

# Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York

Ofelia García & Maite (María Teresa) Sánchez, City University of New York

## Resumen

Este artículo traza el trabajo de CUNY-NYSIEB, un proyecto educativo para transformar la educación de bilingües emergentes en las escuelas del estado de Nueva York. Describimos el propósito y la visión del proyecto, como también el postulado teórico que impulsó el proyecto—el *translanguaging*. Delineamos la estructura del proyecto. Finalmente, nos enfocamos en dos escuelas que participaron en el proyecto – una con un programa bilingüe transicional y otra con un programa de inglés como segunda lengua. Basándonos en entrevistas con directoras y vice-directoras de ambas escuelas, trazamos los cambios ideológicos que se obtienen tanto en ellas como en maestras(s) a través de la participación en CUNY-NYSIEB. Además, vemos cómo estos cambios en ideología ocasionan cambios en la estructura y currículo de los programas, las prácticas pedagógicas, como también la visibilidad e importancia que se les da a los bilingües emergentes.

**Palabras claves:** bilingües emergentes, bilingüismo dinámico, CUNY-NYSIEB, educación bilingüe, ideologías lingüísticas, inglés como segunda lengua, *translanguaging*

## Abstract

This article traces the work of CUNY-NYSIEB, an educational project to transform the education of emergent bilinguals in New York State. We present the purpose and vision of the project, and also the theoretical framework that shaped the project, *translanguaging*. We describe the structure of the project. Finally, we focus on two schools that participated in the project—one that had a transitional bilingual program, and another that had an English as a second language program. Basing ourselves on interviews conducted with the principals and assistant principals of the two schools, we identify the ideological shifts that they themselves had, as well as those of the teachers, as a result of participation in CUNY-NYSIEB. We also illustrate how these shifts in ideology then lead to changes in structures and curriculum, pedagogical practices, as well as the visibility and importance given to emergent bilinguals.

**Keywords:** bilingual education, bilingüismo dinámico, CUNY-NYSIEB, emergent bilinguals, English as a Second Language, linguistic ideologies, *translanguaging*

## 1. Introducción

Los estudiantes multilingües son la norma en la mayoría de las escuelas en el mundo. Sin embargo, la gran mayoría recibe su escolaridad solamente en la lengua dominante en la sociedad y el multilingüismo no es tomado en cuenta en el aprendizaje.

Este artículo describe un proyecto educativo en el estado de Nueva York en los Estados Unidos que ha hecho posible reconocer el bilingüismo de los estudiantes como arma importante en su aprendizaje. CUNY-NYSIEB (en sus siglas en inglés, City University of New York-New York State Initiative for Emergent Bilinguals) es un proyecto colaborativo entre el City University of New York y

el Estado de Nueva York. Del 2012 al 2016, Maite Sánchez dirigió el proyecto y consolidó sus logros, mientras que Ofelia García ejerció desde sus orígenes como Co-Investigadora Principal, junto a Ricardo Otheguy y Kate Menken. Bajo dicho proyecto se proveyó entrenamiento a maestros y administradores de escuelas públicas con un número considerable de estudiantes bilingües que habían sido categorizados como “English Language Learners”. Este término se refiere a estudiantes que son dictaminados como aprendices del inglés a través de un examen al entrar a la escuela estadounidense. A esos estudiantes les llamamos en CUNY-NYSIEB “bilingües emergentes” (García, 2009) para recordar que, al aprender inglés, estos estudiantes van a ser bilingües; así como para enfatizar que ese bilingüismo va a emerger, y que estos estudiantes tienen ricos recursos y no están limitados de ninguna manera.

Como veremos más adelante, CUNY-NYSIEB enfatiza que el bilingüismo de los estudiantes es un rico recurso y se apoya en postulados teóricos que ven al bilingüismo como más allá de simplemente aditivo. Proponemos así técnicas pedagógicas que usan la totalidad del repertorio lingüístico de los estudiantes para el aprendizaje.

En este artículo comenzamos contextualizando el contexto para la educación pública de estudiantes bilingües que pertenecen a grupos minorizados. Después presentamos la teoría que está detrás de la propuesta de CUNY-NYSIEB—el *translanguaging*—además de describir cómo hemos organizado el proyecto. Este capítulo también provee información sobre cómo este proyecto educativo ha influido en el cambio de ideologías de maestros y administradores, así como de prácticas pedagógicas. Para describir estos cambios, presentamos datos de dos escuelas—una con un programa bilingüe y otra con un programa de inglés como segundo idioma.

## 2. El bilingüismo en las escuelas en los Estados Unidos

El bilingüismo ha sido siempre parte de la tradición en los Estados Unidos (Kloss, 1977). Inclusive antes de la formación de los Estados Unidos, existían programas de educación bilingüe (para más información histórica, véase Baker & Wright, 2017; Crawford, 2004; García, 2009). Sin embargo, históricamente, el bilingüismo ha sido siempre motivo de sospecha y la educación bilingüe no ha sido totalmente aceptada.

El movimiento en apoyo de lo que actualmente se conoce como educación bilingüe en los Estados Unidos comenzó a fines de los años 60 como resultado de una lucha política de comunidades latinas contra los gobiernos locales y estatales que denegaban cualquier tipo de inclusión del español en la educación. Esa década fue también la de luchas por los derechos civiles de grupos raciales minorizados y que resultaron en la Declaración de los Derechos Civiles de 1964. El gobierno federal pasa la Ley de Educación Bilingüe en 1968, proveyendo financiamiento para apoyar la educación bilingüe de estudiantes que no hablaran inglés. La educación bilingüe se ve apoyada también por la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos en 1974 en *Lau contra Nichols*. De acuerdo con el dictamen de la corte, si el estudiante no hablaba inglés, el mero hecho de estar en un aula con el mismo maestro y los mismos libros que otros no constituía una educación equitativa.

La corriente a favor de la educación bilingüe se ve amenazada a medida que pasan los años. Inclusive, a principio de siglo, tres estados pasan leyes que ilegalizan la enseñanza bilingüe—California, Arizona y Massachusetts. En el 2002, una nueva ley, *No Child Left Behind*, elimina lo que se conoce como la Ley de Educación Bilingüe para enfatizar la adquisición del inglés. Y así, poco a poco, la oferta de educación bilingüe disminuye en el país, y se ve sustituida por programas de inglés

como segunda lengua. La nueva ley también subraya los resultados de los estudiantes en exámenes estandarizados como única fuente de evaluación. Esos exámenes, que se dan sólo en inglés, no han sido diseñados teniendo en consideración a estudiantes bilingües. Así entonces, los maestros resaltan, todavía más, la enseñanza solamente en inglés. Además, la inmigración ha aumentado considerablemente. Mientras que en el 1970s había solamente 10 millones de inmigrantes en los Estados Unidos, lo que constituía un 5% de la población, en el 2015, hay 43 millones constituyendo así el 14% de la población (Zong & Batalova, 2017). También ha aumentado el elemento conservador, xenofóbico y de supremacía blanca, de muchos sectores de la población (Gándara & Hopkins, 2010). Como consecuencia, la mayoría de los bilingües emergentes recibe escolaridad fundamentalmente en inglés.

Al mismo tiempo, ha habido un incremento pequeño de los llamados “dual language programs” (en español se les conoce como “programa de lenguaje dual”). Estos son programas bilingües que generalmente consisten de una mitad de estudiantes categorizados como “English Language Learners” y otra mitad que no lo son. En la mayoría de estos programas hay niños que hablan solo inglés en casa, y otra mitad que hablan la otra lengua de aprendizaje. El argumento a favor de estos programas es que para aquéllos que no hablan una lengua, la instrucción con quienes sí la hablan es de gran importancia. Otro argumento es que el bilingüismo en estos programas se considera enriquecedor y no un problema. Es curioso que la educación bilingüe para niños que en su hogar hablan español o ruso o chino etc. se ve como una manera de eliminar lo que se considera un problema, la otra lengua, mientras que cuando hay niños anglófonos y blancos el bilingüismo se ve como enriquecedor. Y en una economía neo-liberal, estos programas corresponden a la comodificación de la lengua, y especialmente al mercantilismo del español en los Estados Unidos. Se ha dicho que estos programas benefician más a los estudiantes mayoritarios, que a aquéllos que no lo son (véase, por ejemplo, Valdés, 1997). Para los estudiantes mayoritarios, el hablar más de un idioma es considerado un beneficio, mientras que para estudiantes que ya hablan otro idioma en casa, como el español, cada vez hay menos espacios en programas bilingües. Como ejemplo del reciente cambio en cuanto a la educación bilingüe en los Estados Unidos, California, y recientemente Massachusetts han rescindido la prohibición de la educación bilingüe, permitiéndose así los programas bilingües “duales” (García & Kleifgen, 2018).

Nueva York es uno de los pocos estados en los Estados Unidos que históricamente ha apoyado la educación bilingüe en escuelas públicas (Carrasquillo, Rodríguez & Kaplan, 2014). Por presión de la comunidad puertorriqueña, numerosa y con ciudadanía estadounidense, desde 1981 las escuelas públicas del estado se han visto obligadas a ofrecer un programa de educación bilingüe si es que hay un número de bilingües emergentes en un mismo grado que hablen una lengua materna en común (este número ha fluctuado entre 20 y 15). Sin embargo, el estado de Nueva York también ha sentido la presión de las políticas federales que enfatizan el inglés. La educación bilingüe para estudiantes lingüísticamente minorizados ha disminuido considerablemente, pese a un pequeño aumento en los llamados programas “duales.” Por ejemplo, en la ciudad de Nueva York, en el año escolar 2002-2003 aproximadamente 40% de los bilingües emergentes asistían a programas de educación bilingüe (García, 2010). Para el 2012-2013 (el último año en que la ciudad de NY publicó un reporte con estos números), más de tres cuartos de los bilingües emergentes en la ciudad asisten a programas de inglés como segunda lengua. A pesar de la creciente popularidad de los programas de educación bilingüe, sólo un 4% de los bilingües emergentes en la ciudad de Nueva York asistían a estos programas en el 2012-2013 (NYCDOE, 2013).

En la última década, los líderes educativos en la ciudad y el estado de Nueva York han establecido políticas públicas para ampliar la demanda de programas bilingües y mejorar la calidad educativa de los estudiantes lingüísticamente minorizados. Es así como empezó el proyecto CUNY-NYSIEB; como una iniciativa interesada en promover la importancia del papel de las prácticas lingüísticas de los estudiantes minorizados en las escuelas, no sólo en las escuelas bilingües, sino también en las que el inglés es el medio de enseñanza. El bilingüismo dinámico y la teoría del *translanguaging* forman la base del trabajo con las escuelas en CUNY-NYSIEB, como desarrollamos en el próximo apartado.

### 3. El bilingüismo dinámico: El *translanguaging*

Generalmente el bilingüismo se ha visto como aditivo (Lambert, 1974), es decir, una lengua simplemente se añade a otra lengua. Sin embargo, el proyecto CUNY-NYSIEB toma como punto de partida que el bilingüismo es dinámico (García, 2009). Se favorece **el repertorio lingüístico** del estudiante, su lengua, en vez de tomar la perspectiva externa de que la lengua es solo un objeto nombrado—como el inglés, el español, el chino etc.—, la lengua se considera como parte de la humanidad de los estudiantes, y no simplemente como un objeto perteneciente a una nación, protegida por las instituciones sociales incluyendo la escuela.

CUNY-NYSIEB adopta el concepto de bilingüismo dinámico para deconstruir la naturalización de lengua como objeto autónomo y completo, aludiendo en vez al **uso social y dinámico de rasgos lingüísticos** que un hablante hace de su repertorio lingüístico para así significar. Para desarrollar un repertorio bilingüe, el hablante no añade otra lengua separada y autónoma a la que ya usa, sino que añade nuevos rasgos lingüísticos a un repertorio que se ensancha y dinamiza pero que el hablante experimenta como suyo, y no como otra lengua “segunda” y separada de la “primera”.

Este bilingüismo dinámico conduce a un translenguar<sup>1</sup> (*translanguaging* en inglés, *trawsiethu* en el galés original). Este *translanguaging* siempre empieza con la perspectiva interna del repertorio lingüístico del hablante, construido, claro está, en interacción social con otros. El repertorio lingüístico del hablante bilingüe consta entonces de rasgos que no corresponden con nitidez a las categorías de lo que llamamos lenguas con nombres. Es decir, para nosotros y para los miembros de CUNY-NYSIEB, el sistema lingüístico de un bilingüe no está separado en dos compartimentos que corresponden a dos lenguas nombradas (esto supone una diferencia con la perspectiva de *translanguaging* expresada por MacSwan, 2017). CUNY-NYSIEB se adhiere a la visión de *translanguaging* expresada en Otheguy, García & Reid, 2015, en la que cada hablante tiene su idiolecto. No hay entonces tal separación de rasgos como factores psicolingüísticos, sino que los hablantes bilingües seleccionan rasgos de acuerdo con factores *sociales* que los llevan a identificar algunos rasgos como apropiados para diferentes contextos.

Por lo tanto, una pedagogía afín al *translanguaging* tiene que reconocer las dos facetas que son importantes para el hablante bilingüe: 1) la **faceta externa y social** que requiere que el hablante escoja con cuidado los rasgos que son apropiados para la interacción y la significación en un momento dado, 2) la **faceta interna y personal** que requiere que se reconozca que el repertorio

---

<sup>1</sup> Preferimos en este contexto referirnos a la teoría por su nombre en inglés, *translanguaging*. Aunque a veces utilizamos “translenguar,” preferimos la dinámica que nos ofrece “*translanguaging*.” En este texto no hacemos uso de cursivas cuando utilizamos un vocablo que se considera “inglés”, ya que escribimos dentro del espacio teórico del *translanguaging*.

lingüístico del bilingüe es mucho más que la simple suma de dos lenguas separadas y con nombre, sino algo mucho más complejo, rico, y extenso, y que todos los rasgos funcionan en interdependencia uno con otro.

Tanto la pedagogía monolingüe del inglés como segunda lengua, como la pedagogía bilingüe ha visto siempre la lengua desde la primera perspectiva solamente, es decir, como lenguas nombradas y separadas en la vida del hablante. La lengua, especialmente en la escuela, casi siempre se ha constituido como estática, sin vida, ni personas, ni hablantes, y existiendo sólo en libros, textos, diccionarios, gramáticas. La norma en la escuela es esa lengua con nombre, estandarizada. Al hablante no se le reconoce su lengua. Cuando la lengua del hablante diverge de la del diccionario o los textos académicos se le tacha de corrupta, impura, mala. Y así el hablante se ve estigmatizado, excluido de oportunidades para participar en la vida social y avanzar en la escuela y en la sociedad.

La lengua del hablante bilingüe siempre difiere de la norma monolingüe de una lengua estandarizada, aunque mucho se le asemeje. Por lo tanto, sin tomar en consideración la perspectiva del *translanguaging*, aún en la educación bilingüe, siempre estaremos excluyendo a los bilingües, y negándoles oportunidades escolares y sociales. Para desarrollar alumnos bilingües que puedan participar equitativamente con alumnos mayoritarios que hablen solamente inglés es sumamente importante que se usen prácticas pedagógicas que asuman un *translanguaging* teórico.

Al privilegiar los rasgos lingüísticos del hablante, y no las lenguas con nombres estandarizadas, la pedagogía de *translanguaging* hace posible tres cosas. Por una parte, se hace posible añadir nuevos rasgos lingüísticos al repertorio del estudiante que está aprendiendo lo que se considera una lengua nueva, ya que siempre se reconoce el repertorio lingüístico existente del alumno y se utiliza en el aprendizaje. El alumno no añade otra lengua que se considera segunda, externa; añade rasgos a su propio repertorio que sí le corresponde. Por otra parte, la pedagogía del *translanguaging* posibilita que, al desarrollarse y extenderse el repertorio lingüístico, sea posible *seleccionar* los rasgos apropiados socialmente para cada interacción. Finalmente, esta manera de privilegiar la lengua del hablante, y no la de las gramáticas escolares, reconoce la agencia del hablante, en plena libertad de utilizar su repertorio lingüístico para alcanzar sus propias metas.

Tanto para los programas de inglés como segunda lengua como para los programas de educación bilingüe, el *translanguaging* hace posible que se reconozcan las dos facetas antes identificadas—tanto la social, como la personal. Se empieza, sin embargo, no con la lengua como factor externo al hablante, se privilegia siempre al hablante. Se empieza con determinar en qué consiste el repertorio lingüístico del alumno, para así ampliarlo con nuevos rasgos, e ir ayudando al alumno a escoger rasgos apropiados para las diferentes interacciones. Para fomentar el desarrollo de lo que se considera otra lengua socio-políticamente, no es necesario prohibir el uso de la lengua del estudiante, sino utilizar todo el repertorio lingüístico del hablante y de los recursos semióticos que hacen posible la significación. Es decir, el maestro debe proveer oportunidades para que el estudiante, utilizando todos sus recursos de significación, oiga y entienda lo que se considera socialmente como la lengua que va a aprender. Y también debe proveer oportunidades para que el estudiante practique lo que se reconoce como la otra lengua. Sin embargo, el maestro debe siempre acordar el derecho al estudiante bilingüe de utilizar su propia lengua, como también debe proveerle recursos tecnológicos y materiales multimodales. Estos recursos, tanto la lengua propia del estudiante como los recursos multimodales, sirven como andamiaje para así ampliar la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) en que el estudiante pueda aprender. Es decir, un estudiante que no entienda la lengua de instrucción no puede aprender. El *translanguaging*, con el uso del repertorio semiótico del

estudiante, tanto lingüístico como comunicativo (los gestos, las imágenes, la música, etc.) hace posible extender el campo de comprensión para que el estudiante pueda involucrarse en la instrucción. En el caso de la educación bilingüe, también es importante que se reconozca y se dé rienda suelta a las prácticas bilingües que no respetan las normas de lenguas en los diccionarios, transformando algún espacio escolar como representativo de esas prácticas que son tan representativas de comunidades bilingües. Es decir, dentro de la educación bilingüe para grupos minorizados es importante que la pedagogía del *translanguaging* no sólo sirva de andamiaje, sino también de transformación del espacio escolar y social. Se reconoce entonces esas voces que surgen de las zonas entre-mundos, lo que Gloria Anzaldúa llama en inglés los “borderlands” (1987). Estas voces no solo utilizan la lengua sin adherirse a una lengua con nombre o a la otra, sino que también comunican una cosmología diferente a la de la sociedad dominante, rompiendo así la jerarquía de poder que homogeniza el uso lingüístico y cultural dentro de una sociedad.

#### 4. Visión de CUNY-NYSIEB

CUNY-NYSIEB opera con una visión teórica y pedagógica que incluye tres factores que ya hemos mencionado y que sostienen la transformación llevada a cabo por el *translanguaging*:

1. **El emerger.** CUNY-NYSIEB sostiene que el desarrollo bilingüe no es lineal, sino siempre emerge de la relación de los estudiantes con otras personas, otros textos, y su ambiente escolar. Por lo tanto, la lengua nunca se posee, sino que el hablante realiza la lengua cuando se le proveen oportunidades apropiadas.
2. **El bilingüismo dinámico.** CUNY-NYSIEB entiende que el ser bilingüe no procede de una simple adición de lenguas, sino de una interacción de rasgos lingüísticos dentro de una misma persona y de un solo repertorio lingüístico. Como resultado, los bilingües siempre están *translanguaging*, utilizando su pleno repertorio lingüístico para apropiarse nuevos rasgos lingüísticos y nuevos conceptos académicos.
3. **El desarrollo dinámico.** Al negar la distinción psicolingüística entre primera y segunda lengua (aunque reconociendo la importante distinción social), CUNY-NYSIEB estima que las prácticas dinámicas, tanto lingüísticas y culturales, de estudiantes bilingües tienen que ser reconocidas para su desarrollo conceptual y lingüístico.

Una vez que se desarrolló la visión del proyecto, se hizo una convocatoria para aquellas escuelas en el Estado de Nueva York que tuvieran un porcentaje de bilingües emergentes mayor que el promedio en el Estado. Entre el año 2012 y el 2016 CUNY-NYSIEB trabajó activamente en 66 escuelas en el Estado de Nueva York.

Desde el principio opinamos que debíamos trabajar con todas las escuelas que estuvieran interesadas en transformar sus programas educativos para bilingües emergentes, ya fueran programas de inglés como segunda lengua o programas bilingües. También sostuvimos que cada escuela es un mundo y que los tipos o modelos de educación no son transferibles de una localidad a otra. Exigimos entonces que las escuelas, maestros y sobre todo directores, transformaran sus programas de acuerdo con las características de su estudiantado y su comunidad local. Sin embargo, establecimos desde el principio que había dos principios que NO eran negociables para la participación de las escuelas:

1. Que se desarrollara una ecología multilingüe en la escuela, en que todas las prácticas lingüísticas de la escuela se vieran reflejadas en el paisaje visual lingüístico y en las interacciones.
2. Que se utilizara el bilingüismo dinámico de los estudiantes, es decir, el *translanguaging* en la enseñanza.

Pero la visión de un proyecto y sus principios no son suficientes para transformar escuelas. El éxito de CUNY-NYSIEB se debe entonces a las estructuras programáticas establecidas que desarrollamos en el próximo apartado.

## 5. Organización del proyecto CUNY-NYSIEB, 2012-2016

El proyecto CUNY-NYSIEB ha tenido como meta no sólo transformar las prácticas en las escuelas en las que hay muchos bilingües emergentes, sino también cambiar la preparación de maestros bilingües. Para ellos organizamos un equipo profesional que contaba con profesores de educación bilingüe en cinco de los recintos de City University of New York: Brooklyn College, City College, Hunter College, Lehman College, y Queens College. A este equipo de profesores de educación bilingüe se unieron estudiantes de doctorado en educación en el recinto de estudios doctorales de City University, El Graduate Center.<sup>2</sup> La colaboración entre profesores y estudiantes de doctorado resultó ser importante para ambos grupos, ya que los estudiantes tenían más reciente experiencia como maestros, y los profesores entendían más las teorías sociolingüísticas con las que nos estábamos manejando. La colaboración entre profesores resultó también de mucho beneficio para todos, ya que podíamos compartir nuestras experiencias y lecturas, y aprender unos de otros. A través de nuestra colaboración hemos transformado la preparación de maestros bilingües.

La colaboración del equipo profesional de CUNY-NYSIEB se vio reflejada en los equipos de liderazgo que organizamos por escuelas, que llamamos Equipos de Liderazgo sobre Bilingües Emergentes. Estos equipos se constituyeron con directores o sub-directores, maestros, consejeros u otro personal, padres y a veces estudiantes. Su responsabilidad fue desarrollar un Plan de Acción para transformar las escuelas y las políticas y prácticas educativas que se utilizaban en la enseñanza de los bilingües emergentes. Pero para eso, el personal de las escuelas participó en dos componentes importantes:

1. Los seminarios en el Graduate Center organizados por CUNY-NYSIEB en que participaban maestros y directores de escuelas.
2. El apoyo brindado por los equipos profesionales de CUNY-NYSIEB en las escuelas mismas.

Desde el principio organizamos nuestra labor para que hubiese estructuras colaborativas y democráticas entre la universidad y la escuela.

---

<sup>2</sup> Como dijimos anteriormente los investigadores principales de CUNY-NYSIEB son Ricardo Otheguy, Ofelia García y Kate Menken. En sus comienzos Nelson Flores (2011-12) ejerció como Director; seguido por Maite Sánchez (2012-2017) y Kate Seltzer (2017-presente). Los profesores asociados han sido: L. Ascenzi-Moreno, B. Collins, A. Ebe, C. Espinosa, M. Kaya, E. Kearney, T. Kley, D. López, K. Mahoney, Z. Morell, y V. Pérez. Los asistentes a la investigación han sido: G. Aponte, K. Carpenter, C. Celic, I. Espinet, L. Guzmán Valerio, S. Hesson, L. Herrera, L. Papas, M. Cioe Peña, C. Solorza, S. Vogel, y H. Woodley.

Durante el primer semestre de participación, cada escuela participante enviaba al director o a su representante y dos o tres maestras(os) a seminarios mensuales. Por la mañana los participantes de todas las escuelas recibían instrucción sobre el bilingüismo, enfatizando sus aspectos dinámicos y el *translanguaging* de los bilingües. Sobre todo, dialogábamos sobre las prácticas bilingües que se utilizaban en cada plantel escolar. Poco a poco, con la ayuda de los participantes, fuimos desarrollando una pedagogía basada en la teoría del *translanguaging* y la fuimos compartiendo.

Por la tarde, nos dividíamos en grupos pequeños que consistían de dos o tres escuelas. Los grupos participaban en un proceso de investigación basado en los procesos descriptivos desarrollados por Patricia Carini (2000). A esta investigación, llevada a cabo por los mismos participantes bajo la dirección de una moderadora, la denominamos “Investigación colaborativa descriptiva” (CDI por sus siglas en inglés). Consiste en que los participantes aborden una pregunta clave. Esa pregunta permite que los participantes usen lenguaje descriptivo para compartir lo que hacen y aquello que se les resiste. Al mismo tiempo, permite a los otros participantes proponer recomendaciones y su propia visión de lo que es posible. La descripción se hace sin interrupción, y cada participante toma un turno compartiendo tanto la descripción del problema, como la recomendación. Por lo tanto, se crea un espacio democrático en el que todos tienen la misma oportunidad de compartir y reflexionar. Con el tiempo, se llega a construir un espacio seguro y de generosidad para todos. El proceso de CDI tiene su base filosófica en la fenomenología (para más información, véase García & Traugh, 2002).

Al mismo tiempo, cada equipo profesional de CUNY-NYSIEB empezaba a trabajar con aproximadamente tres escuelas. Los equipos de CUNY-NYSIEB, compuestos como dijimos anteriormente de profesores y estudiantes de doctorados visitaban las escuelas. El trabajo consistía en observar la instrucción, hacer presentaciones a todos los maestros de la escuela sobre el bilingüismo y la teoría de *translanguaging*, darle apoyo al liderazgo de la escuela para transformarla, y apoyar la formación y la labor de los Equipos de Liderazgo para desarrollar sus planes de acción y la implementación de dichos planes. Al mismo tiempo los Equipos de CUNY-NYSIEB identificaban y trabajaban con algunas maestras claves para desarrollar una pedagogía basada en *translanguaging*. Esta participación en las escuelas duraba todo el año y culminaba con la aceptación del Plan de Acción, diseñado por el Equipo de Liderazgo de la escuela en colaboración con el equipo de CUNY-NYSIEB, para implementación al año siguiente.

Aunque algunas escuelas transformaron mucho sus programas, y sobre todo la instrucción, fueron las ideologías de los maestros y administradores las que sufrieron los mayores cambios. En el próximo apartado describimos ese efecto en dos escuelas—una con un programa de educación bilingüe y otra con un programa de inglés como segunda lengua.

## 6. Dos escuelas y CUNY-NYSIEB

Escogemos dos escuelas como foco de nuestro trabajo porque sus directores o vice-directores estuvieron muy involucrados en la iniciativa, participando en los seminarios y en el trabajo en las escuelas. El análisis de datos que hemos concluido demuestra que hubo muchos cambios significativos a raíz de su participación en CUNY-NYSIEB. Esto demuestra sobre todo la importancia de que el liderazgo de la escuela entienda lo que es el *translanguaging* de sus estudiantes bilingües y se comprometa a transformar sus estructuras y prácticas.

La escuela Nogales (pseudónimo) está en el Bronx. Hay aproximadamente 1700 estudiantes y abarca desde pre-kindergarten hasta sexto grado. La gran mayoría de los estudiantes tienen descendencia latina (85%) y el 32% están categorizados como “English Language Learners.” La



escuela comenzó a trabajar con CUNY-NYSIEB en el 2012. En los exámenes estatales los estudiantes tenían muy bajo rendimiento, especialmente los bilingües emergentes. Desde hacía muchos años la escuela tenía un programa transicional bilingüe para los categorizados como “English language learners.” En el programa transicional bilingüe se utilizaba el español solamente hasta que los estudiantes pasaran exámenes de proficiencia en inglés. El programa tenía muchas dificultades principalmente porque la administración no le había prestado suficiente atención a lo que allí ocurría. Por ejemplo, había inconsistencia en cómo y cuándo se enseñaba en inglés y en español (cada maestro hacía lo que quería). Por lo tanto, por ejemplo, los estudiantes podían estudiar una materia en primer grado solo en inglés, y en segundo, solo en español. Además, el programa estaba aislado de lo que sucedía en el resto de la escuela. Las pocas veces que los maestros del programa bilingüe participaban en reuniones con el resto de los maestros, solo se hablaba sobre temas que no tenían ninguna relación con el programa bilingüe.

La escuela Olmos también está ubicada en el Bronx, aunque ésta es una escuela intermedia, es decir, los 400 estudiantes cursan los grados 6, 7 y 8. Las tres cuartas partes del estudiantado es de descendencia latina, y un cuarto de todos los estudiantes han sido categorizados como “English language learners”. Como Nogales, la escuela empezó a trabajar con CUNY-NYSIEB en el 2012 y los estudiantes tenían resultados muy bajos en los exámenes estatales. Para los estudiantes categorizados como “English language learners” no había clases bilingües ni un currículo especializado. Estaban en todas las clases, y los maestros no tenían preparación para educar a estudiantes bilingües. Sólo había instrucción en inglés como segunda lengua en que la maestra sacaba a un grupo de estudiantes todos los días por aproximadamente una o dos horas.

Los datos que presentamos a continuación vienen del análisis de entrevistas a los directores y sub-directores de las escuelas Nogales y Olmos así como de las notas de los miembros de CUNY-NYSIEB que trabajaron con esas escuelas. El análisis de los datos muestra que a raíz de su participación en CUNY-NYSIEB los líderes escolares, como también los maestros(as) cambiaron su ideología, el diseño de sus programas, y sus prácticas pedagógicas.

## **7. Cambiar las ideologías: Desarrollo de una postura de *translanguaging***

A través de su participación en CUNY-NYSIEB, los directores y sub-directores de Nogales y Olmos empezaron a cuestionar sus ideologías acerca de la lengua y el bilingüismo y a forjar otras nuevas. Poco a poco fueron también asumiendo parte de la responsabilidad por todos los bilingües emergentes, algo que no habían hecho anteriormente.

En ambas escuelas, los directores y sub-directores habían estado convencidos de que la instrucción de los bilingües emergentes tenía que ser solamente en inglés. Por lo tanto, pedían a los maestros que no se les permitiera a los estudiantes hablar en español o utilizar el español de ninguna manera. También les pedían a las familias que no hablaran español en sus hogares, cosa que era imposible ya que la mayoría de los padres hablaba solo español. Culpaban a la comunidad latina y a los padres del fracaso de los estudiantes bilingües. Y criticaban a los maestros por no lograr que los estudiantes utilizaran el inglés rápidamente y con éxito.

Después de la participación en CUNY-NYSIEB y entender un poco más lo que era la lengua, el bilingüismo y el proceso de *translanguaging*, la vieja ideología que favorecía totalmente el inglés y la enseñanza monolingüe se vio suplantada por otra que apoyaba totalmente el bilingüismo de los estudiantes y el bilingüismo en la instrucción. Basándonos en entrevistas que hicimos con directores

y asistentes a directores en las dos escuelas, señalamos los cambios ideológicos que tuvieron estos líderes escolares a través de la participación en CUNY-NYSIEB. Es importante hacer notar que las cuatro personas entrevistadas no eran todas monolingües. La directora de Nogales era monolingüe, pero la de Olmos era una mujer blanca que hablaba español. La sub-directora de Nogales era latina y bilingüe, mientras que en Olmos el sub-director era hombre blanco monolingüe. En específico, resaltamos cuatro cambios ideológicos que se evidencian en las entrevistas:

1. Cambio de postura ante el bilingüismo y el *translanguaging*.
2. Cambio de postura ante el programa de estudio y el currículo.
3. Cambio de postura ante la pedagogía.
4. Cambio de postura ante las voces y la humanidad de los estudiantes.

En los apartados que siguen desarrollamos cómo cada uno de estos cambios ideológicos se manifiesta en las entrevistas.

### 7.1 Del monolingüismo y una ideología monoglósica hacia el bilingüismo dinámico y el translanguaging

Tanto los directores como los sub-directores en Nogales y en Olmos se refirieron al impacto que tuvo CUNY-NYSIEB en su cambio de opinión sobre la importancia del español para aprender inglés. Al principio, todos pensaban que sólo el inglés era necesario e importante. Tal vez sea la sub-directora de Nogales, mujer latina y bilingüe, la que mejor resume esa ideología inicial:

I always thought ... we need to push the English, we need to push the English because of course, that is what the city [the Department of Education] is telling us to do. I used to think that more English, exposure to more English, would, you know, the effect of that would be more proficiency.

[Siempre pensé... tenemos que fomentar el inglés, tenemos que fomentar el inglés porque, por supuesto, eso es lo que la ciudad [el Departamento de Educación] dice que debemos hacer. Pensaba que más inglés, más presencia del inglés, que, sabes, el efecto de eso sería más proficiencia] (11 de febrero, 2014).

Después de la experiencia en CUNY-NYSIEB, sin embargo, todos repiten que el uso que los estudiantes hacen del español es "OK." Por ejemplo, refiriéndose a los estudiantes que hablan en español, la directora de Nogales, mujer monolingüe, dice:

It's okay for them to be talking in another language, and actually benefits them instead of our thoughts if we make you speak English, then you learn it faster; that is clearly not the case.

[Está bien que ellos hablen otra lengua, y verdaderamente los beneficia en vez de lo que pensamos que si hablas inglés entonces aprenderás más rápido; esto obviamente no es cierto.] (18 de diciembre, 2012)

La sub-directora en Olmos se refiere a una maestra que obligaba a los estudiantes a hablar solamente inglés como "the language police." Y añade que CUNY-NYSIEB le demostró que, "You don't need to force people into English; it's [about] using the home language as the tool in order to become proficient in other languages" [No hay que obligar a nadie a usar el inglés. Se trata de utilizar la lengua del hogar como instrumento para obtener dominio en otras lenguas." (6 de diciembre, 2012).

El cambio de ideología en cuanto al bilingüismo también se hace obvio en lo que nos dice la directora de Nogales, mujer monolingüe. Atribuye a su anterior insistencia en el uso del inglés el

hecho de los estudiantes no tengan buen rendimiento académico, y continúa: “It’s more than just more English; it is all that valuing the culture the students come with, you know, that plays a huge role.” [Va más allá del uso del inglés; se trata de valorar la cultura con que los estudiantes entran, sabes, eso es lo que tiene un rol inmenso.] (11 febrero, 2014).

Este cambio de ideología se da tanto entre los líderes monolingües, como en los bilingües. Los directores y maestros bilingües también han sido víctimas de una ideología monolingüe según la cual solo el inglés es importante. Pero a medida que los directores participan en CUNY-NYSIEB, todos empiezan a reflexionar sobre su propio uso lingüístico. Los bilingües no sólo empiezan a valorar el español para la enseñanza, sino también empiezan a entender el valor de un bilingüismo dinámico y de las prácticas del translenguar.

Es la sub-directora de Nogales, mujer bilingüe, la que más claramente empieza a cuestionar el bilingüismo como problema o como una simple adición de dos lenguas separadas, es decir, lo que llamamos el bilingüismo monoglósico (García, 2009). Lo hace a través de reflexionar acerca de su propio uso lingüístico, uso que nunca anteriormente había sido objeto de estudio. Empieza así a desarrollar su ideología sobre la importancia del *translanguaging*, y describe la experiencia en CUNY-NYSIEB como una manera de abrir los ojos, un “eye-opener:”

Before it was like, you speak English you speak English; you speak Spanish you speak Spanish. They were never, could be, like interconnected in a sense. It has definitely been an eye-opening experience.

[Antes era algo así, hablas inglés, pues habla inglés; hablas español, pues habla español. Nunca eran, como, interconectados de ninguna manera. Ha sido definitivamente una experiencia que me ha abierto los ojos]. (17 de diciembre, 2012)

Esta es la primera vez que esta sub-directora cuestiona el que cada lengua tenga un espacio exclusivo. Al pensar sobre su propio uso lingüístico entiende lo que ya hace mucho tiempo la sociolingüística nos había revelado. Por una parte, ya a principio del siglo XX, Mikhail Bakhtin (1981) había insistido en que el uso lingüístico era heteroglósico, ya que “one’s own language is never a single language: in it there are always survivals of the past and a potential for other-languagedness” (p. 66) [la lengua propia nunca es una sola lengua: en ella siempre hay sobrevivencias de un pasado y potencial para otra-lenguacidad]. Por otra parte, todo el proyecto sociolingüístico y específicamente la obra de Joshua A. Fishman (1972) insiste en que la lengua existe para usos específicos, y así las dos lenguas no operan por separado y no tienen que usarse para todas las funciones sociales. Se empieza así a cuestionar la separación estricta de lenguas que la escuela abogaba.

CUNY-NYSIEB no solo hace posible que se le abran sus ojos, sino que los mantiene abiertos. Además desarrolla la capacidad de lo que Maxime Greene llama “wide-awakeness” (1995). Para darle rienda suelta a la imaginación, es importante no solo tener los ojos abiertos, sino mantenerse despierto del todo, con los ojos más que abiertos, pudiendo así ver tanto la realidad externa, como la realidad interna y la posible. La visión que desarrolla esta sub-directora a través del trabajo de CUNY-NYSIEB va más allá de una descripción de lo que hay, de la lengua como ente socio-político, representante de la élite de la nación. A través de ese *wide-awakeness* se puede imaginar otra realidad, otras perspectivas, otros mundos, otras cosmologías, otras lenguas, capaces de lograr una educación equitativa y participativa para todos los estudiantes.

Dos años después de esta primera entrevista, esta sub-directora de Nogales sigue reflexionando acerca de su propio bilingüismo dinámico y su propio translenguar:

I started to look at myself as a bilingual ... after working with you guys, I started looking at myself and how I ... think about things. And I do think in both, and I combine both naturally, and it just happens very naturally... and I started really... looking at myself as a bilingual, how do I really use my two languages. And it is true, I use my two languages; their sides, they're together; it's not one or, no, it's really one big language; it's together.

[Empecé a verme como bilingüe, después de trabajar con Uds., y empecé a verme a mí misma y cómo yo... pienso acerca de muchas cosas. Y pienso en ambas lenguas, y las combino naturalmente, y eso pasa muy naturalmente ...Y empecé verdaderamente ... a mirarme a mí misma como bilingüe, como verdaderamente uso mis dos lenguas. Y es verdad, uso mis dos lenguas, están al lado; juntas; están juntas; no es una, no, verdaderamente es una sola lengua; está todo junto] (11 de febrero, 2014)

Para esta sub-directora el *translanguaging* comienza a ser la verdadera descripción del bilingüismo, y empieza a valorizar su propio repertorio único porque es lo natural. También reflexiona acerca de la selección social que hace de unos rasgos lingüísticos u otros según el contexto sociolingüístico en que se desarrolla:

It is together and, you know, and I can differentiate... For example, if I'm speaking with a monolingual teacher I speak to him in English and I'm thinking in English, but then if I'm talking to [a bilingual teacher]... and I'm having a conversation with her naturally, naturally, I tap into both my languages for different purposes... It just happens naturally.

[Están juntas, y sabes, puedo diferenciar ... Por ejemplo, si hablo con un maestro monolingüe, hablo con él en inglés y pienso en inglés, pero entonces si hablo con una maestra bilingüe y estoy teniendo una conversación con ella naturalmente, naturalmente entonces le echo manos a las dos lenguas para diferentes propósitos ... Pasa naturalmente.] (11 de febrero, 2014)

Para esta sub-directora, el *translanguaging* no es un problema ni un trastorno. Es simplemente la manifestación de una capacidad superior del bilingüe, capacidad de tener una sensibilidad mayor al contexto social en que se lleva a cabo la interacción. Esta capacidad también hace posible que se manifieste una lengua u otra según la definición de lengua nombrada, es decir, el poder diferenciar a través del contexto social en que uno se desempeña lingüísticamente. A veces, sin embargo, en contextos bilingües, se manifiesta la posibilidad de darle rienda suelta a toda la capacidad lingüística y semiótica. Al reflexionar sobre su translenguar, la sub-directora se da cuenta de que el *translanguaging* ofrece la posibilidad de una mayor capacidad de expresión y una mayor creatividad lingüística. El *translanguaging* es lo que lleva precisamente a valorizar, reconocer, y usar la lengua de las personas, y no la lengua según la definición de las instituciones sociales que las constriñen y homogenizan. El bilingüismo y la educación bilingüe dejan de responder a una visión monoglósica, para incorporar plenamente la capacidad heteroglósica que tiene el que "lengüea," ya sea hablando o señalizando o pintando y gesticulando, utilizando todo el repertorio semiótico como dice esta sub-directora, "juntos."

Poco a poco esta sub-directora que es latina va reconociendo que participa en el mundo blanco y angloparlante con lo que W.E. Du Bois (1903), al hablar de los afro-americanos califica como "double consciousness." El bilingüe, como el afro-americano, nace con una doble conciencia del mundo, un mundo que no le ofrece su propia conciencia, sino que solo lo deja verse a sí mismo sólo a través de la revelación del otro mundo, el mundo blanco y monolingüe. Poco a poco, esta visión incompleta de quiénes son los bilingües minorizados se va transformando en una visión en que sus prácticas se legitiman, se convierten en realidad propia. Así el *translanguaging* se va viendo como una

transformación social y educativa que pone en el centro de atención la lengua del bilingüe, y no simplemente las lenguas monolingües a través de las cuales se ha visto, expresado y significado el bilingüe.

## 7.2 De programas monolingües o monoglósicos a programas bilingües y heteroglósicos

Como dijimos anteriormente, en Nogales había un programa bilingüe, pero este era un programa de transición que veía el español de los bilingües emergentes solo como andamiaje hacia el inglés. El español era un vehículo de transición hacia el inglés, lengua de poder y la única lengua válida en los exámenes y la escuela. En Olmos sólo había un programa de inglés como segunda lengua en que la maestra sacaba a algunos estudiantes de las clases regulares durante un período específico.

A través de la participación en CUNY-NYSIEB, las dos escuelas rediseñaron sus programas y currículos. En Nogales, aunque el programa bilingüe de transición se mantuvo, la política del uso de lenguas se transformó, como veremos a través de las palabras de la sub-directora. En Olmos, el programa de inglés como segunda lengua dio paso a componentes bilingües. Ambas escuelas trabajaron con sus Equipos de Liderazgo sobre Bilingües Emergentes al transformar sus programas. Con la ayuda de los equipos de CUNY-NYSIEB, las escuelas primero integraron estos diseños en sus Planes de Acción. Al año siguiente, los equipos de CUNY-NYSIB ayudaron a las escuelas a implementar los cambios.

Es importante resaltar que cada escuela hizo su rediseño de programas y currículo de acuerdo con su realidad local. Es decir, el énfasis no fue en escoger un “programa modelo” u otro, sino en identificar los factores que se debían cambiar. Así pues, aunque las dos escuelas implementaron programas denominados “bilingüe transicional,” los programas tienen características distintas ya que corresponden a las posibilidades y deseos ‘de los maestros, padres, y miembros de la comunidad de la escuela.

En Olmos, el programa bilingüe adquiere componentes bilingües. Para fomentar el uso del español en la instrucción de los bilingües emergentes cuando los maestros no lo eran, Olmos estableció un programa formado de para-profesionales que trabajaban en la escuela y que hablaban español. Las para-profesionales eran mujeres, casi siempre de la comunidad, que habían sido empleadas para darle apoyo a los estudiantes. Pero antes de la participación en CUNY-NYSIEB se les utilizaba solo como apoyo en la instrucción. La directora de Olmos describe cómo empezó a utilizar a las para-profesionales de una manera diferente:

Kids who were not passing their classes, any of our beginning-level English acquisition kids or even intermediate level, we assigned them, if they were not passing their classes, to this morning program. And they came 7 in the morning, 5 days a week... But what was so neat about it, the paraprofessional really ended up doing a lot of the teaching of the content [in Spanish.] [This] allowed [the students] not to get behind in the content. And they really understood the content. So this really gives them the opportunity to have enough context clues and to understand enough about the context so they weren't lost.

[A los niños que no tenían éxito en sus clases, a cualquiera que estuviera en el nivel inicial de adquisición en inglés o en el nivel intermedio, les asignábamos este programa de la mañana. Y los niños venían, a las 7 de la mañana, 5 días a la semana ... Pero lo más importante era que la para-profesional verdaderamente acababa enseñando el contenido en español. Esto permitía que los estudiantes no se atrasaran en el contenido. Y de verdad que entendían el contenido. Esto les dio posibilidad de tener

suficientes pistas del contexto y entender suficiente sobre el contexto para que no estuvieran perdidos] (10 de junio, 2014).

Como dijimos anteriormente, en el diseño anterior los bilingües emergentes estaban en todas las clases de la escuela, aunque los maestros no sabían trabajar con ellos. El Plan de Acción de Olmos incluyó que, para instrucción en matemáticas, se agrupara a todos los bilingües emergentes en una misma aula para poder darle apoyo bilingüe. Aunque la instrucción se sigue proponiendo en inglés, la presencia de un maestro bilingüe hace posible que se lleven a cabo mini-lecciones de matemáticas en español. Además, el maestro bilingüe está disponible para brindarles apoyo a todos los estudiantes cuando no pueden hacer el trabajo solo en inglés. La directora describe la situación:

In Math right now, the bilingual teacher pushes in and the kids are all in the room together. They're receiving separate mini lessons in Spanish, and then they do similar type of work together.

[En matemáticas ahora mismo, un maestro bilingüe participa en la clase de matemáticas y los niños están todos en la misma clase. Así reciben mini-lecciones en español, y después hacen el mismo tipo de trabajo juntos] (6 de diciembre, 2012)

Otro cambio programático importante en Olmos ha sido la inclusión de una clase de español como lengua materna. A través de la participación en CUNY-NYSIEB, la escuela recibió fondos para comprar libros en español. Después, se contrató a maestros que pudieran proveer instrucción de artes del lenguaje en español.

El cambio más grande en Nogales tuvo que ver con la cultura de la escuela hacia el programa bilingüe. Como resultado del trabajo de los Equipos de Liderazgo sobre los Bilingües Emergentes, el programa bilingüe adquirió valor en la escuela. A los maestros del programa bilingüe se les concedió tiempo para planear en conjunto, cosa que nunca antes había ocurrido. Y juntos, los maestros y los Equipos pudieron lograr dos cambios: 1. El que la instrucción en el programa bilingüe fuera de rigor. 2. El que hubiera un plan adecuado y sensato para el uso de las dos lenguas, además de mantener la flexibilidad en el uso lingüístico.

Si un programa educativo y sus estudiantes y maestros no son valorizados, entonces a la instrucción no se le presta atención. El educar ocurre sólo si los bilingües emergentes se ven como importantes miembros de la escuela que tienen contribuciones intelectuales, culturales y lingüísticas que son de provecho para todos. Las ideologías acerca del bilingüismo y los estudiantes bilingües tienen entonces un impacto poderoso sobre la instrucción que se les provee. Después de la participación en CUNY-NYSIEB fue que, como dice la vice-directora, "it hit us" que la instrucción que se estaba llevando a cabo no estaba a nivel de grado. Así entonces continúa:

The expectations were very low because we're thinking, 'Oh yeah, their deficiencies in the language, poor kids, we want to make them successful so we're gonna teach down here so they're successful.' I think, exposure to rigorous instruction was very very low, and it wasn't until now that they are doing exactly the same thing than the monolingual classrooms, same units, same... The rigor is there. Same materials . . . And it has unified us across the board.

[Las expectativas eran muy pocas porque pensábamos, 'Oh, sí, las deficiencias en la lengua; los pobres niños; queremos que tengan éxito así que vamos a enseñarles por aquí abajo para que puedan tener éxito.' Creo que el rigor de la instrucción era muy pero que muy bajo, y no ha sido hasta ahora que estamos haciendo lo mismo que las clases monolingües, las mismas unidades curriculares, las mismas ... El rigor está ahí. Los mismos materiales ... y nos ha unificado del todo]. (11 de febrero, 2014)

Además de aumentar las expectativas para con los niños, el espacio de reflexión para los maestros bilingües los llevó a cambiar cómo asignar las lenguas. Anteriormente, no había una política lingüística en el programa bilingüe y la vice-directora caracterizaba lo que ocurría como “a mess”, “too crazy”. Cada maestro usaba la lengua que le brindaba mayor comodidad. El equipo de CUNY-NYSIEB recomendó que el español y el inglés se utilizaran un 50% del tiempo en las otras materias. La vice-directora recuerda como les propusieron:

It was balanced literacy; you can do one week of reading in English and then the next week [in Spanish]... And we had the materials in Spanish... Classroom libraries are huge; we were fine.

[Era un programa de literacia balanceada; se puede hacer la lectura en inglés una semana, y después la próxima semana en español. Y teníamos los materiales en español ... Las bibliotecas en las clases estaban bien abastecidas; no teníamos problemas] (11 de febrero, 2014)

Esta reflexión es importante porque vemos que los cambios en el programa no sólo responden a cambios ideológicos, sino también a cambios estructurales. Es decir, la participación en CUNY-NYSIEB hizo posible que las escuelas adquirieran fondos adicionales para comprar materiales de instrucción en español. La ideología y lo material siempre van entrelazados.

### 7.3 De una pedagogía monolingüe a una pedagogía de translenguar

Aunque el programa en Nogales se decía bilingüe, la pedagogía que se utilizaba era plenamente monolingüe, tanto como en Olmos en que la instrucción era solo en inglés. Es decir, en Nogales se usaba solo el inglés, y después solo el español, pero no se le reconocía la capacidad bilingüe de translenguar, así como no se hacía en Olmos.

En Olmos, todos los maestros, incluso aquéllos que enseñan contenido de estudios sociales, ciencia y matemáticas, han adoptado prácticas pedagógicas basadas en el *translanguaging*. Uno de los cambios ideológicos más importantes ha sido que todos los maestros se sienten responsables por la enseñanza de los bilingües emergentes. El director de Olmos describe lo que se hacía antes cuando no se utilizaba una pedagogía de *translanguaging*:

Before, we would go in and see a kid or few just doing nothing because they didn't understand. The teacher wouldn't even know, and it would go on for months. They were hoping kids would get it by osmosis and teachers were fine with that. But now there's been a major shift in a lot of people's thinking – “it's my responsibility to make sure the students are learning the content.” That's where you see more use of home language instruction. Like when they're making a brochure for a country, teachers are making sure all students have a resource book in their language to use.

[Antes, entrábamos en las aulas y veíamos a un niño o a muchos, sin hacer nada porque no entendían. La maestra ni siquiera se enteraba, y así seguía por muchos meses. Esperaban que los niños asimilaran la enseñanza por ósmosis y las maestras se sentían satisfechas con eso. Ahora ha habido un gran cambio y muchos han empezado a pensar—“es mi responsabilidad asegurarme que los estudiantes estén aprendiendo el contenido.” Ahí es dónde ves más uso de la lengua del hogar en la instrucción. Por ejemplo, cuando están haciendo un folleto para mostrar un país, las maestras de estudios sociales se aseguran de que todos los estudiantes tengan un libro en su lengua para utilizar como recurso. (6 de diciembre, 2012)

Las estrategias de *translanguaging* se convirtieron en la norma, según la directora. En las aulas, supuestamente durante la instrucción en inglés, a los estudiantes se les permite que utilicen todo su

repertorio lingüístico para entender el contenido. Otras veces, se les provee recursos tecnológicos o se agrupan a los estudiantes para que trabajen en equipo con un estudiante bilingüe que los pueda ayudar.

El cambio en el programa de educación bilingüe en Nogales no se pudo hacer sin el acompañamiento de prácticas pedagógicas de translenguar. Solo el *translanguaging* hace posible tener toda una semana de instrucción en inglés. Dice la vice-directora, “without translanguaging, I don’t think it would have been successful.” [sin translanguaging, no creo que hubiera tenido éxito.] (11 de febrero, 2014). Para eso, las maestras echaron mano a las Guías de Translanguaging producidas por CUNY-NYSIEB. Continúa la vice-directora: “Some teachers devoured [the Translanguaging Guide]; some teachers ripped it apart and just really used it really well.” [Algunas maestras se devoraron el Translanguaging Guide; otras maestras le sacaron las páginas y la usaron bien de verdad.] (11 de febrero, 2014).

Para llegar a tener programas educativos y prácticas pedagógicas que se ajusten a la realidad del bilingüe es necesario antes verlo, oírlo. Es por ello que consideramos el mayor cambio ideológico el que señalamos en el próximo apartado.

#### 7.4 De la invisibilidad a la presencia y validez

La participación en CUNY-NYSIEB y su visión de *translanguaging* hizo posible que los bilingües emergentes que permanecían invisibles en las escuelas, tanto en los programas de inglés como segunda lengua, como en los programas bilingües, adquirieran validez y presencia. Este es un factor que los directores de ambas escuelas enfatizan, y que pensamos es de mayor importancia.

La directora de Olmos recalca como los estudiantes se sienten validados y liberados al poder utilizar su lengua en voz alta. Hablando de los estudiantes dice que:

They have parts of their day when they know they can speak in any language they chose. Allowing them that space has changed their view of school. There’s not really that “oh, those are the Spanish kids” separation, or fear of speaking. And kids will speak to me in Spanish. It’s like the other languages, or not knowing English, is not something to be ashamed of. Before maybe they thought it’s not OK to talk in Spanish unless I’m whispering to my friend, but now it’s OK.

[Tienen partes del día en las que saben que pueden hablar en cualquier lengua que escojan. El darles ese espacio ha cambiado totalmente su perspectiva acerca de la escuela. No hay esa separación, ese, ‘o, esos son los niños hispanos,’ o el miedo a hablar. Y los niños me hablan español a mí. Es como si las otras lenguas, o el no saber inglés, no es algo sobre lo que se avergüencen. Antes, tal vez pensaban que no era apropiado hablar español a no ser que estuvieran susurrándole a su amigo, pero ahora está bien] (6 de diciembre, 2012)

La vice-directora en Nogales opina que el utilizar el *translanguaging* “opened many doors” [“abrió muchas puertas”], puertas para los estudiantes, pero también para maestras que antes se sentían marginalizadas. Utilizando la palabra “validated” dos veces dice: “I think the teachers are just feeling validated and they are somebody here ... They’re not just on the side, the extra ones. They’re feeling validated.” [Creo que las maestras se sienten validadas, que son alguien aquí. . . . No están al margen, no son las extras. Se sienten validadas.] (11 de febrero, 2014).

Para los estudiantes en Nogales el translenguar también ha sido una práctica importante de legitimación y motivación. La vice-directora da el ejemplo de los estudiantes muy tímidos, que ahora



están “really coming forth and really participating more.” [verdaderamente dando un paso adelante y participando más]. La vice-directora recalca como por el translenguar, “they knew that it was Okay. Students were really able to show that they did understand. They just may not have the vocabulary [in English], but they did know.” [Sabían que estaba bien; los estudiantes podían demostrar que entendían. Tal vez no hayan tenido el vocabulario en inglés, pero sí sabían] (11 de febrero, 2014).

Es como si el *translanguaging* fuera capaz de levantar aquél velo que como dice Du Bois (1903) hace invisible al que es diferente. Ese velo no sólo hace imposible que la persona minorizada se vea a sí mismo como completa y se tenga que definir sólo a través de la lengua, cultura y persona de otro que lo domina. Ese velo también hace imposible que otros vean a la persona minorizada, que la oigan, que la persona adquiera forma, cuerpo, materia, humanidad.

En estas dos escuelas el *translanguaging* introducido por CUNY-NYSIEB no sólo cambia las posturas ideológicas de los líderes y maestros en las escuelas, sino que hace posible que los bilingües emergentes se vean y se oigan, y se les reconozca por su humanidad y su capacidad para aprender y pensar.

## 8. Conclusión

Este trabajo revisa los postulados teóricos de CUNY-NYSIEB y hace hincapié sobre la estructura de un programa que ha llegado a transformar muchas escuelas en el estado de Nueva York. El programa CUNY-NYSIEB aumenta el conocimiento y uso del bilingüismo de estudiantes minorizados, y transforma ideologías. Para ello, CUNY-NYSIEB propuso el uso de un bilingüismo dinámico en todo tipo de programas e impulsó la teoría de *translanguaging* y prácticas educativas que respondían a esa visión.

A pesar de minorizado entra a la escuela y a la sociedad. Ese velo hace posible que el bilingüe minorizado no se vea a sí mismo solo en relación al mayoritario. El éxito no sólo se da si se habla inglés como el blanco de clase media que nació en los Estados Unidos. El éxito bilingüe no sólo se da si además se habla español como en una sociedad monolingüe y con las normas de la clase media y la élite. El *translanguaging* hace posible que el bilingüe minorizado no se compare con otros que no lo son, o con bilingües en países monolingües. El *translanguaging* hace posible que veamos a los estudiantes bilingües como completos y en sí, y habitando esos *borderlands* mestizos que hacen posible su vida y existencia.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Baker, C., & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination. Four Essays*. Houston: The University of Texas press.
- Carini, P. (2000). Prospect's descriptive processes. En M. Himley & P. Carini (Eds.), *From another angle: Children's strengths and school standards. The Prospect Center's Descriptive Review of the Child (8-20)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Carrasquillo, A. R, Rodriguez, D., & Kaplan, L. (2014). *New York State Education Department Policies, Mandates and Initiatives on the Education of English Language Learners*. Fecha de consulta: 28-02-

2018, disponible en <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/05/CUNY-NYSIEB-NY-State-Policies-Report-Feb-2014-Final.pdf>.

Crawford, J. (2004). *Educating English learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.

Du Bois, W.E.B. (1903). "The Talented Tenth," from *The Negro Problem: A Series of Articles by Representative Negroes of To-day*. New York. Fecha de consulta: 28-02-2018, disponible en <http://www.webdubois.org/dbTalentedTenth.html>.

Fishman, J.A. (1972). *Language in Sociocultural Change: Essays by Joshua A. Fishman*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gándara, P., & Hopkins, M. (Eds.). *Forbidden language: English Learners and Restrictive Language Policies*. New York: Teachers College Press.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

García, O. (2010). Bilingualism in education in the multilingual apple: The future of the past. *Journal of Multilingual Education Research*, 1(1), 13-34.

García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.

García, O. & Kleifgen, J.A. (2018). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Learners*. New York: Teachers College Press.

García, O., & Traugh, C. (2002). Using descriptive inquiry to transform the education of linguistically diverse U. S. teachers and students. In Li Wei, J. Dewaele, & A. Housen (Eds.), *Opportunities and Challenges of (Societal) Bilingualism* (311-328). Berlin: de Gruyter.

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kloss, H. (1977). *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury.

Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (91-122). Bellingham, WA: Western Washington State College.

MacSwan, J. (2017). A Multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54(1), 167-201. DOI: 10.3102/0002831216683935.

New York City Department of Education. (2013). *Office of English Language Learners 2013 Demographic Report*.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

Valdés, G. (1997). Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zong, J. & Batalova, J. (2017). *Requested Statistics on Immigrants and Immigration in the United*

States. Migration Policy Institute (March 8, 2017). Fecha de consulta: 28-02-2018, disponible en [www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states](http://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states).