



Escuelas y comunidades bi/plurilingües trabajando juntas: el enfoque Idiomas para la dignidad

GUÍA PARA ESCUELAS



Introducción

Este documento orientativo está destinado a los educadores que trabajan colaborativamente con padres y comunidades que son plurilingües, y en particular con las comunidades romanís de Europa del Este. A veces, a algunas comunidades plurilingües se las cataloga despectivamente como «vulnerables» o «de difícil acceso». En contraste con estas interpretaciones, este documento proporciona orientación sobre posibles formas de desarrollar entornos de enseñanza y aprendizaje caracterizados por la confianza mutua, el respeto y el entendimiento; un enfoque que hemos venido a llamar «Idiomas para la dignidad».

La guía se basa en los resultados derivados del proyecto de investigación ROMtels (Espacio de aprendizaje de investigación en translingüismo romaní). Los resultados se emplean aquí para describir los principios de un enfoque de idiomas para la dignidad.

El documento se divide en 6 secciones:

1. **Presentación del proyecto ROMtels**
2. **¿Quién vive y aprende en el Reino Unido, Francia, Finlandia y Rumanía?**
3. **Idiomas para la dignidad: bases conceptuales**
4. **Idiomas para la dignidad: Proceso ROMtels**
5. **Idiomas para la dignidad: Hallazgos de ROMtels**
6. **Principios para la práctica**

Cómo leer este documento

El documento contiene una serie de iconos que le ayudarán a localizar rápidamente los resultados.

-  Preguntas que formula el profesorado acerca de la pedagogía del translingüismo y todo lo que implica
-  Material en vídeo tomado del proyecto ROMtels
-  Fuentes de información adicionales
-  Referencia al sitio web de ROMtels
-  Fuentes de pruebas/resultados de investigaciones



Existen dos versiones de esta guía: la copia impresa y la electrónica que se obtiene en el sitio web del proyecto de investigación (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> ).

La copia impresa proporciona enlaces al sitio web con objeto de que pueda ver los videomateriales de ejemplo que la acompañan. Dichos materiales se encuentran integrados en la versión en línea del documento orientativo, de forma que si lee esto en un ordenador, solo tiene que hacer clic en el enlace.

 El videomaterial para este documento consta de 3 tipos de materiales:

- Vídeos de niños, padres y profesores trabajando juntos en clases de una escuela en Francia.
- Vídeo de un padre de una escuela en RU hablando acerca de su vida anterior y la escuela en Inglaterra
- Vídeos de padres realizando una presentación a los profesores y personal académico en la Universidad de Newcastle, RU.



IZQUIERDA
Familias romanís disfrutando del espacio de investigación en Newcastle, RU

1 | Presentación del proyecto de investigación: ROMtels (Espacio de aprendizaje de investigación en translingüismo romaní)

Este proyecto se desarrolló en cuatro países europeos: el Reino Unido, Francia, Finlandia y Rumanía. y se prolongó durante dos años y medio. El objetivo general del proyecto era mejorar la educación de los niños nómadas de Europa del Este y de los niños romanís en particular, en las aulas de la escuela primaria (entre 5 y 11 años) de toda Europa, y una escuela de secundaria en Francia (con alumnos de hasta 15 años), para lograr una mejor y mayor participación y motivación del alumnado con el fin último de mejorar el rendimiento. El proyecto parte como respuesta a los datos referentes a las brechas permanentes en la asistencia escolar y en los logros de los alumnos gitanos, romanís y nómadas en comparación con las medias nacionales en toda Europa (http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf) y, específicamente, en los países participantes. El proyecto se articula también como respuesta al descenso (o inexistencia) del uso del idioma natal en las aulas (edad de 5 a 11 años) como herramienta pedagógica para elevar los logros académicos del alumnado cuyos idiomas natales son diferentes al idioma oficial de la escuela.

El proyecto se inició en el RU con dos tecnologías utilizadas conjuntamente (mesa digital y pantallas proyectadas de gran formato a 360 grados) para crear un espacio inmersivo



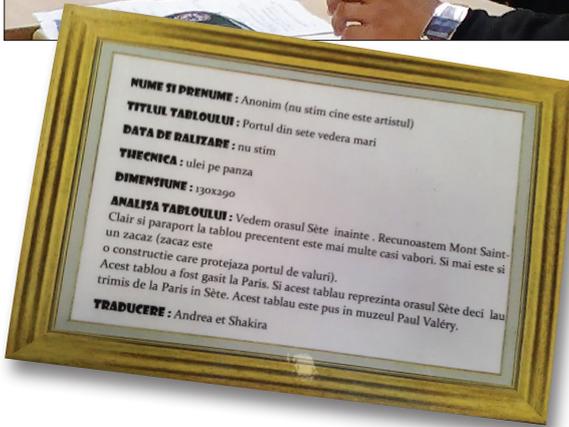
IZQUIERDA
Fotograma de la película de Edward Moore, propietario del almacén en Gateshead, lugar en el que se informó del inicio del Gran incendio de Tyneside

tipo realidad virtual. Los alumnos entran en el espacio como investigadores de una consulta concreta ( consulte el sitio web para conocer cuatro propuestas diferentes: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/>). Los personajes que aparecen en dicho espacio hablan a los alumnos en inglés y en una forma translenguada de



DERECHA
Niños y padres
trabajando
juntos en Sète,
Francia

Placa de museo
translenguada,
Sète



DERECHA
Translingüismo
para aprender en
Tinca, Rumanía

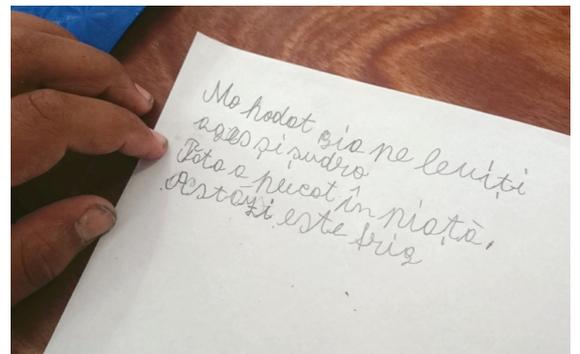
Escritura en
romaní en
Rumanía



romaní y el idioma de Europa Oriental de los alumnos para presentarles los problemas y rompecabezas sobre la marcha. Los alumnos colaboran para solucionar los problemas, con lo que se fomenta un uso consciente del idioma a través del translingüismo.

Posteriormente, las enseñanzas extraídas se aplicaron a los participantes franceses que llevaron a cabo un ejercicio artístico colaborativo en un museo, en Sète, Francia. Los alumnos y sus padres visitaron un museo y analizaron cuatro pinturas. La tarea fue entonces presentar ese análisis en forma de escrito translenguado que aparecería en una placa utilizadas en las exposiciones del museo.

En Rumanía, la práctica del uso del idioma natal en el aprendizaje, que había surgido de forma



natural como resultado de las circunstancias concretas de la escuela (véase <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> para obtener los detalles de la escuela en Tinca), comenzó a formalizarse en las clases. A los alumnos se les alentó a escribir en rumano y en korturare (su dialecto romaní), aprovechando las formas normalizadas del romaní que se estaban desarrollando en ese momento en Rumanía.



Para obtener una descripción más detallada del trabajo de cada compañero, consulte <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2>

¿Qué es el translingüismo?

Con objeto de entender el proyecto ROMtels y por ello el resto de este documento, resulta importante definir primero el concepto de translingüismo/translenguar. Simplificándolo, se define como el proceso de participar en las «múltiples prácticas discursivas en las que las personas bilingües participan para entender su mundo bilingüe.» (García, 2009, p. 45).

Un análisis más en profundidad revela dos supuestos relacionados dentro de este constructo:

- se enfatizan las normas lingüísticas basadas en el uso de la interacción plurilingüe en oposición a las normas monolingües,
- los idiomas ya no se entienden como sistemas discretos, sino como un continuo idiomático al cual se accede en función de la necesidad percibida en un contexto.



Si desea obtener una explicación más detallada, consulte los Manuales 1 y 2 ROMtels en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks>

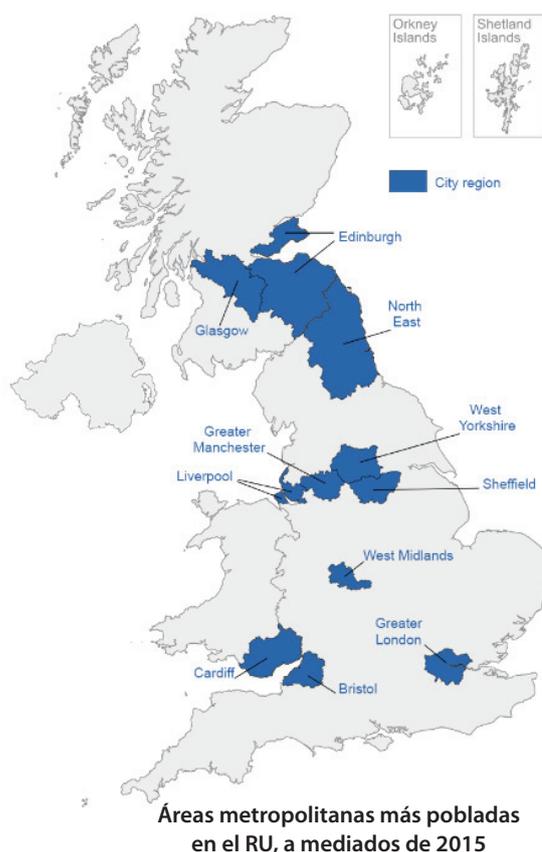
2 | ¿Quién vive y aprende en el Reino Unido, Francia, Finlandia y Rumanía?

Antes de avanzar, resulta útil tener cierta perspectiva sobre los idiomas y comunidades que conforman nuestra población en la escuela. Parece que el RU y Finlandia mantienen la estadística más detallada de la población y de los datos demográficos específicos educativos. Se considera cada país por separado. Luego consideramos qué significa recopilar información estadística a nivel de escuela.

NOTA: cada país emplea diferente terminología para describir los grupos de personas. Los resultados mostrados a continuación emplean el lenguaje utilizado en cada uno de los contextos. Esto no siempre refleja el lenguaje empleado por el proyecto ROMtels, según puede verse en los documentos orientativos.

Estadísticas nacionales

Reino Unido

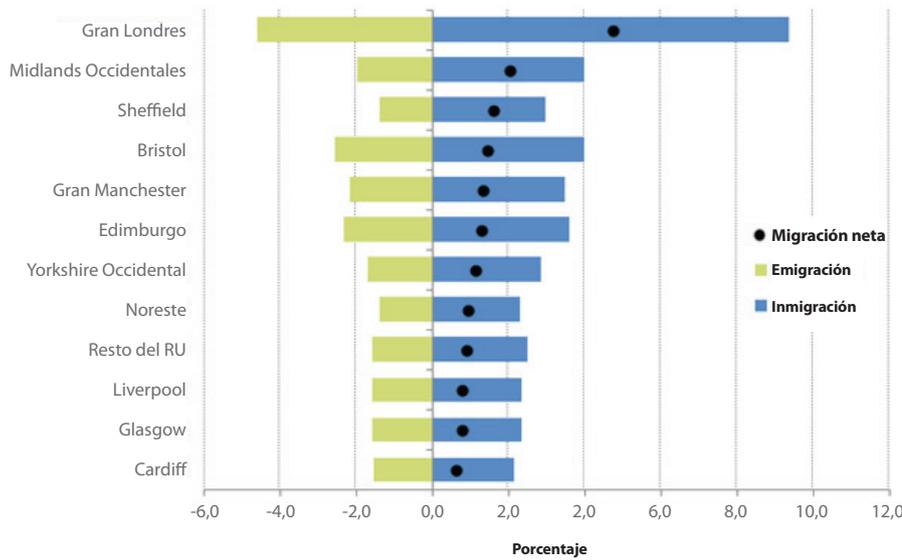


Población estimada de las áreas metropolitanas, mediados de 2015

Área metropolitana	Población a mediados de 2015
Gran Londres	8.674.000
Midlands Occidentales	2.834.000
Gran Manchester	2.756.000
Yorkshire Occidental	2.282.000
Noreste	1.957.000
Glasgow	1.804.000
Liverpool	1.525.000
Cardiff	1.505.000
Sheffield	1.375.000
Edimburgo	1.350.000
Bristol	1.119.000

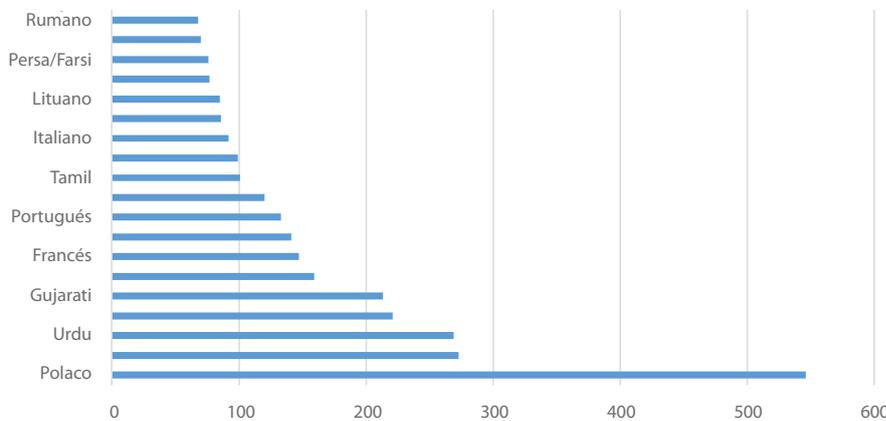
Fuente: Estimaciones de población ONS (incorporan las estimaciones de NRS y NISRA)

Esto muestra que el noreste, en donde se sitúa Newcastle es una de las regiones más pobladas del RU



Aquí podemos ver que, aunque la inmigración al noreste fue mayor que la emigración, no es una migración neta tan significativa como en otras zonas del país, principalmente en Londres.

Idiomas distintos al inglés hablados en Inglaterra y Gales, censo del 2011



En el censo de 2011, el idioma más popular aparte del inglés era el polaco.

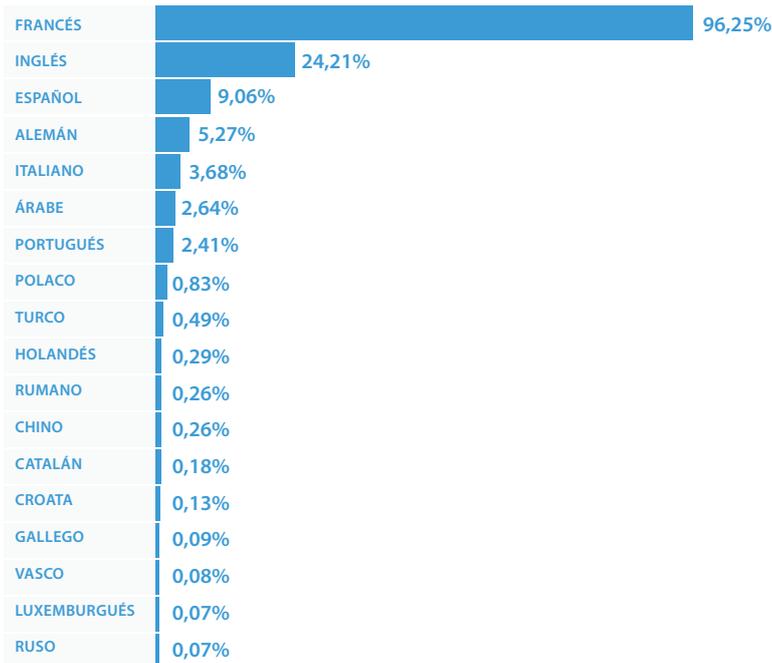
Todas las estadísticas están disponibles en: <https://www.gov.uk/government/statistics>

En el RU, NALDIC (<https://naldic.org.uk/>) estima que los alumnos en las escuelas hablan más de 360 idiomas y esto probablemente no incluye los dialectos.

Francia

En Francia está prohibido llevar a cabo encuestas étnicas y sobre idiomas, pero la Delegación francesa para el idioma francés y los idiomas en Francia, la DGLFLF, informó de que los niños en las escuelas de Francia hablaban 75 idiomas en 1999 (CERQUILIGNI 1999), así que es probable que hoy en día se hablen más de 100 idiomas en Francia.

Idiomas hablados en Francia por adultos como idioma natal o aprendido en 2012



De: <http://languageknowledge.eu/countries/france>

Rumanía

La población de Rumanía se ha ido reduciendo desde 1990 (<http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=RO>).

Tal como muestra la tabla de la derecha, en las escuelas de Rumanía hay alumnos con idiomas distintos al idioma de escolarización, pero el foco de este documento se centrará en los niños romanís de Rumanía.

Las estadísticas del censo de 2011 mostraban que el romaní era la segunda mayor minoría en Rumanía.

Ethnicity	number	%
Rumanos	16,792,868	88.9
Húngaros	1,227,623	6.5
Romanís	621,573	3.3
Ucranianos	50,920	0.3
Alemanes	36,042	0.2
Turcos	27,698	0.1
Rusos lipovenos	23,487	0.1
Tártaros	20,282	0.1
Serbios	18,076	0.1
Eslovacos	13,654	0.1
Búlgaros	7,336	0.0
Croatas	5,408	0.0
Griegos	3,668	0.0
Judíos	3,271	0.0
Italianos	3,203	0.0
Polacos	2,543	0.0
Checos	2,477	0.0
Chinos	2,017	0.0
Csángó	1,536	0.0
Armenios	1,361	0.0
Macedonios	1,264	0.0
Otros	18,524	0.1
datos no disponibles	1,236,810	6.1
Total ⁽¹⁴⁾	20,121,641	100.0

Finlandia**Extranjeros en Finlandia**

País de ciudadanía	2014	%	Cambio anual, %	2015	%	Cambio anual, %
Estonia	48 354	22,0	8,0	50 367	21,9	4,2
Rusia	30 619	13,9	-0,4	30 813	13,4	0,6
Suecia	8 288	3,8	-1,1	8 174	3,6	-1,4
China	7 559	3,4	6,2	8 042	3,5	6,4
Somalia	7 381	3,4	-1,1	7 261	3,2	-1,6
Tailandia	6 864	3,1	5,9	7 229	3,1	5,3
Iraq	6 795	3,1	7,0	7 073	3,1	4,1
India	4 728	2,2	8,1	4 992	2,2	5,6
Turquía	4 508	2,1	2,5	4 595	2,0	1,9
Vietnam	3 993	1,8	11,1	4 552	2,0	14,0
Reino Unido	4 280	1,9	5,7	4 427	1,9	3,4
Alemania	4 044	1,8	1,8	4 112	1,8	1,7
Polonia	3 684	1,7	11,0	3 959	1,7	7,5
Afganistán	3 527	1,6	10,1	3 741	1,6	6,1
Antigua Serbia y Montenegro	3 360	1,5	6,5	3 535	1,5	5,2
Otros	71 691	32,6	8,4	76 893	33,5	7,3
Total	219 675	100	5,9	229 765	100	4,6

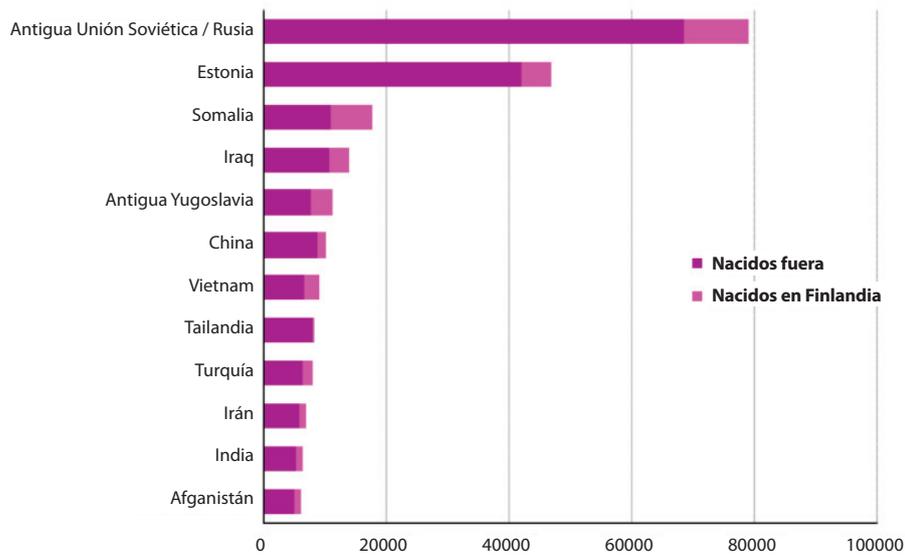
Estadísticas de Finlandia: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html

Población por idioma

	2012	2013	2014	2015
Finlandés	4 866 848	4 869 362	4 868 751	4 865 628
Sueco	290 977	290 910	290 747	290 161
Sami	1 900	1 930	1 949	1 957
Otros idiomas:				
Ruso	62 554	66 379	69 614	72 436
Estonio	38 364	42 936	46 195	48 087
Somalí	14 769	15 789	16 721	17 871
Inglés	14 666	15 570	16 732	17 784
Árabe	12 042	13 170	14 825	16 713
Kurdo	9 280	10 075	10 731	11 271
Chino	8 820	9 496	10 110	10 722
Albanés	7 760	8 214	8 754	9 233
Persa	6 422	7 281	8 103	8 745
Thai	6 926	7 513	8 038	8 582
Vietnamita	6 549	6 991	7 532	8 273
Turco	6 097	6 441	6 766	7 082
Español	5 470	6 022	6 583	7 025
Alemán	5 792	5 902	6 059	6 168
Otros	61 438	67 289	73 543	79 570
Total	5 426 674	5 451 270	5 471 753	5 487 308

Estadísticas de Finlandia: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#populationbylanguage

Los mayores grupos con origen extranjero entre la población finlandesa a 31 de diciembre de 2015



De: http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_en.html

«El grupo de niños por debajo de la edad de escolarización (entre 0 y 6 años) con origen extranjero era del 7,9 por ciento a finales de 2015. Uno de cada cinco niños por debajo de la edad escolar son ya de origen extranjero en el Gran Helsinki. De todas las personas con origen extranjero, más de la mitad vivían en Uusimaa. De los hijos de inmigrantes con origen extranjero el 61 por ciento vivía en Uusimaa.

Examinados por municipios, el porcentaje de personas con origen extranjero entre las poblaciones de la Finlandia continental fue mayor en Vantaa, 15,8 por ciento, y Espoo y Helsinki, 14,3 por ciento».

Ambos tomados de: http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_en.html

«De acuerdo con los datos de las estadísticas educativas de Finlandia, existían 1,2 millones de alumnos en Finlandia en 2012. De ellos, 542.100 cursaban el plan de estudios en institutos de enseñanza secundaria. En la educación de nivel posterior a primaria, el mayor número de estudiantes se encontró en la formación profesional. En el sur de Finlandia estaba la mayoría de estudiantes hablantes de un idioma extranjero, cuyo idioma natal no era el finlandés, sueco o sami. Lo más común era que el idioma natal de los estudiantes hablantes de un idioma extranjero fuera ruso o estonio. La nacionalidad de los estudiantes extranjeros era en la mayor parte de los casos rusa, estonia o china».

De: http://www.stat.fi/til/opiskt/2012/opiskt_2012_2014-01-29_tie_001_en.html

Un estudio de los idiomas distintos al finés en Finlandia en 2013 estimó el número de idiomas hablados en 150 (<http://www.kotus.fi/kielitieto/kiellet>).

NOTA: Aparte de Rumanía no hay mención de los alumnos romanís específicamente en las estadísticas de población del RU, Francia ni Finlandia.

Estadísticas a nivel de escuela

La mayoría de las escuelas captan las estadísticas del idioma de los alumnos cuando estos se inscriben en la escuela y los padres rellenan un formulario. En el RU, esta recopilación de datos incluye con frecuencia detalles del grupo étnico de los alumnos. Existen muchos motivos por los que este proceso puede no captar la realidad de la vida plurilingüe de los alumnos, por ejemplo 

- El conocimiento de los padres de los objetivos de dichos formularios y de la información recopilada. Quizás crean que la escuela valora menos ciertos idiomas, o que la escuela prefiere alumnos cuyos padres hablan el idioma de la escuela en casa, o que se juzgará a los alumnos como menos capaces de entrar en la escuela si reconocen el empleo de otros idiomas. Pueden existir buenas razones para establecer estos juicios de valor basándonos en las malas experiencias previas con los formularios institucionales de educación, como los de escolarización, en otros países o en el país actual de residencia.
- Los padres pertenecientes a comunidades que se han enfrentado, o continúan haciéndolo a discriminación social o política, pueden pensar que la información recopilada dará lugar a una discriminación en contra de sus hijos e hijas.
- Es posible que los padres crean que los niños únicamente deberían usar el idioma de la escuela mientras están en ella.
- Puede que a los padres les resulte difícil rellenar el formulario sin que se lo traduzcan.
- Los formularios quizás no reflejen por completo las prácticas lingüísticas y por ello incluyan información inexacta o como «otra».
- Algunos idiomas no tienen nombres cuya forma quede registrada de forma útil en un formulario escrito.

Los propios formularios, en términos de la información recopilada, pueden actuar como elementos potenciadores de estos temores sobre la recogida de dicha información. Por ejemplo, en Inglaterra desde septiembre de 2017, todas las escuelas deben recopilar información sobre el país de nacimiento de los alumnos, su nacionalidad y nivel de competencia de inglés

basado en cinco nuevos niveles ( consulte Schools Week, March, 2017). Esta política puede impedir a las escuelas recopilar información mejor ajustada a las experiencias reales de los alumnos fuera de la escuela, hacia un énfasis en la «competencia», lo que a su vez puede influir en la percepción de los padres de cualquier información que se le entregue a las escuelas.

El proyecto ROMtels está dirigido por los «Diez principios básicos comunes para la inclusión romaní» de la Comisión Europea (http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011_10_Common_Basic_Principles_Roma_Inclusion.pdf), los cuales forman un elemento principal de las directrices éticas contenidas en el acuerdo de asociación. En el principio 1, una guía general, la cual insiste en que los proyectos no deben estar basados en concepciones previas, indica: «debe prestarse atención a los estudios y otras fuentes de información objetiva, deben realizarse visitas *in situ* y, lo mejor sería que los romanís participaran en el diseño, implantación o evaluación de las políticas y proyectos». Por ello, resulta importante no hacer suposiciones basadas en el conocimiento previo o estereotipos; las escuelas deben asegurarse de que se recopila la información acerca del lengua de aquellos que asisten ahora a la escuela y hacerles totalmente partícipes de este proceso.

Por ello, es importante reflexionar sobre 

- En qué momento y cómo recopilar esta información. Podría ser mejor hacerlo después de que las escuelas hayan desarrollado una relación de confianza recíproca con los padres y las comunidades. En ROMtels, observamos que los padres romanís con hijos más jóvenes reconocían su herencia cultural y lingüística en los formularios de inscripción del alumno después de que se hubiera iniciado el proyecto, mientras que no lo hicieron para sus hijos más mayores que ya estaban inscritos.
- Si un formulario escrito es la mejor forma de captar las complejidades idiomáticas y, si se emplea un formulario escrito, cómo podría mejorarse.

En ROMtels desarrollamos una hoja de registro para los alumnos que podía utilizar la escuela para que los padres la rellenaran con sus hijos en casa y recopilar, no solo las prácticas de translíngüismo, sino también las opiniones de

padres e hijos sobre dichas prácticas. Por supuesto, nada sustituye a la conversación, pero esto puede usarse como herramienta para asistir a tales conversaciones con un traductor.

La idea es que los niños rellenen cada globo con un idioma y una, o varias personas con la que utilizan dicho idioma. Luego pueden añadir una pegatina (o emoticono si se emplean electrónicamente) para mostrar cómo les hace sentir cada situación. El contexto de la clase puede ser un reflejo de lo que les gustaría que ocurriera o de lo que realmente ocurre. La versión electrónica puede encontrarse en <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG 5.3). Esto podrá adaptarse fácilmente si cambiamos los contextos y añadimos casillas o símbolos para conversación y lectura/escritura.

En el extremo opuesto tenemos algunos ejemplos de la investigación ROMtels en una clase de 2º año de Newcastle. El primero es más típico de las respuestas en las que los alumnos muestran que no se divierten hablando solo en inglés en el aula. Pero hay algunos alumnos que, como en el segundo ejemplo, dicen que se divierten hablando inglés mejor, en este caso en todos los contextos.

Las estadísticas a nivel nacional, regional o de escuela son una cosa, pero escuchar de primera mano la experiencia de las personas al llegar a un país sin hablar el idioma es otra bien distinta. Un día de 2016, uno de los padres romaní originario de una pequeña ciudad en la República de Eslovaquia se sentó con nosotros y nos contó su historia. Nos permitió que la grabáramos en vídeo. Sabíamos que su nivel de translíngüismo y traducción era excelente, así que fue interesante oír lo que supuso la

escolarización para ella como romaní antes de venir a Newcastle. **Puede ver la historia de Marta aquí:** <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/wg1resources/> (WG1.13, autobiografía). 🌐

A continuación, colocaremos el enfoque Idiomas para la dignidad en un marco de trabajo teórico, antes de compartir la práctica que llevamos a cabo en el proyecto ROMtels, en el que Marta ha tenido un papel importante.

3 | Idiomas para la dignidad: bases conceptuales

El objetivo de esta sección es establecer las bases conceptuales para nuestro enfoque: Idiomas para la dignidad. Dignidad en este contexto abarca la justicia social para las personas y sus idiomas. Algunos idiomas y sus dialectos pueden tener nombres y formas escritas bien establecidos, otros puede que no, pero en nuestro enfoque reconocemos que *todos* son importantes en la vida de los alumnos y sus familias.

Dignidad aquí se refiere a un enfoque bien considerado a la enseñanza que desarrolla una relación simbiótica entre los profesores y las familias. Nuestro punto de partida es doble. En primer lugar, reconocemos que los padres y las familias son los expertos en el uso del idioma de sus propios hijos. Ellos saben qué idiomas y formas de estos usan los niños, así como cuándo, con quién y por qué. En segundo lugar, los profesores son los expertos en el conocimiento pedagógico y curricular que se necesita para el desarrollo de los recursos basados en investigación que sacan partido de las motivaciones y descubrimientos de los alumnos y cumplen con los requisitos de los programas escolares a nivel local y nacional. Los recursos basados en investigaciones que incorporan los idiomas natales de los niños se basan en la colaboración de padres y profesores: un conjunto de conocimientos e interpretaciones no es suficiente sin el otro. Ambos son igualmente necesarios y estos papeles igualitarios tienen un efecto emancipatorio en los alumnos y profesores de las escuelas, en la implicación de los padres con estas y en la comunidad escolar en su conjunto.

Para el desarrollo de nuestras bases conceptuales nos aprovechamos primero de

las teorías socioculturales del aprendizaje. El trabajo pionero de Dell Hymes respecto a las perspectivas socioculturales es importante ya que recurrimos a cómo se utiliza el translíngüismo en los contextos sociales cotidianos. El interés multidisciplinario de Hymes con el idioma en la sociedad, en particular las conexiones entre el discurso y las relaciones sociales, es algo fundamental para el proyecto ROMtels. Los dialectos romaní casi nunca se escuchan en los contextos escolares, así que el sistema de educación juega su papel a la hora de silenciar a los alumnos romaní. El trabajo de Tove Skutnabb-Kangas (2000, 2006) sobre los principios y prácticas que derivan de la legislación de los derechos humanos, renueva la llamada a incluir todos los idiomas de los niños en los contextos educativos, y nos recuerda que privar a las personas de sus derechos humanos, por ejemplo, los derechos lingüísticos, conduce al conflicto.

Todos vemos los idiomas como algo enriquecedor y valioso y siguiendo el trabajo de Edward Said sobre el poscolonialismo rechazamos la visión de que solo los idiomas «occidentales» o los idiomas de escolarización son «civilizados» y los «otros» son «primitivos y atrasados». El concepto de «fondos de conocimiento» desarrollado originalmente por Moll (1992) y sus colegas en Arizona, EE. UU., hace referencia al potencial recurso para el cambio educativo que reside en las familias y sus comunidades. Los fondos de conocimiento son una forma de aceptar que el aprendizaje de los alumnos ha tenido lugar a través de las experiencias vividas, en diferentes idiomas, y dentro de diferentes redes sociales, todas ellas con historias largas y complicadas, las cuales abarcan dimensiones de poder, marginalización y discriminación. Los fondos de conocimiento facilitan una visión en la que el aprendizaje y las experiencias vitales de los niños están

Zaneta
traduciendo
una explicación
de la encuesta
sobre el Gran
incendio de
Tyneside



entrelazados, y que deberían considerarse «ricos», «densos» y «polifacéticos». Esta visión ayuda a los profesores a aceptar, validar y a poner en valor el aprendizaje en el hogar, en los idiomas de este y de la comunidad. Cuando los profesores abordan el aprendizaje de los niños a través de la lente del inglés y a través de las prácticas anticipadas «solo con inglés» en lugar de con los fondos de conocimiento, su visión de los niños es «delgada» y «monofacética».

En el desarrollo de prácticas pedagógicas que aprovechan los fondos de conocimiento de los alumnos y las familias, aceptamos que estos se han desarrollado a través de experiencias vitales y dentro de redes sociales que son flexibles, adaptativas y activas y que, con frecuencia, implican a muchas personas ajenas al propio hogar. Aprovechando también la extensión de los fondos de conocimiento de Yosso (2005) en la que identifica seis formas de capital, el proyecto ROMtels entiende nuestro trabajo como de apoyo a las comunidades:

- El capital de aspiraciones, como la capacidad de mantener las esperanzas y sueños en el futuro, incluso enfrentado a barreras reales o percibidas
- El capital lingüístico, como las habilidades intelectuales y sociales logradas a través de las experiencias de comunicación de translíngüismo
- El capital familiar, como el desarrollo de repertorios de translíngüismo que portan un «sentido de historia, memoria e intuición cultural comunitaria»
- El capital social en redes de personas y recursos de la comunidad para ofrecer «apoyo, tanto instrumental como emocional para recorrer las instituciones de la sociedad»
- El capital de navegación en formas para maniobrar a través de las instituciones sociales, como por ejemplo, las escuelas
- El capital de resistencia en mecanismos para desafiar las desigualdades lingüísticas y educativas.

4 | Idiomas para la dignidad: el proceso ROMtels

En esta sección informamos del proceso llevado a cabo al trabajar con familias romanís, pero puede resultar de utilidad como orientación para trabajar con cualquier comunidad lingüística, empleando medios digitales donde fuera necesario o apropiado, según el contexto y la propia comunidad.

Etapa 1: Trabajar en la comunidad

ROMtels quería descubrir qué idiomas hablaban los alumnos romanís en todos los contextos, comenzando por Newcastle. Comenzamos trabajando con asociaciones benéficas y otras ONG que ayudaban a las comunidades de la zona para identificar personas de dentro de las propias comunidades o que trabajaran estrechamente con ellas que fueran capaces de traducir al y desde el inglés. Una vez que identificamos a los traductores en los que las comunidades confiaban y se establecieron relaciones de confianza con ellos, comenzamos a trabajar con las comunidades, viajando a los lugares en los que se ofrecía apoyo. Esta etapa se prolongó unos seis meses. A continuación se describen las etapas posteriores llevadas a cabo con las familias.

Etapa 2: trabajar en la escuela

La siguiente etapa implicó varios pasos, en primer lugar trabajar conjuntamente para identificar los dialectos romanís eslovacos, llevar a cabo la traducción y grabación, más tarde abrir la sala de investigación a la comunidad romaní de la escuela, repetir el proceso con los padres romanís checos y rumanos y finalmente traducir el trabajo de los niños de nuevo al inglés. El proyecto de investigación no podría haberse llevado a cabo sin la colaboración de los padres romanís en el RU, Francia y Finlandia.

Identificación y denominación de las prácticas de translíngüismo

Posteriormente comenzamos a trabajar con los padres en la escuela de Newcastle. La traductora de eslovaco/checo (Zaneta Karchnakova) fue contratada por la escuela como traductora/trabajadora comunitaria. En el momento de nuestra primera entrevista con los padres, ya estaba bien establecido un grupo de madres entre los progenitores romanís checos/eslovacos de la escuela. Diez madres y un padre asistieron a nuestra primera reunión de ROMtels en la

escuela. Gracias a la excepcional traducción de Zaneta, explicamos las premisas del proyecto. Teníamos dos principios directrices que compartimos con los padres y que ellos aceptaron fácilmente:

- Necesitamos su ayuda para ayudar a sus hijos.
- Nadie es tan experto como ustedes a la hora de conocer las prácticas idiomáticas de sus hijos, así que necesitamos que compartan esta experiencia.

Estos principios esperan capital de aspiraciones como una obviedad para todos los padres, si bien se reconoce la necesidad de desarrollo del capital de navegación en términos de la institución de escolarización. Aprovecha el capital lingüístico, social y familiar como fondos de conocimiento, o como fuentes de experiencia, y al hacerlo se construye capital de navegación junto con el capital de todos los participantes en la resistencia a las desigualdades educativas actuales.

Los padres se interesaron tanto en la tecnología como en el contenido, en particular en lo relativo al Gran incendio de Tyneside. Posteriormente, la conversación cambió hacia sus idiomas y cuáles se hablaban en casa. El abanico de translingüismo en el hogar quedó manifiesto de inmediato (consulte la sección 5 a continuación), pero a la hora de especificar sus dialectos romaní, la conversación pasó a ser algo como esto:

Investigador (R): ¿qué idiomas hablan ustedes?

Padres: ¿qué quiere decir?

R: ¿Cuál es el nombre de su idioma?

Padres: ¿qué quiere decir?

R: ¿Hablan eslovaco?

Padres: sí

R: ¿Hablan romaní?

Padres: sí

R: vale, ¿qué romaní?

Padres: ¿qué quiere decir?

Los padres, en aquella primera reunión estaban convencidos de que todos ellos compartían el mismo idioma y que se llamaba romaní, gitano o zíngaro. Entonces les presentamos una lista de nombres comunes y les pedimos a las familias que nos dijeran que palabra utilizarían. Inmediatamente las diferencias se hicieron patentes, lo que fascinó a las familias. El nivel de interés de este simple ejercicio lingüístico desempeñó un papel preponderante como catalizador para una implicación más amplia y

continuada de la comunidad en el proyecto.

En las siguientes reuniones comenzamos a identificar los idiomas usando una base de datos creada por los académicos de la Universidad de Manchester, dirigidos por el profesor Yaron Matras, llamada la base de datos de los dialectos romaní (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms> ). Esta base de datos permite identificar dialectos específicos del romaní a través de la ubicación (país y región) o grabaciones de audio y algunas transliteraciones (traducciones escritas usando el alfabeto inglés de forma que los hablantes de inglés no romaní puedan intentar leerlas). Aquí puede encontrar algunas sugerencias de cómo usar esta base de datos con las familias romaní.

Antes de reunirse con los padres:

1. de antemano, identifique algunas palabras clave en la base de datos y cree una hoja de registro simple que incluya el número de la palabra/frase en la base de datos para acceder con facilidad a posteriori. Si no realiza este paso, puede acabar recogiendo palabras que no pueda identificar como de un dialecto concreto.

Con la ayuda de un traductor (véase la etapa 1 anterior):

2. localice el país de origen de los padres
3. localice la región según los registros de la base de datos de Manchester (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms/>). Si esto no fuera posible hacerlo, sátese este paso
4. pruebe algunas de las palabras de la base de datos dentro de ese país (y región), filtrando para ese dialecto y luego abriendo el archivo sonoro. Probablemente tendrá que reproducirlo varias veces.
5. Si esto no funciona, inténtelo con un país cercano y comience de nuevo.

Si quiere ver este proceso en acción y la reacción de los padres, puede ver a los padres en Francia usando la base de datos en <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translingüismo para el aprendizaje, FP1-4) 

¡Los padres, sin excepción, quedaban fascinados por el hecho de que alguien estuviera interesado en sus idiomas, y mucho menos que los académicos se hubieran esforzado por nombrarlos! No tenemos dudas de que este proceso de identificar los idiomas junto con los principios esbozados anteriormente y el trabajo de Zaneta que lo posibilitó, contribuyeron a la



mayor implicación de los padres en el proyecto en la siguiente fase, cuando les pedimos que tradujeran los guiones de personajes para las investigaciones de aprendizaje de ROMtels. Una madre, Marta Kaliasova y un padre, Laco Mitras, se presentaron para realizar las traducciones y grabaciones.

Traducción colaborativa: ¿o translingüismo?

Nuestras primeras sesiones de traducción en la escuela comenzaron con el visionado de las animaciones en inglés para cada uno de los personajes de la investigación. Luego Zaneta tradujo el guion de cada personaje del inglés al checo (muy próximo al eslovaco). Después de eso, Zaneta trabajó con los padres para traducir del checo a una forma translenguada de romaní eslovaco oriental y eslovaco. A los padres les dimos una sencilla instrucción:

dígalo tal como lo haría en casa para que sus hijos lo entendieran, usando los idiomas que prefieran, en cualquier combinación.

Posteriormente, refinamos el proceso para hacerlo más eficiente: Zaneta tradujo los guiones del inglés al checo antes de cada sesión. Esto significaba que Laco y Marta podrían centrarse en pasar del checo al eslovaco y al romaní eslovaco oriental. Esto también significó que los padres trabajaban en guiones independientes de los personajes, Zaneta ya

había leído ambos guiones completos, de forma que podía intercambiarlos entre los dos con mayor facilidad (no tomando todo lo de una frase a la vez).

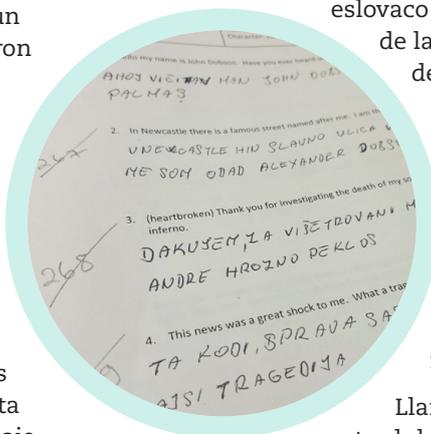
Posteriormente los padres grabaron cada frase o grupo de ellas como un archivo .MP3 con una grabadora de sonido. Los padres también verificaron la traducción del otro, para detectar errores o aceptar los cambios. Realizaron algunos de estos cambios a los guiones translenguados escritos y algunos cambios cuando leyeron todas las frases en voz alta como práctica previa a la grabación.

Los padres no solo tradujeron al romaní eslovaco oriental. Tomaron cada una de las unidades de significado y decidieron cómo captarlas en una combinación de romaní y eslovaco para hacerlas más accesibles a los niños, aprovechando el eslovaco, por ejemplo, si era más probable que los niños reconocieran palabras usadas con menor frecuencia (o inexistentes) en el romaní eslovaco oriental.

Llamamos a este proceso tradulenguar para captar ambos elementos: traducción y translenguar.

Compartir nuestro trabajo con la comunidad de padres romaní en su conjunto

La escuela celebró un evento abierto en la sala de investigación para todos los padres



IZQUIERDA
Mentes jóvenes y mayores juntas con tecnología para translenguar



Apertura del Espacio de aprendizaje de investigación en translingüismo de ROMtels en la Escuela de primaria Westgate Hill, Newcastle

romanís que coincidió con las celebraciones del Día internacional del pueblo romaní. Se nos unió la banda de música de alumnos de una escuela secundaria local de la que formaban parte varios alumnos romanís. Más de 45 familias asistieron al evento. Marta y Laco hablaron en público sobre su experiencia y animaron a los demás a participar.

Tras esto, celebramos otra reunión con padres romanís rumanos y una madre se acercó para ofrecer su extensa familia como traductores. La cuñada de la madre tradujo al inglés, mientras que sus padres (los abuelos de un niño) tradujeron al Ursari el dialecto identificado y realizaron las grabaciones. Disfrutaron de la experiencia e inmediatamente preguntaron si podían hacer algo más para ayudar. En palabras de la abuela, «¡soy demasiado joven para no hacer nada!»

Compartir ROMtels con una audiencia académica más amplia

Finalmente, animamos a todos los padres (y abuelos) que habían trabajado con nosotros a ayudarnos a presentar los hallazgos a las audiencias, tanto de profesionales como de académicos. Marta y Zaneta presentaron su trabajo con nosotros frente a profesores locales, directores y proveedores de servicios especialistas en la Universidad de Newcastle (puede ver un vídeo de este evento en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/wg1resources/> (Wg1.13 vídeo de conferencia). Posteriormente, otra vez, en Londres, en el evento de diseminación de ROMtels frente a los académicos y autoridades.



Zaneta y Marta presentando sus funciones en ROMtels, en el ROMtels Multiplier Event en Europe House, Londres 2017

5 | Idiomas para la dignidad: Hallazgos de ROMtels

Nuestro trabajo con las familias reveló muchas facetas del romaní, algunas de las cuales pueden encontrarse también en las comunidades romanís de otros lugares:

- El romaní se presenta en muchos dialectos.
(Consulte unas diapositivas sobre el desarrollo histórico del romaní desde sus inicios en la India en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CN6)).
- El romaní tiende a reservarse para la comunicación entre miembros de la familia o de la comunidad cercana en el hogar. En otros casos, hablan el idioma europeo compartido.
- Las familias romanís tienden a no atribuir un nombre a su idioma o dialecto, llamándolo romaní, rumano o zingaro, u otras palabras que significan gitano o de herencia gitana.
- Actualmente no existe una versión normalizada del romaní que se utilice para la escritura en los diferentes países y continentes. Aquellos padres y niños romanís que se ofrecieron a escribir su dialecto, lo hicieron usando la ortografía de su idioma europeo. Así, si procedían de la República de Eslovaquia su romaní escrito tomaba las características del eslovaco, y si procedían de Rumanía, parecía rumano.
- Los niños habían pasado por diferentes experiencias con el romaní en casa, de forma que las prácticas de translíngüismo eran bastante variadas. Por ejemplo, los padres romanís eslovacos de Newcastle, RU, nos contaron la experiencia de sus hijos:
 - «fluidez» en romaní, no mucho eslovaco en casa
 - principalmente eslovaco, algunas palabras en romaní del hogar (eslovaco y romaní en una forma translenguada)

- principalmente eslovaco, algunas palabras de romaní aprendidas de otros niños (no de los padres)
- eslovaco fluido, entendimiento de algo de romaní, pero sin que se hable en casa
- mezcla de eslovaco y romaní en casa
- mezcla de checo, eslovaco y romaní en casa.

Este proceso se repitió en Francia, Finlandia y Rumanía e identificamos los siguientes dialectos romanís en las comunidades con las que trabajamos:

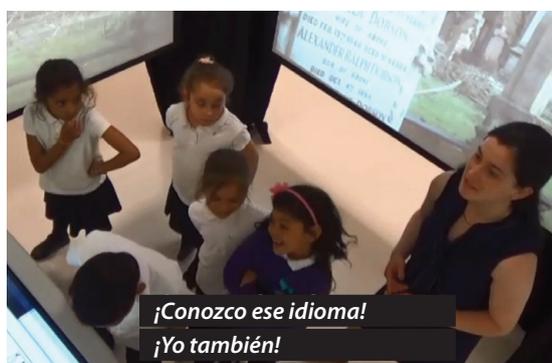
	República de Eslovaquia	República Checa	Rumanía
Newcastle	1. Romaní eslovaco oriental	puede entender el romaní eslovaco oriental	Ursari
	2. Valaco checo		
Sete, cerca de Montpellier, Francia			Ursari; algo de Kalderash
Tinca, Rumanía			Korturare
Región de Helsinki, Finlandia			Ursari

El proceso llevado a cabo según lo descrito en la presente sección, incluidos los principios directrices, junto con las bases teóricas y las seis formas de capital de Yosso (2005) es lo que hemos denominado el enfoque Idiomas para la dignidad. Este proceso no se limita simplemente a invitar a los padres al aula a ayudar a los alumnos a leer, o a ayudarles con actividades artísticas o plásticas. Aunque estas son actividades valiosas, el enfoque Idiomas para la dignidad requiere que los padres se involucren en la producción de recursos pedagógicos de prestigio al aprovechar sus fondos de conocimiento en el translíngüismo/translenguar. Requiere que los profesores entiendan este capital y colaboren con los padres para combinarlo con su capital pedagógico y crear relaciones coherentes, duraderas, recíprocas y fiables para la creación de recursos pedagógicos que ayuden al aprendizaje de todos los niños.

Los resultados tangibles de este proceso, que incluyen una mejora en la asistencia escolar y en las notas académicas, junto con un cambio en las actitudes y prácticas del profesorado se debaten en profundidad en el informe del proyecto, disponible en el sitio web del mismo en: [http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/\(WG6.2\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/(WG6.2)), y en la presentación del evento de diseminación del proyecto, también en el sitio web en: [http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/\(CL3\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/(CL3)) .

El translíngüismo como práctica emancipatoria

Nuestros hallazgos incluyen también la conclusión de que el translíngüismo, en colaboración con las comunidades dentro del enfoque Idiomas para la dignidad resulta emancipatorio.



Grupo de idioma mixto de alumnos de 2º año, incluidos tres alumnos romanís eslovacos que reconocieron su propio idioma.

Ahora, los alumnos pueden aprovechar todos y cada uno de sus recursos semióticos para el aprendizaje y al hacerlo se identifican ante sus compañeros y profesores como plurilingües. A su vez, esto puede afectar a su propia construcción como alumnos expertos y a enorgullecerse de todos sus idiomas. Dispone de una maravillosa oportunidad de ver esto en la práctica en los vídeos recogidos en la categoría de translíngüismo y afecto en: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> .

Los hijos, los profesores los académicos y los propios padres se perciben como expertos en translíngüismo.

Arte en el museo: una experiencia en familia



Los alumnos y los padres ven las instituciones, como escuelas y museos, como espacios dentro de los cuales su idioma es un ente vivo, actual y tan respetable como cualquier otro: un idioma del que pueden sentirse orgullosos, y un espacio que también les pertenece.

Los profesores son libres para usar los enfoques pedagógicos que realmente benefician a todos los alumnos de la clase.

6 | Principios de la práctica

Los siguientes principios pueden extrapolarse de todo lo que hemos aprendido al llevar a cabo el trabajo del proyecto ROMtels en el RU, Francia, Finlandia y Rumanía:

- Las simples encuestas sobre idiomas no siempre son precisas (ni sensibles),
- Encontrar un guardián (idealmente un miembro de la comunidad romaní, o alguien que haya trabajado con una comunidad durante muchos años) en quién la comunidad confíe; crear relaciones coherentes y recíprocas con la comunidad a través del guardián. **TENGA EN CUENTA QUE ESTO LLEVA TIEMPO y por ello compromiso.**
- Ser precavidos con las personas que se presentan como «portavoces **de** una comunidad»; encontrar a alguien sobre el terreno que realmente lo sea.
- Una vez que se conoce a las familias, probar una lista de palabras (o un banco de imágenes) para su traducción. Para las comunidades romanís, utilizar la base de datos de Manchester y retrotrabajar (consultar la lista de pasos sugeridos anteriormente expuestos).
- Comenzar con la convicción de que todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito, aunque puede que algunos necesiten que se les convenza respecto a las formas institucionalizadas de educación, como por ejemplo las escuelas.
- Utilice esto para disipar los temores, dejando claro que su apoyo tiene como objetivo ayudar a sus hijos.
- Muchos padres quizás hayan sufrido bastante los prejuicios en sus países de origen o en el país de residencia actual y por ello tengan antecedentes familiares de discriminación contra ellos mismos.
- Aprovechar la experiencia lingüística de los padres como fondos de conocimiento, viendo estos fondos como recursos valiosos para el trabajo académico cognitivo: el enfoque Idiomas para la dignidad.
- Adoptar un enfoque a nivel de toda la escuela: todo el mundo está en el mismo barco, políticas a nivel de escuela, clases de las madres de su elección, y días de eventos especiales (pero por sí mismo esto no es suficiente y puede ser simbólico).
- Ponerse como objetivo cambiar las relaciones de poder para lograr justicia social con el desarrollo de «procesos simbióticos» en los que se cuenta con las familias para el desarrollo de recursos pedagógicos de prestigio que los profesores usen en su trabajo diario.



Marta hablando acerca de lo que desea para sus hijos: «que tengan una mejor educación, un buen trabajo, simplemente que tengan una vida normal».

Esperamos que encuentre estos principios útiles a la hora de formular o concebir formas propias de habilitar Idiomas para la dignidad, para que todos los niños tengan una mejor educación y una «vida normal» sin discriminaciones.

Cuéntenos su experiencia en la página de contacto de nuestro sitio web

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/contact/>

Bibliografía

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), pp. 132-141.

Schools Week, March 2017

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2006) “*Language Policy and Linguistic Human Rights*”. In T. Ricento (ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell, pp. 273-291.

Yosso, T.J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth, *Race Ethnicity and Education*, 8(1), pp. 69-91.

Escuelas y comunidades bi/plurilingües trabajando juntas: un enfoque de Idiomas para la dignidad

GUÍA PARA ESCUELAS



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



ESCRITO POR:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. ja L. Wysocki
(en nombre del equipo de ROMtels), 2017