



---

## La construcción de identidad de padres-madres y maestros en contextos bilingües

Jorge Inzunza\*<sup>1</sup>, Meredith Byrnes\*<sup>2</sup>, Rafaela Albiter\*<sup>1</sup>, Cynthia Bell-Jimenez\*<sup>1</sup>, Mary Crist\*<sup>1</sup>, Catherine Jesberger\*<sup>3</sup>, Katrina Liu\*<sup>4</sup>, y Berenice Solis\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup>*Turtle Creek Elementary School, Wisconsin*

\*<sup>2</sup>*Rutgers University*

\*<sup>3</sup>*Parent Teacher Organization of Turtle Creek Elementary School, Wisconsin*

\*<sup>4</sup>*University of Wisconsin-Madison*

---

### Resumen

Los programas de lenguaje dual, también llamado educación bilingüe, no sólo implican cambios pedagógico-didácticos para una comunidad, sino también importantes transformaciones culturales, que muchas veces no son dimensionadas. Tanto las familias como los maestros experimentan tensiones en la construcción de sus roles e identidades en contextos de discriminación y supremacía de la cultura anglosajona. Estos factores deben ser tomados en cuenta en el diseño de políticas educativas y lingüísticas locales.

*Palabras claves:* Programa de Lenguaje Dual, Bilingüismo, Biculturalismo, Identidad Social, Resiliencia.

---

## Presentación

En la Conferencia de Cambio de Colores de 2015 presentamos un trabajo que tuvo como objetivo relatar y analizar la experiencia de un pequeño distrito escolar de Wisconsin. En aquel artículo (Inzunza, Solís & Bell-Jiménez, 2016), destacamos el lugar protagónico que la comunidad escolar de padres y madres de origen latino tuvieron en la defensa de un plan estratégico que incluía la instalación de un programa de educación bilingüe inglés-español, lo que llamamos un programa de lenguaje dual (PLD) (Inzunza, Solís & Bell, 2016). Teóricamente, señalamos que la participación de la comunidad del distrito, y sus diversas estrategias de presión, enmarcaron la búsqueda de un rol en la construcción de políticas educativas locales. En este artículo pretendemos abrir un nuevo foco de análisis de esta experiencia. En este sentido, nuestro equipo de investigación plantea una nueva pregunta acerca de la profundidad de los cambios que se están viviendo en el distrito a raíz de la instalación del PLD.

Usaremos como marco teórico de referencia el concepto de identidad social, el cual nos ayuda a comprender las acciones sociales y las actitudes de los sujetos (Ochs, 1993). Siguiendo a Ochs & Capps (1996) entendemos que las identidades sociales se construyen en narrativas que ocurren en el contexto de la relación con los otros.

Las narrativas que expresan identidad social son siempre parciales y estructuran nuestras experiencias. En el contexto de las comunidades latinas en Estados Unidos, estas narrativas han estructurado históricamente a través de políticas substractivas, tanto en términos lingüísticos como culturales. Es decir, se *suma* el inglés y el español es *sustraído* del repertorio lingüístico de los estudiantes. Esta visión compensatoria ha implicado que el uso de una lengua distinta al inglés en las escuelas, es sólo una etapa dentro de la adopción de la lengua/cultura dominante: el inglés (Nieto, 1993).

Estas políticas de carácter substractivo han implicado el rechazo de los legados identitarios de las familias latinas, siendo la escuela un espacio privilegiado para la ejecución de procesos de colo-

nización y estigmatización negativa de la herencia lingüística y cultural (Gonzales, 2015). De esta forma, el alzamiento de demandas por una educación en español puede ser comprendido como una estrategia de resistencia a la asimilación –es decir, la imposición y reproducción de las prácticas culturales dominantes en las culturas minoritarias.

En esta perspectiva, el distrito ha avanzado en el reconocimiento del español como una lengua legítima dentro del espacio del distrito escolar, tanto estableciendo un Programa de Lenguaje Dual Inglés-Español (Dorner, 2015), como facilitando la comunicación entre las familias y la escuela. Este cambio político conlleva transformaciones culturales que queremos comenzar a explorar. En términos generales, hemos observado un cambio cultural e ideológico en esta comunidad que desaloja la herencia dominante, haciendo emerger la posibilidad de una esfera pública intercultural.

Recopilamos datos de varias fuentes para triangular nuestro análisis: dos entrevistas grupales a padres y madres de estudiantes del PLD, entrevistas semiestructuradas a dos autoridades del distrito escolar, una encuesta a 33 maestros (del programa monolingüe y PLD), especialistas y administradores de la escuela que han implementado el nuevo programa, y notas etnográficas.

La población de la ciudad es de 8443 habitantes (2014), el 97% es urbana y tiene una renta media de \$44.706. Las ocupaciones laborales principales son: producción (19%), ventas (11%) y ocupaciones relacionadas al transporte (9%). El 82% de la población escolar recibe ayuda del Programa Federal de Alimentación Gratuita y Reducida, y el 44,4% es de origen latino -- la mayor parte con raíces mexicanas. En 2015-2016, el programa bilingüe tuvo 270 alumnos distribuidos en once salones de clases desde kindergarten (4 años, 4K) hasta segundo grado, todos ellos localizados en la misma escuela. El PLD comienza con el modelo 90-10 en 4K, es decir, el 90% de la enseñanza se dicta en español y el 10% en inglés. En kindergarten, para niños de 5 años (5K), la distribución del tiempo es de 80-20, primer grado 70-30, segundo grado 60-40, alcanzando un 50-50 en tercer grado (proyectado para 2017-2018).

## Identidades docentes: valoraciones y disputas

La implantación de un PLD implicó la introducción de diversos cambios en el distrito escolar. Representantes de las familias latinas fueron invitados a participar de las entrevistas para la contratación de un Director de Adquisición de Idiomas y Educación Comunitaria, el cual debía ser de origen latino. Las entrevistas fueron realizadas en inglés y español, lo cual reflejó la validación de la comunidad latina como interlocutora en los procesos administrativos relacionados con el nuevo PLD. A partir de esta primera selección, se inició un proceso más profundo de recomposición de la planta docente. Durante el primer año de implementación del programa, 2014-2015, el PLD inició con siete maestros, de los cuales seis eran de origen latino. El año 2015-2016, tres maestras se sumaron al equipo, incorporando así un total de siete países de América Latina representados en un distrito escolar donde la mayoría de familias latinas provienen de México. A su vez, se determinó que los candidatos a administradores de la escuela sean bilingües. Los cambios fueron más allá y se extendieron también al ámbito de los métodos didácticos.

Desde el primer año del programa, los maestros del PLD fueron invitados a participar de capacitaciones en alfabetización bilingüe, alfabetización científica y en las estrategias de Diseño de Adquisición Lingüística Guiada (GLAD). Además, los maestros participaron en viajes a la Conferencia La Cosecha (Nuevo México) junto a especialistas en lectoescritura y lenguaje y personal de administración del distrito. En todas estas instancias, se respaldó con evidencia científica, que los programas de educación de lenguaje dual son la mejor opción para el desarrollo del bilingüismo, y que éste también potencia las conexiones y la plasticidad neuronal.

El creciente protagonismo del PLD y de los maestros de habla hispana de alguna manera fracturó la cultura escolar iniciando un cambio de segundo orden. Un cambio de segundo orden es una transformación profunda que altera dramáticamente las bases del sistema, forzando un cambio en el rumbo y en las formas de pensar y actuar. Esta fractura implicó el

deterioro de la comunicación, el espíritu de equipo, la cooperación y el lenguaje común (Marzano & Waters, 2005). En esta perspectiva, el sector monolingüe se sintió desplazado de su posición de privilegio. Dos de las maestras del programa monolingüe retratan el sentimiento de sentirse menos valoradas:

*Mis sentimientos hacia los estudiantes no han cambiado, me gustan los estudiantes de la escuela. Como profesional en esta escuela me siento menos valorada (Maestra monolingüe).*

*En ocasiones, los maestros sienten que se da más valor al programa de lenguaje dual. Esto ha generado algunas fricciones (Maestra monolingüe).*

Esta percepción se fundamenta en una asociación entre el PLD y la idea de una innovación impuesta verticalmente, que va más allá de la mera instalación de un nuevo programa, sino que amenaza además directamente el status quo político-pedagógico de la institución escolar vigente:

*Yo siento que existe animosidad entre algunos maestros monolingües y la comunidad PLD. Creo que algunos maestros monolingües se sienten poco apreciados (Maestra monolingüe).*

En esta última cita, el PLD es visto no sólo como un grupo nuevo de maestras y prácticas pedagógicas para la enseñanza bilingüe, sino también como una comunidad en sí misma. Las maestras del PLD reconocen el apoyo del nivel administrativo, pero reportan relaciones de tensión con las colegas monolingües,

*Me siento sumamente apreciada por la administración y el departamento de DL, y respetada por la mayoría de los padres. Me siento sumamente respetada por la comunidad hispana. Desgraciadamente, todavía siento que estoy en constante defensa del programa, y de comentarios discriminatorios. Educar al personal monolingüe ha sido un trabajo muy duro (Maestra PLD).*

Las maestras PLD buscan profundizar los cambios iniciados, demandando una mayor presencia del programa y de la lengua española en la escuela,

*Creo que como maestros del programa nos hace falta mayor presencia en la cotidianeidad de la escuela, deberíamos buscar mayor presencia del español en cada uno de los espacios de la escuela*

(Maestro PLD).

Esta prerrogativa podría seguir causando conflictos en la escuela. No obstante, se observa una apertura hacia la creación de un puente entre los dos programas, especialmente entre las nuevas maestras monolingües,

*Yo estoy celosa de quienes están ya enseñando el programa, estoy esperando ansiosa mi turno para sumarme. No siento animosidad contra ningún maestro del PLD (Maestra monolingüe).*

*Hay una considerable mayor colaboración y respeto entre los programas monolingüe y dual. Es importante reconocer el valor que cada maestro aporta, y que cada uno provee una experiencia educativa única, útil, a los estudiantes (Maestra monolingüe).*

### **La identidad de la comunidad: atravesando pasillos y muros**

La implementación del PLD ha significado la manifestación de posiciones opuestas en la ciudad. Los encuentros de la Junta Escolar aparecen como espacios privilegiados para las disputas entre quienes defienden la enseñanza exclusiva del inglés y aquellos que han empujado hacia la instalación y mantenimiento del PLD. Esta división representa visiones contrapuestas que se encuentran no sólo en la escuela, sino en diversas instituciones de la ciudad. Una de las madres latinas expresa este conflicto reprimido,

*Ellos se sentaron en frente, los americanos, y yo los vi muy molestos por el programa, no sé si decir racismo. Se veían muy enojados, no podían creer por qué en un distrito, siendo Estados Unidos, tiene que enseñarse el español. Ellos quieren inglés y cero español, porque es América, y no puedes hablar español porque estás en América, y esto se ve donde quieras, en el pueblo, en las parroquias, ya sea de cualquier religión que seas, hay esa división (Mamá latina, primer grado).*

*En esta ciudad siempre ha existido esta tensión, no tanto como hace 20 años; hay esta tensión, no sé mucho cómo definirla... es una falta de cohesión (Papá anglófono, kindergarten).*

Esta tensión entre las comunidades anglo y latina ha sido desafiada a través del proyecto de educación de lenguaje dual. Sin embargo, el contexto socio-político sigue afectando la relación de las dos comunidades. Una de las madres anglo entrevistadas relató cómo en el contexto de la campaña de Donald Trump, estudiantes latinas fueron insultadas en un partido de fútbol femenino en una ciudad vecina,

*Ellos cantaban “Trump, construye el muro”, el canto era horrible, cantaban cosas horribles. Había una chica afroamericana, y ellos le decían cosas despectivas, al punto que algunos de sus compañeros abandonaron el juego antes de terminarlo, por lo grave que se puso todo. Esto no ha parado, y me preocupa. Yo creo que esta ciudad como un todo está mejor (Mamá anglófona, Segundo grado).*

El referéndum de 2015 de la ciudad propuso aumentar los impuestos para favorecer el sector educacional. La propuesta debió resaltar que los recursos extraordinarios no serían utilizados para favorecer al PLD, sino a todos los estudiantes, para que no haya preocupaciones sobre la equidad en la distribución de éstos. Además, esta separación entre las comunidades de la ciudad se expresa de alguna manera dentro del distrito escolar que aloja al PLD.

*Incluso en la escuela siento que los niños del programa dual no son incluidos en algunas cosas. Por ejemplo, este año, la información para la Batalla de los Libros fue brindada muy tarde. Hay diferentes programas en la escuela, y no sé por qué existe esta diferencia en la comunicación o por qué ellos no son incluidos. Existe falta de cohesión también dentro de la escuela (Mamá anglófona, segundo grado).*

No obstante, también se observan cambios en la comunidad que van en dirección de una apertura de espacios para los latinos. En este sentido, las madres latinas señalan que varias iglesias de la ciudad han abierto servicios y actividades en español. Desde la mirada de la comunidad latina, la escuela que está implementando el PLD también está cambiando positivamente, legitimando el uso del español en los pasillos y aulas de la institución. Una madre latina con varios hijos en el distrito escolar destaca

cómo maestras y personal monolingüe de la escuela están incorporando la lengua española,

*Mientras caminaba en la entrada, vi algunas maestras monolingües en los pasillos y las escuché hablando en español con los estudiantes. Escuché a una diciendo: “ven”. También cuando estaba en la cafetería con mi hija y en su clase, escuché varias veces, a funcionarios monolingües hablando en español con los niños. Ellos decían cosas como “espera” o “ven”. Cosas simples, una o dos frases en español. Los funcionarios monolingües también decían cosas como “siéntate”, etc. Yo estaba realmente maravillada de observar este cambio en la escuela. Hace dos o tres años, esto no sucedía para nada. E incluso si vamos años más atrás, uno de los maestros que había estado por más de 10 años me dijo que les habían dicho a los maestros y estudiantes que NO hablaran español. Se desanimaba la idea de hablar español porque ellos sentían que era la razón por la cual los niños no aprendían inglés tan rápidamente y no rendían bien en las pruebas (Reporte de mamá latina, varios hijos en el distrito).*

La profundidad de los cambios observados es sólo posible en una mirada histórica de la trayectoria de las políticas locales. De este modo, esta madre latina identifica la transformación que hubo, de la negación del español en las escuelas a la aceptación y promoción entre los maestros y funcionarios monolingües.

### Conclusiones

El reconocimiento del español en las escuelas, la incorporación de personal latino en el distrito escolar, el inicio del PLD y el liderazgo de la comunidad latina en general, son señales inequívocas de un cambio profundo identitario en el distrito escolar observado. Esta transformación parece haber activado resistencias y factores de diverso tipo que deben ser tomados en cuenta en los procesos de construcción de política educativa.

El PLD representa una lucha resiliente de derechos humanos de la comunidad latina por abrir un camino hacia una pluralidad lingüística en el distrito

escolar (Taylor, 2013; Skutnab-Kangas & Phillipson, 1998). Sin embargo, un desafío mayor lo constituye la generación de espacios para la expresión de la diversidad cultural. En este sentido, las madres y padres entrevistados vislumbran un impacto a largo plazo. La educación de una generación bilingüe y bicultural conseguirá romper las divisiones existentes en la comunidad de la ciudad. La conciencia de las familias acerca del inicio de este camino es fundamental, ya que cada nueva etapa del PLD tendrá como norte este objetivo mayor: promover una ciudadanía inspirada en la diversidad.

### Referencias

- Dorner, L. (2015). What is dual language education? Cambio Center eBrief. University of Missouri. Columbia, Missouri.
- Gonzales, S. M. (2015) Abuelita Epistemologies: Counteracting Subtractive Schools in American Education, *Journal of Latinos and Education*, 14:1, 40-54.
- Marzano, R. & Waters, T. (2005). Responsibilities of a School Leader, in *School leadership that works from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nieto, S. (1993). We speak in many tongues: Language diversity and multicultural education, in Díaz, C. (ed) *Multicultural education for the Twenty-first Century*, 112-136.
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual review of anthropology*, 19-43.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on language and social interaction*, 26(3), 287-306.
- Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (1998). Language in human rights, *Gazette*, 60 (1), 27-46.
- Taylor, J. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers, *The Qualitative Report*, 18 (70), 1-25. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/taylor70.pdf>