



El discurso de la educación bilingüe en la frontera México-Estados Unidos: formación de identidades, relaciones de poder y opresión

*Luis Huerta,¹ María Mercado,²
Elva López-Reza³ y Flor García⁴*

¹ Dr. Luis Huerta, profesor del Departamento de Curriculum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Nuevo México. Correo: lhuertac@nmsu.edu.

² Dra. María Mercado, profesora del Departamento de Curriculum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Nuevo México. Correo: mariamm@nmsu.edu.

³ Dr. Elva López-Reza, profesora del Departamento de Curriculum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Nuevo México. Correo: elvar7374@aol.com.

⁴ M.A. Flor García Urías, educadora de padres en AVANCE El Paso. Correo: florelenagu@yahoo.com

Introducción

Hace ya casi treinta años, Maxine Greene (1978) señaló que la educación debe preparar a los individuos para que sean concientes de las realidades y percepciones múltiples de nuestra cultura, a fin de que sean capaces de cuestionarlas para que no tomen nada como dado o como destino inalterable, sino que consideren esas realidades y percepciones como procesos socialmente construidos y, consecuentemente, modificables. Greene continúa diciendo que, a fin de cuentas, la educación debe llevarnos hacia la emancipación y el desarrollo de la conciencia si queremos preparar individuos críticos que asuman el compromiso de transformar nuestra sociedad en un lugar para vivir mejor; o como Freire (2003; 2004) dice, en una sociedad menos fea y más justa.

Parar lograr lo que Greene y Freire (falta datos del autor) nos plantean, es necesario tomar la decisión de actuar de manera congruente con esta visión. Por lo tanto, debe ser un compromiso nuestro el elegir trascender la “pasividad” o la “amnesia histórica” en que nos sumerge la sociedad globalizada actual en que vivimos. Si decidimos actuar en consecuencia, tenemos que hacerlo a través de acciones conscientes que fortalezcan nuestra capacidad de acción crítica. Esta decisión, para construir una sociedad más justa, no nos puede ser dada o impuesta por alguien más, al contrario, somos nosotros quienes tenemos que decidirlo así.

Cuando las personas son capaces de preguntar, de cuestionar la realidad que perciben y tratan de comprenderla buscando su emancipación y trascendencia, es un indicador de que han iniciado su elaboración crítica, tomando conciencia de sus historias y procesos personales; han iniciado, entonces, la elaboración de su inventario personal. Gramsci (1971) señala que el inventario personal se debe construir continua y cotidianamente, en un proceso de reflexión crítica, donde tomemos conciencia de eventos, acciones, situaciones que han sucedido en nuestras vidas y que han marcado nuestro ser y nuestro corazón. A través de este proceso de reflexión crítica seremos conscientes de la huella que han plasmado esos eventos en nosotros y nos han llevado a

ser las personas que somos actualmente. En ese sentido, las personas capaces de cuestionar críticamente las realidades múltiples, de buscar su trascendencia y ser conscientes de sí mismos, han logrado comprender y reflexionar críticamente sobre sus vidas. Por tal motivo, Greene (1978) afirma que cuando las personas lo logran es que han iniciado la construcción de sus propios paisajes.

La noción que Greene nos presenta implica una capacidad crítica de “leer” la realidad (Freire y Macedo, 1987), de tomar conciencia de nuestra elaboración crítica y un compromiso de actuar en consecuencia. Esto es, de actuar de manera consciente para transformar nuestras realidades. En otras palabras, construir paisajes implica para nosotros entender nuestras identidades, de-construirlas y re-construirlas para elaborar nuestro inventario personal y “delinear” nuestros paisajes en los cuales estamos viviendo e interactuando para transformarlos críticamente. Así, partimos de la noción de que las identidades son espacios de construcción constante (Castells, 1999; Kincheloe, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999); que están estrechamente vinculadas con nuestras complejas y multivariadas biografías (Gidenns, 1991), pero que sólo pueden conformarse como tal a través de procesos de interiorización individuales cuando algunos atributos culturales son aceptados como unificadores de nuestro sentido (Castells, 1999). Sin embargo, no olvidamos que este proceso está determinado por relaciones de poder a través de ciertas instituciones y agentes de control, así como de fuerzas sociales que moldean nuestras identidades bajo cierto enfoque opresor que marginaliza y excluye a grupos subordinados que son considerados como el *otro*, que es *diferente* (Dussel, 2002; Giroux, 1992; Rodríguez, 1999; Kincheloe, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Villaverde, 1999).

Siguiendo a Maxine Greene, los paisajes que compartimos en este escrito son paisajes de esperanza y lucha que cada uno de nosotros ha construido en nuestras propias batallas e interacciones sociales, políticas y culturales en la frontera del norte de México y el suroeste de Estados Unidos, que es el lugar en que hemos decidido vivir y estar para construir una sociedad más justa. Estos paisajes son elaboraciones en proceso que muestran y comparten la comprensión que en este

momento hacemos de nuestras realidades, pero que al mismo tiempo son prueba de cómo nuestras identidades, aunque moldeadas bajo ciertas relaciones de poder ciertamente opresivas, no son incambiables. Al mismo tiempo, los paisajes que compartimos están marcados por nuestras posturas (Greene, 1995; Rosaldo, 1993), es decir, por las formas en que las nociones de raza, lenguaje, género, preferencia sexual y, sobre todo, de clase, nos han construido socialmente como sujetos o nos han impuesto de diversas maneras en ciertos espacios de la sociedad.

En ese sentido, reconocemos que nuestros paisajes tienen una marca específica que nos une a la educación bilingüe, como inmigrantes o descendientes de inmigrantes que aprendimos inglés como segundo idioma y que hemos vivido, de alguna manera, procesos opresivos y excluyentes al aprenderlo; también como trabajadores culturales de la educación (Giroux, 1992) que forman profesores, incluyendo los bilingües, desde una perspectiva de sensibilidad política y crítica, a fin de que los/las futuras docentes asuman un compromiso en favor de la justicia social, de una educación de calidad para todos, así como el compromiso y la fuerza necesaria para luchar en contra de cualquier tipo de discriminación y exclusión en las escuelas públicas y en la sociedad.

Nuestros paisajes reflejan nuestras voces y nuestros procesos de elaboración crítica, que apuntan a la construcción cotidiana de nuestra conscientización. Entretejen reflexivamente situaciones que han impactado nuestro desarrollo profesional y personal, que han estado en el centro de nuestra atención y muestran la reflexión que hemos realizado sobre las mismas. Es a través de estos procesos reflexivos que comprendemos nuestras realidades concretas (Kosik, 1976) más allá de la comprensión superficial que, la mayoría de las veces, está marcada por mistificaciones y distorsiones. Estos paisajes revelan nuestra pasión por imaginar que las cosas pueden ser diferentes, a grado tal que nos mantiene activos en la búsqueda de alternativas ante la complejidad de las situaciones que en estos momentos enfrenta la educación bilingüe, la educación en general, y nosotros como educadores.

Primer paisaje: sobre la educación bilingüe

Consideramos que la educación bilingüe es una práctica social, cultural y políticamente determinada que por diferentes medios y formas se nos quiere hacer creer que es una práctica “neutral,” ya que solamente busca los mejores métodos para “ayudar” a quienes no hablan inglés en los Estados Unidos. Si consideramos cierta esa visión de la neutralidad, nos llevará a pensar que lo único que importa es enseñar a los niños a aprender a hablar inglés sobre cualquier otra preocupación académica; de esta manera lo entenderemos y lo justificaremos.

Ese manto de neutralidad y aparentes buenos propósitos ha llevado a que se construyan visiones de la educación bilingüe que excluyen cualquier consideración sobre aspectos de la formación de la identidad de los estudiantes, del respeto y valoración de la cultura así como del lenguaje, y que a fin de cuentas conlleva procesos de discriminación y exclusión. Por lo tanto, parte de nuestros propósitos es enfrentar mitos y concepciones erróneas sobre la educación bilingüe incluyendo en sus análisis la dimensión política, social y de poder que generalmente se deja fuera de la discusión. Sin embargo, queremos que nuestras experiencias personales y profesionales se conviertan en testimonios que aportan elementos para transformar las visiones de neutralidad excluyente que, de una manera muy real y concreta, afectan directamente el desarrollo académico de los niños/as bilingües, las prácticas educativas, sociales, y culturales de las escuelas, así como las interacciones entre los profesores, directores, administradores, padres de familia y la comunidad.

Segundo paisaje: educación bilingüe como una lucha constante

Históricamente, los programas de formación de maestros bilingües en los Estados Unidos han sido organizados bajo una fuerte orientación sobre procesos de adquisición del lenguaje de los/las niñas bilingües, a fin de prepararlos para trabajar en los salones de clases. Aunque este enfoque ha incorporado un variedad de procesos lingüísticos como parte del currículo de la preparación de maestra/os, además de la

Luis Huerta, María Mercado,
Elena López-Reza y Flor García

Vol. 16 • número 32 • julio-diciembre 2007

adquisición del primer y segundo idioma, cambio de código —*code-switching* en inglés—, y la necesidad de considerar la cultura de los estudiantes en los salones de clases, este enfoque ha sido unidimensional con respecto a procesos complejos del lenguaje. Esta unidimensionalidad ha limitado la comprensión de las/los maestros acerca de un amplio espectro de las experiencias de vida de las/los niños bilingües. De manera semejante, las implicaciones para el aprendizaje del niño/a y la necesidad de comprender cómo proceder hacia decisiones curriculares y de enseñanza cotidiana son impactadas. Con estas limitaciones para entender las experiencias de niños bilingües en los Estados Unidos, se hace más imperioso que se considere, dentro de los programas de formación de profesores/as, y especialmente con los bilingües, una perspectiva con un fuerte énfasis sociocultural. Esta perspectiva debe extender la visión sobre el lenguaje como proceso exclusivamente lingüístico hacia la inclusión de situaciones relacionadas con cuestiones de identidad, las distintas variedades de lenguaje que traen los niños/as al salón, y los aspectos socioculturales y políticos relacionados con las experiencias transnacionales de los estudiantes de la frontera.

En 1968 se estableció como ley el *Acta de Educación Bilingüe (Bilingual Education Act)* durante la presidencia de Lyndon B. Johnson. Esta acta fue la génesis del Título VII dentro del *Acta para la Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act- ESEA)*, que autorizó recursos para apoyar programas educativos para las minorías (Crawford, 1999). Durante los años sesenta y setenta, época de los derechos civiles en Estados Unidos, prevalecieron básicamente ideas compensatorias en la política que orientaba la educación bilingüe en las escuelas.

La perspectiva compensatoria entendía las diferencias como un déficit cultural de los/las niñas a partir de sus experiencias diversas en términos lingüísticos, étnicos, socioculturales, y económicos. Una característica principal de esta visión es que no considera que los/las niñas de habla hispana llevan al salón de clases distintas necesidades (sean lingüísticas o socioculturales); aunque sí reconocía que tenían que “compensarlos” culturalmente por su pobreza. Además, la noción compensatoria tenía un sentido económico pues relacionaba la com-

pensación educativa con dirigir más fondos a las escuelas que atendían a estos niños/as. Por lo tanto, el enfoque del *Acta* era específicamente dirigido a niños/as pobres en desventaja educativa. Al mismo tiempo, esto implicaba una concepción de cultura “empobrecida” que escondía una visión colonizante al considerar a las otras culturas —la de los pobres o los inmigrantes, por ejemplo— como insuficientes o inadecuadas, y esto justificaba que se les tenían que “dar” las bases de la “normalidad” para que se pudieran incorporar a la sociedad. La cultura normal, obviamente, era la cultura anglosajona.

Las prácticas generadas a partir de la perspectiva de déficit cultural en la educación bilingüe trataban de compensar las “deficiencias” de los niños bilingües. Una acción concreta que derivó de esa política fue que la falta de habilidad para utilizar el inglés se construyó como una discapacidad, lo que desafortunadamente etiquetó a los estudiantes bilingües —aún hasta estos días— como “clientes” permanentes de educación especial.

Aún y cuando se presentaron cambios en el enfoque, al incorporar los procesos lingüísticos de las/los niños bilingües, la visión seguía siendo limitada porque mantenía la misma idea de déficit. A pesar de que ya se consideraba que los niños traían su idioma natal al salón de clase, ese idioma no era considerado válido como medio de instrucción. Esta política compensatoria ignoraba y sustraía el idioma materno de los estudiantes de los procesos educativos sin alcanzar a vislumbrar formas aditivas de educación bilingüe (Ruiz, 1984). El concepto aditivo en educación bilingüe se acuñó en el campo de la política del lenguaje para denotar que los programas de educación bilingüe debían mantener una posición acerca del lenguaje y cultura de los grupos minoritarios como necesarios de mantener y desarrollar, además de adquirir el segundo idioma: el inglés. En ese sentido se “adicionaba” el segundo idioma al desarrollo del primer idioma y no se le “sustraía” importancia al idioma materno para proclamar el segundo idioma como dominante por su mayor aceptación social.

Desafortunadamente, la comprensión de las/los profesores sobre los procesos lingüísticos de los/las niñas bilingües aún era muy limitada en relación a los procesos de adquisición del segundo idioma. Por

ese motivo, aún en la época de la lucha por los derechos civiles, la educación bilingüe basó muchas de sus prácticas en la idea del tratamiento igualitario para niños que por no hablar inglés eran considerados con habilidades limitadas, y en esa búsqueda de un trato equitativo, los “sumergían” en salones donde sólo se usaba inglés como medio de instrucción. Sin embargo, en vez de generar mayores oportunidades de éxito académico para esos niños/as, este sistema sólo lograba que se les diera un trato desigual a los niños bilingües porque no tenían las experiencias académicas necesarias para el éxito escolar deseado que por cuestiones de raza, clase y acceso a la cultura sí poseían los estudiantes anglosajones. Estas experiencias muestran un “D”iscurso de deficiencia en las escuelas públicas de los Estados Unidos en relación con los niños bilingües, especialmente los hispanos.

Durante los años setenta se logró un adelanto en la política educativa bilingüe porque el gobierno de los Estados Unidos declaró que los distritos escolares con más de 5% de estudiantes de origen minoritario, cuyo primer idioma no fuera inglés, debían seguir sus obligaciones marcadas en el Acta de los Derechos Civiles, que prohibía la discriminación racial en programas apoyados con fondos federales. Además, los distritos escolares que estuvieran bajos esas condiciones debían establecer acciones afirmativas para rectificar la “deficiencia” de lenguaje abriendo programas de instrucción que apoyaran a estos estudiantes (Crawford, 1999).

Tercer paisaje: el discurso de la educación bilingüe como representación simbólica de procesos sociales

Para comprender mejor la educación bilingüe en los Estados Unidos, debemos analizar críticamente los valores implícitos en el discurso que la expresa. El Discurso (con mayúscula) de la educación bilingüe indica que a éste se le considera más allá de lo que representa el simple lenguaje o las palabras que integran las expresiones. Es decir, se le da una posición de poder porque el discurso no se ubica exclusivamente a nivel de lenguaje, sino de controles y condicionamientos concretos que, de diversas maneras, supeditan las prácticas de enseñanza y apren-

dizaje reales que se desarrollan en las escuelas (Gee, Hull y Lankshear, 1996). De la misma manera, el discurso determina o moldea las actitudes y comportamientos de entidades que concretan las acciones que forman las identidades de las personas bilingües como son las escuelas, por ejemplo.

Al mismo tiempo, el discurso de educación bilingüe es presentado socialmente por grupos de poder con un manto de neutralidad, lo que la hace ser considerada aceptable por las ‘buenas intenciones’ de ayudar a los niños a superar esa ‘deficiencia’ lingüística. Por esta razón, el discurso de la educación bilingüe que promueve la idea de deficiencia e incapacidad es aceptado como algo normal, como que así debe ser. Esa neutralidad justificaba que, por ejemplo, los maestros pensarán que la “falta” de idioma y cultura que se atribuye implícitamente a los estudiantes bilingües se reconociera como deficiencia en comparación con el inglés, que es considerado como el idioma del poder. Al considerar al inglés como el idioma dominante no se valora ni el lenguaje ni las experiencias ni los conocimientos previos de los estudiantes en el salón de clase; se “borra” su familia, su cultura, en fin, su identidad.

Por lo tanto, ser bilingüe en los Estados Unidos nunca ha sido solamente un proceso lingüístico individual, sino algo situado en relaciones sociales, históricas y luchas políticas entre grupos diversos. Así debemos considerarlo en el momento histórico que ahora estamos viviendo, porque es un espacio de representación simbólica de las luchas políticas, sociales, raciales y de clase. En estas luchas se entretienen aspectos de inmigración, cuestiones del terrorismo internacional, la globalización y los cambios demográficos en los Estados Unidos, que incluyen el incremento del poder social, político y, algunas veces, económico de las minorías étnicas. Por esto es importante comprender que la educación bilingüe siempre ha representado algo más que la mera enseñanza del inglés a los estudiantes bilingües; se analizarla como un dilema más complejo que incorpora la experiencia sociocultural, distinta y variada, de los/las estudiantes y cómo esas distinciones se reflejan a nivel concreto en las escuelas.

En los tiempos actuales, el Discurso de la educación bilingüe bajo la política de *No Child Left Behind* (NCLB por sus siglas en inglés), se

sigue construyendo sobre la misma idea de discapacidad y deficiencia de los niños que no hablan inglés, pero especialmente sobre los de habla hispana. Consecuentemente, esta idea de deficiencia se extiende hacia la noción de bilingüismo (especialmente español/inglés en la frontera norte de México y sur de los Estados Unidos) y a la educación bilingüe en general. La política educativa en cuanto a la educación bilingüe derivada de la ley *NCLB*, termina con la *Bilingual Education Act* e introduce la nueva política y lenguaje de *English Language Acquisition Act* desde el año 2001.

Denominamos las políticas de *No Chile Left Behind* como “D” discurso siguiendo las ideas de Gee (2000), que plantea una distinción significativa entre el Discurso con mayúscula y el discurso con minúscula. Discurso, con mayúscula, parte de que el lenguaje construido implica una comprensión de lo político-social o de la distribución de beneficios sociales presentes en todos aspectos de la sociedad. Además, el Discurso abarca lo semiótico y las maneras en las cuales los sistemas simbólicos identifican valores implícitos de la sociedad. La valoración de estos sistemas simbólicos se puede observar a través de las políticas educativas en nuestra sociedad. Por ejemplo, desde el cambio del nombre de la oficina que atiende los temas de educación bilingüe se muestra las intenciones de las políticas educativas actuales; ahora se llama Oficina de Adquisición del Inglés, lo que deja fuera cualquier noción de bilingüismo. En la actualidad los niños no son bilingües sino aprendices del inglés, lo que impacta las acciones concretas que se ejercen para —o debemos decir contra— ellos en las escuelas.

De la misma manera se observan las construcciones simbólicas sociales y la valoración de cómo tratar la diversidad del lenguaje en las escuelas en las especificaciones de cuándo el estudiante bilingüe debe tomar exámenes estandarizados en inglés. Bajo esta nueva política, ya no es necesario considerar si el niño tiene la habilidad necesaria para utilizar el inglés para tomar los exámenes estandarizados requeridos, sino que al tercer año de participar en un programa de English Language Learners (ELL) marca el tiempo necesario para tomar el examen. Esto indica un cambio significativo con la política anterior del *Bilingual Education Act*, que no especificaba la exigencia de pre-

sentar exámenes estandarizados en inglés sino en el idioma en el cual el estudiante tenía mayor dominio, sea español o inglés para niños de habla hispana.

En este sentido, el Discurso de la educación bilingüe bajo *NCLB* no es algo nuevo sino que es la misma idea de déficit y discriminación pero disfrazada. Es una especie de *English Only* con una nueva máscara. *English Only* se basa en propuestas de grupos extremistas tradicionales que buscan oficializar el uso del inglés en todos los aspectos de la vida social, legal y de gobierno, hasta en los niveles privados. Entre estos grupos existen organizaciones como *U. S. English* que incluye en sus metas la eliminación total de la educación bilingüe. Por lo tanto, considerar el inglés como el idioma oficial no es una acción neutra ni inocente, sino que esconde tras de sí toda una serie de posiciones imperialistas, de dominación, control y opresión, porque todo lo que esté fuera o sea diferente al idioma “universal”, es anormal y digno de exclusión o eliminación justificada.

Estas acciones concretas muestran el apoyo a la hegemonía política del inglés (Macedo y Benedicto, 2003) cuando es usado como referente “universal” en los programas que atienden estudiantes adquiriendo el idioma. Bajo *NCLB*, la responsabilidad de las escuelas y de las maestras por el aprendizaje de los estudiantes juega un rol importante en las decisiones acerca del currículo y las prácticas pedagógicas con los alumnos bilingües. Este énfasis en la responsabilidad de las maestras se determina por medio del uso de un solo examen estandarizado que decreta si el alumno debe continuar en el siguiente nivel o si está preparado para graduarse del nivel en el que está. Estas acciones se conocen como *Accountability* y *High Stakes Testing*. Al mismo tiempo que las maestras reciben una presión considerable para que sus estudiantes acrediten el examen estandarizado, los alumnos también pagan un precio alto al ser examinados en inglés, principalmente cuando no han desarrollado las habilidades necesarias para tener éxito en hacerlo así.

Estas políticas ignoran procesos específicos del bilingüismo y se basan en ideas reducidas de la adquisición del lenguaje que grotescamente simplifican importantes procesos sociolingüísticos y culturales del lenguaje. Este enfoque limitado ha promovido tipos de instrucción

de la lectura que resultan inapropiados y, consecuentemente, dañinos al desarrollo de los niños bilingües. Además, el enfoque de la lectura ha sido principalmente en inglés mientras la instrucción en español ha sido casi ignorada por las presiones de responsabilidad y de avanzar lo más rápido posible la adquisición del inglés.

Con el nuevo tipo de *English Only* y las políticas educativas de *NCLB*, seguimos discriminando y excluyendo a los estudiantes bilingües al devaluar su lenguaje y cultura porque el lenguaje es, como Anzaldúa (1999) lo menciona, una segunda piel de nuestra idiosincrasia. Por tal motivo, podemos afirmar que estas acciones de devaluación cultural y lingüística afectan lo más profundo de la experiencia de un niño: su identidad.

Es por estas mismas razones que en nuestras clases pretendemos incorporar una perspectiva sociocultural que lleve a los/las futuras maestras bilingües a desarrollar la capacidad de contextualizar y atender integralmente en sus aulas los procesos de lenguaje, de identidad, de las variedades de lenguaje, y los aspectos sociales y políticos relacionados con las experiencias transnacionales de los estudiantes de la frontera. Como andamiaje para estos procesos se han ido desarrollado teorías que, aún con limitaciones epistemológicas, apoyan la incorporación de los procesos lingüísticos y cognoscitivos del bilingüismo. Como ejemplo podemos mencionar los planteos teóricos de Jim Cummins (1979; 2000; McSwan, 2000) sobre lo que el denominó *Capacidad Común Subyacente, Principio de Interdependencia Lingüística* y la noción de *Transferencia* que echan por tierra la idea opresiva y discriminatoria de que al aprender el inglés los estudiantes tienen que olvidarse de su idioma materno. Contrario a eso, estas teorías favorecen la idea de la existencia de una base cognitiva común para el aprendizaje de dos idiomas que apoya la adquisición del segundo idioma a partir del desarrollo del primero. Aun y cuando estas teorías revelan ciertas limitaciones, han jugado un papel importante al proveer un contra-discurso acerca de los procesos lingüísticos del niño bilingüe en las escuelas públicas de los Estados Unidos.

Esto nos da elementos para situar el aprendizaje del inglés y del bilingüismo dentro de relaciones de poder y opresión y no en la noción

de 'coexistencia pacífica' de los dos idiomas, español e inglés, en la frontera. Estas perspectivas teóricas ofrecen fundamentos para considerar que ya no podemos seguir pensando el bilingüismo desde posiciones individualistas que desechan consideraciones de los procesos sociales, culturales y de poder que impactan el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, en la frontera nos hace falta desarrollar más investigaciones en donde se analice el bilingüismo desde el nacimiento como una realidad que viven muchos estudiantes nativos de la frontera. Esto se vuelve fundamental porque el lenguaje sirve como mediador de la identidad en la experiencia transnacional de los niños fronterizos. Si se logra esa comprensión, las maestras y los/las niñas bilingües deben alcanzar una metacognición de su identidad fronteriza. Esa elaboración analítica podría desarrollar la capacidad crítica de acción para que se genere un contra-discurso en relación a la sustracción del lenguaje, cultura e identidad de niños en la frontera.

Si consideramos esta perspectiva del contra-discurso, tenemos que empezar a reconocer que el aprendizaje del lenguaje debe ser entendido como un proceso de comprensión de un sistema simbólico que juega un papel importante de mediación crítica en la transición de la conciencia humana del plano social al individual (Vygotsky, 1962). A partir del reconocimiento de lo sociocultural y de la centralidad del lenguaje para el desarrollo de habilidades superiores en la conciencia humana, se debe entender la importancia de la incorporación de la lengua materna del niño bilingüe en los procesos educativos. Pero esta comprensión de lo sociocultural que señalamos debe ser entendida no como la simple incorporación de más y mejores técnicas de enseñanza, por el contrario, debe ser el reconocimiento de los derechos de los aprendices bilingües. Sin embargo, estos avances y muchos otros de la investigación son abiertamente ignorados en las políticas educativas actuales.

La noción de Vygotsky (1962) sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* es útil para las maestras bilingües por la flexibilidad que les da al considerar la relación de las experiencias propias de los estudiantes bilingües con los temas de estudio. Además, las maestras puede considerar diversas maneras acerca de la enseñanza como el incluir ambos idio-

mas en la instrucción y proveer experiencias múltiples para que el niño tenga más oportunidades de éxito académico. Esta forma de trabajar con los niños bilingües contrasta con la perspectiva que considera al aprendizaje como algo estático, con visión unidimensional de éste.

En este mismo contexto, es necesario extender esta concepción del aprendizaje sociocultural, complejo y multivariado hacia la formación de la identidad. Debemos comprender que los niños bilingües, al estar aprendiendo el segundo idioma como lo académico del mismo en las escuelas, al mismo tiempo están construyendo su identidad. Por tal motivo, en los programas de formación de maestras/os debemos hacer lo posible por prepararlos en la comprensión de la importancia que tiene el desarrollo de la identidad para el éxito académico de los estudiantes en general y de los de la frontera en particular. Asimismo, en los programas de formación de maestros/as debemos ser conscientes de la orientación ideológica de nuestras posiciones, ya que esto influye en las maneras con que mostramos a nuestras futuras maestras cómo organizan sus salones de clases y las interacciones con sus propios estudiantes.

Cuarto paisaje: las percepciones de los maestros afectan la identidad de los estudiantes bilingües

Hasta que tenga orgullo en mi idioma, no puedo tener orgullo en mí misma. Ya no permitiré que me avergüencen de mi existencia. TENDRÉ MI VOZ.

Con esta frase, Gloria Anzaldúa (1999) nos muestra cómo el lenguaje impacta y es parte importante de nuestra identidad y de la valoración que construimos de nosotros mismos. El lenguaje valoriza quienes somos y le da poder a nuestra voz —elementos necesarios para una ciudadanía en una sociedad democrática. Es por eso que cuando pensamos la educación bilingüe y el bilingüismo tenemos que situar al lenguaje en un contexto sociocultural y político, especialmente en el área fronteriza.

En la frontera norte de México y sur de Estados Unidos no hablamos un solo idioma; coexiste la interacción de varios —dos idiomas

(o más) que viven en el mismo espacio y tiempo—que los hace fluir en una dinámica que favorece la evolución de los mismos (Bakhtin, 1981). El cinematógrafo Paúl Espinosa (1999) describe a la frontera como una ventana hacia el futuro, un espacio en donde diversas culturas chocan, se mezclan y/o se sintetizan. Calderón y Correón (1999) la definen como una región en donde se encuentran esfuerzos, tradiciones y fragmentos, así como la oportunidad y esperanza que lleve a un futuro basado en la educación.

La frontera es una mezcla de culturas e idiomas, en donde la integración de lenguajes nos hace aprender a escuchar y hablar dos idiomas como si fuera uno, lo que muchos denominan, en el caso de esta frontera, como *Spanglish*. Sin embargo, muchas veces esto es visto únicamente como un ‘fenómeno lingüístico’ que analiza el cambio de un lenguaje a otro en medio de una conversación y que desde la lingüística se le denomina *code-switching*. En nuestra frontera el inglés y el español coexisten y el *spanglish*, como lenguaje vivo, se ha convertido en un tercer idioma (Anzaldúa, 1999). Sin embargo, siguiendo la orientación de *NCLB*, en la mayoría de los distritos escolares y en las escuelas públicas no se percibe de esta manera. Contrario a esto, la mayoría de las veces se considera que los idiomas deben estar separados que la lengua del poder sigue siendo el inglés.

Por este motivo, la frontera mexico-norteamericana vive una paradoja porque en esta región se encuentra un número considerable de escuelas que tienen una gran cantidad de maestros bilingües y, sin embargo, también existe una gran cantidad de estudiantes bilingües con una historia profunda de fracaso académico y lingüístico. Se ha vuelto una práctica común o “normal” que el estudiante que no sabe inglés esté condenado al fracaso —como si esto estuviera diseñado socialmente— y él mismo dice que está en el “limbo” —como un espacio vacío en el que “vive” un número considerable de estudiantes. Por lo general no se considera que el idioma fronterizo que domina el estudiante ubicado en el “limbo” tenga un valor para la identidad del estudiante y el respeto a su cultura. De la misma manera, ese idioma fronterizo no es tomado en cuenta para pensar en la posibilidad de construir una *pedagogía fronteriza* (*border pedagogy*).

En el contexto de la construcción de una pedagogía fronteriza, es importante recordar lo que Mercado y Benedicto (2004) señalan a partir de su estudio con maestras de programas bilingües de doble inmersión, acerca de que la ideología de las maestras al aceptar el uso del español, contribuyeron a favorecer prácticas aditivas o de sustracción del idioma, la cultura, y, consecuentemente, de su identidad, de los niños de habla hispana en sus salones de clase. Por ese motivo es necesario considerar como algo importante que las futuras maestras reflexionen sobre las posiciones ideológicas que han adoptado acerca del bilingüismo (Moll, 2004) y que lo construyan a través del diálogo entre los actores educativos y entre participantes de los dos lados de la frontera.

La influencia de la perspectiva ideológica de las maestras en la formación de la identidad y del éxito académico de los estudiantes bilingües se refleja en un diálogo que sostuvimos con maestras que enseñan en una escuela secundaria fronteriza y que tomaron parte en un estudio sobre la didáctica para la enseñanza del inglés académico a estudiantes que lo aprenden como segundo idioma (Reza-López, 2006). Este diálogo es parte de una entrevista con un *grupo de enfoque*. Las participantes coincidieron en que los estudiantes que aún seguían en el programa bilingüe (los “lifers”) ocupaban un espacio “vacío,” como si estuvieran en el “limbo.” A los estudiantes “lifers,” se les etiquetaba así por el tiempo que tenían en el programa y, aunque se reconocía que por muchas y diferentes razones seguían ahí, la más segura y común de considerar por las maestras era que ‘no son muy inteligentes’ porque no han podido salir de aquí. Continuaban con la etiqueta de ser limitados en el inglés aunque la idea de la “limitación” en el idioma se extendía a otras áreas como a la inteligencia. El siguiente diálogo muestra cómo los estudiantes son etiquetados por las mismas maestras que les enseñan:

Yo trabajo con los estudiantes que se conocen como “lifers”—los que desde primaria siguen clasificados limitados en su inglés (LEP). Muchos de estos estudiantes no tienen conocimientos básicos en lectura, escritura y el hablar en ningún idioma. Están demasiados atrasados en su inglés y, a la vez, no tienen oportunidad de

dominar las destrezas necesarias en español, así de que están atrasados en ambos.

Exacto. No hablan inglés o español correcto. No pueden escribir en español, y si no pueden escribirlo correctamente en su propio lenguaje entonces... no hay nada que transferir de conocimientos... no hay nada.

Ellos hablan Spanglish. No tienen conocimiento en ningún lenguaje. Ellos... bien esta región es muy especial en que casi tenemos nuestro propio idioma, porque ellos hablan Spanglish—, no saben cómo hablar inglés correctamente... [ni] el español... No tienen éxito en el currículo de inglés, que es lo que ellos deben de saber....

Es como que ellos no tienen cultura. Están en un vacío, “en limbo”. No están allá, no están aquí, son gente de en-medio, en-medio del río. No se han aclimatado allá (referencia a México) y no están aquí tampoco. No pertenecen en ningún lugar.

Estas maestras muestran una frustración hacia estos estudiantes “lifers” al no poder funcionar en un currículo de ambos idiomas. Se observa claramente que los estudiantes son culpados por su incapacidad académica —sólo dominan el Spanglish que, desde el punto de vista de estas maestras, no es un idioma ni mucho menos puede servir como medio de instrucción. La falta de una identidad que les podría asegurar a los estudiantes un espacio de éxito en la escuela preocupaba a estas maestras. Pero a pesar de esto, los estudiantes son culpables de lo que les pasa, del fracaso; son víctimas de su propio destino. Sin embargo, una de las participantes hizo un comentario que da referencia a la estructura del programa bilingüe y cómo vive la paradoja de ser maestra de un programa en el que no cree y que niega sus posibilidades de ser un instrumento de éxito académico y de respeto a la identidad de los estudiantes. Así se vuelven parte de la opresión.

Yo estoy contra el programa bilingüe. Yo pienso que debe de ser sólo para los más recientes inmigrantes, no para los niños que son nacidos aquí en Estados Unidos y sus padres sólo hablan español. Yo pienso que en cuanto entren a la escuela estos niños deben estar en aulas monolingües. Es la responsabilidad de los padres enseñarles su idioma natal. Mi responsabilidad es enseñarles inglés.

Este comentario muestra cómo la educación de los estudiantes bilingües se centra solamente en enseñarles a hablar el inglés y en cierta forma a borrar del espacio educativo y académico el idioma materno. Además, se percibe que la educación bilingüe no es para lograr un desarrollo en lo académico, en lo cognitivo. Es como si solamente se quisiera que los estudiantes aprendieran el inglés para funcionar, para trabajar en este país, pero no para ser ciudadano activo que participa en una democracia.

Esta visión afecta a muchos de los “lifers,” pues los ubica en un “tercer espacio” que, como hemos visto, los identifica como unos “don nadie.” Están “en limbo.” La forma en que estas maestras perciben a sus estudiantes y la falta de expectativas que tienen de ellos se concreta y se cumple en la visión que los estudiantes tienen de ellos mismos: *Yo soy floja; no sé leer; soy muy tonta, no tengo buena memoria.* Los estudiantes interiorizan esas visiones y las hacen propias, construyendo su identidad como perdedores, como ciudadanos de segunda clase, y además tenemos que agregar que su lenguaje de comunicación, el que les da identidad y voz, el Spanglish, es rechazado como idioma y es visto como una forma “inculta” de comunicarse, de poca educación.

En esta encrucijada que viven los estudiantes “lifers”, es importante recordar a Gloria Anzaldúa (1999) quien elabora, con una perspectiva totalmente diferente, una noción del tercer espacio —aparentemente donde se encuentran estos estudiantes— como un espacio en donde dos culturas, dos idiomas, se entrelazan para la creación de una nueva identidad de los individuos: *Nepantla*. El espacio de Anzaldúa no es un espacio vacío sino fértil, donde se está desarrollando una identidad fronteriza. El estudiante no está “en el limbo,” en la nada; el estudiante está en *Nepantla* construyendo una identidad diferente, una identidad fronteriza que le permite adaptarse a una dinámica transfronteriza, bi- y multi-lingue que es la que se vive en la frontera. *Nepantla* es el estado en donde una identidad fronteriza se está fraguando, pero que aún no está totalmente desarrollada (Anzaldúa, 2000); a la vez, implica aprender a vivir y pensarse como ciudadano de en medio; requiere aprender a vivir en la incertidumbre y ser capaz de seguirse construyendo e interactuando en medio de esa dinámica. El reto entonces, es

desarrollar una pedagogía fronteriza que respete, valore, y considere el idioma, la cultura y los antecedentes familiares de los estudiantes como parte de la identidad fronteriza de ellos.

Conclusión

Finalmente, y tal vez este sea nuestro último paisaje, queremos compartir algunas de las situaciones que hemos vivido en los salones de clase bilingües y que por lo mismo hemos luchado arduamente en contra de esas situaciones porque no podemos, ni queremos ser parte de esas injusticias que se cometen en contra de los estudiantes bilingües y que limitan o deforman sus identidades.

Queremos iniciar el cierre de estos paisajes de elaboración crítica sobre lo que somos y lo que deseamos ser como educadores bilingües en la frontera, compartiendo la siguiente inquietud: en el contexto mundial en que vivimos, Estados Unidos no puede seguir intentando implantar la idea de que solamente un idioma debe ser dominante en la sociedad, en este caso, el inglés como idioma del poder y dominación. Esto lo hace ser uno de los pocos países que no valora la importancia de hablar dos o más idiomas, aunque reconocemos que esto tiene que ver con la visión imperialista opresiva con que se ha manejado la política del país en los últimos años.

En segundo lugar, queremos enfatizar, por lo tanto, la importancia de darle igual valor a los idiomas que se hablan en los salones de clases y que los estudiantes bilingües traen con ellos a las escuelas. Por ese mismo motivo, los maestros no deben pedir a los padres de familia que hablen en casa el segundo idioma (en este caso el inglés) como estrategia para aprenderlo “más rápido;” de hacerlo así, estaremos reforzando la idea de que el inglés es más importante que el idioma materno de los niños y, al paso del tiempo, se romperá la comunicación entre la familia y entre las generaciones de las familias (abuelos sin poder hablar con los nietos, o padres sin poder hablar con los hijos); de hacerlo así, estaremos participando en una gran injusticia en contra de los estudiantes y sus familias porque es como pedirles que nieguen su identidad y sus raíces. Estaríamos siendo parte de una política de

opresión, de segregación y de exterminio de otros idiomas.

Para finalizar, queremos resaltar la necesidad de que comprendamos que la educación y el lenguaje son expresiones de poder y que actualmente hacen que la educación bilingüe se exprese a través de un discurso que no se ubica exclusivamente a nivel de lenguaje y palabras, sino de controles y condicionamientos concretos que de diversas maneras condicionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje reales que se desarrollan en las escuelas. Es indispensable la toma de conciencia sobre estos procesos a fin de que podamos tomar decisiones informadas para actuar hacia la transformación de esas condiciones opresivas que a través de la educación bilingüe dan forma a la identidad de los estudiantes de grupos minoritarios, especialmente de los que viven en la frontera norte de México y sur de Estados Unidos, porque esto no sucede de la misma manera en la frontera norte de estadounidense.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* (2nd. ed.). San Francisco, CA: Aunt Lute Books, 1999.
- Anzaldúa, G. *Interviews/Entrevistas*. New York: Routledge, 2000.
- Bakhtin, M. M. *The Dialogical Imagination: Four Essays*. Austin, TX: The University of Texas Press, 1981.
- Calderón, M. y Carreón, A. "In Search of a New Border Pedagogy: Sociocultural Conflicts Facing Bilingual Teachers and Students Along the U.S.-Mexico Border". En: C. Ovando y P. McLaren (Eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education: Students and Teachers Caught in the Crossfire* (pp. 167-187). New York: McGraw Hill, 1999.
- Castells, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, 1999.
- Crawford, J. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* (4th ed.). Los Angeles: Bilingual Education Services Inc., 1999.
- Cummins, J. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research* 49, 1979; pp. 222-251.
- Cummins, J. *Language, power and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.
- Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (4^a. edición). Madrid, España: Editorial Trotta, 2002.
- Espinosa, P. *The border: The Lemon Grove Incident*. Script from KPBS Website. Tireman Library, University of New Mexico. Disponible en la Web: <http://www.pbs.org/kpbs/theborder/about/script.pdf>, 2006
- Freire, P. *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004.
- Freire, P. *El grito manso*. Buenos Aires, ARG: Siglo XXI Editores, 2003.
- Freire, P. y Macedo, D. *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987.
- Gee, J.P. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.
- Gee, J. P. *An introduction to Discourse Analysis*. London: Routledge, 2000.
- Gee, J. P., Hull, G., y Lankshear, C. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, CO: Westview, 1996.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, MA: Polity Press, 1991.

- Giroux, H. A. *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.
- Gramsci, A. *The prison notebook*. Selección, trad., y ed. Q. Hoare y G. Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971.
- Greene, Maxine. *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press, 1978.
- Greene, Maxine. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.
- Kincheloe, J. L. "Troubled Ahead, Trouble Behind: Grounding the Post-formal Critique of Educational Psychology". En S. R. Steinberg, J. L. Kincheloe, y P. H. Hinchey (Eds.). *The Post-formal reader: Cognition and education* (pp. 4-54). New York: Falmer Press, 1999.
- Kincheloe, J. L. y S. R. Steinberg. "A Tentative description of Post-formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory. En S. R. Steinberg, J. L. Kincheloe, y P. H. Hinchey (Eds.). *The Post-formal reader: Cognition and education* (pp. 55-90). New York: Falmer Press, 1999.
- Kosik, K. *Dialectic of the Concrete: A Study on Problems of Man and World*. D. Reidel Publishing Company: Dordrecht, Holland, 1976.
- Macedo, D., Dendrinós, B.; y Gounari, P. *The hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2003.
- McSwan, J. "The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22 (1), 2000, pp. 3-45.
- Mercado, M. D. y Benedicto, R. *Language Ideologies and the Dual Language Immersion Teacher*. Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education. San Antonio, TX, 2004.
- Moll, L. *Language Socialization, Ideologies, and Practices in Latino Families*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Abril 16, 2004.
- Reza-López, E. *A Critical Case Study of High School Academic English on the U. S.-Mexican Border: Toward a Pedagogy of Human Dignity*. Tesis doctoral. New Mexico State University, Las Cruces, NM, 2006.
- Rodriguez, E. "Intelligence, Special Education, and Post-formal Thinking: Constructing an Alternative to Educational Psychology. En S. R. Steinberg, J. L. Kincheloe, y P. H. Hinchey (Eds.). *The Post-formal reader: Cognition and education* (pp. 391-408). New York: Falmer Press, 1999.
- Romaine, S. & Martin-Jones, M. Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7, 1986, p.p. 26-38.

- Rosaldo, R. *Culture and truth: The Remaking o Social Analysis*. Boston: Beacon, 1993.
- Ruiz, R. "Orientations in Language Planning". *NABE Journal*, 8 (2), 1984, 15-34.
- Villaverde, L. "Creativity, Art, and Aesthetics Unraveled Through Post-formalism: An Exploration of Perception, Experience, and Pedagogy. En S. R. Steinberg, J. L. Kincheloe, y P. H. Hinchey (Eds.). *The Post-formal reader: Cognition and education* (pp. 174-205). New York: Falmer Press, 1999.
- Vygotsky, L.V. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Luis Huerta, María Mercado,
Eva López-Reza y Flor García

Vol. 16 • número 32 • julio-diciembre 2007