólo la noción de lengua se vuelve altamente sospechosa, sino también muchos conceptos relacionados, que se basan en una noción de las lenguas como entes discretos, como son los derechos lingüísticos, las lenguas maternas, el multilingüismo o el cambio de código¹⁵ (Makoni; Pennycook, 2007, p. 22).

¹³ *Unitary Translanguaging Theory.*

¹⁴ *Crosslinguistic Translanguaging Theory.*

¹⁵ *The view of language we are suggesting here has serious implications for many of the treasured icons of liberal-linguistic thought. Not only do the notions of language become highly suspect, but so do many related concepts that are premised on a notion of discrete languages, such as language rights, mother tongues, multilingualism or code-switching.*

Entre los principales supuestos de esta teoría se hallan los siguientes:

- Los idiomas son construcciones artificiales, inventos sociales, culturales y políticos de origen eurocéntrico y fruto del colonialismo, que no existen como entidades distinguibles entre sí (Makoni; Pennycook, 2007).
- El sistema lingüístico de los hablantes multilingües es indivisible, refleja la inexistencia en él de diversas lenguas, concebidas como realidades cognitivas separadas (García, 2009).
- El bilingüismo aditivo considera la presencia de dos lenguas distintas que se van adquiriendo separadamente en el hablante y, por tanto, es una proposición inapropiada (García, 2009).
- El desarrollo de una competencia subyacente común mediante el uso de la transferencia interlingüística, como recurso didáctico y de aprendizaje, conlleva una concepción monoglósica de la educación bilingüe (García; Li, 2014).
- El cambio de código, en la medida en que presupone la existencia de idiomas separados, es un constructo monoglósico inadecuado (Otheguy *et al.*, 2015).
- Las prácticas translanguares implican un acto de compromiso político y social, en oposición a las políticas lingüísticas de los Estados (Flores, 2014).
- El lenguaje de especialización, y en consecuencia el letramento académico, es un constructo improcedente, al igual que la concepción de un lenguaje condicionado por el ámbito social, profesional o académico (Flores; Rosa, 2015).
- La alfabetización bilingüe acarrea la enseñanza y la prescripción de normas lingüísticas estandarizadas y reprime la expresión del repertorio de los estudiantes en cualquiera de sus variedades (Flores; Rosa, 2015).
- Los enfoques que adoptan un bilingüismo aditivo para la educación de estudiantes de lenguas minorizadas son fruto de ideologías de corte sociolingüístico (Flores; Rosa, 2015).

En la denominada versión fuerte, translenguar supone una práctica al servicio de la Educación Lingüística Crítica. Atendiendo a la vertiente social de las prácticas lingüísticas, el objetivo de esta perspectiva es transformar los medios y los fines de la enseñanza-aprendizaje para construir un ambiente educativo más equitativo e igualitario, no condicionado por relaciones jerárquicas de poder y dominio (Canagarajah, 2005; Pennycook, 2018). Según Tollefson (2011), se fundamenta en dos principios:

- i) considerar estas relaciones socialmente injustas como determinantes, centrándose en de qué modo las instituciones educativas y los factores que conforman la identidad, la clase social, la etnia, el género o la orientación sexual determinan el aprendizaje;
- ii) hacer visibles estas relaciones para buscar la transformación social mediante el cambio de las interacciones sociales que se dan en el aula. Ello supone renovar el rol tradicional del docente, los discentes, los investigadores y los expertos.

Conviene, de igual modo, detenerse en el concepto de ideologías raciolingüísticas (Flores; Rosa, 2015; Rosa; Flores, 2017). Los programas de educación

que se han venido aplicando en Estados Unidos, bien sea el bilingüismo restrictivo o el aditivo, impiden la integración de las minorías que poseen lenguas de herencia, por ejemplo, el colectivo latino. Flores (2019, p. 53) define estas ideologías como aquellas que se fundamentan en la “confluencia de la lengua y la raza, según la cual se consideran las prácticas lingüísticas de las comunidades racializadas como inherentemente deficientes”¹⁶. Se encuentran al servicio de la política lingüística del Estado nación, cuya lógica neocolonialista genera los prejuicios que dominan en la sociedad acerca de estas minorías.

Debido a este racismo institucionalizado, se marginan las prácticas lingüísticas de estos alumnos ya que se considera que no alcanzan el dominio adecuado, ni de inglés ni de español, para su desenvolvimiento académico. Ello provoca su fracaso escolar (Flores, 2019). El translenguaje en la escuela ha de servir para oponerse a estas ideologías que proliferan en la educación de los estudiantes multilingües, en su mayoría personas racializadas que provienen de los pueblos originarios, de inmigrantes o de solicitantes de asilo y refugiados (Martin *et al.*, 2019). Esta concepción política del fenómeno ha recibido nombres como Espacios Críticos de Translenguar o Pedagogía Crítica Translenguar (García *et al.*, 2017). Su propósito es avivar la conciencia crítica con la finalidad de que los estudiantes exploren estas ideas que subyacen en su experiencia escolar marginada y se impliquen en una reflexión acerca de cómo las lenguas estandarizadas operan para ocasionar su racialización y las desigualdades en la escuela y en la sociedad. Al mismo tiempo, los docentes pueden alterar las normas lingüísticas hegemónicas en pro de un programa bilingüe que genere confianza en los estudiantes, fomente una integración equitativa y permita el avance en la lucha contra el racismo y el clasismo (Martin *et al.*, 2019).

En el ámbito brasileño el translenguaje permite conceptualizar una teoría del uso híbrido de las lenguas como metodología para su aprendizaje, principalmente, aplicado al portugués como lengua extranjera o como lengua de acogida a refugiados e inmigrantes (Krause-Lemke, 2020). Estas prácticas conforman, por tanto, una pedagogía translenguar para la educación bilingüe en la enseñanza de niños (Ferrari, 2016), de adolescentes (Menezes, *et al.*, 2023) y de adultos (Oliveira; Bulegon, 2019) en regiones de frontera y en contextos multiculturales. El objetivo es dar voz y promover su empoderamiento agentivo para su inclusión en una sociedad más equitativa y menos segregada.

Igualmente, desde un entendimiento contrahegemónico de las prácticas lingüísticas, translenguar supone un acto de compromiso social y político en busca de la justicia social. Salgado *et al.*, (2022) describen situaciones injustas donde se estigmatiza a diversas minorías: el empleo del portuñol por parte de alumnos que aprenden español en la escuela; la compleja realidad multicultural y multilingüe de inmigrantes y refugiados; y las formas idiosincrásicas de expresión del colectivo *drag queen*. La comprensión, difusión y legitimación de estas prácticas conlleva una comprensión de la matriz decolonial del poder, pues contrarresta la perspectiva hegemónica eurocéntrica: los idiomas son entidades contables y distintas, “inventos” que atienden a un propósito colonizador. De acuerdo con los autores, translenguar comporta hacer uso de variados desempeños lingüísticos, identitarios y sociales. “*Desse modo, propor estudos sobre*

¹⁶ [...] *the co-constructing of language and race in ways that frame the language practices of racialized communities as inherently deficient.*

essas performances, em espaços acadêmicos, é uma maneira de promover a justiça social e “balancear” as estruturas de poder que governam o espaço acadêmico” (Salgado *et al.*, 2022, p. 37).

Así pues, en su dimensión social y pedagógica, el translenguaje, como expresión de un multilingüismo dinámico, es un instrumento de la Pedagogía Crítica para la intelección de la decolonialidad, la conformación de una Lingüística (in)disciplinar (Lucena, 2021), de una Epistemología del Sur Global (Rocha, 2019) y el cambio de paradigma en los estudios de la lengua y la educación bilingüe (Da Costa Silva, 2023).

3.2 La Teoría Interlingüística del Translenguar o su versión débil

Aún resulta común, en numerosos contextos educativos, la enseñanza de las lenguas mediante modelos monolingües, que aíslan y discriminan las lenguas: al incentivar el uso exclusivo de la lengua objeto y desconsiderar la potencialidad que alberga la lengua materna como estrategia comunicativa de los estudiantes. De este modo, en los programas de estudios bilingües o en los de aprendizaje por inmersión, el alumno debía mantener estrictamente separados sus dos idiomas. Desde hace ya algunos años este principio, que asumía el bilingüismo como “dos soledades”, se ha venido cuestionando a la luz de consideraciones teóricas y empíricas (Cummins, 2007). Existen numerosos trabajos experimentales que sustentan la hipótesis de una interdependencia interlingüística en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades conducentes a la comprensión y producción de los textos propios del ámbito escolar (Baker, 2001; Dressler; Kamil, 2006; Genesse *et al.*, 2006).

En el plano superficial los idiomas son distinguibles, con todo, en el aprendizaje bilingüe y multilingüe se activan procesos cognitivos y se desarrollan competencias académicas, que conforman un sistema subyacente, común a los idiomas que habla (Cummins, 2017). Dicho de otro modo, en la mente del hablante las lenguas interactúan de un modo complejo y no estático: a medida que avanza el aprendizaje se va produciendo una transferencia interlingüística en pro del desarrollo de las habilidades relacionadas con la alfabetización académica.

Resultan significativas las consecuencias de rechazar las aplicaciones metodológicas de una instrucción basada en un modelo monolingüe: “surge una amplia variedad de oportunidades para desarrollar las competencias de los estudiantes en la L1 y en la L2 por medio de estrategias de instrucción bilingües/multilingües que reconocen la realidad de la transferencia entre idiomas y decididamente la promueven¹⁷” (Cummins, 2017, p. 106). Este autor establece una clasificación de seis tipos de transferencia interlingüística, que operará de diversos modos conforme al contexto sociolingüístico y educativo:

- de conceptos, por ejemplo, en los contenidos curriculares;
- de morfemas léxicos y desinenciales;
- de elementos fonológicos;
- de estrategias de aprendizaje metacognitivas y metalingüísticas, por ejemplo, estrategias de memorización, de aprendizaje, de vocabulario, etc.

¹⁷ [...] a wide variety of opportunities emerge for developing students' L1 and L2 proficiencies by means of bilingual/ multilingual instructional strategies that acknowledge the reality of, and strongly promote, cross-language transfer.

- de componentes pragmáticos, por ejemplo, en la asunción de riesgos en el uso de la segunda lengua, en la habilidad en el empleo de elementos paralingüísticos como los gestos, entre otros.

Por tanto, una vez que este tipo de transferencias se hallan “dentro del aparato cognitivo o del sistema operativo del individuo [...], están potencialmente disponibles para una transferencia bidireccional entre los idiomas. En otras palabras, la transferencia se producirá de Lx a Ly o de Ly a Lx si el contexto sociolingüístico y educativo favorece o fomenta dicha transferencia¹⁸” (Cummins, 2017, p. 108).

Se ha mencionado anteriormente el consenso entre los expertos acerca de la existencia de alguna forma de sistema dinámico que, a causa de la adquisición de varios idiomas, provoca en el individuo una transformación de su cognición y su repertorio lingüístico (Herdina; Jessner, 2002; de Bot *et al.*, 2007). Por ello, en sus interacciones comunicativas, los hablantes bilingües y multilingües hacen uso de la totalidad de sus recursos lingüísticos. En consecuencia, la instrucción debería fomentar el empleo de ese repertorio de un modo flexible y estratégico, como herramienta para el aprendizaje de los contenidos académicos y el desarrollo cognitivo (Cummins, 2021).

Desde hace ya más de una década investigadores y educadores han venido trabajando en colaboración por el desarrollo de enfoques que pongan en contacto la lengua familiar y la lengua vehicular de la escuela en pro de la adquisición de esta última y del reconocimiento de la primera. Es decir, explotar didácticamente “la interdependencia entre los idiomas y los efectos de fomentar el contacto productivo L1-L2 en el proceso de aprendizaje¹⁹” (Cummins; 2017, p. 109). Esta didáctica de la educación ha recibido diferentes nombres, según los autores: estrategias de instrucción bilingüe (Cummins, 2007); estrategias del translenguar (García, 2009; Creese; Blackledge, 2010; Canagarajah, 2011) en la que los aprendices considerados monolingües se convierten en bilingües emergentes tanto en programas bilingües (García; Li, 2014) como en programas de inmersión (Lyster *et al.*, 2013).

Sin embargo, a raíz del trabajo *Translanguaging: Language, bilingualism and education* de García y Li (2014), numerosos autores que abordan el constructo del translenguaje cuestionan la noción de transferencia interlingüística sobre la base de que las lenguas, de hecho, no existen. Si el repertorio lingüístico del multilingüe se muestra gracias a un sistema, cuyas características se muestran integradas más que asociadas a un determinado idioma, se optará por el término translenguar para asumir que la lengua es “una práctica social en la que los estudiantes participan en lugar de un conjunto de estructuras y funciones que aprenden. [...] si las lenguas no existen, entonces no tiene sentido hablar de transferencia de una lengua a otra”²⁰ (Cummins; 2017, p. 111). García y Li (2014) desconsideran el concepto de transferencia interlingüística en favor de conceptualizar la integración de las prácticas del aprendiz bilingüe ya que cuestionan que, en su mente, esta competencia subyacente común delimite las lenguas y, por ello, estas se expliciten en la comunicación de manera distinguible. Por esta razón “el translenguaje demuestra el hecho de que las prácticas lingüísticas de los estudiantes

¹⁸ [...] *within the individual's cognitive apparatus or operating system [...], they are potentially available for two-way transfer across languages. In other words, transfer will occur from Lx to Ly or from Ly to Lx if the sociolinguistic and educational context is conducive to, or supports, such transfer.*

¹⁹ [...] *interdependence across languages and the effects of encouraging productive L1-L2 contact in the learning process.*

²⁰ [...] *a social practice in which learners engage rather than a set of structures and functions that they learn. [...] that if languages do not exist, then it is meaningless to talk about transfer from one language to another.*

bilingües no se separan en una L1 y en una L2, o en la lengua familiar y en la lengua escolar, sino que trasciende ambas”²¹ (García; Li, 2014, p. 69). Así pues, la crítica centra su atención en las lenguas, como realidades cognitivas y lingüísticas, más que como realidades sociales.

En la mente de los hablantes, en sus prácticas comunicativas y en las consecuencias que se derivan de las aplicaciones pedagógicas de la educación multilingüe, es donde se halla la controversia. Para Cummins (2017), el translenguar no resultaría un constructo cuestionable ni ilegítimo si se concibiera como un término descriptivo, no ontológico, y se emplease para aludir a:

- i) las interacciones de los hablantes multilingües que, para comunicarse, recurren a sus repertorios lingüísticos particulares y compartidos, desconsiderando el respeto a los límites convencionales de los idiomas;
- ii) las interacciones que se dan en el aula, fruto de esos repertorios multilingües, contemplando también la lengua vehicular o de instrucción.

Ya se ha mencionado que para algunos autores (García; Otheguy, 2014; Otheguy *et al.*, 2015; García; Lin, 2017) esta visión del translenguar supone una suerte de versión débil, en la medida que resalta la efectividad de una didáctica del contraste entre las lenguas y de la transferencia lingüística. En consecuencia, a diferencia de la versión fuerte que ellos postulan, la débil contempla la existencia operativa, si bien atenuada, de los idiomas convencionalmente establecidos.

En contrapartida, algunos investigadores (Cummins, 2017; MacSwan, 2017, 2020) consideran que los múltiples significados y aplicaciones que el término translenguaje adquiere en su versión fuerte permiten plantearse qué criterios son necesarios para evaluar hasta qué punto y en qué medida este constructo resulta legítimo. Así, por ejemplo, Cummins afirma que el constructo ha venido adquirido “una considerable cantidad de lo que he denominado bagaje conceptual extraño, que corre el riesgo de socavar su credibilidad general” (Cummins, 2021, p. 4)²². Ante esta distinción en el concebimiento del fenómeno, versión fuerte y versión débil, este autor prefiere la adopción de los términos menos calificativos, los mencionados: *Teoría Unitaria del Translenguar* frente a *Teoría Interlingüística del Translenguar*:

la Teoría Unitaria afirma que las lenguas no poseen una realidad lingüística ni cognitiva y que el sistema lingüístico del bilingüe es unitario e indiferenciado. Por el contrario, la Teoría Interlingüística afirma que los bilingües, de hecho, sí hablan idiomas, lo cual implica la existencia de múltiples registros, y que la enseñanza eficaz debe promover un translenguar que suponga una transferencia conceptual y lingüística entre las lenguas²³ (Cummins, 2021, p. 4).

²¹ [...] *Translanguaging validates the fact that bilingual students' language practices are not separated into an L1 and an L2, or into home language and school language, instead transcending both.*

²² [...] *a considerable amount of what I have termed extraneous conceptual baggage that risks undermining its overall credibility.*

²³ *The UTT claims that languages have no linguistic or cognitive reality, and the bilingual's linguistic system is unitary and undifferentiated. By contrast, the CTT claims that bilinguals actually do speak languages, involving multiple registers, and effective teaching promotes translanguaging involving conceptual and linguistic transfer across languages.*

Estas dos visiones de las prácticas translanguares, la unitaria y la interlingüística, la versión débil y la fuerte, son contrapuestas pero, con todo, asumen ambas los siguientes principios:

- i) rechazan una rígida separación de las lenguas en la educación multilingüe y, consecuentemente, el menosprecio en la escuela de las prácticas discursivas de los estudiantes de lenguas minoritarias;
- ii) defienden concepciones dinámicas del funcionamiento cognitivo del hablante multilingüe;
- iii) conciben la pedagogía del translenguaje como una herramienta potente que contribuye a la equidad en la educación y, por tanto, a la justicia social.

Sin embargo, como se ha comentado, existen profundas diferencias entre ambas. Cummins (2017, 2021) adopta tres criterios para evaluar la legitimidad de la Teoría Unitaria: la adecuación empírica (hasta qué punto resulta consistente con la investigación); la coherencia lógica (en qué medida es consistente y no contradictoria en sus postulados); y por último la validez en su aplicación (cuánto de efectivas son las políticas lingüísticas y la pedagogía que promueve).

En relación con el primer criterio, MacSwan (2017) menciona y describe diferentes trabajos de investigación (Martín-Beltrán, 2014; Soltero-González; Butvilofsky, 2015; Soltero-González *et al.*, 2016; Roeper, 2016) que coinciden en demostrar que los hablantes bilingües disponen de un sistema único con muchos recursos gramaticales compartidos pero con alguna especie de diferenciación interna, determinada por las lenguas del sistema. Es decir, no indistinguible, como defiende la versión fuerte. Cummins define este sistema interlingüístico con la expresión *modelo integrado multilingüe*²⁴.

Según la Teoría Unitaria del Translenguar, los idiomas no son una realidad objetiva en la cognición de los hablantes. Supone una dimensión heteroglósica de las prácticas lingüísticas en confrontación con las ideologías monoglósicas, que conciben las lenguas como entidades concretas y operativas. En consecuencia, para la versión fuerte el multilingüismo no es más que la existencia de monolingüismos separados dentro del individuo. Grin (2018), en contraposición, sostiene que el bilingüismo no resulta de la mera adición de dos monolingüismos. La complejidad del repertorio lingüístico de los bilingües y por ende la hibridez de sus prácticas lingüísticas no conlleva, por lógica, la consideración de que las lenguas sean constructos irrelevantes.

De acuerdo con el segundo criterio, la coherencia lógica de los supuestos que sustentan la versión fuerte, MacSwan (2017) señala que resulta contraintuitivo sostener la inexistencia de las lenguas: en primer lugar, el análisis de los datos del hablante y la naturaleza de las representaciones mentales que los generan confirman la existencia en su mente de un sistema internamente indiferenciado; en segundo lugar, los propios hablantes son conscientes, cuando recurren a la alternancia de códigos, de la existencia de esta realidad.

Por otra parte, la neurolingüística, que estudia los procesos del cerebro para alcanzar la generación e identificación del lenguaje hablado y escrito, evidencia que son los mismos mecanismos neurobiológicos los que se activan en la comprensión y producción de la primera y la segunda lengua. Se activan las mismas áreas cerebrales independientemente de la lengua, pero no es menos cierto que “estas áreas se vuelven

²⁴ *Integrated multilingual model.*

más activas en el caso de un bajo dominio de la L2 y también cuando L1 y L2 son lingüísticamente diferentes. Hay alguna evidencia que sugiere que el esfuerzo dedicado al control lingüístico conduce a un aumento en la capacidad neuronal de los bilingües”²⁵ (Ellis, 2008, p. 766).

Del mismo modo, los defensores de la Teoría Unitaria incurren en una incongruencia cuando frecuentemente mencionan las lenguas como entidades reales y, al mismo tiempo, niegan su existencia. Cummins (2021) menciona varios ejemplos de autores como Espinosa y Herrera (2016), García y Lin (2017) o García y Kleifgen (2018).

Si se lleva a las últimas consecuencias esta aseveración y constructos como el multilingüismo, la lengua materna, la lengua adicional, el cambio de código o las lenguas oficiales de los estados no existen o resultan ilegítimos, entonces, por coherencia lógica, tampoco tendría sentido luchar por los derechos humanos vinculados a la lengua: “Negar la existencia de las lenguas bloquea el acceso de grupos minoritarios a ellas. Pero, fundamentalmente, si las lenguas en general no existen realmente, si son construcciones engañosas, esto también se aplica a las lenguas pequeñas”²⁶ (Grin, 2018, p. 260). Sería absurdo considerar que los hablantes de lenguas minoritarias no tienen derecho a su preservación. Para Grin, implícitamente, la versión fuerte del translenguaje sería un aliado del imperialismo y de las injusticias de cuño lingüístico.

Con relación al tercer criterio, que supone evaluar en qué medida la Teoría Unitaria promueve una pedagogía y unas políticas lingüísticas socialmente justas, Skutnabb-Kangas (2009) y MacSwan (2020) coinciden en señalar que los postulados del translenguaje en su versión fuerte merman las reivindicaciones en defensa de los derechos lingüísticos de grupos minoritarios. De acuerdo con el argumento ya esgrimido, no existen las lenguas, tampoco las minoritarias, los hablantes solamente adoptan diversas expresiones idiosincrásicas al translenguar. En consecuencia, no “tienen” lenguas maternas que reclamar o defender: promover una educación multilingüe basada en la lengua materna menoscaba los intereses de los grupos lingüísticamente minoritarios. Para Skutnabb-Kangas (2009), este tipo de posturas acaban apoyando políticas lingüísticas de cuño neoliberal al negar las vivencias de personas con lenguas minorizadas, como son los pueblos originarios o los colectivos de refugiados e inmigrantes. Al igual que otros *-ismos* discriminatorios, como el racismo, el sexismo, el clasismo, el imperialismo o el etnicismo, acuña el neologismo *lingüicismo*²⁷ para referirse a aquellas “ideologías, estructuras y prácticas que se utilizan para legitimar, efectuar, regular y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que se definen sobre la base de la lengua”²⁸ (Skutnabb-Kangas, 1988, p.13). Así pues, ni las lenguas ni el poder son meros conceptos, ni las relaciones que se establecen entre ambos lo son, ya que en

²⁵ *These areas become more active in the case of low L2 proficiency and also when L1 and L2 are linguistically different, There is some evidence to suggest that the effort spent in linguistic control leads to an increase in the neural capacity of bilinguals.*

²⁶ *[...] denying the existence of languages blocks the access of minoritized groups to it. But more fundamentally, if languages in general do not really exist, if they are misleading constructs, this is true of small languages as well.*

²⁷ *Linguicism.*

²⁸ *Ideologies, structures and practices which are used to legitimize, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language.*

ocasiones tienen lugar esas relaciones injustas. Tal como afirma, lo que se denominan lenguas pueden concebirse como un movimiento o proceso (la lengua como “acción”) y a un tiempo, también, como una realidad objetiva, algo que el hablante puede “tener” y reclamar como propiedad y seña de identidad individual y colectiva. Asimismo, a pesar de estar en continua evolución y cambio, los idiomas se contemplan como sistemas capaces de ser aprendidos, delimitados, codificados y registrados, en diccionarios y gramáticas, jerarquizado frente a otros sistemas, etc. Sería ilógico y contraproducente que alguien externo a estas minorías las privara de su capacidad de acción al impedir la reivindicación de las lenguas: sean maternas, adicionales, de herencia, de instrucción escolar, etc. No es coherente, en fin, determinar si tienen una primera o una segunda lengua, jerarquizar a las personas y a los colectivos según las lenguas que hablan y, al mismo tiempo, defender la idea de que estas no existen en la mente de los hablantes.

4 Reflexión final

El artículo se ha propuesto recordar el origen, establecer una definición y trazar la evolución del término translenguar, considerando su dimensión social y pedagógica. Dado su carácter ambiguo y polisémico, resulta conveniente desvendar los diferentes sentidos e interpretaciones del constructo, en la medida en que puede referirse a una teoría psicolingüística del procesamiento del *input*, a un fenómeno social en el uso híbrido de las lenguas o a un procedimiento pedagógico para su aprendizaje en contextos multilingües.

Además, se han descrito los diversos entendimientos en torno al fenómeno y se han expuesto detenidamente sus aspectos coincidentes y discrepantes. De un lado, la Teoría Unitaria del Translenguar, que bebe de los postulados de la Pedagogía Crítica, desconsidera la existencia de los idiomas, reivindica el fenómeno como un acto sociopolítico en favor de la equidad social y como un instrumento para la comprensión de los Estudios Decoloniales. De otro, la Teoría Interlingüística del Translenguar, al igual que la anterior considera que en la mente del bilingüe opera un sistema subyacente común, que permite un repertorio lingüístico dinámico e híbrido, pero entiende que los idiomas son realidades operativas que juegan un rol esencial en la educación bilingüe, así como en la defensa de los derechos de los hablantes de lenguas minorizadas.

Como tema de futuros trabajos, cabe preguntarse qué implicaciones para la didáctica en contextos de contacto de lenguas, sea en el espacio geográfico, sea en la mente de los aprendices, se derivan de la adopción de cada una de estas dos teorías.

Referencias

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism (third edition)* Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BALLINGER, S.; LYSTER, R.; STERZUK, A.; GENESEE, F. Context Appropriate cross linguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, v. 5, n. 1, p. 30–57, 2017.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017.

CANAGARAJAH, S. Critical pedagogy in L2 Learning and Teaching. In: HINKEL, E. (org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, p.931-950, 2005.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, v. 2, 2011.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, v. 94, n.1, p.103-115, 2010.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* v. 10, p. 221–240, 2007.

CUMMINS, J. Teaching for transfer in multilingual educational contexts. In: GARCÍA, O.; LIN, A.M.Y.; MAY, S. *Bilingual and Multilingual Education*. New York: Springer, p.103-115, 2017.

CUMMINS, J. Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*, p. 7-36, 2021.

DA COSTA SILVA, T. R. B. Translanguaging: uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas. *Revista Letras Raras*, v. 12, n. 1, p. 8-24, 2023.

de BOT, K.; VERSPOOR, M.; LOWIE, W. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, v. 10, p. 7-21, 2007.

DRESSLER, C.; KAMIL, M. First and second language literacy. In: D. August, D. ; Shanahan, T. (org.). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 197-238. 2006.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2008.

ESPINOSA, C.; HERRERA, L. (2016) Reclaiming bilingualism: Translanguaging in a science class. In: GARCÍA, O. and T. KLEYN (org). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge, p. 160-178, 2016.

FERRARI, L. As práticas translingües emergentes nas aulas de escola da fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social. In.: *VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I Colóquio UMBRAL de Estudos Fronteiriços: América Platina: alargando passagens e desvendando os labirintos da integração*. Campo Grande: UEMS, 2016.

FLORES, N. L. Creating republican machines: Language governmentality in the United States. *Linguistics and Education*, v. 25, p. 1-11, 2014.

FLORES, N. L. Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*, v. 9, n. 1, 2019.

FLORES, N. L.; GARCÍA, O. A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 37, p. 14-29, 2017.

FLORES, N. L.; ROSA, J. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, p. 149–171, 2015.
GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LI, W. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA O.; KLEIFGEN J. *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English learners*. New York: Teachers College Press, 2018.

GARCÍA, O.; LIN, A.M.Y. Translanguaging in Bilingual Education. In: GARCÍA, O.; LIN, A.M.Y.; MAY, S. *Bilingual and Multilingual Education. Third edition*. New York: Springer, p. 118-129, 2017.

GARCÍA O.; JOHNSON S.; SELTZER K. *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia,: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Spanish and Hispanic bilingualism. In: LACORTE, M. (org.). *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. New York: Routledge, p. 639–658, 2014.

GENESEE, F.; LINDHOLM-LEARY, K.; SAUNDERS, W. M.; CHRISTIAN, D. (org.). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press, 2006.

GRIN, F. On some fashionable terms in multilingualism research: Critical assessment and implications for language policy. In: KRAUS, P. A. and GRIN, F. (org.). *The Politics of Multilingualism: Europeanisation, Globalization and Linguistic Governance*. John Benjamins, p. 247-273, 2018.

HERDINA, P.; JESSNER, U. *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, v. 58, p.1-10, 2018.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, p. 2071-2101, 2021.

LEMKE, J. L.; LIN, A. M. Translanguaging and flows: Towards an alternative conceptual model. *Educational Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 134-151, 2022.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011.

LI, W. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, v. 39, n. 1, p. 9-39, 2018.

LI, W. Key concepts in Applied Linguistics. Translanguaging. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*. UNED, Madrid, v. 21, p. 163-177, 2021.

LUCENA, M. I. P. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in) disciplinar. *Revista da Anpoll*, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021.

LYSTER, R.; QUIROGA, J.; BALLINGER, S. The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, v. 1, n.2, p. 169-172. 2013.

MACSWAN, J. A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, v. 54, n.1, p. 167-201, 2017.

MACSWAN, J. Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, v. 39, n. 2, p. 321-333, 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. D. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. D. (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, p. 1-41, 2007.

MARTIN, K. M.; APONTE, G. Y.; GARCÍA, O. Countering raciolinguistic ideologies: The role of translanguaging in educating bilingual children. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, v. 2, p. 19-41, 2019.

MARTÍN-BELTRÁN, M. "What do you want to say?" How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, v. 8, p. 208-230, 2014.

MENEZES, N. O. D. S.; WELP, A. K. D. S.; SARMENTO, S.; DIDIO, A. R. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue. *Horizontes de linguística aplicada. Brasília*, v. 22, n. 1, DT3, p. 1-22, 2023.

OLIVEIRA, B. S. de; BULEGON, M. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, 2019.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n.3, 2015.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in language policy. In: RICENTO, T. (org.). *An introduction to language policy: Theory and method*. London: Blackwell, p. 60-67, 2006.

PENNYCOOK, A. 2018. Critical Applied Linguistics Commons. In: MACIEL, R. F. M.. *et al* (org.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes. p. 37-56, 2018.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. (2017). A translíngua como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS*, v. 21, n. 41, p. 129-150, 2017.

ROCHA, C.H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. 1-39, 2019.

ROEPER, T. Multiple grammars and the logic of learnability in second language acquisition. *Frontiers in Psychology*, v. 7, n. 14, 2016.

ROSA J.; FLORES N. L. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SALGADO, A. C. P.; BARBOSA, M. R.; FERNANDES, R. J.; FERREIRA, L. M.; HADDAD, M. R. Translanguaging e justiça social: Por uma mudança de perspectiva. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 15-40, 2022.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the Education of Minority Children. In: SKUTNABB-KANGAS, T; CUMMINS, J. (org.). *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 9-44, 1988.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingual education for global justice: Issues, approaches, opportunities. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (org.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, p.36-62, 2009.

SOLTERO-GONZÁLEZ, L.; BUTVILOFSKY, S. The early Spanish and English writing development of simultaneous bilingual preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy Research*, v.16, p. 473–497, 2015.

SOLTERO-GONZÁLEZ, L.; SPARROW, W.; BUTVILOFSKY, S.; ESCAMILLA, K.; HOPEWELL, S. The effects of paired literacy instruction on the Spanish and English literacy outcomes of emerging bilingual children in grades first to third. *Journal of Literacy Research*, v. 48, n. 1, p. 80–104, 2016

SWAIN, M. The Output Hypothesis; Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian Modern Language Review*, v.50, p. 158-164, 1993.

SWAIN, M. The Output Hypothesis. Theory and Research: In: HINKEL, E. (org.). *Handbook of Research in Second language. Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 471-483, 2005.

SWAIN, M. Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In: BYRNES, H. (org.). *Advanced Language Learning. The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, p. 95-108, 2006.

THIBAUT, P. J. The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, v. 61, p. 74-85, 2017.

TOLLEFSON, J. W. Ideology in Second Language Education. In: HINKEL, E. (org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, p.801-816, 2011.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (org.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 1-21.