

Capítulo 4. La travesía de una alumna aprendiz de inglés a lo largo de la educación básica de Estados Unidos

Yesenia Fernández, Cal State Dominguez Hills

Traducción: Daniel Hernández

La voz de los padres

Cuando mi hija cumplía sus cinco años, finalmente pude inscribirla en la escuela. Yo, por mi parte, no había tenido la oportunidad de ir a la escuela más allá del sexto grado en Tijuana (crecí en la Colonia Libertad). Así que estaba emocionada de asegurarme de que mi hija tuviera la mejor educación posible ahora que vivíamos en Los Ángeles. Habíamos estado practicando hablar y escribir tanto en español como en inglés todos los días desde que tenía tres años porque yo quería que mi hija fuese bilingüe. Habíamos estado practicando la lectura y la escritura más que la conversación, ya que yo no hablaba mucho inglés, pero sí podía leer y escribir algo. Cuando comenzó la escuela en Los Ángeles, mi hija ya sabía los números, cómo escribir su nombre y cómo pedir permiso para ir al baño, tanto en español como en inglés.

Yo era mexicana, su padre era mexicano y ella era mexicana. Quería que siempre supiera quién era y que hablar español formaba parte de ella. Yo me preguntaba: "¿Cómo iba hablar con su abuela si no sabía español?" Tenía grandes esperanzas de que la escuela reconociera lo inteligente que era mi hija al saber dos idiomas. Confíaba en que las

escuelas de los Estados Unidos harían lo mejor para ella. Había planeado ir a su escuela después del trabajo para inscribirla. Sabía que el autobús podría dejarme a unas cuadras de distancia y que podría caminar hasta las instalaciones. Cuando llegué a la escuela, me sorprendió descubrir que la oficina cerraba a las 3:30 pm. Salía del trabajo en ese momento. ¿Cómo puede alguien llegar tan temprano si trabaja?

Después de ese primer intento, me preocupaba tener que tomarme un día libre ya que no podía salir temprano del trabajo, porque quien trabaja tiene que cumplir con todo el turno. Por ende, eso significaba que perdería un día de mi salario y enfrentar los gastos, pero no me quedaba otra. Finalmente, mi jefe accedió a darme un día libre y pude ir a la escuela para inscribir a mi hija. Afortunadamente, en esos días ella estaba con sus abuelitos paternos en Michoacán aprovechando el verano, así que no tuve que preocuparme por traerla conmigo o, peor aún, tener que contratar una niñera que la cuidara mientras yo iba a inscribirla en la escuela.

Al llegar a la escuela, como yo sabía algo de inglés, pude pedir en la oficina los formularios que necesitaba y me tomé el tiempo de llenarlos y dejarlos para no tener que pedir otro día libre. Pero luego me di cuenta de que tendría que regresar -y perder otro día de trabajo-, ahora para traer los documentos que me requerían. ¡No sabía que necesitaba tantos documentos (necesitaba una factura de gas/comprobante de residencia, su registro de vacunas, su certificado de nacimiento) sólo para inscribir a un hijo en la escuela! Aun así, me permitieron registrarla como alumna y llenar algunos de los formularios.

En uno de los formularios me hacían preguntas sobre los idiomas que hablábamos en casa y la lengua que más hablaba mi hija. Pensé que esto significaba que le ofrecerían las clases especiales para alumnos que fueran lo suficientemente inteligentes como para aprender dos idiomas, así que estaba emocionada. En el cuestionario se preguntaba:

1. ¿Qué idioma aprendió su hija cuando comenzó a hablar?
2. ¿Qué idioma habla su hija con más frecuencia en casa?
3. ¿Qué idioma usan ustedes (los padres o tutores) con más frecuencia al hablar con su hija?
4. ¿Qué idioma hablan con más frecuencia los adultos en el hogar? (padres, tutores, abuelos o cualquier otro adulto)

Después de que entregué todos los formularios, me dijeron que debido a que había indicado en el formulario que el primer idioma de mi hija era el español y que le hablamos en español, ella tendría que tomar un examen para ver cuánto inglés sabía. Ella sería clasificada o etiquetada como aprendiz de inglés y se evaluaría cada año para ver cómo estaba progresando su fluidez en inglés. Significaba que obtendría *apoyo* para aprender inglés. No parecía importarles cuánto español sabía ni lo inteligente que era.

Luego la colocaron en una clase donde el plan de estudios era en inglés porque dijeron que no tenían suficientes alumnos como para abrir un grupo bilingüe. Apparently, sólo había 6 alumnos de su grado que querían el programa bilingüe y se necesitaban al menos 20. Esto significaba que ella sólo estaría aprendiendo inglés y dijeron que tendrían una asistente de maestra para ayudarla a entender porque la profesora titular no hablaba español. Le explicaron que era mejor para ella aprender inglés rápido, para que no se retrasara en la escuela y le fuera bien en los exámenes estatales. Le llamaban a ese programa *Inmersión al inglés*. Me dijeron que no me preocupara porque cada año se enfocarían en asegurarse de que su dominio en inglés mejorara.

Pero ¿qué pasaría con el español? pensé. La escuela explicó que no tenían materiales en español, por lo que su clase tenía que ser toda en inglés, pero que la asistente de la maestra sabía español. Esto no era aceptable para mí. Me sentí tan mal de que mi hija estuviera en una clase solo escuchando inglés y pudiera sentirse perdida y aislada. Quería que ella aprendiera inglés, pero también me preocupaba que

cuando fuera a Michoacán o a Tijuana, no pudiera conversar con sus tíos, abuelitos, primos.

Así que decidí pasar todos los días pegada a ella para que continuara aprendiendo a leer y escribir en español. Ella no perdería esa parte de su sentido de pertenencia. Ella se enojaba porque siempre quería jugar, pero yo sabía que era importante que supiera escribir y leer en español. Algún día me lo agradecería.

Me alegra haber insistido en mantener el habla del español, porque durante los siguientes cuatro años (grados uno a cuatro en la escuela primaria), mi hija no dejaba de viajar a Michoacán, varias veces para estar con sus abuelos, como cuando caí enferma y no podía cuidar de ella. Fue a la escuela en el pueblo donde ellos vivían y pudo ver a su papá. Siempre que hablábamos por teléfono, su abuela me decía que lo estaba haciendo muy bien, pero que necesitaba practicar mucho más la gramática en español.

Cada vez que volvía a Los Ángeles, tenía que ponerla en una nueva escuela porque a veces me quedaba sin trabajo debido a mi enfermedad y tenía que mudarme. Asistió a cinco escuelas primarias diferentes en total y ninguna de las escuelas tenían programas para alumnos bilingües. Sé que hay escuelas en Los Ángeles que tienen esos programas, pero en el área de Rosemead donde vivíamos, no había ninguna. Cada vez que regresaba de México se había olvidado algo del inglés que había aprendido a pesar de que yo le enviaba libros en inglés. Como resultado, a menudo, tenía dificultades en la escuela. Entonces, cuando estaba conmigo, yo seguía enseñándole en casa a veces en inglés, pero también en español para que no se le olvidara.

A pesar de que por mi trabajo y por mi enfermedad me sentía frecuentemente muy cansada, iba a su escuela todos los miércoles, en mi día libre, para apoyar a los maestros como voluntaria. También me uní a la Asociación de Padres y Maestros; y, sobre todo, no dejaba de preguntarle qué es lo que le habían dejado de tarea para poder ayudarla. Cada escuela en la que la inscribí me permitió ayudar de diferentes

maneras. Cada escuela tiene sus propios procedimientos sobre cómo hacer que los padres apoyen a la escuela. En la primera escuela primaria, sólo me dejaban cortar papel, hacer copias y limpiar mesas. La tercera escuela primaria fue la que realmente me hizo sentir parte de la vida escolar. Me permitieron ayudar en la oficina del director e incluso me dejaron ir de excursión con el grupo de mi hija. En días festivos como el Cinco de Mayo, ayudé a otros miembros de la Asociación a hacer las faldas para que las niñas bailaran un baile típico y, mi vecino y yo hicimos agua de horchata para vender para que los alumnos que no contaban con recursos pudieran pagar sus disfraces del desfile de navidad. Incluso aprendí más inglés porque pasé mucho tiempo en la escuela y seguí ayudando a mi hija con las tareas en casa.

Finalmente, en quinto grado, hablaba ambos idiomas y en la escuela me dijeron que mi hija hablaba inglés con fluidez. Fue colocada en la clase de matemáticas con alumnos de sexto grado. Y en la graduación de sexto grado, incluso leyó un poema en inglés. Estaba tan feliz que parecía que tendría la educación exitosa que yo quería que tuviera.

Cuando llegó al séptimo grado, se me hizo muy difícil ayudarla con su tarea; además no parecía que en la escuela secundaria invitaran a padres voluntarios. Pero confiaba en que los directivos de la escuela y los maestros estaban haciendo lo mejor para que mi hija recibiera una excelente educación y que, a la vez, la estuvieran preparando bien para ser admitida en una universidad. Ese era mi sueño para mi hija: que estudiara una carrera en la universidad.

El impacto de las políticas y los procedimientos

La anterior narración es representativa de las travesías por las que pasan muchos padres de familia, muestran las vicisitudes y los retos que muchos padres y niños mexicanos y otros inmigrantes experimentan

en las escuelas de Estados Unidos. Hay muchas barreras que enfrentan los padres para garantizar que sus hijos puedan recibir una educación básica de calidad en los Estados Unidos. La barrera del idioma y el mundo desconocidos del sistema escolar son dos de los factores más desalientan a los padres. Además, muchos directivos escolares aducen otro factor que incide en el aprovechamiento escolar de los alumnos: “baja participación de los padres” en las escuelas (Lightfoot, 2004). Aunque hay que reconocer que, en muchas escuelas, los directores implementan estrategias para mejorar la participación de los padres y hacer que las escuelas sean más acogedoras para los padres de familia migrantes.

Una adaptación que exige la ley del estado de California es garantizar que los documentos traducidos a las lenguas de los padres estén disponibles y que haya intérpretes en las juntas con padres de familia. La mayoría de las veces, la traducción se realiza entre inglés y español. Pero las escuelas en los Estados Unidos¹¹ casi nunca tienen capacidad para traducir del inglés a las lenguas indígenas mexicanas. Algo tan básico como los servicios de traducción sigue funcionando como una barrera en nuestras escuelas para incentivar la participación de los padres.

Incluso cuando hay traducciones escritas e intérpretes calificados, el idioma que se habla en casa, si no es el inglés, puede convertirse en una barrera implícita tanto para los padres como para los alumnos. No hablar inglés y/o ser etiquetado como “aprendiz de inglés”, a menudo, crea una especie de hostilidad del tipo: “nosotros contra ellos” en contexto de las escuelas. Si bien la etiqueta “aprendiz de inglés” se creó a raíz de una decisión judicial de los Estados Unidos para denominar a los alumnos que aún no dominaban completamente el inglés y, por ende, recibieran el apoyo que necesitaban, en los hechos estos alumnos pueden ser excluidos y son percibidos como menos inteligentes. (ver

11 Como de hecho también sucede en las escuelas de México.

el capítulo de De La Garza, Lindo, Rico y Callahan; ver también el de Valdés, este volumen). Todas estas dinámicas crean una atmósfera en la que los padres y los hijos son señalados como “los otros” en el sistema escolar de Estados Unidos.

Laurie Olsen en su libro *Made in America* describe lo que es ser un alumno de preparatoria que se le cataloga como un aprendiz de inglés. Cita a uno de ellos que explica: “No te aceptarán si no eres como ellos. Quieren moldearte a su cultura...” (Olsen, 1998, p. 55). De hecho, quizás porque la etiqueta “aprendiz de inglés” define a un alumno en función de lo que aún no sabe (en lugar de definirlo por lo que sí sabe), el personal escolar a menudo percibe a los aprendices de inglés como deficientes y asume que sus familias no pertenecen a esta sociedad. Eso conduce a los maestros a orientar su labor docente con los aprendices de inglés hacia hacerlos entender *nuestro* sistema y a moldearlos para que lleguen a pertenecer, algún día, a la sociedad dominante.

Los programas que se ofrecen a los aprendices de inglés se centran principalmente en el desarrollo del inglés, la fluidez del inglés y la inculcación del estilo de vida dominante: aprender a adaptarse, a ser “como nosotros”. Entiéndase por “nosotros” los monolingües hablantes nativos de inglés. Esta perspectiva en última instancia ignora o niega el capital simbólico y lingüístico que los alumnos traen consigo, incluida, en primer lugar, su lengua materna, en este caso, generalmente el español (aunque a veces es una lengua indígena). Al final de cuentas, esta devaluación del bilingüismo ha generado brechas muy grandes en el rendimiento académico de los alumnos y, por consecuencia, otras problemáticas de tipo social y educativo.

Las madres -como la mía-, a quien describí – usando la primera persona del singular- al inicio de este capítulo, pueden y tratan de ayudar a sus hijos a mantener el español como parte integral de su sentido de pertenencia. Además, muchos de nuestros alumnos -como yo- tienen experiencias escolares en México que nos ayudaron enormemente a

mantener y enriquecer nuestro español; este tema de la lengua es fundamental para nosotros; es un aspecto crucial para nuestras vidas. Sin embargo, los sistemas escolares de Estados Unidos, a menudo, no hacen mucho para reconocer nuestro bilingüismo, como una ventaja académica y también ignoran que es una parte fundamental de nuestro sentido de pertenencia.¹²

Las políticas federales, estatales y locales existentes, que las autoridades escolares deben acatar, han acarreado estas consecuencias para nuestros alumnos. Para empezar, la etiqueta de “aprendiz de inglés” se coloca, en un primer momento, a los alumnos como resultado de la *Encuesta sobre la Lengua utilizada en Casa*, que es un cuestionario establecido por las normas federales y de California, que todos los padres deben llenar al momento de la inscripción como se incluyó en la narrativa inicial de este capítulo. La respuesta a esta encuesta desencadena una serie de eventos que, frecuentemente, condicionan la trayectoria educativa de los alumnos más allá de la preparatoria. Dicha encuesta incluye las siguientes preguntas: ¿Cuál es la lengua que su hijo o hija aprendió cuando empezó a hablar?, ¿cuál es la lengua que se habla más frecuentemente en casa?, ¿cuál es la lengua que ustedes (padres, tutores) utilizan más frecuentemente para hablar con sus hijos/hijas?, ¿cuál es la lengua que utilizan los adultos que viven en casa? La respuesta a las dos primeras preguntas tiene múltiples consecuencias a veces irreversibles para los alumnos.

Si el idioma que aparece en las dos primeras preguntas es una lengua que no es el inglés, los alumnos deben hacer un examen de dominio del inglés; los padres deben estar informados de las opciones disponibles de los programas de aprendizaje de idiomas, y, si la fluidez

12 Hay dos capítulos en este libro que describen programas de educación bilingüe en escuelas de Estados Unidos, pero realmente son casos excepcionales. Ver el capítulo de Catalano y Moran; y el de Gluckman.

en inglés de un niño no resulta en una medición de un nivel suficientemente alto, deben elegir un programa denominado "Aprendices de Inglés".

Cuando los electores de California aprobaron la Propuesta 58 en 2016, se derogaron las restricciones sobre los Programas de Educación Bilingüe que habían estado vigentes desde 1998. Esas disposiciones hacían que los programas disponibles para los "aprendices de inglés" fuesen principalmente programas de inmersión intensiva en inglés que ignoraban el idioma materno de los alumnos.

Aunque existe una disposición de las autoridades que exige que las escuelas evalúen el dominio de la lengua dominante para determinar si el alumno habla y comprende el inglés como su idioma materno, las escuelas no están obligadas a proporcionar educación en la lengua materna del alumno. Los programas que se ofrecen en las escuelas primarias y secundarias varían, por un lado, según las prioridades de la zona escolar, pero también, por otro lado, según la disponibilidad de recursos de dicha zona, así como de las solicitudes de los padres. Los programas bilingües son cada vez más solicitados; pero, normalmente solo se ofrecen hasta sexto grado (equivalente al último año de primaria). En secundaria los programas bilingües están disponibles sólo si los padres los solicitan. Desafortunadamente, el bilingüismo, generalmente, no es una prioridad en nuestros sistemas escolares.

Esta realidad, junto con las experiencias que los alumnos encuentran en nuestras escuelas, engendran fricciones culturales entre el hogar y la escuela, así como un impacto negativo duradero en las redes de apoyo de los alumnos (Valenzuela, 1999; Stanton-Salazar, 2001; ver también el capítulo de Stacy en este volumen). Además, como describí en la narrativa, a menudo los alumnos que están aprendiendo inglés asisten a múltiples escuelas y encuentran diferentes opciones de programas y apoyo, lo que puede exacerbar las desigualdades académicas que experimentan.

En las normas y procedimientos establecidos por el Departamento de Educación del Estado de California¹³ aparecen diversos programas para que los alumnos aprendan inglés. Entre esos programas destaco cuatro:

- a. El Programa Estructurado de Inmersión al inglés: todas las clases son en inglés y se ofrece un mínimo de contenidos de las materias del currículo.
- b. Programa de Inmersión en Dos Lenguas: se ofrece la enseñanza en inglés y en la lengua utilizada en casa por los alumnos. Implica un currículo intercultural y alto dominio de las dos lenguas.
- c. Programa Bilingüe de Transición: en el que se ofrece enseñanza en inglés y en la lengua que aprendió el alumno con su familia, pero solamente del preescolar hasta tercer grado de primaria. El objetivo es que en el cuarto grado el alumno haya logrado el nivel de inglés propio de los hablantes nativos.
- d. Programa de Desarrollo Bilingüe: similar al anterior, pero se extiende hasta sexto grado de primaria.

Como se describe en las cuatro opciones de programas que se presentaron en párrafos anteriores, las políticas federales y estatales (en este caso del estado de California) requieren que los aprendices de inglés estén inscritos en programas en los que se enfatizan el dominio del inglés a través de un diseño curricular que se supone asegura que los alumnos cumplan con los estándares estatales y los objetivos académicos.

¹³ Los departamentos de educación estatales en Estados Unidos son en cierto sentido el equivalente a una secretaría de educación estatal en los estados de México. La diferencia fundamental es que los departamentos de educación en Estados Unidos son mucho más autónomos del gobierno federal que las secretarías estatales en México.

cos. Si bien el espíritu de estos programas es brindar apoyo a los aprendices de inglés, estos programas en realidad alejan a los alumnos de los contenidos curriculares propios de la educación básica en Estados Unidos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) y, en consecuencia, tienen pocas probabilidades de ser admitidos en las universidades.¹⁴ Es por esto por lo que, la historia de mi madre con la que se inicia este capítulo es verdaderamente excepcional. Ella describe su entusiasmo cuando finalmente me colocaron en cursos de matemáticas avanzadas. Si bien eso puede suceder y, de hecho, sucede para los alumnos clasificados por el sistema como aprendices de inglés y para aquellos que estudian en los programas para aprendices de inglés, pero solamente una vez que hayan demostrado, vía exámenes y pruebas estandarizadas, que tienen el nivel de inglés que poseen los hablantes nativos. Por tanto, eso es posible, pero excepcional (ver el capítulo d De la Garza, Lindo, Rico y Gallahan).

En última instancia, los programas especiales ofrecidos para los aprendices de inglés pueden convertirse en trampas a largo plazo para los alumnos que continuamente no logran ser reclasificados porque no logran los puntajes en las pruebas diseñadas por el Departamento de Educación. Además de tener que pasar esos exámenes estandarizados y obligatorios, deben haber obtenido un promedio alto en sus calificaciones de las demás materias. Lo que sucede en los hechos es que los aprendices de inglés tienen un rendimiento bajo producto de las desigualdades que experimentan. Por eso, el porcentaje de alumnos que se reclasifica (pasa de ser aprendiz de inglés a ser alumno “regular”) es bajo. Según el Departamento de Educación de California, la tasa de reclasificación durante el año escolar 2018-2019 fue solo de 13.8%.

14 La educación básica en Estados Unidos incluye de 12 a 13 años de escolaridad distribuidos en preescolar, primaria (elementary school), secundaria (middle high school) y preparatoria (high school).

¿Cómo podemos esperar que los alumnos demuestren alguna vez su verdadero dominio del inglés si este se mide mediante evaluaciones estandarizadas que históricamente no miden adecuadamente los logros y avances?

Esta visión estrecha de la adquisición del lenguaje y la evaluación de la competencia lingüística ha tenido un impacto negativo en las trayectorias académicas de los aprendices de inglés en los Estados Unidos. Además, esta realidad crea una barrera única para los alumnos transnacionales (los que se mueven entre el sistema escolar de Estados Unidos y el de México) que también deben navegar por la experiencia de estar en escuelas de México. Estas evaluaciones del idioma inglés no necesariamente se alinean con las competencias lingüísticas reales que los alumnos transnacionales necesitan para negociar sus experiencias en los sistemas escolares de ambos países. Los maestros mexicanos pueden recibir a los alumnos a quienes las escuelas de California les han dicho, una y otra vez, que no son lo suficientemente buenos en inglés sólo para que los alumnos en su nuevo entorno mexicano les digan, otra vez, que tampoco son lo suficientemente buenos en español.

La experiencia de una aprendiz de inglés

Soy una orgullosa educadora bilingüe gracias a mi madre y, en cierto modo, gracias a las experiencias educativas que tuve desde el preescolar hasta la preparatoria. A pesar de asistir a cinco escuelas primarias sin apoyo académico en mi idioma materno, a pesar de los que el apoyo que recibí para el aprendizaje del inglés fue muy variable y a pesar de que me moría de aburrición en cursos regulares de la secundaria y la preparatoria, a pesar de todo eso, logré ser admitida en la universidad, terminé inclusive un doctorado y me convertí en inspectora de una

zona escolar supervisando a los directores. Hoy día soy profesora de administración escolar (para directores y futuros directores) en la Universidad Estatal de California Dominguez Hills en Los Ángeles. Antes de eso, también fui maestra de educación básica.

Yo era una alumna chicana y mexicana que creció en un hogar donde hablábamos más español que inglés. Me identifico como mexicana y chicana (mexicano-estadounidense con raíces indígenas) y toda mi biografía explica por qué pude escribir el relato inicial de este capítulo desde la perspectiva de una madre recién llegada y luego, escribir una sección más analítica en la que explico la trayectoria educativa de los aprendices de inglés en las escuelas de Estados Unidos. En este último apartado quisiera ofrecer mi perspectiva biográfica, como alguien que ha vivido la experiencia de ser aprendiz de inglés durante la educación básica en las escuelas de California y que, ahora, como profesional busca eliminar las barreras sistémicas que impiden el éxito escolar de los alumnos no hablantes de inglés.

En las escuelas de Los Ángeles nos decían que nuestro idioma, el de nuestra familia, no importaba, que nosotros no importábamos, que nuestro color de piel y todo lo que éramos, no importaba, que nos deshicieramos de todo eso y que debíamos centrarnos en el aprendizaje del inglés, en encajar en esta sociedad, en ser aceptados, en fin, en hacer algo para ser valorados. Estábamos orillados a sentirnos avergonzados de cómo hablábamos el inglés, de cómo éramos. Lo único que era valioso, se nos inculcaba, era hablar inglés como hablante nativo y pertenecer a la clase media. Mis maestros parecían querer que me avergonzara de ser mexicana, criada por una madre soltera, educada en un vecindario de casas rodantes. Aprendí de ellos que yo sólo debería hablar inglés en la escuela y no hacer demasiadas preguntas.

Pero, también aprendí que tuve suerte de tener una madre que me enseñó a ser bilingüe en casa, porque mis amigos no conocían ninguno de los dos idiomas tan bien como yo. Lo que mi mamá no sabía es que tuve suerte de que, cuando llegué a la escuela secundaria, ya no estaba

clasificada como aprendiz de inglés y me habían reclasificado como alumna con alto dominio del inglés (según las pruebas aprobadas por el Departamento de Educación de California) lo que significaba que podía ser asistido en clases con otros alumnos que estaban en las clases regulares. En octavo grado (segundo de secundaria, en México), el año previo a la entrada a la preparatoria, se suponía que debía tomar un examen para clasificarme como “superdotada y talentosa”. Si hubiera optado por esa vía, me habrían puesto en los cursos de honores (los cursos más rigurosos que preparan a los alumnos para ser admitidos en la universidad), pero mi madre no sabía qué era eso y no me dejó tomar esta opción. Por consecuencia, en la preparatoria sí estuve tomando clases de preparación para la universidad, pero no con los “superdotados”. Por eso me la pasé muy aburrida.

Muchos de mis amigos, sin embargo, ni siquiera fueron tan afortunados como yo y se quedaron todo el tiempo en las clases para aprendices de inglés. A pesar de que habían estado en la escuela conmigo desde el jardín de niños, todavía seguían estando clasificados como aprendices de inglés; nunca lograron salir de esa categoría. Sus clases eran considerablemente diferentes a las mías. Rápidamente me di cuenta de que sus clases eran más sencillas y aún más aburridas. Ya me había dado cuenta de esto cuando empezaba el noveno grado (tercero de secundaria).

Poco después de comenzar la preparatoria, estaba tan aburrida en mis clases que convencí a mi madre de que me defendiera para poder ingresar al programa de honores. Mi madre vino a mi escuela (perdiendo un día de trabajo para hacerlo) para hablar con mi consejero y pedir clases más rigurosas. Quería estar en la clase de honores como algunos de mis amigos de la clase avanzada de matemáticas de mi preparatoria.

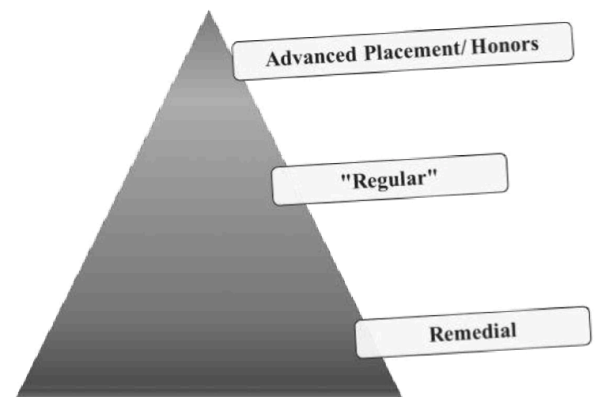
Sin embargo, el consejero nos explicó que debido a que no había tomado esa prueba para colocarme en el programa de “talentosos y

superdotados", y mi maestro de octavo grado no me había recomendado, no podía estar en el grupo de honores. Entonces, aburrida e impedida para tomar clases más interesantes, comencé a evadir la escuela e hice el mínimo esfuerzo. Me aseguré de obtener al menos un 7 o un 8 de calificación en mis clases y, eso sí, evité faltar a los exámenes. Un día, mi mejor amiga y yo nos dimos cuenta de que teníamos la misma tarea para la clase de inglés. Tenía la misma maestra que yo, pero en un período de clase distinto. Como había terminado la mía antes (era un ensayo sobre un libro), también escribí el de ella. Cuando nos dieron los resultados, yo había sacado un 10 y ella había sacado un 7. Estaba tan furiosa porque creí que yo había hecho mal la tarea de mi amiga, ¡pero no fue así! Los dos ensayos tenían la misma calidad.

En el segundo semestre, cuando nos dieron nuestros horarios, mi amiga y yo notamos que su clase se llamaba inglés 9C y la mía se llamaba inglés 9A. Yo estaba en preparación para la universidad y ella estaba inscrita en un curso de inglés para principiantes. De hecho, estaba en la clase de inglés para alumnos con el "más bajo" nivel de inglés cuyos resultados no iban a contar como requisitos de admisión a la universidad. Entonces me pregunté si la maestra realmente había leído el ensayo de mi amiga (el que yo había escrito) antes de calificarlo con un 7. Nunca se me va a olvidar ese día. Fue una llamada de atención. Entonces adiviné lo que yo iba a ser en mi futuro profesional. Iba a ser la supervisora de profesores y consejeros. Me convertiría en directora y cambiaría estas políticas que nos hacían sentir como si fuéramos tontos y como si no importáramos en lo absoluto porque el inglés no era nuestro primer idioma.

En la escuela primaria, los alumnos se clasifican en función de su dominio del inglés y los aprendices de inglés se colocan en programas de idiomas según la disponibilidad y la solicitud que hagan los padres, como se puede ver en los distintos programas que describí anteriormente. En la escuela secundaria y preparatoria, la clasificación de los alumnos depende de indicadores limitados y defectuosos tales como:

el dominio del inglés (sea que un alumno que esté clasificado como aprendiz de inglés o no), puntajes de exámenes estandarizados, calificaciones y recomendaciones de los maestros. Los administradores y consejeros utilizan estos criterios para clasificar a los alumnos en los programas académicos del plan de estudios y los separan, unos a los cursos de honores y otros a las clases regulares como se puede ver en la gráfica a continuación.



Basándose en las normas federales que establecen que los alumnos no hablantes de inglés deben de recibir apoyo en las escuelas mediante programas de aprendizaje de la lengua y mediante otros cursos complementarios, los directivos de las zonas escolares interpretan esto como programa de "regularización". El axioma que usan es el si-

guiente: si deben recibir “apoyo” es porque tienen un retraso, un déficit. Con esta óptica, van alejando a los aprendices de inglés de los aprendizajes que les permitirían estudiar una carrera universitaria (Callahan, Wilkinson y Muller, 2010; Olsen, 2010).

De hecho, generalmente los aprendices de inglés en las preparatorias no tienen acceso a los programas avanzados o de honores (que son los que realmente preparan para el examen de admisión a las universidades) y, en cambio, los colocan en cursos de apoyo o remediales. Al final de cuentas, las políticas federales y estatales refuerzan la marginación de los alumnos y reproducen las inequidades educativas.

Este círculo vicioso que empieza con relegar a los aprendices de inglés a programas poco eficaces de adquisición del mismo inglés durante la educación primaria y secundaria, ignorando el capital lingüístico que poseen los alumnos, para luego, en las preparatorias, colocarlos en programas curriculares de regularización que carecen de cursos rigurosos, da por resultado que muchos aprendices de inglés nunca sean reclasificados o nunca se quiten la etiqueta. Se convierten “aprendices de inglés para toda la vida -al menos toda la vida escolar” (aprendices de largo plazo).

En las escuelas de Estados Unidos, los aprendices de inglés “de largo plazo” son alumnos que no han sido reclasificados después de cinco años y que continúan teniendo puntajes bajos en las pruebas estatales estandarizadas y no muestran competencia en los exámenes estatales de adquisición del idioma. Estos alumnos tienen los rendimientos académicos más bajos de California (Olsen, 2010) y nunca desarrollan las competencias que les permitirían acceder a la universidad. Además, debido a que su educación está tan centrada en aprender el inglés, entonces tampoco desarrollan sus habilidades de escritura y lectura en la lengua materna. Quizás lo más nocivo de todo esto es que “aprendiz de inglés” se traduce en incapacidad para obtener logros escolares satisfactorios y se le imputa a una “raza” o “grupo étnico”. Desde muchos

ángulos, la escuela no es un lugar que les dé la bienvenida y, en consecuencia, para muchos de estos niños y adolescentes, no es un espacio en el que les ofrezca gratificaciones.

Le doy a mi madre todo el crédito por enseñarme a leer y escribir en español y por defenderme siempre. El hecho de que no tuve acceso a un programa bilingüe de calidad en la escuela primaria, de que me negaran el acceso al programa de honores y de haber atestiguado cómo relegaban a mis amigos a los escalones curriculares más bajos en la preparatoria porque los seguían catalogando como “aprendices de inglés”, me hace ser quien soy hoy día. Mi travesía es excepcional. La de mis amigos es la más común. Tuve la suerte de que mi madre me protegiera durante todo mi viaje por la educación básica, pero la mayoría de nuestros aprendices de inglés en las escuelas de Estados Unidos no corren con tanta suerte.

Albergo la esperanza que cuando alumnos como yo o como mis amigos estemos en las escuelas en México, los maestros mexicanos nos valoren por las complejas experiencias que hemos vivido.

Bibliografía

- Callahan, Rebecca M., Lindsey Wilkinson, and Chandra Muller. 2010. "Academic Achievement and Course-taking Among Language Minority Youth in U.S. Schools: Effects of ESL Placement." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32:84-117.
- Lightfoot, Dory. 2004. "Some Parents Just Don't Care" Decoding the Meanings of Parental Involvement in Urban Schools. *Urban Education*, 39(1), 91-107.
- Olsen, Laurie. 1997. *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Olsen, Laurie. 2010. *Reparable Harm Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners*. Long Beach, CA: Californians Together.

Stanton-Salazar, Ricardo D. 2001. *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of US-Mexican youth*. Teachers College Press.

Valenzuela, Angela. 1999. *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the politics of caring*. Albany: SUNY Press.