

Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción

Ana Inés Heras y Judith Green¹

Recientemente, los investigadores han comenzado a examinar las reformas en política pública desde el punto de vista de quienes son directamente afectados por dichas reformas. McNeil y Coppola (2006), por ejemplo, sostienen que las políticas públicas son desarrolladas generalmente por quienes están lejos de los lugares donde se aplicarán; además, en su formulación, no intervienen directamente quienes serán afectados por ellas. Los autores afirman que:

La investigación acerca del impacto de la política pública precisa capturar las voces de quienes serán afectados por ellas, no simplemente porque son sus beneficiarios, sino porque pueden tener recomendaciones que de otra manera no serían accesibles para quienes realizan el diseño; la diferencia de poder favorece a los que diseñan la política pública, mientras que el conocimiento efectivo beneficiaría a los profesionales y familias afectadas por la política pública. Al enmarcar la investigación en torno a lo que la política pública efectivamente hace a los niños y su educación, se corre el eje del modelo “input-output” y se permite así revisar los supuestos que estarían operando en el diseño mismo (McNeil y Coppola, 2006: 683).

En este capítulo partimos de estos argumentos para explorar el impacto de los cambios de política educativa sobre las oportunidades de aprendizaje (Tuyay, Jennings y Dixon, 1995) y sobre las posibilidades en la construcción de identidades

¹ Contribuciones de: Maria Lucia Castanheira, Beth Yeager y Carol Dixon.

(Holland y Cole, 1995; Holland, Lachoite, Skinner y Cain, 1998; Castanheira, Green, Dixon y Yeager, 2007) en diferentes aulas de quinto grado, aulas en las que la misma persona se desempeñó como docente (Beth) durante dos períodos de política educativa diferentes, que transcurren entre 1993 y 2000. Durante el primer período —entre 1993-1998— se sancionó y mantuvo vigente la política Educativa Bilingüe (*Bilingual Instruction* o *Bilingual Education*); el período entre 1998, 2000 marcó el cambio hacia una política que validó el uso del inglés como idioma único de instrucción en las escuelas (*English only*), tanto a nivel del distrito como del estado. Para explorar el impacto de estos cambios en las oportunidades de aprendizaje y en las oportunidades para construir identidades, analizamos un *corpus* de datos que se integra con registros de la primera (tomando registros de aula de los años 1993, 1996 y 1997) y la segunda fase (tomando registros de aula de los años 1998 y 2000). Hemos tomado la publicación de una nota editorial en TESOL² (Yeager, 1999a), escrita por la docente, como *ancla*³ para realizar un análisis de contraste.

Diseño de los casos de estudio: los Casos Testigo

Presentamos un nuevo análisis de registros de nuestro *corpus* de datos a través de un enfoque que contempla el contraste entre casos de estudio, para hacer visible el impacto de los cambios en las iniciativas de reforma y en las políticas educativas —caso de estudio 1— y a su vez en las condiciones que modelan las oportunidades para aprender y construir identidades dentro del aula —caso de estudio 2—. Al mantener constantes el grado (quinto) y la docente de aula (Beth) durante el período 1993-2000, hemos podido examinar patrones de práctica áulica construidos por la profesora con sus estudiantes. A través de ese análisis, y tomando ese *corpus* de datos, indagamos acerca de las oportunidades de aprendizaje y de las posibilidades accesibles para la construcción de identidad. Así, al realizar un contraste sistemático a través de los años, pudimos examinar el impacto de los cambios ocurridos a partir de la implementación de nuevas políticas educativas, tanto en la docente como en

² TESOL por sus siglas en inglés que se corresponden con su denominación completa, *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, es una asociación profesional que agrupa a docentes, directores y administrativos que trabajan en situaciones educativas concernientes a parlantes de inglés como segunda lengua.

³ En esta versión en español se usarán los mejores términos posibles para dar sentido a los conceptos. En el caso del término *ancla* nos referimos a un punto analítico fijo desde el cual desarrollar comparaciones y contrastes. Otros términos se comentarán a lo largo del artículo, cuando sea necesario, para aclarar su sentido (por ejemplo, “*rich points*”, o la referencia a la materia “Inglés”).

los estudiantes. Al usar como ancla analítica el cambio ocurrido en 1998 —de una política educativa bilingüe a una monolingüe—, pudimos realizar un mapeo que vinculó lo que sucedía en contextos diferentes —dentro y fuera del aula—, desde la perspectiva de sus interrelaciones e historias respectivas. Este tipo de análisis es posible porque decidimos tomar *casos testigo* (Mitchell, 1984).

La docente y sus grupos de alumnos

La selección del grado y los grupos de alumnos para los dos estudios tuvo su propósito en múltiples niveles. En primer lugar, el registro de actividades desarrolladas en las clases de quinto grado constituye un cuerpo de datos que abarca los períodos que hemos decidido analizar. En segundo lugar, Beth es una docente reconocida como miembro de la Academia de Estudios para la Enseñanza y Aprendizaje de la Fundación Carnegie, así como también es miembro del Proyecto de Lecto Escritura de la Costa Sur;⁴ además, realiza investigación sobre su propia práctica y en ese rol ha publicado numerosas contribuciones como maestra-etnógrafa (Yeager, 2003; 1999a; 1999b; Yeager y Green, 2008; Yeager, Green y Castanheira, 2009). Tercero, fue y aún continúa siendo colaboradora de proyectos etnográficos de aula (Yeager, Floriani y Green, 1998; 1995), en los cuales propuso a sus estudiantes realizar observaciones etnográficas sobre su propia clase. Además, durante 2001-2003 realizó un análisis de registros de sus clases para su tesis doctoral, poniendo énfasis en comprender los modos de construcción identitaria que se habían generado durante el año académico 1996 (Yeager, 2003).

Su trabajo como docente-investigadora e investigadora-docente (Yeager, 2003) sumó profundidad a las posibilidades de análisis de lo que tuvo lugar entre 1993-97 y lo que cambió entre 1998-2000, como resultado de las modificaciones en política pública en diferentes áreas (social y educativa). También el trabajo realizado por Beth como miembro de la Comunidad de Docentes Investigadores de la Fundación Spencer (1996-1998) contribuyó a identificar una serie de vectores que fueron modificándose en el ámbito de la política educativa, y que contribuyeron a limitar las acciones que se podían llevar a cabo en las aulas a partir de 1998. Dichos vectores serán luego presentados en este capítulo; se vinculan con una serie de análisis presentados anteriormente y publicados en la revista especializada *Bilingual Research Journal* (Dixon, Green, Franquíz, Baker y Yeager, 2000; Dixon y Green, 2009) como

⁴ *Carnegie Foundation's Academy for the Scholarship of Teaching and Learning y Fellow of the South Coast Writing Project*, respectivamente.

parte de una serie de informes analíticos acerca del impacto de la política educativa asentada en el uso de inglés solamente.⁵

El corpus de datos

El archivo etnográfico (1993-2000) incluyó un rango amplio de registros para cada año: videos, notas de campo, trabajo de los estudiantes, planificaciones de la docente, documentos enviados a las familias, documentos para el trabajo docente, entre otros recursos, registros que fueron compilados y sistematizados por el equipo de etnógrafas de la Universidad de California, trabajando en colaboración con Beth y sus estudiantes. En 1998, y dadas las exigencias que la nueva línea de política educativa puso sobre Beth y los alumnos en cuanto a las formas de comunicarse (verbalmente y por escrito) —formas para las que se demandaba usar solamente el idioma inglés—, el equipo de etnógrafas decidió, junto con Beth, dejar de asistir regularmente al aula, aún cuando se constituyó en cuerpo de consulta permanente. Beth decidió que trabajaría con sus estudiantes realizando etnografías de aula junto a ellos (Yeager, Floriani y Green, 1995), lo que incluyó realizar registros en video de lo que tenía lugar en el aula (Dixon y Green, 2009).

La existencia de este amplio cuerpo de datos permitió trazar vínculos intertextuales (Bloome, 1992; Bloome y Egan-Robertson, 1993) e intercontextuales (Floriani, 1993; Heras, 1993) entre acontecimientos que identificamos como relacionados entre sí, relaciones que se establecieron a través de analizar las producciones discursivas de los miembros del aula. La identificación de vínculos intertextuales e intercontextuales entre acontecimientos y series de acontecimientos nos permitió explorar cómo ciertos textos —y los modos de construirlos— formaban progresiones lógicas. Los vínculos intertextuales e intercontextuales identificados también nos proveyeron de un método sistemático para identificar las genealogías —al trazar históricamente las génesis de ciertos acontecimientos— y las rutas o secuencias de dichos aconte-

⁵ A lo largo del artículo se hablará del uso del inglés como única lengua de instrucción de varias maneras, poniendo el acento en algunos casos en la política educativa (*English Only*, Inglés Sólomente), y en otros en el matiz de que el inglés se legitimó, a través de dicha línea de política pública, en lengua única de uso para la instrucción en las aulas. En este último sentido, las expresiones podrán ser variadas, de acuerdo al matiz de cada frase particular, por ejemplo: “el uso solamente del inglés”, “el uso del inglés como única lengua de instrucción”; “uso del inglés sólomente”, etc. Pensamos que esta variedad aporta a una lectura más amable y no genera ambigüedad o confusión de sentido.

cimientos.⁶ Estos vínculos, por tanto, permiten hacer explícito lo que los miembros de los grupos —en este caso las aulas de clase— van realizando y logrando a través de comprender las interacciones entre ellos, específicamente al identificar y analizar qué se proponen unos a otros y qué reconocen como significativo, tanto social como académicamente, para su trabajo en ese momento y en proyección hacia el futuro (Bloome y Egan-Robertson, 1993). Estos ciclos de análisis representan el proceso iterativo y recursivo central cuando se trabaja desde el enfoque de la etnografía como un sistema no-lineal, es decir, abductivo (Agar, 2004; 2006).

Los casos testigo como construcción analítica

El enfoque a la construcción de casos testigo se sustenta en la investigación de corte etnográfico y difiere en escala y foco de otras formas de estudio de casos (Yin, 2006; Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006). Mitchell (1984) contrasta los casos testigo con otros tipos de estudios de caso (ilustrativos, representativos y típicos) y sostiene que en el estudio etnográfico

Los estudios de caso constituyen presentaciones detalladas de datos etnográficos que se vinculan a ciertas secuencias de acontecimientos a partir de los cuales el análisis procura realizar inferencias teóricas. Los acontecimientos en sí pueden vincularse con niveles diferentes del mundo social, por ejemplo, una sociedad entera, una sección de una comunidad, una familia e incluso un individuo. Lo que distingue el estudio de casos de otros tipos de presentaciones en etnografía es el nivel de detalle y particularidad retratados en la presentación de datos. Cada caso es una descripción de una configuración específica de acontecimientos, en la cual algunos conjuntos destacados de actores sociales estuvieron involucrados en situaciones específicas en algún momento que se puede precisar en el tiempo (Mitchell, 1984: 222).

Sobre la base del trabajo de Mitchell hemos identificado dos configuraciones particulares de acontecimientos, cada una con un conjunto detallado de actores, en una situación específica, temporal y socialmente. A partir de esta primera identificación, hemos realizado el seguimiento sistemático de los cambios en política pública, precisando las raíces históricas y las genealogías que los hicieron posibles, así como las consecuencias que estos cambios han tenido en una docente y sus grupos

⁶ Para referencias sobre esta metodología véase Durán y Syzmanski, 1995; Putney, L., Green, J., Dixon, C. y Durán, R., 2000; Baker, Green y Skukauskaite, 2008; Castanheira, Green y Yeager, 2009; Dixon, Green y Brandts, 2005.

de alumnos. De esta manera, estos casos testigo hacen visible algunos aspectos que no habían sido examinados del todo con anterioridad, pero que se constituyen en factores importantes desde el punto de vista de la comprensión teórica de lo que ocurre y ocurrió. La identificación de los factores que han facilitado y obstaculizado la labor de la docente con respecto a su enfoque pedagógico en contextos áulicos de diversidad lingüística y cultural se torna así posible; se sostiene que es importante comprender estas configuraciones de la realidad en las diferentes situaciones de modificación de la política educativa. De este modo podemos analizar concretamente qué oportunidades de aprendizaje se hacen posibles en el aula, así como qué tipos de situaciones conforman el contexto donde se produce la construcción de identidad, específicamente poniendo en examen y contraste un tipo de instrucción basada en el reconocimiento del bilingüismo *versus* un tipo de instrucción basada en el uso del inglés como único idioma.

A través de esta serie de análisis también mostramos por qué un proceso no-lineal, es decir, un proceso de tipo abductivo (Agar, 2004; 2006) es necesario para generar un marco de trabajo que se articula en niveles y facetas múltiples, y así poder identificar los procesos dinámicos que se manifiestan en diferentes niveles (social, político y escolar), y sus consecuencias para docentes y estudiantes. Como parte de la descripción de este proceso, demostramos también las formas en que pudimos identificar *puntos de riqueza* o, más bien, como *puntos de fricción*⁷ (Agar, 1994; 2004) no anticipados que sirvieron a su vez como base para trazar las raíces históricas y las rutas de los procesos de reforma de política pública a través de la triangulación de datos, enfoques teóricos y métodos o perspectivas (Corsaro, 1981). Así, presentamos la lógica de análisis abductiva, central desde la perspectiva de la Etnografía Interaccional, un modo de trabajo etnográfico desarrollado por el *Santa Bárbara Classroom Discourse Group* en las últimas cuatro décadas.

Construcción de casos testigo y consecuencias no anticipadas: etnografía, identidades y oportunidades de aprender

Comenzamos esta sección presentando la perspectiva que guiará nuestro análisis de los casos testigo. Dicha perspectiva se basa en teorías antropológicas y del análisis

⁷ Sigo lo que propone Laura Berenguer (puntos de fricción) como una buena traducción para la expresión de Agar (*rich points*) y así expresar la connotación de que un *rich point* es tal en cuanto propone cierta incomodidad, tensión o fricción, tal como es la concepción de Agar en el uso de *rich* para su concepto en inglés, en el original (Berenguer, 1998).

del discurso para el estudio de la lengua-en-uso que guían nuestros estudios sobre vida cotidiana en el aula, y sobre cómo se construyen y reconstruyen los sistemas sociales a través de las interacciones —tanto en el momento a momento, como a través del tiempo—. Desde esta perspectiva, las pautas culturales no son algo dado sino una construcción de los actores locales que se desarrolla al crear formas contextualmente situadas de percibir, creer, actuar y evaluar la vida cotidiana en campos diversos de acción social. Para este tipo de orientación, la relación entre lenguaje y cultura es central. Agar (1994) ha captado esta relación cuando expresa que los conceptos de cultura y lenguaje deben cambiar.

Ambos conceptos deben cambiar juntos. El lenguaje, en todas sus variedades, en todas las formas diversas en que aparece en la vida cotidiana, construye un mundo de significados. Cuando uno se enfrenta a diferentes significados, y cuando el significado que nos resulta familiar se encuentra con el de otros, debemos construir un puente, y en la construcción de ese puente de lo que se trata es de las pautas culturales [que otorgan significado a lo dicho]. El lenguaje llena el espacio que hay entre nosotros con sonido; las pautas culturales forjan la conexión humana. La cultura está presente en el lenguaje y el lenguaje está cargado de cultura (Agar, 1994: 33).

Bakhtin (1986) proveyó elementos para la comprensión acerca de cómo esta imbricación entre cultura y lenguaje forma parte del repertorio de acción, tanto de los individuos *qua* miembro de un grupo, como de los mismos grupos.

Las formas de la lengua las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas. Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). ... La variedad de estos géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación: existen formas elevadas, estrictamente oficiales de estos géneros, junto con las formas familiares de diferente grado y las formas íntimas (que son distintas de las familiares).⁸

Su argumento sobre la variedad de géneros y sobre la naturaleza interpersonal y contextualmente situada de esos géneros en virtud de las posiciones sociales específicas y grados de familiaridad fue central para los propósitos de nuestro análisis. Es en el discurso-en-uso (escrito y oral), desde esta perspectiva, que podemos

⁸ Este párrafo, así como las otras citas textuales de Bakhtin, ha sido extraído de la versión castellana del texto de Bakhtin, Siglo XXI, 10a. ed., 1999.

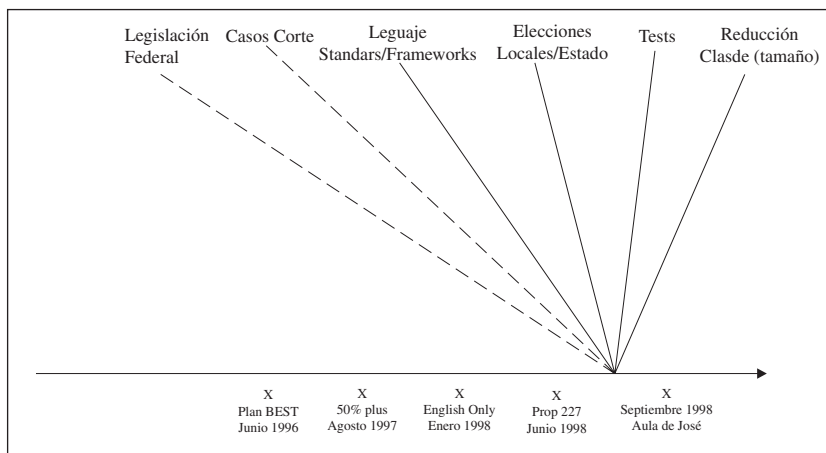
identificar la variedad de circunstancias que aparecen con él/a través de él, ya que, siguiendo nuevamente a Bahktin:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan sólo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata (en el caso de una orden, podría tratarse del cumplimiento), puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa (algunos de los géneros discursivos están orientados precisamente hacia este tipo de comprensión, por ejemplo los géneros líricos), pero ésta, por decirlo así, es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente. Los géneros de la compleja comunicación cultural cuentan precisamente con esta activa comprensión de respuesta de acción retardada. Todo lo que estamos exponiendo aquí se refiere, con las correspondientes variaciones y complementaciones, al discurso escrito y leído.

Basándonos en esta orientación, que se desprende de las bases conceptuales citadas, hemos construido un enfoque que nos permite observar la vinculación mencionada entre lenguaje y cultura en tanto procesos dinámicos e interdependientes. Específicamente, nuestro marco de trabajo permite el estudio del impacto de las políticas públicas sobre las oportunidades de aprender y sobre las construcciones de identidad en las aulas. También nos ha permitido esbozar el fundamento para nuestro enfoque acerca de las formas en que las políticas públicas, que podríamos pensar como situadas más allá de la cotidianeidad de las aulas, imprimen su rasgo específico en el día a día del trabajo escolar. En nuestro análisis hemos visto cómo las políticas educativas restringen o amplían los recursos materiales accesibles a maestros y estudiantes (Gee y Green, 1998).

Hemos combinado el enfoque ya explicitado con el concepto de Geertz (1983) acerca de la construcción de conocimiento local, y con la perspectiva de Edwards y Mercer (1987) acerca de que los participantes en cualquier situación social construyen conocimiento en común. Tomando estos aportes, exploramos la forma específica en que la pérdida de posibilidad de usar ciertos recursos (lingüísticos) fue limitando lo que los miembros de las aulas pudieron ir construyendo conjuntamente como contenido académico y como repertorio de identidades posibles (Castanheira, Green, Dixon y Yeager, 2007) cuando solamente se permitió el uso del inglés (Figura 1).

Figura 1. Desde la Educación Bilingüe a la Instrucción en Inglés solamente en menos de dos años: fuerzas convergentes en acciones de política pública



Fuente: elaboración propia.

A partir de estos conceptos pudimos orientar nuestro análisis de contraste sobre los patrones de uso del lenguaje, sea en los intercambios entre alumnos y docente, o en los documentos vinculados a cada una de las políticas que hemos estudiado. Este análisis se orientó a través del examen de las pautas de uso del lenguaje, orientadas por interrogantes tales como *quién usa qué lengua con quién, cuándo, dónde, para qué propósito, bajo qué circunstancias, de qué maneras y con qué resultado o consecuencia*. Este nivel de análisis nos permitió identificar qué oportunidades se iban perdiendo y qué consecuencias tenía dicha pérdida para el aprendizaje y para la conformación de identidad.

Siguiendo con esta línea de trabajo, nos apoyamos en el trabajo de Lima (1995) quien, desde la perspectiva de Vygotsky y tomando aportes del pensamiento en pedagogía desarrollado en Brasil, nos dice que:

Nos encontramos con dos dimensiones del desarrollo, y por ende, con dos dimensiones del aprendizaje: una que encontramos en los individuos y otra que encontramos en lo colectivo. Ambos son inter dependientes y se crean mutuamente. Las posibilidades de desarrollo cultural creadas históricamente son transformadas por los procesos de pensamiento que van desarrollando los individuos en sus propios contextos a partir de las herramientas culturales accesibles en ellos (Lima, 1995: 447-448).

Desde esta perspectiva, las prácticas culturales y lingüísticas, el aprendizaje y el desarrollo, y el individuo y la comunidad están intervinculados entre sí. Tanto el individuo como la comunidad son por tanto interdependientes, y la capacidad de uno de ellos depende, y contribuye, a la capacidad del otro. Esta forma de pensar la relación individuo-colectivo establece un parámetro para explorar cómo un cambio en cuál es la lengua a usar, si bien tiene impacto específico en principio para un grupo de estudiantes —los agrupados como ELL, por sus siglas en inglés *English Language Learners*, es decir quienes no son hablantes de inglés como su idioma materno—, provoca también cambios en los recursos materiales para el grupo total, es decir, para todos los estudiantes y la docente. En este capítulo, entonces, exploramos cómo los cambios sobre la lengua-en-uso restringieron no solamente lo que era posible para algunos individuos dentro del colectivo sino para el colectivo mismo. Esta línea de razonamiento nos llevó a explorar pérdidas no anticipadas, tanto para el colectivo, como para grupos particulares de estudiantes

Vínculos entre teoría-método: argumento conceptual

En esta sección hacemos visible qué conceptos enmarcan nuestro estudio para las facetas —diversas y complejas— del discurso-en-uso (escrito y oral), y cómo dichos conceptos nos guiaron para realizar análisis en escalas y niveles distintos, considerando para ello el tiempo, el espacio y los actores implicados. Tomamos cuatro conceptos para este propósito: intertextualidad, puntos de fricción, quiebres (o fisuras) y lógicas en juego. Cada uno de ellos permite un nivel de análisis distinto, y tomados en su conjunto, forman un marco tal que nos permite explorar las raíces y los caminos de ciertas políticas y ciertos momentos de desafío para Beth, sus estudiantes y la comunidad. Aunque existe un cuerpo de literatura abundante con respecto a tomar al concepto de intertextualidad para identificar relaciones entre textos, recientemente, Bloome (1992) y sus colegas (Bloome y Bailey, 1991; Bloome, Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005; Bloome y Egan-Robertson, 1993) han propuesto tomar el concepto para estudiar lo que se produce en las interacciones de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la construcción de vínculos intertextuales entre textos producidos en el presente con textos producidos en el pasado o que se producirán en el futuro —sean estos textos orales, escritos o visuales— es un método analítico que permite en forma dinámica entender los procesos por los cuales los participantes generan, identifican y reconocen los vínculos entre textos que se construyen como significativos, socialmente, en cualquier evento y campo social de interacción. Así

puede pensarse que identificar dichas construcciones intertextuales es algo más que un método de análisis: es una manera de ver la realidad social. Este enfoque enmarcó nuestra perspectiva para identificar sendas o caminos que se hacían visibles —a través de los enunciados— y que mostraban la historia insperita, por así decirlo, en los textos orales y escritos producidos por los participantes. De este modo, las relaciones intertextuales se identificaron en el desarrollo de un evento particular, lo que a su vez permitió trazar relaciones con situaciones que tuvieron lugar en otro momento (anterior).

A esta línea de concepción teórica le agregamos el concepto de quiebres o fisuras (que también podría traducirse como *choque o colisión de marcos de interpretación*) trabajado por Gumperz (1986), Mehan (1979) y Tannen (1979), ya que resultó una buena base para identificar puntos de anclaje que conducen a revisar circunstancias históricas específicas vinculadas a cambios en política pública. La combinación de estos conceptos permite señalar la necesidad de identificar y hacer explícitos los actores sociales que contribuyen a esos cambios de política pública. Siguiendo la visión de Agar (1994) entendimos que dichos puntos (de fricción) son momentos en donde se están construyendo las prácticas y pautas culturales, es decir, donde “está sucediendo” la cultura, en tanto es en dichos puntos en que se producen diferencias de comprensión tales que se ponen de manifiesto los significados (que si no probablemente permanecen tácitos). Este tipo de análisis permitió identificar los momentos de desafío que se presentaron a la docente Beth cuando planificaba su trabajo para el año académico de 1998, el año en que los cambios de política pública tuvieron lugar: se pasó de Instrucción Bilingüe como modelo pedagógico a la instrucción en Inglés Sólomente (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000).

Aún cuando el concepto de puntos de fricción no ha sido usualmente asociado al estudio de los impactos en cambios de política pública, la importancia de su consideración surge del trabajo de Burin y Heras (2001; 2008) (Heras, Monner Sans, Burin y Córdova, 2008). En vez de tomar el sentido de puntos de fricción para estudiar los momentos de colisión interpersonales, se han enfocado en el estudio de situaciones sociales en que se producen choques entre diferentes lógicas en juego. De esta manera, su trabajo apunta a la necesidad de interpretar las relaciones entre actores sociales que constituyen los sistemas en los que los actores conviven (y disputan) lógicas distintas (véase también Goertz, 2006, y Sutton y Levinson, 2001), para el estudio de la implementación de política pública y la práctica de la misma, respectivamente).

Al agregar este concepto de lógicas en juego para diferentes actores sociales o grupos de actores sociales a nuestro marco de referencia pudimos ampliar nuestra mirada hacia factores que apoyaron u obstaculizaron el desarrollo de política pública y hacia cómo dichos factores se vinculaban a actores sociales específicos que a su

vez tuvieron un impacto en los campos de gravitación alrededor de las aulas de clase (véase Palmer y García (2000) para estudios que muestran las formas distintas en que la política de Inglés Solamente se implementó en diferentes escuelas y distritos escolares de California). Este enfoque nos permitió también identificar e interpretar detalladamente las posiciones y posicionamientos de distintos actores sociales (Heras, 1993) en el proceso de reforma, y a través de este trabajo, identificar qué identidades estaban en juego y cuál era el potencial de construcciones de identidad accesible.

Nuestro marco orientador (Green, Dixon y Zaharlick, 2003) no es del tipo predictivo, sino que guió nuestro acercamiento a cada análisis producido, y de esta manera nos permitió entender las variaciones situadas contextualmente. De esta manera, al mantener un marco de interrogación constante y teóricamente fundado, pudimos identificar vínculos entre datos de nuestro archivo etnográfico para permitirnos realizar análisis específicos, centrados en la identificación de puntos de fricción que a su vez guiaban una mirada histórica para su reconstrucción. Como se hará visible en la presentación de los diferentes análisis, cuando fue necesario tomamos otras teorías que permitieron análisis particulares, teorías que no habían sido necesariamente identificadas como necesarias al inicio de nuestro trabajo (Heap, 1995), y que nos permitieron dar explicación a los patrones que pudimos identificar luego de nuestro análisis.

Las escuelas como sistemas abiertos: Exploración de las raíces históricas de los cambios en política pública

Dado nuestro foco de exploración, es decir, las interacciones de actores sociales pensadas como algo que ocurre dentro de ciertos sistemas, hemos usado la caracterización de las escuelas como sistemas abiertos (Sagastizábal y Heras, 2005). Este concepto nos permite poner el acento en estudiar las relaciones entre actores sociales, sus interacciones, los recursos y productos que usan (o bien que producen/generan), de forma tal que se identifican las maneras en que un cambio en política pública tiene relación con los recursos, materiales y productos que los estudiantes y docentes producen o bien tienen a disposición. De esta manera es también posible identificar cómo los cambios en los sistemas generan modificaciones en las formas de concebir, valorar, o incluso identificar como apropiado ciertos procedimientos sobre otros, por ejemplo. Estos aspectos se identificaron, además, dado que tomamos un marco de trabajo que se apoyó en otros estudios etnográficos, que nos permitieron ver la importancia de identificar líneas de vinculación *dentro* de un sistema

—tomando como sistema en este caso lo que ocurre dentro de las aulas y escuelas, y sus vinculaciones con lo que se decide y ocurre fuera de ellas— y *entre* sistemas. Presentamos una serie de estudios de este tipo para contextualizar los análisis que luego desarrollaremos.

El primer conjunto de estudios proviene del trabajo de Barr y Dreeben (1987) sobre cómo funcionan las escuelas. Rebecca Barr (1987), una pedagoga que trabaja sobre literacidad, y Robert Dreeben, un sociólogo de la educación, combinaron sus esfuerzos para estudiar cómo la toma de decisiones en política educativa se producía en las escuelas por parte de los actores sociales, en sus diferentes niveles. Al recorrer los caminos por los cuales se iban tomando las decisiones en sus diferentes niveles se encontraron con que, en cada uno de ellos, se ponían en juego participantes, tiempo y recursos para generar productos particulares —desde esta perspectiva, una decisión o un material educativo pueden ser considerados productos—, y que los productos que se producen o generan en un nivel se convierten en recursos para otros niveles del sistema. Basándose en este trabajo, Barr (1987) reconstruyó el desarrollo del currículo —programa de estudio y prácticas concretas desarrolladas— en la materia Inglés de una escuela secundaria.⁹ Su análisis muestra ser un modelo aplicable para el estudio del desarrollo de la literacidad en las aulas, en tanto explora y analiza las relaciones intertextuales —entre textos, participantes y eventos o sucesos— y permite identificar las formas concretas y situadas contextualmente en que cada texto, escrito o leído, en momentos particulares, sirve como fuente o recurso para lo que se construye e interpreta en otros momentos con otros textos. De esta manera, su análisis pone de relieve por qué un enfoque histórico que tome en cuenta tiempos/eventos (o sucesos) en el aula es necesario para hacer visible la forma en que los cambios y tomas de decisiones, aunque pequeños, pueden tener impacto sobre lo que ocurre en el aula, como también ya se había estudiado en el aula de Beth Yaeger (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000). El trabajo ya citado de Barr y Dreeben, entonces, muestra con claridad que las políticas públicas no son tomas de decisiones “punto a punto”, es decir, de un solo actor o actores sociales en un punto del sistema a otros simplemente implementan/obedecen, sino que son construcciones y reconstrucciones dinámicas de procesos que se van interconectando, producidos por diferentes actores sociales en el tiempo, a través de acciones específicas, y en niveles variados de un sistema o campo (véase también Hallinan, 2003).

⁹ Si bien el nombre de esta asignatura es “Inglés” puede considerarse equivalente a lo que en las escuelas de Latinoamérica suele denominarse *Lengua* o *Castellano* (en el caso de la Argentina, por ejemplo), para referirse a la materia o asignatura que se concentra en la lecto-escritura, la gramática, las prácticas literarias, etcétera.

La perspectiva de las escuelas como sistemas dinámicos también se encuentra sustentada en estudios etnográficos de procesos largos, por ejemplo, centrados en estudiar las dinámicas de cambio y la historia de las reformas producidas en contextos escolares específicos. Estos estudios han mostrado cómo una escuela puede servir como ancla o punto fijo a partir del cual realizar el estudio de cambios en política educativa, que a su vez se relacionan con modificaciones de los actores sociales que participan, lo cual redundará en cambios de política educativa. Dichos estudios muestran que las decisiones que se toman en diferentes niveles de un sistema —incluso fuera de la escuela o del distrito escolar— dan forma, y a su vez son conformadas por textos y acciones de otros actores en otros sistemas, tales como el político o el de formación docente. Presentamos a estos efectos los estudios realizados por Smith y sus colegas (Smith, Prunty, Dwyer y Kleine, 1986; 1987; Smith y Geoffrey, 1968), ya que estos investigadores siguieron la historia de las innovaciones educativas producidas en una escuela durante 15 años y cuatro cambios de administración. Identificaron cómo la orientación y filosofía de la escuela se veía transformada como resultado de los cambios que se producían en las autoridades educativas a nivel del distrito porque a su vez estos cambios tenían impacto en los directivos que eran elegidos en la escuela. Smith y sus colegas estudiaron las historias de los actores sociales participantes durante esos años, para concluir que los valores que guiaban los enfoques pedagógicos tenían impacto en las decisiones sobre quién ocupaba qué cargo y sobre qué tipo de instrucción llevaba adelante. Puntualmente, en este caso, el cambio que se produjo viró desde una perspectiva basada más en los alumnos hacia otra filosofía educativa más tradicional, que se ve en los cambios ocurridos en cuatro ciclos de autoridades del distrito.

Este análisis permite ver que las filosofías locales pedagógicas eran formas de construir su identidad para la escuela local, y que los cambios en dichas filosofías e identidades eran el resultado de que los líderes del proceso educativo a nivel del distrito rotaban o cambiaban, aunque no hubiese habido una modificación de política pública educativa durante esos años —es decir, sin que hubiese mediado una transformación explícita de política pública, las políticas, enfoques y filosofías pedagógicas variaron en forma muy clara a través de los cambios de administración—; (Chrispeels, 1997). Esta serie de estudios longitudinales con enfoque etnográfico permite ver la necesidad de estudiar las consecuencias de las transformaciones que se producen en las filosofías de los actores a través del tiempo, a través de los cambios de personas y de las orientaciones y liderazgos en las diferentes escalas del sistema.

Convergente con este tipo de estudios es el trabajo de Anderson-Levitt (2002) durante 16 años, en Francia, que destacó que un análisis de lo sucedido en diferentes

niveles —la clase, la escuela, el sistema educativo local y nacional— permite comprender cuáles son las fuentes que influyen en lo que los maestros hacen concretamente en las clases y escuelas. Anderson-Levitt identificó los cambios a nivel de la administración nacional, Ministerio de Educación en Francia, y los cambios en las escuelas de ciertas localidades a modo de construir una explicación basada en datos contextualmente situados acerca de por qué las docentes más jóvenes implementaban una estrategia educativa específica —el trabajo en pequeños grupos— que era resistido por docentes más antiguos (as) como una forma “no francesa de enseñar”, una perspectiva que Anderson-Levitt también encontró sustentada por las familias. Su modo de construir una interpretación fue a través del estudio de niveles diferentes de contexto (política educativa nacional y escuelas locales) a través de sus historias, lo que le permitió entender diferencias entre las generaciones de docentes implicadas acerca de las estrategias docentes específicas (clase entera *versus* trabajo en grupos pequeños simultáneos). A través de analizar las distintas políticas educativas y prácticas que dichas políticas fueron promoviendo a lo largo de la historia —en particular al nivel del Ministerio y de la Formación Docente— pudo identificar una influencia que a veces no parece ser tomada muy en cuenta cuando se examinan las prácticas día a día de las aulas escolares: los cambios que se producen a nivel de las políticas educativas, pero más importante, las orientaciones que se producen en los valores, que a su vez influyen en las creencias y acciones profesionales concretas. Este trabajo muestra la necesidad de tomar en cuenta qué ocurre en diferentes escalas en forma simultánea (niveles local, estatal, nacional) e histórica. Su trabajo también muestra que a distintos niveles conviven filosofías y lógicas distintas, que incluso pueden ser encontradas o contradictorias entre sí; de esta manera, resulta coherente combinar su enfoque con el ya mencionado de Burin y Heras, o Sagastizábal y Heras (Alexander, 2001; Tobin 1991). Destacamos que estos cuerpos de investigaciones son coincidentes en dos argumentos vinculados entre sí: las decisiones de política pública son sancionadas por actores sociales particulares, en campos específicos y en momentos determinados; los cambios y las transformaciones en políticas públicas, en particular lo que atañe a las orientaciones y valores, forman y a su vez son conformadas por actores específicos en las formas particulares en que deciden tomar e implementar (o no) dichas políticas sancionadas. También este enfoque permite destacar que las decisiones que se toman en un campo de política pública son influidas, e influyen a la vez, en decisiones que se toman en otro campo de política pública, en momentos puntuales en el tiempo y a través de él.

Hemos tomado este marco para analizar los casos testigo que presentamos en este capítulo; en el Caso Testigo 1 analizamos las acciones y los actores sociales implicados en los cambios por fuera del aula que convergieron en 1998, y que a su vez influyeron

en las posibilidades que Beth y sus estudiantes tuvieron a partir de esos cambios. Hacemos visible primero algunos puntos de fricción y colisión entre el marco de trabajo de Beth y lo que estaba ocurriendo a nivel de política pública, según fueron documentados por ella en un escrito presentado a TESOL. A partir de este análisis, mostramos qué recursos y acciones fueron posibles según cada uno de los momentos de reforma de política pública, tomando dos períodos distintos que documentamos en tiempos diferentes —Instrucción Bilingüe 1993-98 e Instrucción en Inglés Solamente 1998 y 2000—, que conforman las bases del Caso Testigo 2.

Caso Testigo 1. El impacto de los cambios de política educativa sobre las oportunidades e identidades educativas

En el análisis del Caso Testigo 1 nuestro propósito fue hacer visible el espectro de actores sociales y de políticas que identificamos tuvieron influencia en los tipos de cambios que se fueron produciendo en las políticas educativas vigentes. Así seguimos el enfoque de McNeil y Coppola (2006), quienes insisten en explorar y escuchar las voces de quienes son directamente afectados por los cambios en juego. Al usar el escrito que Beth presentó en TESOL como anclaje para el desarrollo de nuestro análisis, resaltamos su voz, la cual representa a una profesional del campo educativo, comprometida a su vez con las voces de sus estudiantes. Al poner foco en actores que formaron parte de distintas iniciativas de política pública identificamos un espectro amplio de participantes directamente vinculados a la toma de decisiones. Este análisis también presupone una cadena no lineal de razonamiento, ya que es el modo en que pueden hacerse visibles los caminos que se han ido trazando para constituir lo que terminaron siendo las políticas públicas fueron, y las fricciones que Beth identificó en su artículo en TESOL (1998) como ocurrieron según su perspectiva.

Para cumplir este objetivo, en el Caso Testigo 1 adaptamos una metodología propuesta por Elliot Mishler (1994), denominada en el original *interruption analysis* y que traduciremos como *pausas analíticas*. El concepto fue usado por Mishler para el análisis de la interacción paciente-médico, dando por supuesto que era posible comprender la línea narrativa sobre la enfermedad que transmite el paciente a partir de reconstruir los hechos según surgen de prestar atención al intercambio que el médico plantea como pregunta-respuesta, pero que puede estructurarse de otras formas, mostrando cómo el médico parecía no poder escuchar el relato según se estaba proponiendo desde el paciente, y omitía así información importante acerca de toda la historia clínica, produciendo, incluso, un mal diagnóstico. En nuestro análisis de

lo escrito por Beth en TESOL tomamos este enfoque: al tomar un punto específico de quiebre o choque pudimos identificar un punto de fricción que se identifica como desafío en el escrito, y generamos allí una pausa analítica desde la cual poder volver a pensar las líneas de lo que ocurrió. De esta manera, metodológicamente procedimos como los realizadores cinematográficos con el recurso de *flash back*: mostrar lo que sucedió antes a partir de hacer un alto narrativo visual, y proveer al espectador de información que completa la historia hacia atrás, identificando cómo se vinculaban algunos puntos de la historia entre sí, en forma intertextual.

Este método analítico proveyó un acercamiento sistemático a la exploración del impacto que tuvieron ciertas acciones, en tanto procesos históricos relacionados con las políticas educativas en curso en ese momento. A partir de haber identificado la información hacia atrás, volvimos al momento de pausa analítica y continuamos hacia delante (Heap, 1992), tomando la fuente del texto publicado en TESOL. Continuamos así analizando el texto e identificamos otros choques o quiebres a partir de los cuales exploramos los acontecimientos que habían llevado a ellos, o que se desprendían de ellos, en una suerte de proceso iterativo que nos permitió identificar la complejidad de actores, decisiones y situaciones involucradas en el proceso que estábamos estudiando de cambios en política educativa, siempre a través de la perspectiva de Beth inscripta en el artículo publicado en TESOL. Al explorar las identidades de los diferentes actores sociales que contribuyeron a crear iniciativas de reforma o nuevas políticas públicas, hemos hecho visible esa compleja trama de participantes, no sólo los que oficialmente se identifican como tales, sino otros que también intervinieron en apoyar o limitar las oportunidades de aprendizaje y la construcción de identidad para Beth y sus estudiantes en 1998. A través de explorar las historias que fueron representadas en sus palabras (Bakhtin, 1986), pudimos hacer visibles las circunstancias históricas y presentes que rodean el cambio en materia de política educativa, expresado en las iniciativas de reforma en 1998, construyendo de esta forma un caso testigo dentro de la documentación y análisis etnográfico del aula.

Punto de fricción 1. El texto escrito por Beth en la publicación de TESOL (1998)

En 1998 Beth Yeager fue invitada a escribir un texto acerca de cómo se estaba preparando para el nuevo año escolar a partir del cambio de política educativa luego de una década de instrucción bilingüe. El texto fue escrito en agosto de 1998, antes del

primer día de clase y se llamó *El primer día*. Sin embargo, la publicación no se hizo efectiva hasta el invierno siguiente —a partir de enero de 1999— y los editores consultaron en ese momento a Beth si deseaba escribir nuevamente el texto o actualizar su escrito antes de que fuese a imprenta. En vez de reescribir su texto, Beth propuso agregar una nueva sección introductoria que precedía y presentaba el texto original. Basó su decisión en el hecho de que conservar el texto original proveía un retrato fiel de lo que se esperaba iba a ser el impacto del cambio de política educativa (de instrucción en dos lenguas a instrucción en solamente una: inglés). Comenzamos nuestro análisis de ese escrito con el párrafo que Beth agregó. Nuestro objetivo al comenzar con dicho párrafo es identificar cómo eligió retratar su mirada (Lakoff y Jonson, 1980) y localizar quiebres o choques que a su vez nos permitiesen ubicar puntos potenciales de fricción para poder trazar los acontecimientos que llevaron a los cambios de política pública:

Quando se me pidió escribir este texto aún era el mes de agosto y todavía no había comenzado el año escolar en mi distrito. En ese momento, al igual que todos los docentes de aulas bilingües a lo largo de California, yo estaba pasando por un proceso penoso de adaptación a la vida luego de [la iniciativa] Unz,¹⁰ y en nuestro caso, en Santa Bárbara, a la vida luego de la decisión de eliminar —¿destruir?— el programa de educación bilingüe, decisión tomada por nuestro Consejo Educativo aún antes de que los votantes se expidieran a favor de la Proposición 227/Iniciativa Unz. No tuve mucho éxito al proponerme escribir acerca de cómo anticipaba este año escolar, ya que resultaba casi imposible imaginármelo. El tiempo que pasé sentada frente a la pantalla de la computadora parecía interminable. No tenía realmente pistas ni para escribir el artículo ni para comenzar el año escolar.

En este párrafo Beth hace visible una serie de condiciones que estaban modificándose y una serie de desafíos que se le presentaban —y que nosotros identificamos como puntos de fricción potenciales—, a nivel personal y profesional, con respecto a las formas de crear oportunidades de aprendizaje para sus alumnos en ese nuevo año lectivo. En ese segmento ella eligió inscribir su forma de ver los tiempos y actores sociales involucrados en la eliminación de la instrucción bilingüe, usando las expresiones “la vida luego de la Iniciativa Unz”,¹¹ (Prop. 227), “la vida luego de la deci-

¹⁰ El original en inglés dice “life after Unz”. *Life after...* es una expresión que se usa para significar “un antes y un después”, es decir, una suerte de partición del tiempo que ocurre por algo que nos cambia la vida. La traducción en español elegida trata de ser descriptiva pero tal vez no transmite ese matiz y por eso es necesaria esta aclaración. La traducción intenta ser clara porque más adelante se analiza el matiz de este texto y es preciso asegurar la comprensión lectora.

¹¹ “Prop. 227” fue uno de los nombres coloquiales que asumió la Iniciativa Unz durante ese periodo, en referencia a su apócope en inglés para los términos “*Proposition two-twenty seven*”. Hemos dejado

sión del Consejo Educativo”,¹² etc. De esta manera, estableció vinculaciones entre campos sociales específicos, cada uno con una historia particular con consecuencias para su trabajo docente y para el aprendizaje de sus alumnos.

Al seguir el camino que ella traza identificamos dos fuentes de política educativa que era necesario explorar, ya que se constituían en puntos de fricción: la Iniciativa Unz y la decisión del Consejo Educativo. En cada uno de estos puntos de fricción establecimos un mapeo retrospectivo (Dixon, Green y Brandts, 2005; Baker y Green, 2007; Baker, Green y Skukauskaitė, 2008) que nos permitió descubrir algunas raíces históricas para la Iniciativa Unz y su puesta en marcha como referéndum. Una vez que identificamos las líneas de vinculación con la Iniciativa Unz volvimos al texto de Beth y continuamos su análisis para encontrarnos con la referencia que hace a que el “Consejo Educativo buscó eliminar —¿destruir?— el programa de educación bilingüe, decisión tomada por nuestro Consejo Educativo aún antes de que los votantes se expidieran a favor de la Proposición 227/Iniciativa Unz”. Ahí pusimos una pausa en el análisis y realizamos un mapeo retrospectivo, esta vez sobre las acciones del Consejo Educativo entre 1996-1998. Así hicimos un razonamiento abductivo (Agar, 1994) que nos permitió identificar una red compleja de actores sociales, posiciones que asumieron y capas de acciones (*agenciamiento*) que se tornaban históricamente significativas en el camino hacia la posibilidad de que haya surgido la Proposición 227 y la propuesta de instrucción en inglés solamente.

Pausa 1 de análisis. Identificación de los caminos que condujeron a la Iniciativa Unz

Como indicamos, Beth describió un período de tiempo que denominó con la frase “la vida luego de Unz”; al referirse a su condición presente en tanto maestra-luego-de-Unz, marcando un antes y un después. Así Beth opta por inscribir su identidad en un campo social específico, tanto como opta por designar con nombre y apellido —Ron Unz, una figura política identificable— al autor de los cambios propuestos. De este modo, la frase actúa como un marcador del inicio-fín de un tiempo de cam-

esta referencia en la traducción al español ya que también fue usada por la comunidad hispano parlante puesto que en español muchos se referían a la “proposición dos veintisiete” o simplemente a la “prop dos dos siete”.

¹² Elegimos la traducción de Consejo Educativo para el *Board*. Éste es un órgano de representantes que tiene a su cargo decisiones de política (el *Board* existe a nivel distrital/local y estatal). En algunas localidades de California se elige la traducción de *Comité* y también la de *Junta*, indistintamente, además de la de *Consejo*.

bios: desde el momento en que se genera la iniciativa, a través de un movimiento político que permitió sancionar la Proposición 227, hasta que va a referéndum y se aprueba, constituyéndose así un “tiempo después de Unz”. Al sancionarla los votantes con su voto afirmativo, la propuesta se constituye en ley y la legislatura del estado de California la sanciona como tal. En este marco, se tornó importante identificar que para que esta secuencia pudiese ocurrir, hizo falta que Unz y sus simpatizantes consiguieran firmas de votantes registrados y apoyaran su petición de que la Proposición 227 fuese a referéndum con el nombre de Inglés para los Niños. Identificamos en esta secuencia los siguientes actores sociales: Unz (un político); sus simpatizantes (un grupo político); los votantes registrados (una identidad establecida por la normativa política local); el mecanismo de juntar firmas para que una proposición se convierta en tal y pueda ser puesta a referéndum (mecanismo de política electoral); los supuestos beneficiarios o beneficiarios de la iniciativa (los niños); la legislatura del estado de California (un cuerpo político electivo).

Este referéndum cambió la política educativa de California con respecto al idioma de instrucción; se modificó el enfoque desde el apoyo a la educación bilingüe a la validación de solamente dar al inglés el estatus de idioma para la instrucción (Palmer y García, 2000). En nuestro análisis situamos la identidad (e identidades) en una trama de roles y relaciones que se producen y sostienen a través de las conexiones establecidas entre actores sociales en y entre sistemas y campos de actuación. La identidad así vista resulta también de la toma de acción o agencia de actores sociales particulares. Las identidades entonces no son fijas ni se adscriben a individuos particulares en formas preestablecidas, sino que se van construyendo en las tramas de relaciones. De este modo, la construcción de identidad es también atribuible a grupos, organizaciones, o incluso, a iniciativas dentro de los campos de actuación que se estén analizando. Así, al trazar las raíces de la Iniciativa Unz, nos preguntamos “¿qué fue lo que hizo posible esta iniciativa?”.

Habiendo identificado las marcas o límites del período Unz, procedimos a examinar las raíces del proceso de iniciativas como mecanismo político, y en particular, las formas específicas que llevaron a la Proposición 227. La exploración de identidades que se abren a partir del período denominado “la vida después de Unz” nos lleva a analizar qué es lo que efectivamente ha permitido que se revise la constitución estatal y se modifique la ley; así, es este punto de fricción inscripto en el texto de Beth —la dificultad que se le presentaba de siquiera imaginar el primer día de clases “después de Unz” y de planificar su trabajo en el aula si la instrucción sería solamente en inglés— nos permitió identificar que es preciso comprender mejor el mecanismo político en sí mismo —la posibilidad de generar propuestas que puedan pasar a referéndum— y en particular, cómo se puso en acto en ese momento particular a

través de la Iniciativa Unz. Nos preguntamos entonces: ¿qué otorga a un ciudadano del estado de California el derecho de iniciar una propuesta que puede convertirse en ley y cuáles son los requisitos de dicho proceso? Analizar estas cuestiones nos permitió identificar una serie de identidades, presentes en la trama de roles y relaciones de este proceso específico, que a su vez se asocian con determinados conjuntos normativos y con ciertas expectativas, y que resultan de acciones que en definitiva constituyen los derechos de los ciudadanos. Analizar las identidades en juego, desde este punto de vista, supuso explorar no solamente los datos que Beth inscribió en su texto, sino también datos que se pueden asociar a partir de dichas inscripciones pero que están expresados en otros documentos, por ejemplo en textos legales. Así hemos conceptualizado la construcción de identidades como una trama vinculada a la multiplicidad, la construcción permanente en los acontecimientos que van tomando lugar y que corresponden a determinados campos de práctica social y a través del tiempo, es decir, históricamente (Holland y Cole, 1995; Holland, Lachóite, Skinner y Cain, 1998). También sostenemos la perspectiva de que la identidad se vincula con la construcción de subjetividad y que ésta se inscribe, entre otras situaciones, en textos escritos, incluyendo los textos legales (Egan-Robertson, 1998; Merchant y Willis, 2000).

Línea de análisis 1: raíces de los procesos del establecimiento del mecanismo de Proposiciones

Tomando el sitio web del Gobierno de California (<http://www.ca.gov>) como fuente, reconstruimos la historia de los mecanismos de Proposición y Referéndum, es decir, cómo han sido establecidos. Identificamos que la historia incluye que se votara una enmienda a la Constitución para que quedase establecido el mecanismo:

En una elección especial que tuvo lugar el día 10 de octubre de 1911 California fue el primer estado que adoptó el proceso de Iniciativas (Proposiciones). Ese año, el Gobernador Hiram Jonson comenzó su período anunciando que los ciudadanos podrían tener una herramienta para adoptar leyes y enmiendas constitucionales sin el consentimiento del Gobierno o la Legislatura. La nueva Legislatura puso a votación un paquete de enmiendas constitucionales que permitió poner en manos de los votantes el ejercicio directo de mecanismos políticos. Este paquete incluyó la posibilidad de revocar a autoridades electas, el derecho de revocar leyes a través del proceso de referéndum, y la posibilidad de instituir leyes estatales a través de proponerlas por el mecanismo de iniciativa. La iniciativa es el poder del pueblo de California de proponer enmiendas legales y constitucionales. (Constitución de California, Artículo II, Sección 8a).

Resulta importante notar que la acción del gobernador Jonson y la legislatura presupuso cambios constitucionales, no solamente enmiendas legales. Estos cambios se aprobaron por más de dos tercios de la legislatura e iniciaron una serie de nuevos derechos para los ciudadanos de California, que es una identidad de tipo oficial normativo y legal.

Al trazar las raíces de lo que Beth denominó “Unz” pudimos localizar el comienzo de raíces históricas vinculadas a la creación de líneas de acción para los ciudadanos con el objetivo de proponer ciertos tipos de políticas públicas. La historia del uso de esta línea de acción nos indica que antes de Unz hubo 226 iniciativas; éste es el contexto histórico de más largo plazo para la iniciativa 227, Inglés para los Niños, es decir, la posibilidad efectiva de que se haga una propuesta a partir de una iniciativa para ser votada (referéndum) y en caso de obtener los votos necesarios, convertirse en ley. Este derecho existe también en otros 10 estados. Este contexto histórico se convirtió en una suerte de presión o ambiente favorable al derecho de iniciativa, porque apelaba a la identidad de ciudadano involucrado a través de mecanismos directos para la construcción de política pública que estuvo presente en septiembre de 1998, momento en que se comenzaba con el uso del inglés como única lengua de instrucción (Dixon, 2000). Este derecho permite que los ciudadanos de California puedan, si desean, adoptar la identidad de tomar decisiones en política pública.

Línea de análisis 2: quién cuenta como votante y quién efectivamente votó para apoyar la proposición 227

Para comprender más este proceso hicimos una pausa analítica en la línea histórica acerca de los mecanismos por los cuales las proposiciones pudieron convertirse en dispositivo de toma de decisiones en materia de política pública y tomamos un camino nuevo, uno que nos llevó desde 1911 a 1998, el momento cuando se votó el referéndum. Este análisis buscó identificar la cantidad y tipos de actores sociales requeridos para participar de la elección, o que tenían el derecho a participar, así como los tiempos requeridos para que una proposición pueda calificar como tal. La información fue consultada en un manual para crear iniciativas del gobierno de California. (http://www.sos.ca.gov/elections/elections_h.htm).

El período designado es de 131 días antes de la próxima elección estatal. Así, al examinar este dato identificamos los límites potenciales de un campo de acción social local, esto es, el período en el cual el discurso sobre que el inglés fuese el único idioma de instrucción circuló públicamente en los ámbitos escolares dentro del

estado. Tomando la fecha de elecciones, junio 1998 y extendiéndola hacia atrás 131 días, nos daba una primera aproximación, aunque a este lapso había que sumarle los días requeridos para juntar las firmas que permitiesen poner la iniciativa a referéndum en la votación. Así, el período en el cual se comenzaba a discutir e intercambiar sobre la perspectiva de Inglés Solamente fue más amplio que 131 días antes de las elecciones. Tener este marco en cuenta nos permitió explorar en detalle quiénes fueron los actores sociales involucrados en dicho término ya que por ejemplo, se deben considerar actores participantes que estaban habilitados para firmar la petición de apoyo a la iniciativa. Buscamos identificar cuántos votantes calificados para firmar eran necesarios:

Las peticiones para proponer iniciativas deben estar firmadas por votantes calificados para votar (registrados o empadronados). El número de firmas debe ser igual al 5% del total de votos emitidos para la elección del Gobernador en la última elección gubernamental (Constitución de California, Artículo II, Sección 8(b); Sección 9035).

Para esta iniciativa, el número total de firmas requeridas sería de 433 mil 971; dado ese número nuestro punto de vista es que su aval representaba un tipo de visión; es decir, no solamente un aval de pedido de iniciativa para que vaya a referéndum sino una posición política e ideológica. Así, el “firmante de esta petición” se convierte en un actor social identificable en nuestro análisis, a partir de que los firmantes construyen su agencia al optar por esta posibilidad. Hicimos una pausa en esta línea de trabajo analítico —una vez que identificamos los criterios para que una proposición califique— y revisamos quiénes participaron de las elecciones, así como quiénes hubiesen podido participar porque tenían derecho pero no lo hicieron. Dado que el requerimiento es de 5% de quienes votaron por gobernador en la última elección nos fijamos en los datos del sitio del gobierno de California; verificamos así las cantidades de ciudadanos que se requerían y también las cantidades de votantes potenciales del estado de California (más de seis millones). Examinamos así estos números para comprender quiénes apoyaron la iniciativa.

La iniciativa fue votada por 67% de quienes participaron en las elecciones, pero este porcentaje no representa al 67% de todos quienes hubiesen podido votar —es decir, que calificaban para hacerlo—, ya que solamente 42.49% de votantes empadronados eligieron participar en las elecciones, y por lo tanto, el porcentaje de votantes que apoyaron la iniciativa —aproximadamente 20% de quienes estaban en condiciones de votar— no puede decirse que haya representado “la voluntad del pueblo”, una frase muy usada en política pero que no estaría cerca de expresar la voluntad popular en este caso. Esta línea de análisis nos llevó a preguntarnos: ¿quién asume qué derechos?

¿Quién o quiénes no pueden asumirlos, sea porque no pueden obtener su ciudadanía o porque no buscan obtenerla? ¿Qué consecuencias tienen estas acciones, para quién, dónde? ¿Qué peso relativo asume una proporción de votantes para una iniciativa, aunque no pueda decirse que representa la voluntad del pueblo? Así identificamos una serie de actores sociales e identidades posibles asociadas al proceso de referéndum. También identificamos un rol —el de quien diseña y toma decisiones sobre política pública— que no se asocia tradicionalmente al rol de ciudadano, pero que surge del análisis concreto de cómo se gestó y puso en marcha el proceso de pedido de iniciativa de Unz. De este modo, aún cuando puede suponerse que fue una persona la que tomó la iniciativa de generar un movimiento colectivo, nuestra forma de analizar lo sucedido permite ver que existen una serie de actores sociales implicados en esta trama que tiene lugar en el año 1998, pero que también se remonta a la historia, una que se hace presente en el momento en que se pone en marcha el uso de los derechos accesibles a los ciudadanos, tal como es el caso de generar una propuesta para que vaya a referéndum. De esta manera, se crea lo que Gee (1990) ha denominado Discurso(s) con mayúscula. La naturaleza constitucional del derecho a referéndum quiere decir que esta ley tenía presión por parte de un segmento de la población para hacerse efectiva, ya que para llegar al referéndum debía ponerse en marcha un mecanismo que mostrase que este apoyo existía; así, esta presión actuó como un marco en el que Beth inscribía sus acciones y decisiones en 1998, al inicio del año lectivo.

Línea de análisis 3: desde la política pública local a la nacional

En este punto de nuestro análisis hicimos una pausa a la revisión que estábamos realizando sobre la política e historia local estatal para dirigir nuestra mirada a lo que ocurría a nivel federal, dado que Beth se concebía a sí misma como una maestra bilingüe y a sus estudiantes como bilingües también. Revisamos cuáles son o han sido las acciones de la Corte Suprema —una identidad política que designa a un grupo que a su vez es parte de la estructura administrativa del gobierno de los Estados Unidos, la rama jurídica— sobre los derechos de los estudiantes con respecto al apoyo lingüístico —que en definitiva fue la perspectiva que permitió que existiese el Programa de Instrucción Bilingüe— y que estaba siendo desafiada por la iniciativa Unz. La legislación federal y los dictámenes de la corte a nivel nacional se convirtieron en puntos de fricción para nuestro tipo de análisis, en tanto dicho Programa de Instrucción Bilingüe había apoyado la política educativa en el distrito donde Beth enseñaba, y por tanto surgirían contradicciones y tensiones a partir de la Iniciativa Unz.

Existen por supuesto otros dictámenes que influyeron en la construcción de legislación a nivel federal (Oliver L Brown y otros versus el Consejo de Educación de Topeka, Kansas, 1954) pero en este caso nos centraremos en el caso de la Corte Suprema denominado Lau *versus* Nichols (1974) porque puso en movimiento derechos legales para ciudadanos norteamericanos que precisaran de apoyo lingüístico en contextos escolares. Ese dictamen tuvo alcance nacional, inaugurando así una identidad posible: la de quienes podían ser receptores de dichos beneficios como un derecho. Hemos tomado este dictamen y sus consecuencias en materia de política pública por dos razones: primero, porque fue una iniciativa de algunos ciudadanos de los Estados Unidos, tanto como fue un ciudadano de los Estados Unidos (Unz) quien la tuvo en el caso de la Proposición 227. En el caso de Lau *vs.* Nichols se trata de ciudadanos estadounidenses con identidad bilingüe-bicultural (chino-estadounidense). Segundo, porque esta iniciativa permitió a los estudiantes de California el derecho a obtener apoyo lingüístico en contextos escolares para el desarrollo de sus aprendizajes, accediendo para ello a dinero del presupuesto federal. En un caso que se convertiría en paradigma, algunos ciudadanos chino-estadounidenses tuvieron la iniciativa de iniciar un proceso legal, representados por Lau, a nivel de las cortes federales, a través de apelar a las cortes inferiores, lo que les permitió que sus abogados realizaran una defensa oral en la Corte Suprema. El sitio web del gobierno provee el texto completo de la decisión de la Corte Suprema, y describe una gama de actores sociales como participantes que contribuyeron a que se tomase esta decisión. El texto dice:

La falla por parte del sistema escolar de la ciudad de San Francisco de proveer instrucción sobre el idioma Inglés a aproximadamente 1800 alumnos de ancestros chinos que no hablan inglés, o de proveerles de algún otro proceso de instrucción adecuado, les niega el derecho a participar en el sistema de educación pública, y así viola el ítem 601 del Acta de Derechos Civiles de 1964, que prohíbe la discriminación con base en la raza, color de piel, origen nacional en cualquier programa o actividad que reciba fondos federales, y viola las regulaciones del Departamento de Educación, Salud y Bienestar.

Al incluir Lau *versus* Nichols en el análisis de la historia de las iniciativas en California pudimos hacer visibles múltiples historias y sistemas, interconectados entre sí porque, al intersectar, constituyen en definitiva las circunstancias que han rodeado el referéndum a partir de la Iniciativa Unz. Adicionalmente, este análisis histórico descubre una serie amplia de actores sociales involucrados que participaron del proceso y se constituyeron en vectores clave de la acción política y del establecimiento de la política pública en cuestión. También pudimos identificar una serie de identidades

que ciertos actores, en determinados campos sociales, adoptaron al elegir participar de las oportunidades accesibles a ellos para construir la ley.

Este análisis, breve para lo complejo de las acciones identificadas y los cambios que en verdad tuvieron lugar, permite ver por qué es adecuado tomar un espectro más amplio y no enfocarse simple y solamente en la Iniciativa Unz para comprender el impacto de los cambios en materia de instrucción escolar en Beth y sus alumnos —desde una política educativa bilingüe a una política educativa monolingüe en inglés—. A partir del escrito de Beth pudimos trazar la vinculación entre estos cambios de política educativa a marcos más amplios de interpretación, esto es, a su vinculación con la historia de la lucha por los derechos civiles y humanos, en relación con tópicos tales como inmigración, ciudadanía, educación, especialmente en lo que se vincula al derecho a la educación (VanSledright, 2008). Las tensiones de Beth, por tanto, tenían como marco la historia en la que se enmarcaba un tipo de orientación en política educativa. Su uso del término *destruir*, por tanto, permitió realizar una lectura más completa de un marco de actuación más amplio, según hemos analizado en esta sección.

Aún cuando una discusión sobre los movimientos históricos relacionados con los derechos humanos y civiles está fuera del alcance de este escrito, es importante destacar que Beth tenía conciencia de estas tensiones históricas y de cómo se jugaban en el presente; por ejemplo, las tensiones que representan la línea de política federal, orientada en un sentido, *versus* la línea de política local, orientada en otro diferente y contrapuesto. La cuestión en juego para Beth como docente fue la de cómo sostener acceso a los derechos educativos para sus alumnos en tanto enmarcados en derechos civiles y humanos más amplios. En el texto escrito para TESOL Beth presentó esta tensión para que el lector pudiese verla a través de plantear que resultaría un desafío sostener al mismo tiempo su compromiso de equidad de acceso para con sus alumnos, y cumplir con los requisitos del cambio de política educativa —instrucción en Inglés Solamente—, cambios que estaban, además, sostenidos por una transformación en la legislación.

Punto de fricción 2. Las decisiones del Consejo Educativo local

Una vez identificadas las acciones que se fueron tomando a nivel del estado, y las acciones que enmarcan el contexto federal para con los cambios de política pública, resultaba más claro comprender el contexto de presión y tensión que se estaba ejerciendo a nivel de este distrito sobre quienes, como Beth, estaban certificadas como maestras bilingües —y venían desarrollando de esta manera su trabajo profe-

sional—, y debían adaptarse desde ese momento a la realidad de un distrito monolingüe. Volvimos al texto escrito por Beth para TESOL para trabajar esta vez acerca de la mención del contexto local y de las decisiones del Consejo Educativo, un cuerpo de representantes elegidos por voto a nivel local que, según la lectura de Beth, tomaron una decisión incluso antes de que ocurriese el referéndum y tuviese lugar la votación. Así, y a través de la lectura del texto de Beth, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron los cambios que realizó el Consejo Educativo y quién los había iniciado? Para ello analizamos los registros del Consejo Educativo local y vimos que los cinco miembros del Consejo habían votado a favor de la política de instrucción monolingüe en inglés seis meses antes del referéndum estatal sobre la Proposición 227. Al describir estas acciones Beth elige usar dos términos: “eliminar —¿destruir?—” que sugieren un nivel de análisis sobre las condiciones locales en términos de preguntarnos cuál era la política vigente y qué cambiaba con esta decisión, quién inicia este cambio y con qué propósito, en qué condiciones se dan estos sucesos, con qué consecuencias para Beth y sus alumnos, etcétera.

En esta sección partimos de ese punto de fricción para explorar los campos de actuación social locales, los actores implicados y las formas en que sus acciones presentaron desafíos concretos para Beth en términos de su actuación profesional como docente bilingüe que había ejercido su cargo durante 29 años con dicha identidad, habiendo creado a tales efectos una forma de enseñar y un modo específico de ser docente, documentado por ejemplo en Castanheira (2004); Castanheira, Green, Dixon y Yeager. (2007; 2009); Yeager, Green y Castanheira (2008); Yeager (2003), y reconocido a nivel local, estatal y nacional. Nos propusimos entonces examinar la cadena de acciones que parecían guiar a este cambio de política a nivel local, cambio que, como se indicó, tendría impactos importantísimos en el modo de trabajo de las docentes bilingües, según nosotros analizamos a través del caso de Beth. Es importante realizar este análisis ya que en otros distritos del mismo estado (California) la misma ley o presión contra la educación bilingüe fue puesta en marcha de formas totalmente distintas, y en todo caso, se continuó brindando apoyo a los alumnos cuyo idioma nativo no era inglés (Palmer y Garcia, 2000). De esta manera, nuestro enfoque permite mostrar que en todo caso, las presiones para este cambio hacia una perspectiva monolingüe ya estaban actuando en el período 1996-98.

Pausa analítica 2. Acciones del Consejo Educativo, multiplicidad de años y cambios de política pública en el tiempo

Comenzamos el análisis sobre los cambios ocurridos entre 1996-98 enfocándonos en el cambio ocurrido a nivel del distrito tomando como dato la composición del Consejo Educativo local (1996-98), y partiendo del hecho de que los cinco miembros elegidos votaron en forma unánime a favor de eliminar la política educativa bilingüe, aún cuando tuvieron la franca oposición de docentes, familias, miembros de la comunidad y otros activistas locales. El análisis que se presenta en la Figura 2 provee un mapa sobre los cambios que tuvieron lugar y que se vinculan con el movimiento favorable a Solamente Inglés entre 1996 y 2000. Este esquema fue realizado a partir de registros de información de archivo (corpus de nuestra investigación). Al tomar estos registros también analizamos los recursos que estaban a disposición de los alumnos y docentes, en forma oficial y a través de las políticas educativas del distrito, y las formas de designar a los alumnos oficiales y no oficiales, que son en definitiva formas de nominación que inscriben identidad.

Según se indica en la Figura 2 trazamos hacia atrás las decisiones del Consejo Educativo, tomando el período 1998-1996; identificamos qué decisiones se tomaron en cada año lectivo y examinamos las distintas configuraciones de actores sociales. Se distinguieron dos períodos: uno entre 1996-97 y otro durante 1999 en el que cambiaron los miembros del Consejo Educativo. Esos momentos se distinguen como importantes porque el cambio de configuración en la membresía del Consejo permitió la oportunidad de que se produjesen cambios en materia de política educativa, recursos, tipos de orientaciones sugeridas y enfoques pedagógicos avalados.

El cambio entre 1996-97 cambió la composición de forma tal que se priorizó la instrucción en inglés sobre el enfoque bilingüe, como ya se había indicado. Estos cambios estuvieron vinculados, además de las elecciones de representantes al Consejo, con otras cuestiones y áreas, a saber: currículo, evaluación y personal contratado; por ejemplo, se tomó la decisión de contratar personal por fuera de los cargos oficiales, como técnicos de la Fundación Packard. De esta manera, según nuestro análisis, es posible identificar un espectro de áreas y de actores sociales que contribuyeron, cada uno desde su rol e incumbencia, a los cambios de política educativa tendiente a eliminar ciertas identidades oficial y no oficialmente sancionadas como legítimas hasta el momento, por ejemplo, *ser bilingüe*, que en todo caso era una forma de nominar a ciertos tipos de estudiantes —una identidad oficial de la orientación de política pública—, tanto como una forma de ser y sentirse tal en la esfera pública local. Sostenemos también que este tipo de orientación puesta en marcha contra la identidad bilingüe, en definitiva erradi-

có una tendencia y posibilidad legitimada hasta el momento como la de que muchos alumnos, cuya primera lengua era inglés —y accedían a cierto grado de bilingüismo por el tipo de política pública y clima local vigente—, perdiesen la posibilidad de acceder al uso de otra lengua (Heras, 1998a; 1998 b; Yeager, Green y Castanheira, 2009; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1995).

Figura 2. Acciones de política pública a nivel local (distrito y Escuela)

Acciones de política pública identificadas	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Elección del Consejo Educativo	3 miembros de nuevos elegidos	→	Re-elegidos 1 (de 2) miembros del Consejo Educativo y elegidos dos nuevos miembros	→
Decisiones del Consejo Educativo				
Educación Bilingüe y Lengua de Instrucción				
Plan de Ed Bilingüe Revisado (BEST)	Junio 1996	Agosto 1997		
Plan para EL (aprendices de Inglés)		Enero 1998		
Solamente Inglés				
Adopción de textos				
K-2 Inglés		Recomendaciones por Comité Open Court		
K-2 Español		Macmillan	No hay lectores en español	
Tercer Grado		Macmillan	→	Se elige Open Court
Cuarto a Sexto Grados		Macmillan	→	→
Beca de la Fundación Packard para entrenadores de Open Court			→	→
Selección de pruebas o tests	Test de competencias básicas/SABE	STAR 9		
		Inglés solamente		
Reducción de clases relacionadas al cambio de orientación hacia el uso del sistema <i>phonics</i>	K-2	K-3		
Decisiones en la escuela				
Textos que se adoptaron				
K-2 Inglés		Open Court		
K-2 Español		Macmillan	No hay lectores en español	
Tercer Grado		Macmillan	Open Court	→
Cuarto a Sexto Grados		Macmillan	Open Court	→
Beca para entrenadores de Open Court (Fundación privada)			K-5	→

Fuente: elaboración propia.

Este análisis de las acciones del Consejo Educativo muestran que hubo una serie de presiones de distintos actores sociales, niveles e incumbencias para limitar las posibilidades provistas a los docentes para enseñar, tanto a nivel de enfoque como de recursos (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000). El vector que hemos denominado política pública tiene intersección con el de las elecciones y con áreas de incumbencia del Consejo Educativo. En 1996 los miembros del Consejo Educativo habían designado comités para revisar el Programa de Instrucción Bilingüe del distrito; en 1997 agregaron aún otro comité para desarrollar el Plan para el Aprendizaje de Inglés y también designaron un comité para recomendar libros. Estas recomendaciones incluyeron versiones en español de los libros de lectura de *Macmillan*.

Sin embargo, al revisar qué permaneció constante y qué cambió a partir de la elección del Consejo Educativo en 1998 —en la cual dos miembros cambiaron—, notamos un cambio en la lógica: los comités de trabajo sobre temas específicos dejaron de existir; también se decidió no aprobar los textos que habían sido seleccionados para su uso en el aula en idioma español. En 1999 el Consejo, además, reemplazó el uso del texto de *Macmillan* por el de *Open Court*, un texto con una orientación mucho más prescripta y orientada al aprendizaje de la lectura haciendo énfasis en las cuestiones formales entre grafía y pronunciación (*phonics*). Dado que los comités de trabajo habían sido dejados sin efecto, no había quién o quiénes pudiesen presentar objeciones a estos cambios.

Estos cambios también se acompañaron por el mandato de eliminar el español de los espacios públicos a partir del año lectivo 1998, de modo tal que el uso de textos en español se tornó difícil para los estudiantes y docentes, incluso si éstos se usaran como lecturas complementarias, ya que localmente la interpretación de la norma estatal fue muy estricta por parte del Consejo. Así, las acciones locales que precedieron al referéndum sobre la Proposición 227 convergieron de tal forma que la práctica docente de Beth se vio reformulada al estar inserta en esta trama de interpretaciones, acciones y significados. Las acciones del Consejo Educativo que se presentan en la Figura 2 muestran dicha trama que vinculamos al cambio de composición de este cuerpo. Así, por ejemplo, el impacto de estas acciones se vio sobre las prácticas de literacidad y de uso del lenguaje en el aula para docentes y alumnos. También, al modificarse las nomenclaturas para definir las habilidades y competencias de los alumnos en Lengua, se modificó la definición de quiénes eran considerados lectores competentes, ya que no se podía, a partir de ese momento, identificar lectores nativos de español y por tanto pasaron a ser identificados como lectores principiantes (en inglés). De esta manera, un repertorio posible de identidades alrededor del uso de la lengua —bilingüe, lector competente en idioma nativo, etc.— quedaron eliminadas (este tipo de consecuencias habían sido ya estudiadas en otro momento por Moll y Díaz, 1985).

Este cambio de orientaciones y valores se vio reforzado por la decisión de proveer a los docentes de “entrenadores” (*coaches*) para asegurar que cumpliesen con lo que estaba prescripto en los nuevos textos elegidos, inclusive el cumplimiento del uso del inglés como lengua de instrucción. Los entrenadores fueron financiados por una fundación privada —una identidad política— que se orientaba hacia el enfoque basado en los aspectos formales y mecánicos de la lecto-escritura. Así como con la interpretación de la normativa vinculada a la Proposición 227, la decisión de contratar a estos “entrenadores” indica una forma de orientar la política muy estricta, situación que no ocurrió en otros distritos del mismo estado.

Esta descripción analítica seguramente no captura todos los detalles asociados a los cambios de ese momento, sin embargo es una buena descripción de que el movimiento hace considerar al inglés la lengua única de instrucción no fue un simple mandato sino una serie concertada de acciones que tendieron a la eliminación de recursos, medios y sistemas para tomar decisiones de forma participativa u organizada en comités. Estos cambios tuvieron un impacto en el aula, especialmente las prácticas cotidianas acerca de qué se concebía —y hacía concretamente— sobre la lecto-escritura, y sobre el uso del lenguaje para la instrucción. Como ya dijimos, se eliminaron una serie de identidades y nominaciones posibles, por ejemplo, Lector(a) en Español para estudiantes cuya lengua dominante en la práctica oral fuese el inglés, o bien Lector/a en Inglés para estudiantes cuya lengua oral dominante es el español.

A nivel de las escuelas también se hizo visible este cambio en política educativa. En la escuela de Beth, por ejemplo, antes de 1998 todos los alumnos aprendían una segunda lengua y podían también continuar aprendiendo su lengua materna o de herencia mientras adquirían una lengua nueva. La escuela había desarrollado programas de Inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés), Español como segunda lengua (SSL, por sus siglas en inglés) y Español para hablantes nativos (SNS, por sus siglas en inglés). De este modo, la escuela apoyaba la adquisición, desarrollo e identificación de los estudiantes con sus lenguas nativas y con otras posibles de ser adquiridas como primera, segunda y tercera lengua (Castanheira, Green, Dixon, y Yeager. 2007). Con los cambios hacia la política de énfasis en Solamente Inglés, las identidades accesibles para con la adquisición de otra lengua fueron eliminadas. En ningún momento tuvieron en cuenta los miembros del Consejo Educativo qué ocurría cotidianamente en las aulas, o qué perdían los estudiantes con los cambios puestos en marcha. En la sección siguiente exploramos cómo estas políticas que se decidieron por fuera del aula tuvieron un fuerte impacto en el aula de Beth, a la que tomamos como caso testigo.

Caso testigo 2. El impacto de los cambios en política pública sobre las oportunidades de aprendizaje

Regresamos al análisis del escrito presentado por Beth a TESOL para explorar otras áreas de tensión que pueden rastrearse en esa fuente: “¿cómo será el primer día de clase y cómo podré tener en cuenta, al mismo tiempo, lo que sé como docente y lo que la política pública prescribe, para hacer lo necesario durante el primer día de clase?”. Al escribir esta interrogante captura un desafío doble. Por un lado, su

compromiso con la educación bilingüe y con su rol profesional —ser docente bilingüe—; por otro lado, su responsabilidad legal como docente en tanto empleada pública. Estas tensiones se vinculan a su vez con los recursos externos al aula y con los límites que situaciones externas a la misma, pero presentes en ella, presentan a su trabajo. Identificar dichas situaciones se tornó importante para ella, en tanto le permitían analizar las oportunidades que podría, o no, ofrecer a sus alumnos. El párrafo siguiente muestra la serie de dudas que se presentaron para ella en agosto de 1998 al planificar su tarea al frente del aula en el inicio de aquel año lectivo, imaginando el primer día de clase:

Este es el día en que nosotros comenzamos a construir juntos la comunidad de aprendizaje que tendremos durante el resto del año. Este es el día en que comienzo a dar un marco apropiado al trabajo que realizaremos junto a los estudiantes, y es el día en que se pone de manifiesto cómo será y cómo “sonará” la clase, qué se constituirá en aprendizaje, qué voces contarán como válidas también, qué será importante, qué valoraremos. Me siento y leo las palabras de Evelyn y de Joaquín y me pregunto si me darán alguna pista acerca de cómo haré esto que debo hacer el primer día de clase, ya que este año será diferente. En verdad he estado evitando pensar los detalles de lo que haré sin tener la posibilidad de apelar a dos lenguas como modalidad de instrucción ya que es demasiado desmoralizante. Pero pienso que si puedo tener una idea de cómo hacer las cosas el primer día, podré pasar al día siguiente, y a la semana siguiente, porque, claro está, los alumnos estarán de todas maneras entrando a mi clase por la puerta del aula el primer día.

Su preocupación fue inscrita en su texto como “cómo se verán y oirán las cosas el primer día de clase, qué contará como aprendizaje, qué voces serán validadas”. Luego se hace tres preguntas: una sobre qué cosas se considerarán importantes, otra sobre cómo comenzar a construir una comunidad durante ese primer día si no se pueden usar dos lenguas y la última sobre qué será valorado. Al usar el pronombre “nosotros” está indicando su perspectiva acerca de que se trata de acciones junto a otros. También destaca las pérdidas: la imposibilidad de usar dos lenguas, la pérdida de instrucción bilingüe. Esta pérdida se señala tanto para ella, en su rol docente, como para los alumnos en sus oportunidades de aprender, destacándose así la relación estrecha entre enseñar y aprender como una construcción colectiva. De esta manera nos hace ver otro punto importante: la construcción de la comunidad de aprendizaje inscrita desde el primer día de clases. Así Beth señala un punto analítico que nosotros habíamos destacado en análisis anteriores (Floriani, 1993; Castanheira, Green, Dixon y Yeager. 2007; Yeager, Green y Castanheira, 2009). Contrastamos lo que ella denominó el trabajo minucioso que se realizaba durante los períodos de instrucción bilingüe con el trabajo que fue posible a partir de la implementación del inglés como lengua única de instrucción.

Línea de análisis 1. La construcción de la comunidad de aula y el primer día de clases

Al identificar la necesidad de examinar este trabajo minucioso de construcción de la comunidad de aula decidimos una vez más poner una pausa en nuestro camino y revisar nuestros análisis previos con respecto a la construcción de comunidad a través de los años, tomando siempre el primer día de clase. Identificamos para el contraste el primer día de clase de 1993 y de 1998, porque permitían ser comparados ya que ambos “primeros días de clase” habían comenzado con cambios en el diseño pedagógico. Durante 1993 lo que había cambiado fue el nivel (Beth pasó a enseñar quinto grado), y durante 1998 lo que cambió fue el idioma de instrucción (Solamente Inglés). Tomando estos días como referencia identificamos algunas prácticas que se mantuvieron constantes y otras que se modificaron, y mostraremos el impacto en las oportunidades de aprendizaje con respecto a la conformación de la comunidad del aula y de identidades posibles en los términos en que las modificaciones permitieron, o no, un repertorio de identidades accesibles.

La Tabla 1 nos presenta un mapa del primer día de clase de 1993 y su contraste con el primer día de 1998.¹³ En esta tabla representamos las prácticas en que se involucra la lecto-escritura, los idiomas que se usaron y los patrones de organización que se construyeron durante esos dos primeros días de clase, en 1993 y 1998. Las similitudes y diferencias entre esos primeros días fueron identificadas y se puede ver que durante el primer día en 1993, al usar múltiples lenguajes, la docente construye una variedad y rango de alternativas posibles; los estudiantes participaron activamente en dicha construcción de posibilidades. En el primer día de 1998 observamos que se mantiene constante el contenido de la interacción —lo que hemos denominado tópicos— pero se modifican sustancialmente las formas en que se inician. Como se indica en la Tabla 1, Beth usó en 1993 dos lenguas (español e inglés) de modo tal que sus acciones mostraron la validez de ambas como lenguas de la clase (Lin, 1993). Además, durante 1993, y por la composición de la clase, también usó una tercera lengua (vietnamita) ya que una de sus alumnas la hablaba como lengua materna. De este modo, Beth mostró que era posible desarrollar actitudes lingüísticas tales que

¹³ Este mapa es una representación de las actividades del primer día de clase. Usamos para ello verbos en el presente continuo. Esta forma de mapeo (Green y Meyer, 1991; Green y Wallat, 1981) se diseña para poder capturar las acciones que transcurren momento a momento a medida que la docente y los alumnos construyen su trabajo conjunto en el aula. De esta manera, el continuo de actividades nos permite revisar qué situaciones específicas se fueron construyendo; nos permite también identificar las acciones que los miembros de la comunidad van construyendo y que constituyen las prácticas referenciadas para esta comunidad de aula como propias.

Tabla 1. Acontecimientos y prácticas en el primer día de clase según la lengua en que se produjeron (E= Español; V =Vietnamita; I = Inglés) 1993-1998

<i>Fases/Sub-fases en las Actividades de Aula</i>	<i>1993—PATRONES de prácticas de interacciones y para la lecto-escritura</i>	<i>Lenguaje(s) 1993 1998</i>	<i>1998--PATRONES POST 227 Prácticas de interacciones y para la lecto-escritura</i>	<i>Patrones de Organización e interacción 1993 y 1998</i>
<p>* selección de tarjetas con nombres</p> <p>* Elección de un lugar donde sentarse por mesas</p> <p>* Dibujo sobre la tarjeta del nombre</p> <p>* Conversación con el grupo de la mesa</p> <p>* Campanilla como identificación de señal organizacional</p> <p>* Explicación y escucha activa</p> <p>* Presentación de los adultos de la comunidad de aula</p> <p>• Maestra practicante BCLAD</p> <p>• Ayudante SSL</p> <p>• etnógrafas bilingües de UCSB</p> <p>* Presentación de la etnografía como práctica de esta aula</p> <p>* Intercambio sobre las formas de participar en otras comunidades</p> <p>* Definición de los modos de vida en el Aula de la Torre</p> <p>* Explicación de conocimiento interno de la Escuela McKinley</p> <p>* Definición sobre uno mismo</p> <p>* Presentación de uno mismo a la mesa</p> <p>* Presentación de uno mismo a la clase</p>	<p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I</p> <p>I/I/V</p> <p>I/I</p> <p>I/V/I</p>	<p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p>	<p>* Selección de tarjetas con nombres</p> <p>* Elección de un lugar donde sentarse por mesas</p> <p>• Dibujo sobre la tarjeta del nombre</p> <p>• Conversación con el grupo de la mesa</p> <p>* Campanilla como identificación de señal organizacional</p> <p>* Rol de los adultos</p> <p>* Hablar sobre estudiar la clase</p> <p>* Definición de uno mismo antes de estar en este grupo</p> <p>* Definición de ser miembro del Aula de la Torre</p> <p>* Definición sobre membresía en la escuela</p> <p>* Descripción sobre uno mismo</p> <p>* Presentación de la descripción</p>	<p>* individual</p> <p>* individual</p> <p>* individual en la clase (grupo entero)</p> <p>* individual en grupo-mesa</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* individual en grupo entero</p> <p>* individual en grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* grupo entero</p> <p>* individual en grupo-mesa</p> <p>* individual en grupo-mesa</p> <p>* individual en grupo entero</p>
<p>* Actividad del Nombre (juego)</p>	<p>I/V</p> <p>I/I</p> <p>I/V/I</p>	<p>I</p> <p>I</p> <p>I</p>	<p>* Descripción sobre uno mismo</p> <p>* Presentación de la descripción</p>	<p>* individual en grupo-mesa</p> <p>* individual en grupo-mesa</p> <p>* individual en grupo entero</p>

Fuente: elaboración propia.

un participante de la clase (ella en su rol docente) podía usar su lengua nativa (inglés), su segunda lengua (español) y una tercera lengua en la que recién estaba aprendiendo algunas frases (vietnamita); Beth mostraba que las lenguas nativas de todos los miembros serían tomadas como recursos de aprendizaje y enseñanza, dando este matiz de comunidad multilingüe al aula de quinto grado. El hecho de intentar comunicarse usando frases aprendidas en vietnamita señala además, a los alumnos, que en esta comunidad de aula era posible y valorado asumir riesgos, es decir, públicamente intentar comunicarse en un idioma del que recién se estaban aprendiendo algunos elementos. Nuestro análisis también permite identificar que las acciones que se requirieron —y que eran posibles tomar— en esta comunidad de aula eran parejas para todos sus miembros, es decir, tanto para la docente como para los alumnos, la ayudante de aula, la docente practicante y las etnógrafas de la universidad, ya que se esperaba que todos aprendiesen a manejarse en lenguas diferentes y pudiesen participar de la vida del aula en estas diferentes lenguas. De este modo se construyeron oportunidades específicas de aprendizaje, no solamente de contenidos pedagógicos vinculados a las disciplinas de trabajo, sino también de códigos lingüísticos y de actitudes hacia las lenguas. Las técnicas específicas docentes se basaron en lo que se denomina “inmersión” —en una lengua que no es la materna— y “cambio de código lingüístico” —uso alternado de lenguas diferentes como idiomas de instrucción—. Estas estrategias docentes permitían que los alumnos pudiesen tomarlas como modelo para trabajar en sus pequeños grupos (cada mesa de trabajo); adicionalmente, durante los tres primeros días, Beth observó las actitudes y competencias lingüísticas de sus alumnos y reconfiguró las mesas de trabajo para que estuviesen conformadas de la forma más pareja y variada posible con respecto a la dominancia de idiomas, de forma que estuviesen representados parlantes nativos de inglés, de español, bilingües en diferentes grados y bilingües nativos. Además, y dada la presencia de la alumna cuya lengua materna era el vietnamita, Beth generó modos en que ella pudiese participar académicamente en la clase, como por ejemplo, solicitar ayuda de la tía de la niña (que hablaba inglés). Cada día le explicaba a la tía cuál sería el trabajo escolar del día siguiente, y de este modo la niña contaba con una explicación en su lengua materna para poder anticiparse a lo que ocurriría en clase. También ubicó Beth a una persona que hablaba y leía en vietnamita para poder proveer a su estudiante con una tutoría en vietnamita-inglés. Por último ubicó libros en vietnamita, inglés y español de modo que hubiese textos en común en las tres lenguas para todos los estudiantes. De esta manera, además de proveer textos comunes en idiomas nativos, también se proveían textos en una lengua no nativa para todos los alumnos. El modelo de 1993 entonces fue uno en que una segunda y tercera lenguas se hicieron presentes para todos los alumnos, permitiendo así el acceso a recursos de aprendizaje y a la construcción de identidades multilingües como posibilidad.

El análisis de los patrones de uso de los idiomas para el primer día de 1993 y 1998 que se muestra en la Tabla 1 nos permite identificar las similitudes y diferencias. Éstas se hacen visibles al examinar en detalle las prácticas sociales de intercambio y de lecto-escritura construidas en cada uno de esos días para la comunidad del aula. Por ejemplo, durante el primer día de 1993, el hecho de que la docente señalara el uso de tres idiomas como posible, permitió que cada estudiante eligiese la lengua en que prefería participar, fuese en el intercambio en el aula como en los registros escritos en sus cuadernos. Sin embargo, esta posibilidad no existió para 1998, aún cuando la docente eligió introducir en algunos tópicos algunas palabras en su segunda lengua (español), porque el idioma de instrucción determinado por la ley era solamente el inglés. La docente sí usó lo que se denomina “instrucción paulatina en inglés” (*sheltered*), es decir, una forma de uso del idioma en que se construyen las frases y se usa la entonación de forma pausada para permitir comprensión al hablante no nativo. De esta manera, y al examinar los tópicos o el contenido tratado cada uno de esos primeros días, se exhibe el contraste entre las formas sociolingüísticas de interacción cara a cara: los tópicos fueron comunes, las formas de presentarlos no y las consecuencias con respecto al acceso lingüístico y a las formas de modelar los usos de las lenguas fueron importantes. Un ejemplo es que en 1993, al poder elegir la lengua para escribir en sus cuadernos, cada alumno produjo su escrito; en 1998 tuvieron que copiar del pizarrón donde estaba escrito por la maestra en inglés.

Línea de análisis 2. Triangulación, análisis de contraste e impacto en las prácticas a través de cinco años

Como se indicara en Tabla 1, el contraste que surge del análisis indica que hubo actividades similares pero prácticas y procesos discursivos diferentes, ya que varió quién podía hablar qué lengua, con quién y sobre qué. De todas maneras, en la Tabla 1 contrastamos únicamente dos años; para examinar la estabilidad de ciertas prácticas a través del tiempo, y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje, realizamos otro paso analítico, consistente en revisar los patrones de interacción y las prácticas construidas por los participantes en las primeras tres semanas de escuela. Este análisis —realizado a través de examinar datos de cinco años distintos, tres de los cuales fueron durante instrucción bilingüe (1993, 1996 y 1997) y dos durante instrucción únicamente en inglés (1998 y 2000)— se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Acciones y Prácticas que se observaron el Primer Día de Clase 1993, 1996, 1997, 1998 y 2000

<i>Acciones</i>	<i>9-9 1993</i>	<i>11-9 1996</i>	<i>4-9 1997</i>	<i>9-9 1998</i>	<i>8-9 2000</i>
Realizar observaciones	x	x	x	x	x
Usar dos lenguas	x	x	x		x
Escribir en la lengua de elección	x	x	x		
Introducción a y definición de roles	x	x	x	x	x
Generar datos	x	x	x	x	x
Interpretar datos	x	x	x	x	x
Comparar datos	x	x	x	x	x
Trabajar en parejas	x	x	x	x	x
Trabajar en grupos	x	x	x	x	x
Explicar y practicar procesos y procedimientos nuevos	x	x	x	x	x
Definir términos	x	x	x	x	x
Realizar preguntas	x	x	x	x	x
Exponer para el resto de la clase	x	x	x	x	x
Participar como miembro de la audiencia/grupo	x	x	x	x	x
Escribir a modo de pensar/reflexionar con uno mismo	x	x	x		
Cuadernos de aprendizaje	x	x	x	x	x
Revisión del pensamiento producido	x	x	x	x	x
Definiendo lo que los términos significan		x	x	x	x
Negociando en grupo cuál sería la respuesta	x	x	x	x	x
Presentación de ideas con evidencia que las sostiene	x	x	x	x	x
Compartir ideas y opiniones	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 2, las prácticas construidas durante las primeras tres semanas se mantienen estables a través de los cinco años: cada año la docente introducía determinadas prácticas de lecto-escritura y de interacción social específicas para

el comienzo del año, con tres notables excepciones. Las excepciones a este patrón tienen que ver con el uso del lenguaje y son la elección de la lengua en que se habló la lengua en que se escribió y el uso de la escritura —y la forma en que se usó— para documentar el pensamiento de los estudiantes.

Estas diferencias nos permitieron preguntarnos acerca de su vinculación con las políticas públicas vigentes y con el acceso a formas identitarias —mono o multilingües— en el aula. Estos temas raramente son tratados en las investigaciones y discusiones sobre las diferencias de performance entre grupos diferentes de estudiantes o sobre las oportunidades presentes para los alumnos en las aulas de clase. Ya vimos en el análisis presentado en la Tabla 1 que los estudiantes tuvieron acceso a tres lenguas durante 1993, y que se presentaban oportunidades para aprender las tres lenguas en el aula de la escuela, lo que además permitía la posibilidad de ampliar su espectro de oportunidades de aprendizaje y de generar procesos de conocimiento accesibles a todos los miembros de la comunidad de aula.

El contraste entre lo que fue posible durante los años de instrucción bilingüe (1993-1997) y lo que fue posible luego (1998 y después) nos permite identificar oportunidades que se perdieron para todos los miembros del aula. Consideramos que también los estudiantes cuya primera lengua es inglés perdieron oportunidades específicas de convivir activamente en una comunidad multilingüe y de aprender en otros idiomas. Por una parte, se perdió la posibilidad efectiva de ser participante de una comunidad de aprendizaje multilingüe, al modificarse la política pública a favor de usar únicamente el inglés como lengua de instrucción; por otra parte también se perdió la posibilidad de tener la experiencia de usar diferentes lenguas como recursos académicos y sociales, y de experimentar la convivencia a través de la diferencia, considerada ésta última un recurso y una oportunidad. Así, lo que se perdió en este cambio de política educativa es una oportunidad concreta de verse cada uno como un parlante potencial de una lengua diferente, en tanto parlante competente en al menos una lengua, cuanto como aprendiz de una segunda o tercera. Además, la ausencia del uso del español refuerza la desigualdad entre comunidades lingüísticas, a favor de la predominancia de una lengua, el inglés, sobre otras, el español u otras de diferentes comunidades.

El análisis de contraste hace visible qué oportunidades de aprendizaje se pierden para todos los estudiantes, en primer lugar. En segundo, al haberse mantenido constante las prácticas y acciones a través de los años, es posible identificar con más claridad qué prácticas se pierden y qué grupos de estudiantes se ven afectados, y de qué maneras, por las reformas. Los análisis contrastantes durante cinco años también permiten ver que, mientras la elección de lenguaje para su uso oral volvió a ser posible a partir del año 2000, esto no aplica para el uso del lenguaje escrito. Así, eliminar la

posibilidad de generar pensamiento y escribirlo en el idioma de elección, elimina también una dimensión distintiva del trabajo docente de Beth, ya que ésta se sustentaba en la posibilidad de producir pensamiento propio en el idioma elegido y de documentar así, a través del tiempo, en el cuaderno de cada uno los cambios, el crecimiento y las formas de generar ideas propias, una posibilidad que con el cambio de política educativa queda eliminada. Las consecuencias de esta pérdida se ven también en lo que se produjo en las clases, ya que una de las formas en que los estudiantes evaluaban su propio aprendizaje era elaborar una carpeta o portafolio de sus producciones, que incluían la dimensión de presentar evidencia sobre el pensamiento propio, entre otras; por ejemplo, trabajo en grupos, creatividad personal, etc. (Castanheira, Green, y Yeager, 2009).

El cambio al uso de inglés como única lengua de instrucción y el requerimiento de que los alumnos escribiesen en inglés ignoraba los tipos de prácticas académicas y sociales construidas en aulas específicas, como las de Beth, en las que el acento estaba puesto en un aprendizaje producido socialmente, en un proceso en el que la investigación sobre las propias ideas como punto de partida tenía un lugar importante, y en una forma de plantear el aprendizaje que presuponía la riqueza que se encuentra presente en las comunidades multilingües, al promover una actitud lingüística de curiosidad, deseo de aprender y ampliación del acceso a lenguas diferentes. La pérdida de la posibilidad de escribir en la lengua de elección significó que algunos estudiantes no pudieran documentar con detalle el trabajo realizado: la documentación de su aprendizaje se volvía así incompleta (Castanheira, Green, Dixon, y Yeager, 2007; Yeager, 1999b; 1999a; Yeager y Green, 2008), ya que es difícil documentar pensamiento complejo en una lengua que se está comenzando a aprender. Las consecuencias de este tipo de orientación se ven reflejadas en un escrito de una estudiante de 1998, denominado “Antes sabía que...”, que refería la situación de conocer un concepto en español, pero no su equivalente en inglés (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000).

El análisis de contraste presentado en esta sección, demuestra que la pérdida de oportunidades para aprender y la pérdida de acceder a un repertorio de identidades posibles fueron un hecho a partir de las reformas de política educativa orientadas a usar el inglés como lengua única de instrucción. Aún cuando todavía continúa el debate sobre la educación bilingüe y la pérdida que significa para algunos grupos de estudiantes, señalamos que es importante verificar la pérdida que significa para todos los estudiantes.

La necesidad de una lógica abductiva de razonamiento: la etnografía como un sistema no-lineal

Una cuestión final que deseamos señalar es la de la necesidad de realizar análisis no lineales y de presentarlos de maneras que respeten dicha “no-linealidad”. Agar (2006) sostiene que “cualquier trayectoria en el espacio etnográfico marcha con el combustible de la abducción”. En este capítulo, el proceso de análisis abductivo permitió explorar la relación, no siempre clara, entre decisiones de política pública —tomadas fuera de las paredes del aula— y prácticas cotidianas de aula, en particular las vinculadas a cuestiones de enfoque educativo (en el caso presentado, en California, y en relación a los cambios ocurridos sobre las políticas educativas y lingüísticas). Al realizar un análisis que tomó ciertos puntos específicos, inscriptos en el texto que Beth produjo para TESOL, y que funcionaron como suertes de anclas a partir de las cuales producir otros análisis complementarios, pudimos dar sentido a procesos de generación y análisis de datos de larga trayectoria —cinco años, por ejemplo— para preguntarnos sobre la interfase entre política educativa y prácticas de aula. Mostramos la necesidad de realizar análisis de tipo multifacético y relacionados con distintas capas de contexto para identificar qué sistemas entraron en contacto en la producción de acciones específicas.

Nuestra metodología se basó en un tipo de análisis que, junto a Agar, denominamos abductivo, y que se caracteriza por su no-linealidad, para lo cual hemos producido análisis de contrastes, análisis con pausas y recorridos hacia atrás para retornar al momento de pausa, de modo tal que pudimos identificar y hacer visibles una serie de pérdidas en el día a día del aula, así como una variedad de actores que intervinieron en las tomas de decisiones que tuvieron un impacto en ese día a día del aula. Los cambios de política educativa se producen, entonces, en niveles co-concurrentes, en situaciones que convergen en un momento presente pero se vinculan con historias específicas de hechos particulares para producir ese presente tal como es.

Sin embargo, aún no se han examinado ciertas preguntas de investigación relacionadas con cómo estos cambios en ciertos puntos de la historia producirán un impacto en las vidas y carreras académicas de los estudiantes a través del tiempo. Antes de cerrar nuestro capítulo deseamos asentar una ironía a nivel de lo que ocurre en estos ámbitos de incumbencia, es decir, a nivel de la ciudad, el estado y la nación: para los propósitos de política, negocios y otras actividades, es requerido que los documentos sean asentados tanto en inglés como en español —o en alguna otra lengua cuando es necesario—, de modo tal que parece ser que en otros contextos no escolares el reconocimiento del derecho lingüístico, o de la conveniencia del uso de más de un

idioma, continúa en pie. Dicha situación nos hace pensar que sería relevante, a los propósitos del desarrollo de investigaciones futuras, el realizar un análisis de los usos de la(s) lengua(s) en otros contextos sociales, políticos y económicos.

Bibliografía

- Agar, M. (1994), *Language Shock: Understanding the culture of conversation*, New York, William Morrow and Company, Inc.
- _____ (2004), “We have met the other and we’re all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system”, *Complexity*, 10(2), pp. 16-24.
- _____ (2006), “An ethnography by any other name”, *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>; consultado el 15 de junio de 2004.
- Alexander, R. (2001), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Anderson-Levitt, K. (2002), *Teaching cultures: Knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Bajtín, M.M. (1982), *Estética de la Creación Verbal*, México, Siglo XXI.
- Bakhtin, M.M. (1986), “The problem of speech genres”, en C. Emerson y M. Holmquist (eds.), *Speech genres and other late essays*, trad. Vern McGee, Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.
- Baker, W.D. y Green, J. (2007), “Limits to certainty in interpreting video data: Interactional Ethnography and disciplinary knowledge”, *Pedagogies* 2(3), pp. 191-204.
- Baker, W.D., Green, J. y Skukauskaite, A. (2008), “Video-enabled ethnographic research: a micro ethnographic perspective”, en G. Walford (ed.) *Ethnography in Education*, London, Tufnell Press, pp. 76-114.
- Barr, R. (1987), “Classroom Interaction and Curricular Content”, en D. Bloome (ed.), *Literacy and Schooling*, Norwood, HJ, Ablex, pp. 150-168.
- Barr, R. y Dreeben, R. (1983), *How Schools Work*, en español, en M. Rueda y M.A. Campos (cords.), CISE/UNAM, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Berenger L. (1998), *Adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción*, Quadernos, 2, pp. 119-129.
- Bloome, D. (1992), “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica (Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: Microanalysis as a theoretical enterprise)”, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 123-180.

- Bloome, D. y Bailey, F. (1992), "Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality", en J.L. Green, R. Beach, M. Kamil y T. Shanrahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, Urbana, NCTE, pp. 181-209.
- Bloome, D. y Egan-Roberston, A. (1993), "The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons", *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp. 305-333.
- Borman, K., Clarke, C., Cotner, B. y Lee, R. (2006), "Cross-Case Analysis", en J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Mahwah, NJ, LEA, pp. 123-140.
- Burin, D. y Heras, A.I. (2001), "Enfoque de sistemas y análisis comunicacional aplicados a procesos de desarrollo local", en D. Burin y A. I. Heras (comp.), *Desarrollo Local: una respuesta a escala humana a la globalización*, Buenos Aires, CICCUS, pp. 53-85.
- Burin, D. y Heras Monner Sans, A.I. (2008), "Política pública de empleo y modelos de desarrollo en localidades rurales del noroeste argentino", en A.I. Heras Monner Sans y D. Burin (coords.), *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*, Buenos Aires, CICCUS, pp. 263-291.
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2004), "What in the world happens in classrooms? Qualitative classroom research", *European Educational Research Journal*, 3(3), pp. 692-713.
- Castanheira, M.L. (2004), *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*, Belo Horizonte, Br., Ceale, Autêntica.
- Castanheira, M.L., Crawford, T., Green, J. y Dixon, C. (2001), "Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices", *Linguistics and Education*, 11 (4), pp. 353-400.
- Castanheira, M.L., Green, J., Dixon, C. y Yeager, B. (2007) (Re) "Formulating identities in the face of fluid modernity, An Interactional Ethnographic approach", *International Journal of Education Research*, 46 (3-4), pp. 172-189.
- Castanheira, M., Green, J. y Yeager, B. (2009), "Investigating inclusive practices: An interactional ethnographic approach", en K. Kumpulainen, C.Hmelo-Silver y M.Cesar (eds.) *Investigating classroom interaction: Methodologies in action*, Rotterdam, Países Bajos, Sense Publishers.
- Chrispeels, J.H. (1997), "Educational policy implementation in a shifting political climate: The California experience", *The American Educational Research Journal*, 34 (3), pp. 453-481.

- Corsaro, W. (1981), *Entering the child's world: Research strategies for studying peer Culture*, en J. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography & Language in Educational Settings* Norwood, NJ, Ablex, 117-146.
- Dixon, C. y Green, J. (2009), "How a Community of Inquiry Shapes and Is Shaped by Policies, The Santa Barbara Classroom Discourse Group Experience as a Telling Case", *Language Arts*, 86 (4), pp. 280-289.
- Dixon, C., Green, J. y Brandts, L. (2005), "Studying the discursive construction of texts in classrooms through Interactional Ethnography", en R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, Cresskill, NJ, Hampton Press/National Conference for Research in Language and Literacy.
- Dixon, C., Green, J., Yeager, B., Baker, D. y Franquiz, M. (2000) "I Used to Know That': What Happens When Reform Gets Through the Classroom Door", *Bilingual Education Research Journal* (24), 1/2, pp. 113-126.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987), *Common Knowledge*, New York, Methuen.
- Egan-Robertson, A. (1998), "Learning about culture, language and power: Understanding relationships among personhood, literacy practices, and intertextuality", *Journal of Literacy Research* 30(4), pp. 449-487.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative methods of research on teaching", en Wittrock, M (ed.), *the handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp. 119-161.
- Floriani, A. (1993), "Negotiating what counts, Roles and relationships, texts and contexts, content and meaning, *Linguistics and Education*, 5 (3-4), pp. 241-274.
- Gee, J.P. (1990), *Social linguistics and literacies, Ideology in discourse*, London, Falmer Press.
- Gee, J.P. y Green, J. (1998), "Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study", *Review of Research in Education*, 23, pp. 119-169.
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, New York, Basic Books.
- Goertz, M. (2006), "Policy Analysis: Studying Policy Implementation", en J.L. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 681-700.
- Green, J. y Bloome, D. (1997), "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective" en J. Flood, S.B. Heath y D. Lapp (eds.), *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*, New York, MacMillan, pp. 181-202.
- Green, J. y Dixon, C. (1993), "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms", *Linguistics and Education*, 5 (3-4), pp. 231-239.

- Green, J.L., Dixon, C. y Zaharlick, A. (2003), "Ethnography as a logic of inquiry", en J. Flood, S. B. Heath y D. Lapp (eds.), *The Handbook for Research in the English Language Arts*, Mahwah, NJ, LEA, pp. 201-204.
- Green, J. y Meyer, L. (1991), "The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process", en C. Baker y A. Luke (eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Green, J. y Wallat, C. (1981), "Mapping instructional conversations: A sociolinguistic ethnography", en J.L. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings* Norwood, NJ, Ablex. pp. 161-205.
- Gumperz, J. (1986), "Interactive sociolinguistics on the study of schooling", en J. Cook-Gumperz (ed.), *The Social Construction of Literacy*, New York, Cambridge University Press, pp. 45-68.
- Heap, J. (1995), "The Status of Claims in "Qualitative" Educational Research", *Curriculum Inquiry*, 25(3), pp. 271-292.
- Heap, J. (1992), "Seeing Snubs: An Introduction to Sequential Analysis of Classroom Interaction", *Journal of Classroom Interaction*, 27(2), pp. 23-28.
- Heras, A. (1993), "The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom", *Linguistics and Education*, 5(3/4), pp. 275-300.
- Heras, A. I. (1998), *The Post-Propositions Era and the Role of University Scholars*, Newsletter-Noticiero, Chicano Studies Department and Center for Chicano Studies, Universidad de California, Santa Bárbara.
- Heras Monner Sans, A. I., Burin, D. y Córdova, L. (2008), "Política de empleo activa: análisis del Plan Manos a la Obra y su puesta en marcha en una comarca patagónica", en Heras Monner Sans, Ana Inés y Burin, David (coords.), *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*, Buenos Aires, ciccus, pp. 223-262
- Holland, D. y Cole, M. (1995), "Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind", *Anthropology and Education Quarterly*, 26 (4), pp. 478-489.
- Holland, D., Lachoite, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, New York, Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, IL, University of Chicago.
- Lau v. Nichols, 414 US 563 (1974), "Supreme Court decision, US Department of Education, Office of Civil rights site", disponible en <http://www.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/lau.html>; consultado el 20 de abril de 2007.
- Lima, E. (1995), Culture revisited: Vygotsky's ideas in Brazil, *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (4), pp. 443-457.

- Lin, L. (1993), "Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life", *Linguistics and Education*, 5(3-4), pp. 367-409.
- McNeil, L.M. y Coppola, E. (2006), "Official and unofficial stories: Getting at the impact of policy on educational practice" en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 681-700.
- Mehan, H. (1979), *Learning Lessons*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Merchant, B. y Willis, A. (2000), *Multiple and Intersecting Identities in Qualitative Research*, Mahwah, NJ, LEA
- Mishler, E. G. (1984), *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*, Norwood, NJ, Ablex.
- Mitchell, C.J. (1984), "Typicality and the case study" en R. F. Ellens (ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct*, New York, Academic Press, pp. 238-241.
- Moll, L. y Diaz, E. (1987), "Ethnographic pedagogy: Promoting effective bilingual instruction", en E. García y R. V. Padilla (eds.), *Advances in bilingual education research*, Tucson: University of Arizona Press, pp. 127-149.
- Palmer, D. y García, E. (2000), "Voices from the field: Bilingual educators speak candidly about Proposition 227", *Bilingual Research Journal*, 24(1-2), pp. 169-178.
- Putney, L., Green, J., Dixon, C., Durán, R. y Yeager, B. (2000), "Consequential progressions: Exploring collective-individual development in a bilingual classroom", en C.D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* New York, Cambridge University Press, pp. 86-126.
- Rex, L. A. (2006), *Discourse of opportunity: How talk in learning situations creates and constrains*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Sagastizábal, M. A. y Heras Monner Sans, A. I. (2005), "Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio", *Krinein*, 1, pp. 107-139.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992a), "Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment", en H. Marshall (ed.), *Redefining student learning: Roots of educational restructuring* Norwood, NJ, Ablex, pp. 119-150.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992b), Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life, *Journal of Classroom Interaction*, 27(2), pp. 29-36.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995), "Two languages, one community: An examination of educational opportunities" en R. Macias y R. Garcia (eds.), *Changing schools for changing students: An anthology of research on language*

- minorities, schools & society*, Santa Barbara, CA, Linguistic Minority Research Institute, pp. 63-106.
- Smith, L.M. y Geoffrey, W. (1968), *The complexities of an urban classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, L., Kleine, P., Prunty, J. y Dwyer, D. (1986), *Educational Innovators: Then and Now*, London, Falmer Press.
- Smith, L., Prunty, J., Dwyer, D. y Kleine, P. (1987), *The Fate of an Innovative School: The History and Present Status of the Kensington School*, London, Falmer Press.
- State of California (s.f.), *Statewide Ballot Initiative Handbook*, disponible en http://www.sos.ca.gov/elections/elections_h.htm; consultado el 20 de abril de 2007.
- Sutton, M. y Levinson, B. (eds.) (2001), *Policy as Practice: A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy*, Westport, CT, Ablex Press.
- Tannen, D. (1979), "What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations", en R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 137-181.
- The National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, disponible en http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf; consultado el 20 de abril 2007.
- Tobin, J., Wu, D. y Davidson, D. (1991), *Preschools in Three Cultures. Japan, China, and the United States*, New Haven and London, Yale University Press.
- Tuyay, S., Jennings, L. y Dixon, C. (2005), "Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom", *Discourse Processes*, 19, pp. 75-110.
- VanSledright, B. (2008), "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education", *Review of Research in Education*, 32(1), pp. 109-146.
- Yeager, B. (1999a), "Reflections on the Community, *Matters*, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages)".
- Yeager, B. (1999b), "Constructing a community of inquirers", *Primary Voices*, 7(3), pp. 37-52.
- Yeager, B. (2003), "'I am a Historian': Examining the discursive construction of locally situated academic identities in linguistically diverse settings", tesis de doctorado de la Universidad de California, Santa Barbara.
- Yeager, B., Floriani, A. y Green, J. (1998), "Learning to see learning in the classroom: Developing an ethnographic perspective", en A. Egan-Robertson y D. Bloome (eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities* Cresskill, Hampton Press, pp. 115-139.

- Yeager, B. y Green, J. (2008), “‘We have our own language as well as the languages we bring’: Constructing opportunities for learning through a language of the classroom”, en J. Scott, D. Straker y L. Katz (eds), *Affirming students’ right to their own language: Bridging language policies and pedagogical practices*, New York, Routledge-National Council of Teachers of English, pp. 153-175.
- Yeager, E., Green, J. L. y Castanheira, M. L. (2009), “Two languages, one community: On the discursive construction of community in bilingual classrooms”, en M. César y K. Kumpulainen (eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, pp. 235-268.
- Yin, R. (2006), “Case study methods”, en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (eds), *Handbook of complementary methods in education research*, Washington, D.C., LEA, pp. 95-110.