

Artículo original

Educación bilingüe hacia la dignidad: Implicaciones para países polilingües como EE. UU. y Paraguay

Bilingual Education Towards Dignity: Implications for Multilingual Countries like the US and Paraguay

Christian Faltis

Texas A&M International University, EE.UU.
<https://orcid.org/0000-0002-1486-231X>

e-mail: christian.faltis@gmail.com

Recibido: 11/5/2023
Aprobado: 16/8/2023

RESUMEN

El artículo aborda la educación bilingüe en los Estados Unidos, destacando cómo la política lingüística ha subestimado la riqueza cultural y lingüística de las comunidades bilingües, asociándolas con ideologías de lenguaje puro y jerarquías sociales. Según Luis Poza, se requiere un enfoque que promueva la dignidad y el empoderamiento de estudiantes y comunidades minoritarias. Esto implica un compromiso colectivo por la justicia educativa y la vigilancia constante de las políticas lingüísticas. Se propone una pedagogía crítica que desafíe las prácticas que devalúan los idiomas de las poblaciones colonizadas. El artículo ofrece una breve historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos, resaltando la importancia de cuestionar y resistir las políticas gubernamentales y las leyes relacionadas con la educación bilingüe en las escuelas públicas. Luego, establece conexiones entre la situación en los Estados Unidos y Paraguay, y concluye con sugerencias para mejorar la educación bilingüe, especialmente para aquellos cuya lengua y cultura minoritaria se ve marginada. En resumen, el artículo aboga por un enfoque que celebre la diversidad lingüística y cultural, promoviendo la dignidad y la justicia en la educación bilingüe.

Palabras clave: educación bilingüe; política lingüística; dignidad; justicia educativa.

ABSTRACT

The article addresses bilingual education in the United States, highlighting how language policy has underestimated the cultural and linguistic richness of bilingual communities, associating them with ideologies of pure language and social hierarchies. According to Luis Poza, an approach that promotes the dignity and empowerment of minority students and communities is required. This entails a collective commitment to educational justice and constant vigilance of language policies. A critical pedagogy is proposed to challenge practices that devalue the languages of colonized populations. The article provides a brief history of bilingual education in the United States, emphasizing the importance of questioning and resisting governmental policies and laws related to bilingual education in public schools. It then draws connections between the situation in the United States and Paraguay, concluding with suggestions to enhance bilingual education, particularly for those whose minority language and culture are marginalized. In summary, the article advocates for an approach that celebrates linguistic and cultural diversity, promoting dignity and justice in bilingual education.

Keywords: bilingual education; language policy; dignity; educational justice.

PRESENTACIÓN

Al hablar de la educación bilingüe, para en los EEUU, es transcendental decir que la política de lenguaje creado por académicos de la clase dominante siempre ha ignorado la riqueza tanto lingüística como cultural de las comunidades bilingües, que se han retratado en términos negativos aliñados con creencias basadas en ideologías de lenguaje pura y perfecta que insisten en definir el bilingüismo de comunidades minoritarias de tener una deficiencia en su uso popular porque éste para las clases dominantes está relacionado con jerarquías de clase y de raza y etnicidad. Según el trabajo de Luis Poza (2021), lo que nos hace falta en la educación bilingüe es la **afirmación completa hacia la dignidad** y actualización humana de los estudiantes y comunidades minorizados por grupos e individuos dominantes. Hacia la dignidad educativa en la educación bilingüe requiere que todos seamos compañeros en la lucha por la justicia (Valdés, 2021). Para ser compañero en la lucha hacia la dignidad y por justicia educacional es sumamente importante que siempre estemos vigilando las políticas de lenguaje y apoyando a los estudiantes que usan dos lenguas o que llegarán a ser bilingües en sus vidas cotidianas. Además, hay que proponer pedagógicas críticas en las cuales se problematiza las ideas que vienen de ideologías y prácticas dominantes que siempre van a menospreciar el idioma y el bilingüismo de las poblaciones que han sido colonizados.

En lo que sigue, presento una breve historia de educación bilingüe en los EE. UU. para que tengan una idea de porqué es necesario tener dudas y aún resistir las políticas gubernamentales y las leyes sobre las variedades de educación bilingües que se permiten usar en las escuelas y colegios públicos. Después, elaboro y enlazo lo que ha sucedido en los EE. UU. a lo que está pasando en Paraguay, y termino con unas sugerencias para mejorar la educación bilingüe para estudiantes minoritizadas por su lengua de casa y de identidad.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LOS ESTADOS UNIDOS

La educación bilingüe apoyado por el gobierno federal y estatal tiene más de 50 años, para precisar, la formación de educación bilingüe se inició en 1968, como el acta de la educación bilingüe, que permitió que las escuelas públicas crearan programas en dónde se podría usar el español como mediante de enseñanza para estudiantes que usan un lenguaje que no sea inglés en su casa y que según un examen de dominio de inglés (oral y escrita) tuvieran un nivel de inglés designado por un examen de proficiencia como “limitado” o “sin proficiencia ninguna” en el inglés. Estas designaciones privilegian a la lengua dominante y estándar, desvalorizan su capacidad en comparación con normas monolingüistas (Valdés y Georffrion-Vinci, 1998). Además las designaciones reclaman que los de no habla inglés no saben lo que se llama “lengua académica” en su propia lengua, sin clarificar lo que es lengua académica (Faltis, 2013; Valdés, 2004), y borran completamente la idea de que estos estudiantes ya dominan oralmente muy bien su lengua de casa. Para ellos quienes mantienen estas ideas basadas en ideologías de una lengua perfecta y académica, ser bilingüe y usar una lengua imperfectamente y/o una lengua no marcada como académica significa que la capacidad lingüística (y por extensión la capacidad intelectual) es deficiente (Faltis, 2022).

“NO SABEN HABLAR ACADÉMICAMENTE”

Hoy en día muchos en la educación bilingüe suelen usar la designación “bilingüe emergente” en lugar de “estudiante con inglés limitado.” Bilingüe emergente por lo menos reconoce con los estudiantes son bilingües. Sin embargo, para algunos, el concepto de emergente es problemático, porque ¿cuándo llegarán a ser bilingües? El problema se mantiene porque siguen usando exámenes de proficiencia construidos con la norma de dos monolingües y con lenguaje orientado a usos en contextos académicos, en donde hay que contestar en oraciones completas. O sea, los exámenes buscan medir lo que un monolingüe que sabe sobre

el uso de lenguaje estandarizado para contextos académicos en donde la lengua escrita y la lengua oral se usan para la enseñanza. No se puede comparar un estudiante bilingüe con un monolingüe en un examen de proficiencia y un examen creado por monolingües no puede medir la segunda lengua de un bilingüe (Valdés & Figueroa (1994). El resultado de usar exámenes de proficiencia de inglés para estudiantes bilingües es una gran discriminación. Muchos de estos estudiantes bilingües enfrentarán bajas expectativas en sus clases y muy pocas oportunidades para desarrollar su bilingüismo y su alfabetización en su lengua de casa.

Como mencioné arriba, en los EE. UU. tenemos un gran problema en contextos escolares de que muchos maestras/os y educadores tanto monolingües como bilingües aceptan sin problematizar la idea de “lengua académica” y aceptan erróneamente que la mayoría de los estudiantes que entran la escuela primaria sin hablar inglés tienen muy poca experiencia con “lengua académica.” Se basan sus creencias en lo que promovió el psicólogo educativo, Jim Cummins (1979; 1981; 2000) quien, hace más de 40 años, inventó la distinción entre Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) (destrezas comunicativas interpersonales básicas) y Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (dominio de lengua académica y cognitivista). BICS implica la capacidad de comunicarse socialmente sin usar vocabulario especial y sin la capacidad de elaborar pensamientos e ideas que se encuentran en textos escolares y que usa la gente educada con lengua estandarizada. Se supone que los estudiantes hispanoparlantes que son principiantes de verdad o saben muy poco inglés al entrar a la escuela también sufren de un déficit intelectual, por no tener experiencia con lengua académica. Al contrario, CALP implica que la “lengua académica” contiene algo cognitivo, más allá de lo social o sea, un capacidad intelectual que no se encuentra en BICS, pero que sí se nota en bilingües élites que hayan tenido la oportunidad de formarse en un idioma, y luego estudiar en otro idioma o sea un bilingüismo con alfabetismo en dos lenguas que refleja dos monolingües bien educados en una sola persona.

El bilingüismo élite es poco común, siendo que menos de 5 por ciento de los bilingües y biliterados en el mundo tienen los recursos y la manera de asistir a un colegio durante la primaria y la secundaria en un idioma, y luego asistir a la preparatoria y la universidad en otra lengua. La mayoría de los bilingües no son la suma de dos lenguas distintas, pero sí tienen una gran capacidad de moverse dinámicamente a través de múltiples contextos (Flores & Schissel, 2014; García Y Kleifgan, 2010).

En los EE. UU., los niños que lleguen a ser bilingües bajo la circunstancia (Valdés, 1992) de haberse inscrito en un programa bilingüe o un programa de inglés como segunda lengua usarán sus dos lenguas oralmente en una manera que hoy en día se designa como *translanguar* (García y Li Wei, 2014; MacSwan, 2022; MacSwan & Faltis, 2019), en donde las dos lenguas provienen de un sistema fluida y dinámicamente y así usar su bilingüismo sin poner límites entre las dos lenguas. La mayoría de bilingües en el mundo translanguan, cambiando de una lengua a la otra cuando hablan con otros bilingües y polilingües de las mismas lenguas en varios contextos sociales. La pregunta que sigue es: ¿Por qué el bilingüismo de los estudiantes en los EE. UU. que hablan un idioma que no sea inglés al inscribirse en programas bilingües lleguen a ser bilingües que aprenden a translanguar y que tienen muy poca experiencia con leer y escribir en su lengua de casa? La respuesta es sencilla y a la vez complicada.

La mayoría de los programas bilingües en los EE. UU. son basados en la idea de “dejar de usar español cuanto antes” o sea educación bilingüe transicional en donde los estudiantes tienen acceso a maestras bilingües por 2 años o menos. Luego, recibirán clases de inglés como segunda lengua, muchas veces usando programas de lenguaje en computadores o tabletas, y colocados en clases con maestras que tienen poco conocimiento de las teorías de lengua o de pedagogía especialmente para estudiantes bilingües. Lo malo de esto es que los estudiantes bilingües en la mayoría de casos están separados para sus clases de inglés, y cuando se

encuentran en clases regulares, sus maestras no tienen suficiente conocimiento de las prácticas buenas para que estos estudiantes puedan participar y beneficiar plenamente en las actividades de la clase, y no hay apoyo ni oral ni escrito para sus lenguas de casa.

También en varios estados, como California, Tejas, y Utah hay programas de lenguaje dual, o sea, programas en donde hay 2 maestras o dos tiempos o alternación de días para el español y el inglés, modelado en la idea de que es importante no mezclar las dos lenguas y así respetar una ideología monolingüe y preferida por la clase en control político que insiste en que los estudiantes aprendan cada lengua bajo contextos y condiciones de lenguajes separados, sin mezclar o translenguar dinámicamente los dos lenguas. Además, en estos programas de lengua dual, la mayoría de las materias y literatura apoyan al inglés y los monolingües blancos y dominantes (vea Przymus & Lindo, 2021; Valdés, 2020)

Más de 60 millones de personas de los EE. UU. hablan cotidianamente un idioma que no sea inglés. Al contraste, unos 230 millones hablan inglés en sus casas y no saben comunicarse en una otra lengua. Respectivamente, tanto de los políticos como muchos de los inglés parlantes creen en la ideología de **un país, un lenguaje**, lo que se ha convertido en menos apoyo para la educación bilingüe y más atención al inglés para los niños o sea aprender el inglés lo más pronto posible. Sin embargo, entre los estadounidenses que desean aprender una segunda lengua, hay familias blancas que registran sus niños en programas de lenguaje dual, para que sus niños obtengan más capital en un mundo globalizado, y así usan a los estudiantes que hablan el otro idioma para apoyar su mejoramiento en la otra lengua. Hablando de “la otra lengua”, la mayoría de los programas bilingües y duales, menosprecian a las variedades de español u otro lenguaje que se encuentra en los EE. UU. (Dorner, Cervantes-Soon, Heiman, & Palmer, 2021). En vez de valorar su lengua y su bilingüismo, usan **el español de otro lugar**, (Mena, 2022) creyendo que el español que usamos en los EE. UU. es deficiente, y lleno de pochismos, y mezclado con el inglés, no es un español bueno, académico, etc., etc. Menosprecian el español de los bilingües, sin tomar en cuenta que las políticas e ideologías de una lengua perfecta son responsables por sus creencias equivocadas.

LA FALTA DE DOCENCIA BILINGÜE Y ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL

Otra gran problema que tenemos en los EE. UU., es la escasez de programas de docencia en educación bilingüe y la alfabetización en español. Es cierto que cuando empezó el Acta de Educación Bilingüe en 1968, o Título VII del Acto de Primario y Secundario, había becas para los que estudiaran educación bilingüe al nivel de doctorado. Sin embargo, había muy poco apoyo para el mejoramiento de alfabetización en el español. Y en ese tiempo, no existía una diferencia de enseñanza del español para los que ya eran bien bilingües, o sea los que hablaban bien las dos lenguas. En muchos de los programas de docencia para maestros bilingües, todas las clases les daban en inglés, y no había recursos en español y materiales que representaban culturalmente bien a las familias México Americanos, Hispanos, y Latinos que vivían en los EE. UU. La gran mayoría de departamentos de español en universidades no reconocen la presencia de estudiantes bilingües de origen Hispánica. El español se enseña como una lengua extranjera, con un currículo basado en vocabulario, gramática, cultura, composición, literatura y civilización peninsular. (Valdés, 1997). Sabían muy poco sobre la enseñanza de español para los estudiantes bilingües o lo que hoy en día se llaman estudiantes de herencia (Parra & Faltis, in press; Valdés, 2005; 2017). Al principio, las clases de español para estudiantes de herencia tenía las siguientes metas diferentes y a veces contradictorias (Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2008):

1. Mantener el uso del español durante toda la vida;
2. Expandir el rango de bilingüismo;
3. Aplicar las prácticas de alfabetización aprendidas en una lengua para la otra;

4. Desarrollar prácticas generalmente académicas; y
5. Crecer la comunidad bilingüe y alfabetizada y desarrollar el autoestima.

Actualmente, las metas principales en la enseñanza de español a los estudiantes de herencia tienen agendas más amplias, como las necesidades y capacidades de los estudiantes hacia la comunicación oral y escrito; reconocer la superdotación de ser bilingüe; promover el orgullo y agencia hacia un cambio social, y estar consciente clara y críticamente de las ideologías de lenguaje, raza, y clase social que menosprecian el hablar de los bilingües (Parra, 2016; Parra, 2020) y que figuran en las conceptualizaciones de lenguaje y la teorías de adquisición de una segunda lengua y un dialecto segundo (Valdés, 2017). Las ideologías de lenguaje juntas con políticas del estado, en términos de apoyar o no a la enseñanza de lenguas en escuelas de primaria, secundaria, superiores, y en programas de docencia, determinan la curricularización (Valdés, 2015; 2017), o sea, el currículo, los materiales, enfoques en la enseñanza, la evaluaciones requeridas, y las características de los maestro/as, especialmente en programas que dependen del estado, los que deciden todo el proceso de la curricularización. Hasta la fecha, en los EE. UU., no hemos logrado a convencer ni a la nación o al estado que la educación y la alfabetización bilingües para estudiantes de herencia merecen metas completamente diferentes a las que hay por lo general en las clases bilingües y en los departamentos de español.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PARAGUAY ¿HAY PARALELAS?

Según lo que he aprendido de la situación del bilingüismo y la alfabetización bilingüe para guaraní hablantes refleja mucho a lo que ha pasado en los EE. UU. en términos del apoyo o sea, falta de apoyo en educar docentes, promover libros para el estudio de varias disciplinas en lenguas que no sea los dominantes del país, y exámenes de alfabetización y proficiencia bilingüe. Claro que hay diferencias entre la dos naciones, pero en las dos naciones los grupos minoritarios sufren mucho por no tener una educación bilingüe de alta calidad y que promueve alfabetización bilingüe. A la misma vez, hay importantes diferencias en términos del número y la origen de los hablantes la lengua minorizada. En Los EE. UU., la mayoría de hispanoparlantes viven en los estados de California, Arizona, Nuevo México, Texas, Illinois, y Nueva York y Florida. La mayoría de los hispanoparlantes del suroeste y Illinois son de origen México, mientras muchos de Nueva York son de origen Puertorriqueño, y los de la Florida han inmigrado de Cuba, Puerto Rico, y Venezuela. El grupo hispano que tiene más residencia en lo que ahora son los EE. UU. son los México Americanos, porque el suroeste era parte de México hasta la Guerra Civil entre EE. UU. y México (1846-1848).

Al contrario, la lengua que ha coexistido con el español (castellano) en Paraguay es guaraní en nombre, para la verdad es que hay muchos guaraníes. Según Riveros Zalaya (2020), casi 8 % de la población Paraguayo habla una versión de guaraní según su región; menos de 4% de la población habla solamente castellano, y casi 65% de los habitantes de Paraguay son bilingües que usan ambas lenguas, pero dominantes en guaraní (Nickson, 2009). Como sucede en todos los lugares donde hay contacto entre hablantes de diferentes lenguas con el tiempo siempre hay una mezcla entre las lenguas. En los EE. UU., hay muchos que lo llaman el Spanglish, y en Paraguay, tiene la etiqueta de yopará o jopara o sea guaraní paraguayo, “una variedad rotundamente distinta de la que se practicaba en las Misiones (Blestel, 2021, p. 74) y los élites guaraní hablantes. Jopara, como el español de los México Americanos y otros grupos hispanos y bilingües se ve con una evaluación muy negativa o sea, como un déficit lingüístico. En los dos casos, el Spanglish y jopara se notan al nivel léxico, en donde se mezclan afijos y otras estructuras léxicas (Blestel, 2021; Riveros Zelaya, 2020) También comparten hablantes bilingües de los dos países una manera dinámica y vibrante de hablar con otros bilingües que

se nombra codeswitching o sea alternación de lenguas. Hoy en día en los EE. UU. se ha nacido el concepto de translenguar (translanguaging), que incluye codeswitching, pero es mucho más. El acto sociolingüístico de translenguar no es aceptado por muchos de los educadores y políticos quienes conceptualizan español y guaraní como lenguas puras y perfectas, lenguas que jamás se deben mezclarse con otras lenguas o que se debe de o hablar en una completamente o en la otra completamente.

En la historia de Paraguay desde su independencia de España en 1811, la lengua guaraní ha tenido poco de prestigio. Bajo el gobierno de Carlos Antonio López (1840-1962 y su hijo Francisco Solano López (1862-1870) se prohibió el uso de guaraní en las pocas escuelas que existían en esa época (Nickson, 2009). A fines del siglo, los élites de Paraguay continuaron la prohibición del uso de guaraní en contextos escolares y de negocios. En los 1920s, había un cambio ideológico sobre el valor de guaraní debido a un nuevo interés nacionalista que deseaba que guaraní formara parte de la identidad nacionalista de Paraguay que duró varias décadas. Este nuevo interés cambió la actitud general de los políticos hacia el valor y la enseñanza de guaraní en todo el país. Hasta muchos en el círculo alto de poder en Paraguay exaltaron el guaraní. Y es más, como Rona (1966, p. 286) argumenta, Paraguay es un país de hablantes guaraní, en donde solamente en los altos niveles de administración, educación, y comercio por mayor, se usa el castellano por necesidad.

En la Constitución de 1967 se reconoció a guaraní como lengua nacional, mientras que el castellano siguió como la lengua de todo relacionado oficialmente con el gobierno y para los negocios internacionales. Hasta se utilizó el guaraní como un símbolo de unidad nacional, pero en realidad, la larga historia de discriminación y la creencia que quienes usan guaraní representan un atraso.

En la década de los 80, el Ministerio de Educación promovió un programa de educación bilingüe en todo solamente se enseñaba guaraní oral, solamente para enseñar el español. No había enseñanza de lecto-escritura en guaraní. Fue un fracaso. En 1992, el Ley 28, dictó que la enseñanza de guaraní fuera obligatorio en todos los niveles del sistema educativo público. Dos años después, el plan de educación bilingüe de 25 años se inició para enseñar lectura y escritura en guaraní con castellano, por 15% en el primer grado y aumentando el uso de castellano un 5% cada año académico con la meta de que después de 9 años de escuela cada alumno llegara a ser bilingüe y biliterado. Sin embargo, el plan de PEB no funcionó como planeaban: en 2006, solamente 280 escuelas de las 1,400 que existían, seguían el PEB, mientras que la gran mayoría (como 95%) nada más enseñaban en castellano (Nickson, 2009).

Hay varias explicaciones porqué el PEB ha fallado en gran parte. Una de las razones importantes es porque no había suficientes maestros de guaraní, y el guaraní que enseñan en los programas de docencia no es el guaraní que usa los pueblos en la mayor parte de Paraguay (Eliás, Rodas & Rodas, 2022; Ministerio de Educación y Ciencias, 2021). Hay muchos guaraníes y determinar cuál de las variaciones de guaraní sea la que más entiende y habla no es un tema menor. Y también se comunica muchos de los guaraní hablantes usando las dos lenguas, o sea translenguan. Como menciona Demellenne, (2008, p. 149)

- El docente en el aula: enseña en guaraní, escribe en español, evalúa en español y se relaciona en guaraní y español.
- Los miembros de las familias: se comunican en guaraní, y se relacionan en la comunidad en guaraní y español. Los padres educan a sus hijos en español.

Al fin y al cabo, el castellano sobrevive, mientras que el guaraní lenta y verdaderamente se menosprecia como una lengua que merece mucho más atención al nivel nacional y dignidad hacia las poblaciones que comunican todos los días en guaraní.

CONCLUSIONES

En esta comparación entre lo que ha sucedido en los EEUU y el Paraguay en términos de los esfuerzos o carencia de esfuerzos que se han tomado en defensa del derecho a la educación bilingüe y la alfabetización bilingüe en las lenguas minoritarias revela que las acciones de los que tienen el poder en cada país dejan al margen del sistema educativo las políticas de lenguaje apoyados por las clases dominantes con su hegemonía de mantener la lengua de los colonizadores sin apoyar las lenguas de los minoridades lingüísticas que son los verdaderos dueños de la tierra.

Si queremos crear un sistema educativo hacia la dignidad de las comunidades indígenas en Paraguay y de las comunidades hispanas que viven en los EE. UU., es menester que sigamos la lucha hacia la dignidad y así luchar para la recuperación, la valoración y la potencia de tener fuertes programas de educación y alfabetización bilingües para los que hablan lenguas de sus raíces culturales y sus contribuciones diarios a la humanidad de todos.

REFERENCIAS

- Blestel, É. (2021) Entramados lingüísticos e ideológicos a prueba de las prácticas: Español y guaraní en Paraguay. Sánchez Moreano, S. and Blestel, É.(Eds). *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias.* (pp.69-86). Berlin: Language Science Press.
- Demellenne, D. (2008). Educación bilingüe en Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural. *Educación en foco*, 12 (2), 139-152.
- Dorner, L. M., Cervantes-Soon, C. G., Heiman, D., & Palmer, D. (2021). “Now it’s all upper-class parents who are checking out schools”: gentrification as coloniality in the enactment of two-way bilingual education policies. *Language Policy*, 20(3), 1-27.
- Elías, R. Rodas, S., & Rodas C. D. (2022). Reconocimiento, retrocesos y resistencias en defensa del derecho a la educación en lengua guaraní en Paraguay. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 77-102.
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (Palgrave Pivot). Palgrave Macmillan.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- MacSwan, J. (Ed.). (2022). *Multilingual perspectives on translanguaging* (Vol. 1). Channel View Publications.
- Nickson, R. A. (2009). Governance and the revitalization of the Guaraní language in Paraguay. *Latin American Research Review*, 44(3), 3-26.
- MacSwan, J., & Faltis, C. J. (Eds.). (2019). *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. Routledge.
- Mena, M. (2022). *The Language-Elsewhere: A Friendlier Linguistic Terrorism*. In *The Spanish Language in the United States* (pp. 80-95). Routledge.
- Ministerio de Educación y Ciencias (2021). *Análisis del Sistema Educativo Nacional. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de Transformación Educativa 2030. Eje desarrollo profesional docente*. Disponible en <https://bit.ly/3wExpfA>
- Parra, M. L. (2020). Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (34), 1-24.
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners. *Advances in Spanish as a heritage language*, 49, 177-204.
- Rona, J. P. (1966). The social and cultural status us Guaraní in Paraguay. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics: Proceeding of the UCLA Sociolinguistics Conference* (pp. 277-298). The Hague: Mouton.
- Valdés, G. (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: Will “heritage language” education help or hinder? *International Journal of the Sociology of Language*, 2017(243), 67-95.

- Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 253-273.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The modern language journal*, 89(3), 410-426.
- Valdés, G. (2004). Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-132.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, 8-44.
- Valdés, G. (1992). Bilingual minorities and language issues in writing: Toward professionwide responses to a new challenge. *Written communication*, 9(1), 85-136.
- Valdés, G., Fishman, J. A., Chávez, R., & Pérez, W. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps toward the effective practice of heritage language re-acquisition/development. *Hispania*, 4-24.
- Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the “underdeveloped” code in bilingual repertoires. *The Modern Language Journal*, 82(4), 473-501.
- Valdés, G., & R. A. Figueroa. (1994). Bilingualism and testing: A special case of bias. *Ablex*.