

BOSQUEJO DE VIDA.
TRAMA BIOGRÁFICA
EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO.
LINEA DE FORMACIÓN: DIDÁCTICA DE LA LENGUA.

BOSQUEJO DE VIDA.

Trama biográfica en torno a la enseñanza del español.

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo en la
línea de especialización: Didáctica de la lengua.

PRESENTA:

Adriana Lucely Hernández Franco.

DIRECTORA DE TESIS:

M en C: María del Rocío Vargas Ortega.

México, D. F. agosto 2006.

*... conocer una vida
no es bastante
ni conocer todas las vidas
es necesario,
verás,
hay que desentrañar,
rascar a fondo
y como en una tela
las líneas ocultaron,
con el color, la trama
del tejido,
yo borro los colores
y busco hasta encontrar
el tejido profundo,
así también encuentro
la unidad de los hombres...*

Pablo Neruda

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	7
FRONTERA MÉXICO-EEUU.....	16
1. La frontera como Construcción histórica-social.....	18
2. Cruzar la línea: El contexto.....	24
3. Ciudad Juárez-El Paso Texas.....	28
4. Causas y repercusiones del flujo de inmigrantes en Texas.....	30
DOS VIDAS QUE CONVERGEN.....	34
5. Origen familiar.....	37
6. Formación inicial.....	43
7. Formación profesional.....	57
INGRESO AL SERVICIO DOCENTE Y MOVILIDAD LABORAL.....	67
8. Trayectoria docente.....	68
CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	107

INTRODUCCIÓN.

Inscritos en el ámbito escolar, podríamos dar cuenta de una realidad educativa vista desde diferentes ángulos, en los que los actores, los contextos y las relaciones toman un lugar y se perciben de distintas maneras. El propósito que motivó este trabajo de investigación fue el de prestar oído y dar paso a la voz del docente a través de un paradigma interpretativo* y no la de estudiar los procesos de interacción en el aula.

Considero pertinente mencionar que la presente investigación se desprende de la investigación colectiva: *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad*, coordinado por docentes investigadores de la Línea Didáctica de la Lengua, de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (34809-H). Con el propósito de profundizar en ciertos aspectos se generó el trabajo que aquí se presenta y que tiene por objeto de estudio la trayectoria docente, en particular la de aquél educador que actúa en pro de una educación bilingüe y por lo tanto defensor de una educación multicultural, partiendo del hecho que ésta:

(...) no es más que una educación necesaria para afrontar la complejidad de los desarrollos de las sociedades contemporáneas, estableciendo un adecuado equilibrio entre la atención a las diversidades culturales y los contenidos básicos que articulan dichas sociedades (Lovelance, M. 1995:23).

La presente investigación desarrollada, en la ciudad de El Paso, engloba la observación y análisis de una realidad diferente de la que se presenta en el sistema educativo nacional mexicano, ya que la forma de *enseñanza en español* en este contexto: la frontera México-Estados Unidos da pauta a un análisis específico en donde el español y el inglés coexisten de una forma digna de análisis. A partir del discurso de los docentes seleccionados, este trabajo involucra historias no sólo de El Paso, Texas sino también de Cd. Juárez,

* Nos vinculamos al paradigma interpretativo a partir de que el diseño de investigación que adoptamos requirió de instrumentos diversos como: la entrevista a profundidad, entrevista semidirigida, así como de la observación; para recoger datos introspectivos que son el corpus de este trabajo de investigación que nos arrojan los datos que posteriormente analizaremos.

Chihuahua en tanto que ambos espacios comparten una zona de frontera física y son también el lugar en donde encuentran coincidencia nuestros sujetos de investigación.

La intención de aportar datos directos, nos llevó a utilizar la perspectiva biográfica como forma de aproximación a nuestro objeto de estudio porque como afirma Torres R.M. (2001:4):

(...) la perspectiva biográfica representa una apuesta al futuro, donde el investigador recopila relatos de vida que lo llevan a cuestionar sus marcos conceptuales y epistemológicos; se pone en juego, no una técnica, sino la construcción progresiva de una práctica sociológica, de aquí su carácter de perspectiva, que pretende reconciliar la observación y la reflexión.

De esta manera es posible acercarse a la vida e historias de determinados sujetos y, a partir de éstas conocer, en este caso, la trayectoria de dos docentes bilingües¹, razón por la que en este estudio se optó por la historia de vida y, concretamente por el *relato de vida*, como forma de aproximación a los sujetos de investigación,

Realizar una investigación a través de historias de vida *no es de ninguna manera una tarea ociosa, ya que vincula al interesado con la materia en cuestión, con las herramientas más elementales de la disciplina para moverse en el campo* (Garay De, G. 1999:7). Nuestro empeño por utilizar el relato de vida fue trabajar de una forma directa con el sujeto, para conocer aquello que ni los documentos ni las estadísticas permiten esclarecer.

El relato de vida permitió conocer la trayectoria de los actores, sujetos de la investigación, de una forma más profunda favoreciendo la obtención de datos que no sólo tienen que ver con lo visible, sino también con las experiencias pasadas que apuntalan desde el interior del sujeto su hacer cotidiano, dando también la oportunidad de comprender a fondo al maestro como un sujeto que tiene razones y justificaciones para actuar como lo hace. Ni otro modo de aproximación, ni otras fuentes, permitirían profundizar de una forma tan personal

¹ Nos referimos a los maestros bilingües de las escuelas públicas de la frontera México-Estados Unidos, la frontera vista como un territorio específico en el cual se desarrolla la investigación.

entretrejiendo la relación de un pasado (reciente o remoto) y la forma en que el sujeto asume su papel dentro de la sociedad.

Para los fines de esta investigación se optó por estudiar dos trayectorias en relación con la trama de vida de los entrevistados. Este procedimiento hizo posible utilizar el relato de vida como una herramienta que representa una rica fuente de comprensión que ayuda a cruzar líneas entre las experiencias vitales, individuales y colectivas (que pueden ser escolares, familiares y profesionales) y la enseñanza en español (Fig.1), considerando también otras fuentes que aportan datos para establecer correlaciones con nuestro objeto de estudio.

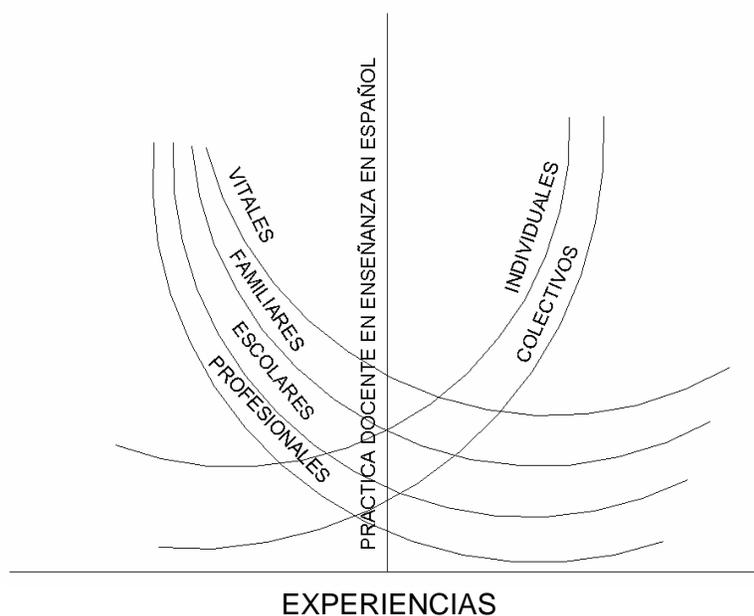


Fig. 1

En la construcción de significados y el desarrollo de la vida de los sujetos encontramos tramas que se sitúan en un tiempo y un escenario concreto (frontera México-EEUU) que determina la forma de actuar del sujeto tratando de entender: *la composición del nexo efectivo en el cual el sujeto se halla en su medio y relaciona sobre él* (Torres, R. M. 2001:4).

He aquí nuestro interés por conocer las circunstancias en las cuales nuestros sujetos de investigación decidieron ser maestros, su visión acerca de la enseñanza bilingüe y las

razones que los motivaron para defender la educación bilingüe que plantea una redefinición de la identidad y la contradicción cultural que surge en el contexto estudiado, sin perder de vista la política educativa, la vulnerabilidad de dichos programas bilingües y el contexto que los engloba.

Para la realización de esta investigación fue necesario llevar a cabo un sondeo previo en el que se eligieron 4 personas que podrían asumirse como informantes, dadas las circunstancias de tiempo y periodo en que se llevarían a cabo las entrevistas y después del acercamiento con los posibles colaboradores, se optó por dedicar más tiempo a dos profesores que cumplían con las siguientes características plateadas desde el inicio en el proyecto de investigación:

- Que sean y funjan como maestros bilingües del nivel elemental.
- Que trabajen o hayan trabajado con estudiantes cuya lengua materna sea el español.
- Que su trabajo esté íntimamente relacionado con la enseñanza del (o en) español.
- Que tengan como mínimo un año trabajando en la educación bilingüe.
- Que sean representativos de los grupos de maestros bilingües en su zona o distrito escolar.

Una vez llevada a cabo la elección de los sujetos de investigación, establecidos los objetivos que motivaban el trabajo que me proponía realizar, acordados los tiempos que podrían cederme para la realización de las entrevistas y establecer el *rapport*, se procedió de la siguiente manera: se realizaron entrevistas a profundidad con el propósito de conocer el contexto en el que se dieron los acontecimientos, dichas entrevistas aportaron datos generales que más tarde fueron organizados por bloques, los cuales dieron forma a entrevistas semidirigidas –o temáticas– centrándolos en un tema o tópico de la experiencia.

Se realizaron cinco entrevistas a uno de los maestros seleccionados al que llamamos Omar* y siete a la maestra a quien desde ahora llamaremos Mary, dando como resultado 57 cuartillas de transcripción.

* Los nombres de los informantes han sido cambiados.

Entrevistas a Omar	Entrevistas a Mary
14 de junio	11 de junio
19 de noviembre Parte I	12 de noviembre
19 de noviembre Parte II	13 de noviembre Parte I
16 de enero	13 de noviembre Parte II
23 de enero	14 de noviembre
	17 de noviembre
	24 de enero

Los periodos de trabajo de campo, se dividieron en las siguientes fases:

1. La 1ª fase de trabajo de campo, etapa exploratoria, comprendió del 11 al 16 de junio de 2001 y se llevó a cabo en la ciudad de El Paso, Texas.
2. La 2ª fase de trabajo de campo se desarrolló del 11 al 20 de noviembre de 2001, en esta etapa se realizaron gran parte de las entrevistas a profundidad.
3. La 3ª fase de investigación comprendió del 14 de enero al 2 de febrero del 2002. En este periodo se optó por desarrollar entrevistas semidirigidas guiadas por temas que componían los ejes de la presente investigación.

El trabajo de campo, además de permitir una relación estrecha y constante con los sujetos de la investigación, también proporcionó la oportunidad de visitar tres escuelas de educación elemental representativas de diferentes niveles educativos, un centro de educación para adultos y el Departamento de Educación de la Universidad del Estado de Texas (UTEP por sus siglas en inglés) lo que brindó un marco más amplio a lo pensado y leído en los textos.

El encuentro con los sujetos de investigación abrió nuevas formas de lectura e interpretación de la realidad, enfatizando la importancia de observar y de alertar los

sentidos. Frente a los entrevistados se comprende que la tecnología es un apoyo útil, pero sólo un apoyo, pues como supe por propia experiencia que León, E. (1990:18) tenía razón cuando afirmaba:

(...) la grabadora de cintas será un instrumento cada vez más útil para ofrecer una "historia oral" a los biógrafos, pero el carácter oficial del arte continúa sin variación.

La grabadora podía estar encendida, sin embargo la mirada, los gestos, las posturas del cuerpo, el movimiento de las manos... de pronto parecían los responsables de una proximidad física con los sujetos pero un instante después, y a pesar de que el espacio físico era únicamente el que ocupaba una mesa o un escritorio, la distancia se hacía infinita y el maestro que estaba relatando se alejaba como imantado por recuerdos o imágenes que lo conducían a un horizonte lejano de donde sólo podía percibirse una silueta distante y una voz clara, aunque lejana.

Las entrevistas permitieron indagar por un lado cómo los maestros explican su función como sujetos que experimentaron la migración de formas diferentes ante una subjetividad que se objetiviza desde una función y una estructura social y, por otro lado cómo hablan de sus motivos y sus creencias para actuar de una forma o de otra en su práctica educativa.

Una vez transcritas y revisadas las trayectorias de los profesores se decidió organizar el análisis a partir de las siguientes categorías que, como ya se dijo, en un principio fungieron como interrogantes:

1. ¿Qué circunstancias llevaron a nuestros sujetos de investigación a ser maestros?
2. ¿Cuál es su visión acerca de la enseñanza bilingüe?
3. ¿Qué razones los motivaron a incorporarse a la educación bilingüe?
4. ¿Plantea la educación bilingüe una redefinición de la identidad?
5. ¿Qué políticas educativas existen en el caso de la educación bilingüe en los Estados Unidos de Norteamérica y cómo se relacionan con los relatos de vida de nuestros informantes?

El trabajo que aquí se presenta se organiza en tres capítulos. El primero denominado ***Frontera México-EEUU***, se concentra en el análisis: del contexto en el cual se inscribe nuestra investigación, el panorama histórico, geográfico y cultural, ubicando la frontera como el lugar común entre dos naciones y, las causas y repercusiones del flujo de inmigrantes al Paso, Texas lugar en el que se desarrolló la investigación.

El capítulo dos, titulado ***Dos vidas que convergen***, lo hemos dedicado a la presentación y análisis de las trayectorias de vida, motivo de este estudio, tratando de dar respuesta a las preguntas de investigación que han sido esbozadas anteriormente y centrando nuestra atención en el origen familiar, la formación inicial y profesional de ambos informantes.

Por último en el capítulo tres titulado ***Ingreso al servicio docente y movilidad laboral***, presenta la trayectoria profesional así como la movilidad laboral de ambos profesores, que nos llevan a reflexionar acerca de temas como: la visión del bilingüismo a través de la experiencia de nuestros informantes en el contexto estudiado; la postura que toman acerca de la educación bilingüe a partir de su práctica y por último los retos que plantea la educación bilingüe en un contexto multicultural. Aunado a estos temas se entretienen experiencias escolares, laborales y personales a partir de las cuales Mari y Omar, nos muestran a dos profesionales de la educación comprometidos con la praxis y la educación bilingüe.

CAPÍTULO I
FRONTERA MÉXICO-EEUU.

La frontera no es un hecho de la naturaleza, sino una construcción social o un invento del hombre para marcar una diferencia en cuanto a adscripciones institucionales y de nacionalidad.

Jorge A. Bustamante.

Para entender la complejidad que plantea el concepto *frontera* es necesario considerar la convergencia de un espacio geográfico entre dos naciones que no sólo hace referencia al cruce de personas de un territorio a otro, sino que precisa de la existencia de un fenómeno de interacción fronteriza entre naciones. En este caso particular el escenario de la presente investigación es el punto de espacio territorial: *la frontera México-EEUU* considerado como una línea colindante donde lo estadounidense cruza lo mexicano y lo mexicano lo estadounidense, porque como opina Bustamante, J. (2002:12):

(...) sea lo que fuere ese espacio geográfico fronterizo, tiene dos lados: uno, el mexicano, el otro, el estadounidense. Un fenómeno fronterizo es, algo que tiene que ver con procesos de interacción de factores localizados en ambos lados de la frontera.

La proximidad con Estados Unidos de Norteamérica es posiblemente la característica más significativa que tiene en común el extenso y heterogéneo espacio geográfico de la frontera sur de México y lo que diferencia a esta zona con relación al interior del país. Esta región pone en contacto a dos naciones con características heterogéneas, como lo argumenta Kei Erickson, (citado por Bustamante, J. 2002:11):

(...) en lo cultural, los Estados Unidos son en esencia una nación anglosajona, a pesar de la multitud de orígenes de los inmigrantes que históricamente han conformado su sociedad. El contraste entre la cultura latinoamericana y la del otro lado de la frontera, habitado por personas de idioma, religión e historia diferentes, es un reto cotidiano a la convivencia de los fronterizos, así como un reto al estudio y entendimiento de su dinámica.

La intermediación entre ambos países constituye un espacio con acentuadas asimetrías. La característica de frontera internacional genera múltiples fenómenos tanto económicos, como sociales, políticos y culturales. Dos de dichos fenómenos son el referente a la migración como fenómeno social y el relacionado con los acuerdos que se han generado entre estas dos naciones y que tiene que ver con la legislación de ambos países como: el llamado régimen de *Zona Libre* (1861), la *Primera Ley Migratoria* (1917-1924), el llamado *Programa de Braceros*, el *Programa de Industrialización Fronteriza* (1970), el *Programa para el Fomento Económico de la Franja Fronteriza Norte y las Zonas y Perímetros Libres* (1972) y más recientemente el *Acuerdo de Libre Comercio con América del Norte* suscrito por EEUU, Canadá y México en 1993.

La frontera como construcción histórica-social

La gestación de la franja fronteriza que conocemos hoy en día (que implica choque y conflicto, que a la fecha aún persiste) encuentra origen, de acuerdo con Shumancher (1994:460), en:

(...) la implementación práctica de la frontera mexicano-estadounidense que se construye con base en el distanciamiento, tanto físico y Psicológico, ocurrido durante la expansión y la conquista del suroeste en el siglo XIX. Por razones políticas, culturales y psicológicas, ese desplazamiento convirtió a los mexicanos en los “otros”.

De ahí que un aspecto que no podemos pasar por alto y separar de lo geográfico es el hecho histórico porque, como opina Tuirán, R. (2000:13):

(...) no debemos olvidar que se trata de dos países que comparten una muy larga frontera y que México tenía otro tanto de su territorio en lo que ahora son los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas. Es decir, a partir de la invasión estadounidense a México en 1846-47, una parte del país empezó a ser territorio de los Estados Unidos.

La posesión del territorio que tenía antecedente tiempo atrás² obedeció a diversos factores tales como: la guerra apache, el divisionismo político, el centralismo, el bajo crecimiento demográfico en contraste con el crecimiento norteamericano (respuesta de la revolución industrial capitalista). Evidentemente la ocupación de tan vasto territorio era, como lo describe Luis Aboites, (1994:92), lento y difícil:

(...) en 1821 el gobierno mexicano autorizó el arribo de colonos angloamericanos a Texas. El objetivo era aumentar rápidamente la población para lograr una mejor explotación de los recursos naturales -que se consideraban de una enorme riqueza y abundancia- y con ello favorecer la prosperidad nacional (...). al establecerse la primera república centralista (1835-1836) los texanos³ decidieron independizarse de México, (...) pero fue en 1836 después de la guerra y pese a los esfuerzos militares mexicanos que nació la república de Texas (1836-1845).

Lo que comenzó como un presagio se convertía en una pesadilla, el norte de México era azotado por provocaciones y:

(...) para 1835 sucederían enfrentamientos en Sonora, Coahuila Zacatecas y Tamaulipas (...) a pesar de que el 2 de febrero de 1848 se firmó el tratado de Guadalupe-Hidalgo, que da fin a la guerra [no fue sino hasta] agosto que concluía la segunda invasión Norteamericana (Aboites, 1994:95)

La aproximación de dos historias que comenzaba a gestarse entre los dos países, ponía en confrontación los valores culturales de ambas naciones:

² Existen referencias de 1822 donde José Manuel Bermúdez Zozaya, primer embajador del México Independiente en Washington, enviara una nota de advertencia al gobierno de México: “*La soberbia de estos republicanos no les permite vernos como iguales, sino como inferiores: su envanecimiento se extiende a mi juicio a creer que su capital lo será de todas las Américas: Aman entrañablemente a nuestro dinero, no a nosotros, ni son capaces de entrar en convenio de alianza o comercio, sino por su propia conveniencia, desconociendo la recíproca. Con el tiempo han de ser nuestros enemigos jurados, y con tal previsión los debemos tratar desde hoy... En las sesiones del congreso general y en las sesiones de los estados particulares, no se habla de otra cosa de arreglos de ejércitos y milicias y este sin duda no tiene otro objeto que el de miras ambiciosas sobre la provincia de Texas.*” (López y Rivas, G. 1976)

³ Que aceptaron la cantidad de territorio para habitar bajo la promesa incumplida de conformarse una parte del territorio de la entonces *Nueva España*.

(...) entre los valores estadounidenses llevados al suroeste y establecidos ahí por los fundadores, de ascendencia inglesa, género masculino, blancos y protestantes, se encontraba la confianza en ellos mismos, una moralidad puritana, la anulación del pasado y la ética del trabajo. Los mexicanos eran considerados de raza impura, descendientes de los españoles contaminados por sangre árabe y de los aztecas “sedientos de sangre” (Clahn, N. 1994:460).

Desde el color de la piel, hasta la lengua, las diferencias marcaron conflictos que no dejaron de manifestarse. Los hechos belicosos no se terminaron con la firma de un tratado, Vélez Ibáñez (1999:129) afirma que después de la guerra con México, surgieron periódicamente, de California a Texas, revueltas, guerras, batidas fronterizas, enfrentamientos armados y no armados, sublevaciones comunitarias, escaramuzas duraderas y rebeliones coordinadas como respuesta a diversas fuerzas que se desataron a raíz del tratado de Guadalupe Hidalgo y del tratado de la Mesilla.

En Arizona, California, partes de Colorado y Nuevo México la mano de obra mexicana encontró cobijo en las minas de oro, plata, azogue, cuarzo y más tarde de cobre, sin embargo los mineros sonorenses fueron atacados abiertamente.

En Texas el proceso de la agricultura y la ganadería industrial dio origen a los viejos sentimientos de odio étnico y racial y se expresó en incesantes batidas fronteriza, conflictos étnicos y raciales así como en linchamientos, asesinatos y el robo desenfrenado de propiedades.

En Nuevo México, surgió un grave conflicto agrario causado por la llegada de las empresas ganaderas de anglos en donde trabajaban vaqueros texanos que odiaban a los mexicanos, por la adquisición de los derechos de agua por las compañías de explotación y por la de nacionalización a gran escala de miles de hectáreas por parte de los Estados Unidos.

A pesar de los acuerdos establecidos en el tratado de Guadalupe Hidalgo que convenían acerca de los derechos de los mexicanos que permanecerían en los territorios perdidos y a sus propiedades, así como la posibilidad de repatriación a su país de origen de quienes

residieran en los estados de Nuevo México, Texas y California. Acuerdos que pese a que como afirma Vázquez (2003:75) el gobierno mexicano:

(...) asegurase que el norteamericano garantizara los mismos derechos que tenían los norteamericanos para sus nacionales que decidieran quedarse, así como la libertad de abandonar el territorio si así lo deseaban⁴. Expresamente se acordó su derecho a mantener su nacionalidad (...) también en forma expresa se garantizaba el respeto a ejercer su religión y mantener las propiedades de cualquier género, que tuvieran los mexicanos.

Las violaciones a estos artículos se repitieron y acentuaron y, pese al desacuerdo de algunos pobladores o al desconocimiento de los acuerdos por otros, después de la anexión hasta fines del siglo XIX se dio el proceso de *conquista ideológica* de los mexicanos que se quedaron a vivir en dicho territorio.

Por tanto, posterior a la anexión:

*(...) los procesos de institucionalización a los que fueron sometidos los vencidos cumplieron la función de generar la conformidad (...) los procesos de institucionalización consistían en el establecimiento de leyes y en la socialización de los conquistados respecto al **idioma** (...), la socialización implicaba un proceso de aprendizaje e interiorización de normas y valores sociales y morales del grupo étnico anglosajón (Browning y McLemore, 1980:14).*

La educación desempeñó y desempeña un papel trascendental en esta región donde aún hoy en día la exaltación de los valores nacionales son ejes determinantes en los sistemas educativos estatales, que adquieren los diferentes programas a pesar del dilema de la lengua.

La frontera como construcción social histórica, contrasta las relaciones de los sujetos que coexisten en esta región, sin embargo la relación entre ambos muestra una asimetría de

⁴ El gobierno de México destinó 200 000 pesos de la indemnización, para ayudar a quienes “quisieran trasladarse en cualquier tiempo a la República Mexicana”.

interacción que se ve reflejada en aspectos económicos, sociales, culturales y políticos; puesto que mientras un grupo se sitúa en la posición de poder, el otro es subordinado.

Como se manifiesta en las conclusiones a las que llegan Browning y McLemore (1964:64) en su estudio sobre las condiciones socioeconómicas de la población de ascendencia mexicana en Texas:

En su conjunto la distancia entre la población de apellido español y la población anglo no se ha reducido materialmente en la última década. Al contrario, el hallazgo fundamental y constante de la investigación sobre los tres grupos étnicos en Texas (anglos, negros y chicanos) es la enorme diferencia que existe entre la población anglo por una parte y la población de apellido español y la no-blanca por otra. Aunque existen diferencias entre estos dos últimos grupos, no es en ningún caso tan grande como la que existe entre ellos y la población anglo. Luego es justificable describir el patrón de dominación y subordinación en Texas como consciente en el grupo anglo en cuanto a dominante y a los grupos minoritarios citados como subordinados.

Permítasenos hacer notar que la clasificación en que se inscribe ó califica a una u otra raza es uno de los tópicos que no puede pasarse por alto ya que los propios y los ajenos se nombran pertenecientes a un grupo, a veces, no con los mismos nombres *los que ahora son **anglos** también han sido gringos, gabachos, bolillos, patones, gadamers; los que ahora son **Chicanos**, también han sido latinos, hispanos, mexicano-americanos, mexicanos, etc.* (Bustamante, J. 1980:9).

En el caso de estadounidenses de origen mexicano las apelativos varían, unos prefieren nombrarse como “latinos”, otros como “chicanos”, y otros más como “mexicano-americanos”. El término “hispanos” lo hicieron popular los funcionarios gubernamentales “anglos” en la época del presidente Richard Nixon. Las subdenominaciones raciales y de origen varían o aumentan dependiendo de los estados, ya que algunas denominaciones son regionales mientras que otras tienen origen histórico:

De ser más o menos regional, pasó a ser una denominación nacional propiciada por agencias gubernamentales, entre ellas el servicio de Inmigración y Naturalización, uno de cuyos comisionados más antimexicanos que ha tenido en las últimas décadas, el general Leonard Champan, ordenó que se usara oficialmente el término “hispanos” en todas sus comunicaciones oficiales para referirse a toda la población de origen latinoamericano o ibérico, incluyendo Portugal. Por lo tanto, el término “hispano” en la actualidad incluye a una población estadounidense que sólo en 63%, igual a 11.8 millones de personas, se ha definido ante los representantes del censo de aquel país como de origen mexicano. El resto de los “hispanos” se ha definido como sigue: 12%, igual a 2.3 millones, de origen puertorriqueño; 11%, igual a 2.1 millones, de origen centroamericano; 5%, igual a un millón, de origen cubano, y 9%, igual a 1.6 millones, origen “hispano”. No se sabe a ciencia cierta el origen étnico de este último grupo, pero debe incluir a una buena parte de sudamericanos, con los colombianos en primer lugar, y a otra buena parte de los que se hacen la ilusión de que la negación de su origen mexicano los van a hacer menos vulnerables a la discriminación. Es muy probable que los únicos que merezcan el término “hispanos”, por ser originarios de España, no lleguen a una cifra mayor de 0.01%. (Bustamante, J. 1977:115).

Ante tal cantidad de grupos y subgrupos es pertinente señalar que en este trabajo usaremos el término: *hispanos* cuando nos refiramos a la totalidad de hablantes de la lengua española y sus variantes regionales; distinguiendo a los subgrupos con su denominación nacional (mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos, etc.), a sí mismo respetaremos a quienes se nombran *chicanos* por su posición socio-política.

Cruzar la línea: El contexto

Cruzar la línea significa ir no sólo de una nación a otra, a pesar de que el desierto, como mudo testigo, sigue franqueando las mismas nubes, el mismo viento los mismos tonos del atardecer, las mismas especies animales y vegetales. Cruzar la línea implica atravesar un territorio de mitos, dominación y violencia desatado tras ciclos de historia,

indudablemente, aunque el espacio físico sigue siendo el mismo las normas sociales son distintas:

(...) las diferencias que la frontera marca para cada lado tienen que ver con la naturaleza de la relación de los ciudadanos con el Estado en cada país y con la naturaleza de las exigencias que cada Estado puede hacer sobre aquellos. Tanto la relación del individuo con el Estado como las exigencias que éste puede imponer sobre sus ciudadanos son distintas en México y Estados Unidos. La frontera implica precisamente la arena donde se lidia con esa diferencia (Bustamante, 2002:15).

En este espacio territorial el paisaje fronterizo no se limita al Río Bravo que con su cauce produce un límite natural, existe un límite montado como barrera humana, un contraste que no sólo se delimita a la vista con, como afirma Bustamante, J. (2002:14):

(...) la construcción de una cerca de acero de más de 30 kilómetros de largo entre San Diego y Tijuana [medidas como la] “propuesta 187” aprobada por 59% de los votantes en California el 8 de noviembre de 1994; la “Operación Bloqueo”, realizada en la frontera de El Paso-Ciudad Juárez, o la “Operación Gatekeeper”, llevada a cabo entre San Diego y Tijuana, estas dos últimas por iniciativa de las autoridades de inmigración de los Estados Unidos, son medidas que no sólo usan la frontera para separarse del país vecino, sino que incluso la hacen aparecer como la colindancia con un país enemigo, mediante la construcción, no de una, sino de tres bardas, que corren paralelamente entre Tijuana y San Diego.

El límite, entonces, implica el fin o el comienzo de los otros, una trinchera que pareciera ser infranqueable, porque se resguarda, se vigila. La separación busca delimitar una diferencia que pese a ello no suprime una relación, un contacto ya que, como opina Ceteau, M. (1984. Citado por Clahn, N. 1994:460) *los puntos de diferenciación entre dos cuerpos son también sus puntos comunes.*

Tal vez esta unidad fragmentada sea uno de los aspectos que permite entender este espacio como *región*, ya que la interacción de los pobladores de ambos lados de la frontera es evidente. Por ejemplo, existen personas que atraviesan la línea fronteriza para trabajar, estudiar, hacer compras o diversas actividades de un lado a otro. Cabe aclarar que esta interacción constante se vio limitada a consecuencia de lo ocurrido el 11 de septiembre de 2001, ya que como medida de seguridad fue cerrada toda la línea fronteriza entre Estados Unidos y México esto se explica porque, en palabras de Bustamante, J. (2002:9), *es entendible que un país que ha entrado en un estado de guerra después de ser atacado con enormes pérdidas materiales y humanas, reaccione con el cierre de sus fronteras internacionales*. Este acontecimiento marca una grieta histórica con lo que respecta al cruce fronterizo, pues lo que una acción como cruzar cotidianamente de un país a otro, en un momento podía ser relativamente tranquila y rápida, ahora genera cierto temor, toma más tiempo en tanto que es mayor control.

Paradójicamente las bardas y los puentes que legitiman la separación entre México y los Estados Unidos, sea lo que genere un ambiente de recelo el hecho es que:

(...) las fronteras son los ámbitos en los que ocurre la mayor cantidad de agresiones y abusos, en la medida en que para la ideología más conservadora es necesario contener, detener, impedir el paso de esos agentes(...) que para ello conllevan innumerables peligros y males ajenos a la realidad nacional (Castillo, M. A. 2000:193).

Peligro tales como los asesinatos en Ciudad Juárez, la caza de mexicanos en California y los inmigrantes muertos u abandonados en la frontera. Por lo tanto, cuando se realizan estudios de personas de origen mexicano que residen en Estados Unidos, hablar de migrantes es un tema obligado, puesto que la movilidad territorial, ha sido una característica intrínseca al ser humano y las causas principales sigue siendo las mismas, es decir, la búsqueda de un mejor habitat. No obstante en la actualidad, como menciona también Castillo, M. A. (2000:191):

(...) se reconoce que la mayoría de los movimientos poblacionales del mundo contemporáneo obedecen a motivaciones vinculadas con las condiciones materiales de vida: La agudización de las desigualdades sociales, por un lado, y la construcción de mercados laborales como consecuencia de la expansión capitalista, por el otro, estos son dos factores esenciales en la generación de los movimientos migratorios que caracterizan nuestra era. Sin embargo, no son los únicos y de ahí que se admita –aunque con un insuficiente conocimiento riguroso y detallado- la existencia de una gran diversidad y complejidad en la movilidad actual de la población.

Por tal motivo, en el tránsito de personas aunque la legislación plantea reglas nacionales sigue existiendo un gran número de personas que se introducen al país de forma ilegal, es decir, sin documentación (no sólo mexicanos sino de toda América Latina) lo que plantea una asimetría en tanto que *la emigración se considera un derecho humano; la inmigración no* (Alba, Francisco 1992).

Diversas son las condiciones físicas, económicas, políticas, sociales y culturales en la frontera México–Estados Unidos y, muchos los temas que pueden desprenderse de este contexto, pero el aspecto que ocupa nuestro interés es la situación de bilingüismo que resulta evidente en un espacio donde el crecimiento de la lengua española es uno de los acontecimientos lingüísticos y políticos más importantes de nuestros días.

Los Estados Unidos de Norteamérica ya tienen por segundo idioma al español y, de acuerdo con ciertas predicciones a principios del siglo XXI, será el segundo país con mayor número de hispanohablante en el mundo (Wimer, J. 1999:11). Por lo tanto, considerando que el español es una lengua mayoritaria en México y minoritaria en Estados Unidos, resulta de gran interés describir y conocer, al menos, algunos aspectos y características de los estados y ciudades fronterizas que se relacionan de manera directa con la trayectoria de los dos docentes bilingües elegidos para esta investigación.

Entre otras razones, porque el contacto con una región como la frontera México-Estados Unidos determina un estilo de organización diferente, un sistema económico-político que fija otras formas de relación y, además, abre paso a otras posibilidades del idioma en el que el español y el inglés determinan una cultura, y en donde ambas lenguas se mezclan y dan lugar a asociaciones de vocablos.

Ciudad Juárez-El Paso Texas

Nuestro interés se enfoca particularmente en dos estados *Chihuahua* y *Texas*, y exclusivamente dos ciudades: *Juárez-El Paso*. Geográficamente Texas es el estado que presenta la mayor línea de frontera México-Estados Unidos, por tanto El Paso, constituye una puerta de entrada entre México y Texas.

El arribo a Ciudad Juárez, Chihuahua para que yo pudiera cruzar la frontera, así como los diversos obstáculos que hubo que librar para obtener el permiso de ingreso a los Estados Unidos⁵, me permitieron observar a detalle el que fuera llamado *Paso del Norte* con sus líneas de ferrocarril, testigos de la expansión ferroviaria efectuada durante el Porfiriato y lo que en otro tiempo funcionó como aduana.

Una ciudad joven, que reúne en su plaza central a jóvenes y adultos, más hombres que mujeres, colegialas de faldas cortas alrededor de: cantinas, música nortea, prostíbulos; centros comerciales, esculturas de desechos, grandes extensiones de terreno que ocupan las maquiladoras son testigos de esta industria que iniciara en los años 70's; colonias de extrema pobreza, calles que dejan ver el color arenoso del desierto; y el ribereño; transporte que traslada historias de hombres y mujeres que buscan, migrando, nuevas posibilidades de vida, o de olvido.

Así pues, entrar a los Estados Unidos por el sureste del estado de Texas,

(...) equivale –sin duda- a entrar por el pasado hacia el presente de una relación entre dos pueblos. Equivale a introducirse en la historia de un proceso de

⁵ Después del 11 de septiembre obtener la Visa Americana resultó complicado

dominación en que las diferencias de clase son, en términos generales, coincidentes con las diferencias étnicas. Las manifestaciones de este proceso de dominación, incluyen elementos derivados de una etapa histórica de conquista militar como de una necesidad de coexistir, sentida por dos grupos étnicos diferenciados en lo económico, en lo social, en lo cultural y en lo político. (Bustamante 1980:9)

Los grupos que convergen en este espacio se encuentran muy bien identificados, los lugares o espacios públicos y privados dejan entrever las marcadas asimetrías de dos grupos que comparten en un mismo espacio territorial.

En la actualidad, la ciudad Texana de El Paso, y la mexicana, Ciudad Juárez están unidas tanto geográfica como económicamente. La frontera norte concentra 10.6 millones de habitantes, siendo siete de ellos en la parte mexicana, los responsables de la generación de 23% del producto interno bruto nacional. Con tasas de crecimiento poblacional que alcanzan hasta 6% en algunas localidades, se estima que para el año 2025, la franja fronteriza duplicará su población actual⁶.

El Paso y Ciudad Juárez, son dos ciudades a las que no sólo une la historia y las relaciones sino otros aspectos como el lingüístico que se manifiesta, por ejemplo, en la escritura en español de sus propios nombres. Ambas ciudades llevaron el nombre de *Paso Ciudad Juárez* se llamó “*Paso*” del Norte hasta que su nombre fue cambiado a “*Ciudad Juárez*” en 1888 (en honor a Benito Juárez). En cambio “*El Paso, Texas*” fue denominada Franklin hasta 1860. (Martínez, J. O. 2001:217) Sin embargo podemos afirmar que ambas conservan en su esencia el sentido de *camino de paso* con o sin retorno.

⁶ Fuente: Monterrey, N. L. 10 de marzo, 2003. Consejo Consultivo Regional del Sector Agua en la Frontera Norte

Causas y repercusiones del flujo de inmigrantes en Texas.

El flujo migratorio hacia el territorio norteamericano funciona como una válvula reguladora que se establece en la frontera y que se abre o se cierra según las necesidades estatales o nacionales para impulsar el crecimiento productivo, frenarlo o bien revertirlo en los casos de las grandes depresiones económicas que han ocurrido antes y después de las dos guerras mundiales (Quintero Ramírez, C. 2001:401).

Entre los factores que estimularon la migración de mexicanos, a principios del siglo XX, se encuentra, la contratación laboral que realizaron las grandes empresas ferroviarias, agrícolas y mineras que controlaban el mercado laboral de la época y la ayuda que los mexicanos radicados tiempo atrás ofrecían a los recién llegados. El creciente número de inmigrantes saturó la mano de obra y provocó la disminución de los salarios, esto trajo como consecuencia que las centrales obreras de la época dieran un trato discriminatorio a los mexicanos.

La primera oleada migratoria de mexicanos que ingresaron al territorio norteamericano con la finalidad de ofrecer su mano de obra ocurrió entre 1880 y 1910, este fenómeno se dio gracias al desarrollo de la economía nacional de ese país, principalmente en los ramos del transporte (ferrocarril) y la agricultura que exigían mano de obra barata, abundante y poco calificada, este proceso se facilitó aún más porque en México se aceleró la proletarización de los campesinos. Además la legislación migratoria estadounidense no estableció prohibiciones para el ingreso de los trabajadores mexicanos, únicamente los gobiernos locales establecieron algunas limitaciones para su ingreso.

Para tener una idea del incremento de inmigrantes llegados a los Estados Unidos presento los siguientes datos estadísticos:

Movimiento migratorio 1880-1910

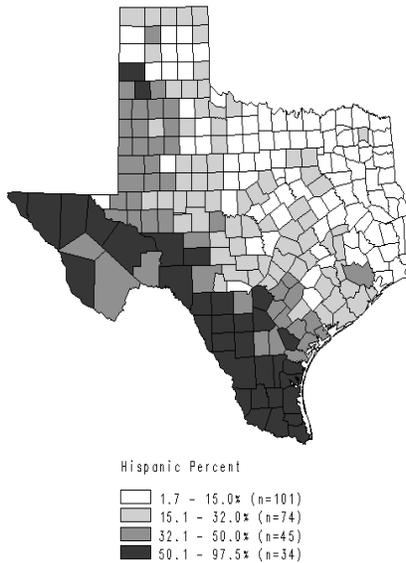
Año	Número de personas
1880	68 399
1890	77 583
1900	103 393
1910	221 915

El aumento de la población de origen mexicano o con vínculos con nuestro país en los Estados Unidos registrado en los censos, marca una visión de necesidades específicas de dicha población. Situándonos particularmente en el estado de Texas, el total de la población de ascendencia mexicana en este estado fronterizo en 1973 era de 2.190, 000 y constituía el 19% de la población total del estado en ese año (Census 2000, Current population reports series P-20 n.264). Los datos más recientes muestran que el total de residentes en Texas asciende a 5071, 963⁷ mexicanos; en el censo del 2000 se observa que el 32 por ciento de la población del estado de Texas es hispano; considerando que a nivel macro la población mexicana del país era de 20.6 millones en el 2000 y constituía el 58% de la población de los 35.3 millones de latinos en los Estados Unidos. La cantidad de mexicanos creció 7.1 millones durante esta década (1990-2000), representando una mayoría de aumento de 12.9 millones en el total de la población latina⁸ En vista de la creciente población con nexos mexicanos se requiere el reconocimiento de dicha población así como identificar los derechos y privilegios que deben respetarse socialmente.

⁷ Fuente: *Masiosare* 235 suplemento del periódico mexicano nacional *La Jornada*, domingo 23 de junio de 2002, pp. 6-7.

⁸ Fuente: <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr01-3.pdf>

***Por ciento hispánicos de población total
en condados en el estado de Texas, 2000***



Este contexto plantea una situación en la cual se empalma o amalgaman los fenómenos antes descritos así como la condición de los hispanos que viven día con día una marginación que los segrega de esferas que tiene que ver con los derechos de todos los individuos a la educación, la alimentación, la salud y la vivienda. Así pues, los grupos que confluyen en este territorio forman parte de una realidad diversa, que posiblemente sea una de las características de frontera /no sólo en el caso de los países que nos ocupan) y que reclama derechos en términos de equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, aceptación y respeto; lo que incluye los derechos lingüísticos en cuanto a la igualdad y valor de todas las lenguas e implica que cada individuo tenga la posibilidad de aprender y desarrollar su lengua materna, a través de la educación formal.

CAPÍTULO 2
DOS VIDAS QUE CONVERGEN.

La historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias...

Shaw, C.

Como señalamos en el capítulo anterior lo geográfico delimita nuestro espacio territorial, sin embargo no pretendemos verlo como un aspecto aislado, sino como aquel que permea diversos fenómenos que convergen y que tienen igual trascendencia.

Como ya hemos mencionado, el presente estudio tiene como finalidad dar cuenta de cómo los sujetos, en tanto personas sociales, muestran una realidad análoga al contexto y al tiempo en que se desenvuelven. Es así como la vida misma de los docentes y su trayectoria resurgen en su relato, porque no pueden desligarse de la historia social: *la experiencia vivida es una ventana hacia la vida interna del sujeto, pero de igual manera es la observación de la vida en el mundo social* (Torres, R. M. 2001:2). Por lo tanto el estudio del individuo, lleva consigo una mirada hacia la sociedad que se gesta en un contexto específico, así como al pasado y al presente.

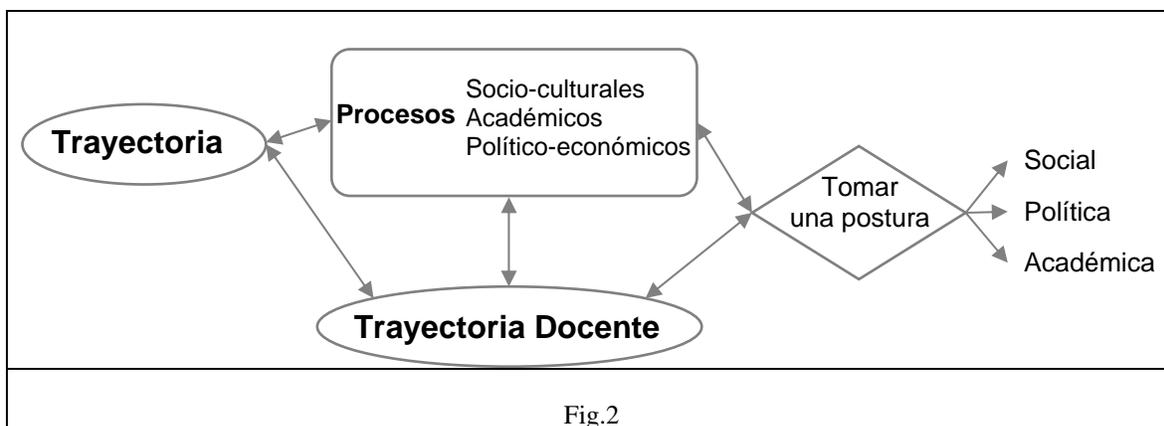
Esta investigación también tiene el propósito de mostrar qué tan determinantes pueden ser tanto el discurso, los hechos, los acontecimientos, como la sociedad de los docentes bilingües. Por lo tanto pretendemos mostrarlo de esa manera, aunque sin perder de vista que lo que aquí se presenta es sólo una parte de un fenómeno complejo. Nuestra intención, entonces, es la de conocer y dar cuenta de la realidad en la que se manifiesta el discurso de nuestros sujetos de investigación que, desde nuestra perspectiva es particularmente interesante porque:

Trabajar con trayectorias nos permite reconstruir momentos de vida de los maestros bilingües elegidos en esta investigación a partir de la cual toman conciencia de su compromiso social, histórico y cultural porque *implica un recuento de lo vivido que*

muestra cómo un sujeto ha evolucionado en su trayecto de vida: a ese transcurrir es a lo que llamamos trayectoria (Torres, R. M. 2001:3).

De ahí que, aunque una determine la otra, hacemos la distinción entre trayectoria de vida y trayectoria docente porque es a través de ésta última donde reconocemos los procesos y tomas de postura que nuestros informantes manifiestan en sus discursos y que, además, dan cuenta de su experiencia como educadores en una de las fronteras con mayor presencia de un grupo minoritario en particular: los hispanohablantes.

El relato de nuestros sujetos de investigación es, entonces, lo que nos permite, a través de su trayectoria vital, conocer los motivos que llevaron a dichos sujetos a converger en la docencia, dando paso así a su trayectoria como docentes en la que los procesos que vivieron ambos sujetos son parte fundante de la misma, ya que se trata de procesos sociales, culturales, académicos, económicos y políticos que llevan al sujeto a tomar una postura ante su medio y a reaccionar sobre él (véase Fig. 2).



Consideramos que, aunado a los procesos antes mencionados, el tiempo y el espacio son determinantes en el estudio de las trayectorias ya que nos dan un marco de referencia, al mismo tiempo que determinan aspectos en la vida de los individuos que se ven reflejados en su actuación. Por tanto el medio influye en los sujetos y provoca que ellos reaccionen y accionen en ese tiempo, espacio y bajo determinadas circunstancias.

Para emprender el recorrido por las trayectorias de Mari y Omar, sujetos elegidos para este trabajo, cruzamos líneas de análisis entre procesos y momentos de sus vidas, buscando repuestas a nuestro interés por comprender cómo la trayectoria de ambos docentes convergen en la enseñanza en español en un contexto bilingüe y cómo su formación y su práctica los lleva a accionar ante la realidad.

Origen familiar

Los procesos socioculturales se manifiestan en el origen familiar de Mari y Omar y encuentran convergencia en el hecho de que ambos son parte de una movilidad familiar, en la que es posible reconocer, al menos, un punto común: el movimiento de la Revolución Mexicana. Mari* relata:

Mi papá nació en Arizona en 1904, su familia de él era de Camargo, se vinieron porque eran federalistas durante la revolución y cuando Pancho Villa empezó a tomar todo el estado de Chihuahua ellos se vinieron. Así es como vinieron a dar acá. Mi mamá fue su segunda esposa, mi papá fue casado y tuvo seis hijos, su esposa lo dejó con los seis hijos y luego se casó con mi mamá, mi mamá era 22 años menor que él, ella era de Parral Chihuahua, se había venido a Juárez a Trabajar, y trabajaba en unos puestos de comida en Juárez; ahí fue donde lo conoció, se casaron en 1945.

Mi mamá me decía que ella siempre esperaba vivir en México, ella no quería venirse, pero una cosa con otra especialmente durante el tiempo de la guerra; los muchachos, mis hermanos mayores de la primer familia se quedaron mucho aquí porque había mucha escasez por la guerra y todo eso, entonces no pudieron mantener las dos casas y entonces se vino mi mamá

* Con el propósito de que el lector identifique a quién pertenecen los fragmentos de discurso que se presenta a lo largo del trabajo hemos optado por utilizar distintos tipo de fuentes y tamaño de letra, en la escritura de cada uno.

para acá. Así es como venimos a quedar todos aquí. La familia de mi mamá es de parral Chihuahua, tengo todavía primos y primas por allá.

La movilidad en este contexto está determinada por la familia a partir de los abuelos y los padres, situación que también se refleja en la historia de Omar:

Mi familia es 100% mexicana. La familia de mi mamá son de la ciudad de Chihuahua, son de la sierra de Chihuahua; la familia de mi papá son de Ciudad Juárez, ellos vinieron de ciudad Juárez, mi abuela vino a Cd. Juárez de Zacatecas, durante la época de la revolución, hacia el norte huyendo de los problemas que había, entonces de Zacatecas, la familia de ella se fueron a Parral; la familia de mi abuelo era una familia de inmigrantes italianos que habían venido de Estados Unidos a trabajar en las minas de Parral, entonces ahí es donde ellos se conocen y se van a Ciudad Juárez a establecer su familia y de ahí viene la familia de mi papá, entonces es una familia del lado mexicano.

Mi papá era ingeniero agrónomo sí, o sea en la casa siempre se sabía, se suponía que todos íbamos a estudiar, mi mamá no tiene carrera académica, no sé que estudiarían antes, primaria, algo, no sé que estudio, pero no, ella no tenía carrera.

Los abuelos paternos... Ellos trabajaban en una gasolinera hasta los ochenta y tantos años, los dos, siempre trabajaron y cuando cerraron la gasolinera se murieron los dos. Y la familia de mi abuela materna, no; ahí es donde encontraba yo libros, en la casa de mi abuela materna, tenían salones especiales, era una casa muy grande y mi abuela siempre estaba en su recámara con gente, no sé y era otra situación diferente a la de la familia de mi papá, acá no trabajaba;

allá era una familia que trabajaba mucho y acá pues no tenía necesidad de trabajar.

Uno de los puntos de convergencia entre ambos informantes es que sus abuelos llegan a los Estados Unidos en el mismo espacio temporal, coincidiendo también en el espacio físico, lugar que se está conformando como frontera. Tomemos en cuenta que, como afirma Irma Delgado, (1999:149):

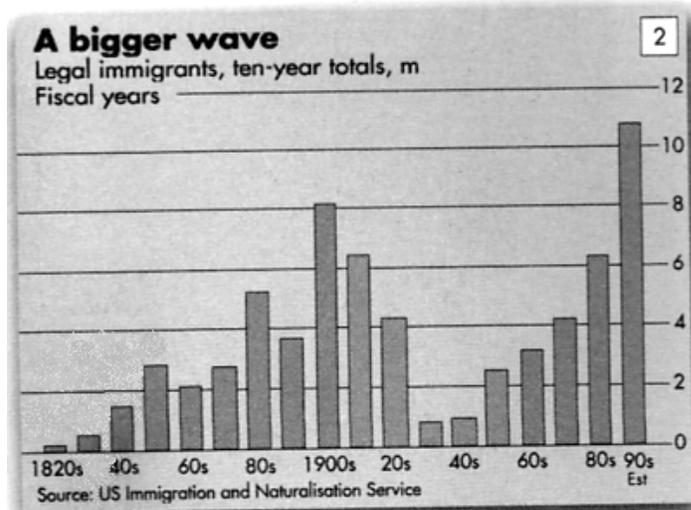
(...) por medio de las compañías ferrocarrileras la frontera del oeste estadounidense se prolongó de 1876 a 1910 hacia el norte de México y, por su parte, las empresas mineras, las exportaciones agrícolas y ganaderas poco a poco establecieron enclaves de exportación, al incorporar en la práctica el espacio económico de Estados Unidos, y convirtiendo al norte mexicano en un vasto espacio de relaciones económicas, donde se “diluye” la zona fronteriza.

Si bien es cierto que la construcción de vías férreas durante el porfiriato propició el intercambio asimétrico* entre ambas naciones, también sabemos que no es el único factor que determinó en esa época la movilidad social ya que:

(...) desde los años ochenta del siglo XIX, Estados Unidos estuvo buscando repetidamente la incorporación de trabajadores mexicanos a diversos sectores de la producción. Sin embargo, estos intentos empezaron a rendir frutos de una manera más decisiva sólo cuando a la demanda estadounidense se le unieron circunstancias en México que facilitaron la movilización, como fueron el conflicto armado que asolaba el territorio mexicano y, más adelante, las secuelas que dejó ese conflicto durante los años veinte (Verduzco, G. 2000:15).

Como puede notarse en la gráfica que se presenta a continuación, entre 1880 y 1920 se da una oleada migratoria (semejante a la que vivimos hoy en día) de notables proporciones.

* Ver capítulo 1



Fuente: ALBA, Francisco (2001:41). *Las migraciones internacionales*. CONACULTA. México.

El número de inmigrantes resulta un dato hipotético puesto que su cálculo depende de los criterios utilizados por los especialistas en la temática, de esta manera es posible encontrar datos que no necesariamente coinciden entre sí, entre otras razones porque existe un número importante de inmigrantes indocumentados que no son contabilizados en las fuentes oficiales, por lo tanto el cálculo de los especialistas que involucran a esta población indocumentada -como los que ahora mencionaremos- representa sólo una estimación.

Por ejemplo, Alba, f. (2001:41) señala que *entre 1850 y 1920, Estados Unidos recibió más de 30 millones de inmigrantes legales*. Mientras que Clark y McCutchen (citados por Tuirán 2000:15) estiman que *entre 1900 y 1930 el flujo bruto anual de mexicanos entre los dos países era de entre 60 000 a 100 000 por año*. Como se puede reconocer, la divergencia de ambas cifras es evidente.

Sin embargo tomemos en cuenta que *la migración continua de los mexicanos desde el sur hacia la nueva zona del suroeste de los Estados Unidos, surgió a raíz de los desarrollos de gran escala, industrialmente organizados, en los ramos de la ingeniería, la construcción, los ferrocarriles, la agricultura y la ganadería* (García, C. 1983:15).

Aunado a dicho desarrollo -mencionado en la cita anterior- podemos decir que no sólo el conflicto armado en México influyó en la creciente ola migratoria sino que fueron múltiples factores los que determinaron que tal momento histórico favoreciera el flujo migratorio entre ambas naciones. Sin embargo:

resulta necesario no perder de vista que el contexto internacional también fue propicio a este fenómeno puesto que también influyó, como factor de atracción de mano de obra mexicana a Estados Unidos el involucramiento de ese país en la Primera Guerra Mundial, así como el fin de la importación de mano de obra japonesa a partir de 1907 y después de otros lugares de Asia en 1917 (KEELY 1979 En: VERDUZCO, 2000:16).

En este contexto entendemos que el fenómeno de la Revolución Mexicana propicia la migración de los abuelos de Mari y Omar dentro de la franja fronteriza y de la primera guerra mundial, en el caso de la madre y los hermanos de Mari.

Nos resulta particularmente interesante el hecho de que en ambos casos convergen situaciones semejantes como son: el que los abuelos nacieron en México o tienen como raíz cultural este país; y que formaron parte de la primera ola de migración. Sin embargo también existen situaciones divergentes porque mientras que Omar afirma: “Mi familia es 100 por ciento mexicana...” Mari señala:

La familia de mi mamá es de parral Chihuahua, tengo todavía primos y primas por allá....

En el caso Omar éste posee una actitud de extranjero que le permite no reconocerse como parte de una minoría. Para él ser cien por ciento mexicano, determina haber llegado a otro país en condiciones distintas a la de una clase pobre, obrera y en situación vulnerable. Suponer que todos sus hermanos iban a acceder a la universidad, así como el hecho de que en casa de su abuela materna hubiera salones, libros y personas con mucha escolaridad; nos muestra la diferencia de quien puede estar de un lado y de otro de la frontera en calidad de

huésped, en relación a quien tiene que lidiar con ser considerado parte de una minoría vulnerable. El discurso de Omar muestra como éste puede hablar de México (y en particular de Ciudad Juárez), como el territorio que para él tiene un sentido de pertenencia:

La familia de mi papá es de Ciudad Juárez, ellos vinieron de Ciudad Juárez, mi abuela vino a Ciudad Juárez de Zacatecas (...) la familia de mi abuelo era una familia de inmigrantes italianos que habían venido de Estados Unidos a trabajar en las minas de Parral (...) es donde ellos se conocen y se van a Ciudad Juárez a establecer su familia (...) entonces es una familia del lado mexicano.

El argumento de Mari, a diferencia del de Omar, se percibe desde otro ángulo porque hay lazos que la unen pero, al mismo tiempo, marcan una ruptura en la medida en que asume una identidad pero la percibe lejana y marcada por el *acá* y *allá*:

Se vinieron porque eran federalistas (...) Así es como vinieron a dar acá (...) Así es como venimos a quedar todos aquí. La familia de mi mamá es de parral Chihuahua, tengo todavía primos y primas por allá.

El discurso de Mari se mueve entre dos vértices de un territorio donde convergen dos países heterogéneos y en la que la identidad queda al centro porque aunque cuenta por derecho de nacimiento con un acta oficial que la reconoce como norteamericana, es consciente que su color de piel, su cultura y su lengua materna es diferente a la de la cultura dominante. La falta de oportunidades para Mari no significó un freno en el ámbito educativo, sino que en algunos aspectos fue un estímulo para orientar estrategias más allá del centro educativo y de las limitaciones curriculares:

(...) no teníamos, coche, vivíamos nada más en dos cuartitos con el excusado afuera, nadie pensaba que yo fuera a estudiar.

En oposición, Omar tanto por la solvencia económica de su familia como por el lugar privilegiado que ésta le daba a la educación formal, tenía garantizado el acceso a la educación elemental. Además, cabe destacar que, como asegura Coronado y Vargas (2001:s/p), los niveles de alfabetización de Ciudad Juárez son, de acuerdo con los censos elaborados en México, más altos que los alcanzados por la ciudad de El Paso:

El Paso tiene un rango de literacidad menor (64%) a los niveles nacionales (77-79%) y estatales (77%) de la frontera norteamericana. En contraste, el rango de literacidad de Ciudad Juárez es más alto (97%) que sus contrapartes nacional (90%) y estatal (95%).*

Formación inicial

Como muestran los fragmentos de los discursos de nuestros informantes que se presentan al final de este apartado, consideramos que la concepción de la educación elemental que éstos tienen está determinada tanto por una perspectiva social, que se rige por parámetros tales como clase, raza y lengua materna, como por las expectativas que ellos tienen con relación a su propia superación personal.

Como se podrá advertir en los ejemplos que aquí se presentan, ambos discursos muestran puntos convergentes y divergentes que encuentran unión en El Paso Texas, lugar geográfico en que realizaron su enseñanza inicial. Con el propósito de comprender el contenido de dichos discursos nos parece pertinente presentar algunas características del sistema educativo en esta ciudad de manera que se cuente con un marco de referencia que nos ayude a reconocer tanto las semejanzas como las diferencias de la experiencia que ambos informantes tuvieron particularmente en la educación primaria y secundaria.

El condado de El Paso Texas, atiende aproximadamente a 150, 000 estudiantes de educación elemental (que comprende de kindergarten a 12° grado) de los cuales el 87.5%

*No existe un término exacto para la palabra *literacy*, sin embargo generalmente se traduce al español como alfabetización. Algunos autores contemporáneos utilizan el término *literacidad* para diferenciar las concepciones que reducen el término alfabetización a la decodificación y codificación de unidades sonoras; de aquella concepción que la considera como la producción y construcción de significados que implica por ejemplo la capacidad de leer, escribir, computar, desarrollar juicios independientes, etc.

corresponde a la población hispana. Tomando en cuenta que los mexicanos representan en el estado de Texas el porcentaje más alto de esta minoría étnica, podemos concluir que una gran proporción de estos estudiantes es de origen mexicano (Vargas, M. 2006) Además, esta ciudad cuenta con 12 distritos escolares en los que se ubican diversas escuelas que ofrecen distintas modalidades educativas entre las que se encuentra la educación bilingüe⁹.

Distritos escolares de: El Paso Texas	
Antony	Canutillo
Clint	Cloudcroft
El Paso	Fabens
Gadsden	Ruidoso
San Elizario	Socorro
Tornillo	Ysleta

Cada distrito escolar cuenta con recursos no sólo federales o estatales, sino también locales lo que genera ciertas divergencias puesto que se presenta un visible contraste entre los distritos escolares de un mismo condado.

Tal vez de las disimilitudes más sorprendentes y al mismo tiempo más evidentes, es la diferencia del monto de recursos materiales disponibles para la educación entre un lugar y otro, es así como no sólo dentro de un mismo estado sino dentro de una misma ciudad o zona metropolitana existen enormes diferencias en el gasto anual por alumno, puesto que una ciudad o zona metropolitana generalmente contienen varios distritos escolares (...) al depender del impuesto predial local como una fuente fundamental del financiamiento para las escuelas, Estados Unidos ha creado un sistema de castas dentro de la educación pública donde las diferencias y las desigualdades son cada vez mayores (Lavine, E. 2001:133).

⁹ Ysleta es el segundo más grande del condado por contar con 54 escuelas de educación elemental en la ciudad de El Paso, Texas.

Los contrastes revelan que tanto los índices de marginación como las condiciones de vida, en el caso de la población mexicoamericana en Norteamérica se caracterizan, en términos generales, por estar debajo de los límites de pobreza, como lo indican los datos referentes a las familias que se presentan en la siguiente tabla.

Familias y personas que viven bajo el nivel límite de pobreza.						
(Expresado en miles)						
	Hispanos	Puertorriqueños	Mexicanos	Cubanos	Centro y Sudamérica	Otros hispanos
Familias	1, 648	204	1, 125	44	185	90
(4 miembros)	(22.7%)	(26.7%)	(24.4%)	(11.0%)	(18.5%)	(18.2%)
Personas	8, 070	929	5, 566	186	896	493
	(25.6%)	(30.9%)	(27.1%)	(13.6%)	(19.9%)	(23.6%)

Fuente: U.S. Census Bureau, current Population Reports, P20-527

Los mexicanos ocupan el segundo lugar, después de los puertorriqueños, en conformar el porcentaje más alto en los niveles de pobreza. Más de cinco millones y medio de mexicoamericanos están por debajo de los límites de pobreza. Estos datos revelan que las condiciones de pobreza y marginación del grupo minoritario al que pertenecen (hispanohablantes) así como el bajo o nulo conocimiento del inglés, limitan su nivel de escolaridad y provoca que su rendimiento sea bajo en general y muy bajo con respecto a otros grupos hispanos cuando se incorporan a escuelas en donde la enseñanza no incorpora la lengua materna de los estudiantes.

Lo anterior encuentra paralelismo con los datos recogidos en el censo 2000, que muestran que en el año 1999 sólo 49.7% de los mexicanos han cursado cuatro años o más de High School mientras que en el caso de los cubanos el porcentaje es del 70.3%. Con relación al College; el panorama es francamente dramático puesto que sólo el 7.1% de los mexicanos ha completado cuatro años o más en este nivel y, en este caso, las cifras con otros grupos de hispanos como el de los cubanos, también es muy bajo pues sólo alcanza el 11.1%.

Estas cifras reflejan la dificultad de los hispanos en acceder a los niveles educativos subsecuentes de la enseñanza elemental, que coinciden con un desconocimiento o conocimiento limitado de la lengua (inglés) y cultura dominante. Esta situación conlleva, entre otras consecuencias, a que *el rendimiento escolar de los niños y las niñas de grupos minoritarios es inferior al de la población dominante* [esto no se debe] *al hecho de pertenecer a una u otra etnia en particular, sino en primer lugar, a la situación de desventaja social (...) y en segundo lugar al ajuste cultural y lingüístico que el alumnado debe realizar* (Lovelance, M.1995:31).

Ante el panorama desfavorable que reflejan las cifras antes expuestas resulta pertinente reflexionar sobre el papel que juega la enseñanza inicial en el desarrollo de los estudiantes hispanohablantes.

El sistema educativo estadounidense al igual que el mexicano está conformado por niveles educativos, sin embargo ambos tienen diferencias sustanciales como puede notarse en el esquema siguiente que presenta los distintos niveles de escolaridad como los grados que se requiere cursar en cada uno en el sistema educativo estadounidense.

Estructura del sistema Educativo Estadounidense					
					Edad
Nursery School (Guardería)				1	1
				2	
				3	
Kindergarten (Preescolar)				4	
				5	
				6	
Elementary School (Primaria)			1°	7	
			2°	8	
			3°	9	
			4°	10	
			5°	11	
			6°	12	
Junior High School		Middle School (Secundaria)		7°	13
				8°	14
Senior High School		High School (Bachillerato)		9°	15
				10°	16
				11°	17
				12°	18
Four-year College (Licenciatura)		Community Collage	Freshman	College School	19
			Sophomore	Junior Technical	20
		Junior At University			21
		Senior For year degree course			22
Profesional school (Posgrado)		Master			23
		Doctorate			

En Estados Unidos la educación elemental es obligatoria a partir del primer grado de la primaria. Mari y Omar, nuestros informantes, se incorporaron en distintos momentos y grados a este sistema educativo. Omar inició su escolaridad en preescolar y no fue sino hasta el segundo grado de primaria que realizó sus estudios en una escuela privada de El Paso, mientras que Mari estudió a partir del primer grado de primaria en una escuela pública también en esta ciudad estadounidense.

Esta situación marca una diferencia importante en la vida de nuestros informantes puesto que muestra como los recursos económicos con los que cuenta cada una de sus familias los lleva, como veremos más adelante, a centrar su atención en intereses distintos a lo largo de su trayectoria profesional.

Mari y su familia enfrentan los problemas de la mayoría de los miembros de la comunidad de hispanohablantes, es decir, bajos salarios, analfabetismo, baja o nula escolaridad de los padres y desconocimiento o limitado dominio del inglés lo que evidencia que la raza y el nivel económico son determinantes para la oferta educativa ofrecida por algunas escuelas y que, como asegura Katz, N. (1985): *La calidad de la educación que recibe un niño en nuestras escuelas públicas sigue dependiendo en un grado importante de la raza y la clase social de procedencia del mismo.*

Omar, por su parte, aunque también enfrenta problemas vinculados con el desconocimiento del inglés y con el hecho de ser identificado como parte de la comunidad minoritaria de hispanohablantes, tiene la ventaja, por la posición económica holgada de él y su familia, de asistir a una escuela privada en la que la calidad de la educación está mucho más cuidada.

Sin embargo por el hecho de tener como lengua materna el español y de incorporarse al sistema educativo estadounidense en una escuela que sólo cuenta con programas monolingües en inglés, hace que ambos sujetos enfrenten, vivan y narren problemas comunes, como el de la segregación que experimentaron, durante su estancia en la educación elemental, por el hecho de ser alumnos de origen mexicano y que provocaría, mas adelante, su decidida participación en la educación con el propósito de luchar contra ésta y generar mejores condiciones para los estudiantes hispanohablantes.

En el caso de Omar, la lucha por el aprendizaje del inglés le indujo a desarrollar una actitud de silencio en las clases -periodo de tiempo que califica como *años mudos*- que lo llevó a concentrarse y preocuparse por dominar lo más rápido posible el inglés como segunda lengua para lograr el mismo o mejor rendimiento escolar que sus pares hablantes del inglés.

Mari, por su parte, experimentó desde el comienzo de su formación escolar, la necesidad por aprender la lengua dominante no sólo con el propósito de tener un buen rendimiento escolar sino también con la finalidad de superar las dificultades de comunicación y relación

con los estudiantes, maestros y personas hablantes del inglés con quienes tenía contacto dentro y fuera de la escuela.

Los primeros años de la educación elemental resultan, entonces, de vital importancia para la trayectoria profesional de nuestros informantes porque, como afirma Elichiry, N. (1991:9): *la alfabetización al inicio de la enseñanza básica cumple un papel crucial para el futuro escolar de los niños (...) [ya que] la calidad de la alfabetización en este período, tiende a determinar el posterior “éxito” o “fracaso” escolar.* Por esta razón es que consideramos que es a la propia escuela a quien le corresponde:

(...) responder a la diversidad del alumnado a las necesidades individuales, pero también a sus propuestas como personas pertenecientes a grupos socioculturales que quieren relacionarse entre sí, como participantes de una misma sociedad, pero que, al mismo tiempo, pretenden desarrollar las características que les son propias: formas de vida, costumbres, valores, lengua, en definitiva, su cultura (Lovelance, M. 1995:10).

Sin embargo el discurso de nuestros informantes muestra que, a pesar de los actuales esfuerzos, aún falta mucho por hacer para lograr que las escuelas (las de antes y las de ahora) hagan de los propósitos antes mencionados una realidad palpable y al alcance de toda la comunidad escolar. Porque en la mayoría de las escuelas públicas estadounidense cuya matrícula se compone de una mayoría de estudiantes hablantes de una lengua distinta al inglés sigue presente el rechazo a incorporar lenguas distintas a la del grupo dominante.

Rechazo que se constituye como un mecanismo de discriminación al interior de la escuela y que tiene grandes consecuencias para el niño porque, al rechazar su lengua materna no sólo se está rechazando al niño sino también, a su grupo social de pertenencia. (Ferreiro, E. 1993).

Con relación a su escolaridad, ambos informantes mencionan que en sus escuelas sufrieron un proceso de inmersión total a un sistema monolingüe (en inglés) culturalmente

segregacionista, preocupado por buscar las estrategias necesarias para lograr -dentro de un ambiente hostil con marcadas diferencias en cuanto a la calidad- la asimilación de los estudiantes minoritarios hablantes de una lengua distinta al inglés, a la lengua y cultura del grupo dominante. Este tipo de escuelas forman parte de un sistema educativo que, como mencionan varios especialistas, (KOFF, 1985; OAKES, 1985; RIST, 1970; PERSELL, 1977; SHANNON, 1985; ANYON, 1979):

Perpetúa y refuerza la estratificación según la clase social y la raza mediante; la distribución desigual de recursos entre las diversas escuelas, las disposiciones estructurales con las que se presentan las asignaturas (las expectativas y prácticas de los profesores (por ejemplo) y los contenidos de los materiales curriculares (Liston y Zeichner 1993:20).

En resumen, ignorar las diferencias entre lenguas y entre culturas promueve la inequidad de oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes y perpetúa las desigualdades porque, en palabras de Stubbs M. (1984), *el fracaso educativo suele provenir de diferencias sociolingüísticas entre escuelas y alumnos (...) si una escuela define a un alumno como lingüísticamente inapropiado éste está destinado al fracaso* (Elichiry, N. 1991:18).

Ahora bien, no sólo la escuela a la que asistieron nuestros informantes son responsables de las experiencias que relatan, también los profesores son un foco de atención para ambos ya que su posición actual como educadores bilingües les permite reflexionar críticamente algunos aspectos de la práctica educativa de sus entonces profesores

(...) ante las culturas minoritarias se perciben, al menos, tres categorías de docentes (...) en primer lugar aquellos que conciben las culturas de los niños minoritarios más bien como dañinas, deficitarias o, incluso entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar. Un segundo grupo de enseñantes perciben con mayor sensibilidad esas culturas diferentes en el seno de la escuela; un indicador importante del grado de tal sensibilidad es el punto hasta el que incluyen la diversidad cultural en el currículum. Finalmente un tercer grupo de

docentes se muestran muy sensibilizados respecto al valor de las culturas minoritarias (Jordán, J.A. 1994:36).

En cuanto a este tema Mari describe por parte de los profesores actitudes poco favorables hacia ella que coinciden con la caracterización que Jordán, J. A. (1994) refiere en el primer grupo de profesores descrito en la cita anterior.

Omar, en cambio, refiere haber vivido en su segundo grado de primaria actitudes positivas que denotan el compromiso personal de un profesor que se preocupaba por explicarle de manera personalizada, los temas tratados en clase, lo que muestra la sensibilidad de este docente por las dificultades que representa para un estudiante que desconoce la lengua de instrucción aprender simultáneamente los contenidos curriculares y el inglés como segunda lengua.

Durante la enseñanza elemental tanto Mari como Omar, experimentaron en sus primeros años de escolaridad, lo que significa participar como estudiante hispanohablante en un programa monolingüe en inglés, sin embargo a diferencia de muchos estudiantes que en la misma situación abandonan sus estudios, ellos logran superar los obstáculos y acceden a la educación superior. Obtener estos logros resulta un acto loable por parte de nuestro informante cuando se toma en cuenta que la enseñanza en las escuelas a las que ambos asistieron representaba para ambos, o bien la *sumersión* -conocida también con el nombre *sink or swim* (hundirse o nadar)- a la cultura y al inglés lengua de uso exclusivo no sólo de sus profesores sino también de sus compañeros de aula, o bien la *transición* rápida al inglés y su cultura.

Cabe aclarar que el hecho de que los programas de transición incorporen temporalmente la lengua materna de los estudiantes no significa que sean mejores que los de sumersión puesto que, como afirma Ruiz, R. (1984) *Todos los programas de educación (...) transicional**, con independencia de su eficacia para ayudar a los estudiantes a

* Es decir, aquellos que utilizan la lengua materna de los estudiantes minoritarios sólo para transitar lo antes posible al inglés.

incorporarse a la vía regular, alimentan, implícitamente, el prejuicio frente a las otras lenguas al basarse en la noción de “la lengua como problema.

A diferencia de Mari quien no tuvo oportunidad de recibir la enseñanza impartida en educación básica en su lengua, Omar sí la recibió en tanto que curso el preescolar y el primer grado de la primaria en el lado mexicano. En consecuencia, es en el discurso de este informante en donde se hace alusión a ciertos elementos que, en su opinión, ayudan a comprender las ventajas que tiene la alfabetización en la lengua materna en tanto que, como opinan Krashen, (1997) y Hakuta, (2001) si a los estudiantes se les *alfabetiza en la primera lengua podrán transferir esas destrezas al inglés desarrollando con ello mayor habilidad a largo plazo.*

Omar ubica claramente su estancia en preescolar y primer grado de primaria como sus *años de salvación* porque fue en estos donde se alfabetizó en español. Una de las ventajas que, de acuerdo con varios especialistas en el tema (Backer, Colin 1997; Cummins, J. 2002, Freeman, Y. S. et al. 1998; Goodman, K. 1996) alfabetizarse en la lengua materna permite, entre otros, que los estudiantes aprendan mejor y tengan mayores posibilidades de continuar con su escolarización.

A pesar de las diferencias en su escolarización tanto Mari como Omar concluyen sus estudios de educación elemental, conservan su lengua materna (español) y alcanzan logros en los que, en definitiva, el apoyo de la familia jugó un papel trascendental puesto que mientras que para la familia de Omar era importante que él creciera con ambos idiomas, para la familia de Mari era algo natural aprender el inglés (su segunda lengua) al vivir en un país en el que dicha lengua es la dominante.

A continuación presentamos los discursos de ambos sujetos que nos han dado pie para desarrollar las ideas aquí expuestas.

Mari

La vida era bastante difícil cuando estaba yo pequeña, luego iba a la escuela y todo era en inglés, lo bueno era que como tenía muchos hermanos y hermanas mayores para cuando llegué a la escuela ya había aprendido algo de inglés. Mis hermanos batallaron más que yo. Cuando estuve en la escuela, pues... nunca reprobé, nunca se me hizo muy difícil, pero tampoco muy destacado que digamos... ahí nomás pasé...

Me acuerdo que... haber batallado en primero y segundo año. Me acuerdo, que una de las cosas que ha sido bastante fácil para mí es aprender la lengua, he estudiado bastante, desde que estaba muy pequeña y sabiendo que no sabía la palabra para esto, hacía yo el esfuerzo, por ejemplo, la palabra para banqueteta, me acuerdo haberla oído *sidewalk* y no le entendía no sabía de qué se trataba porque no había banquetetas en Ysleta, ni siquiera la conocía. Entonces me acuerdo que la leíamos en los libros y hasta oía yo personas hablar de esa palabra y no... yo sabía, que... no entendía qué era. Hasta de segundo año me acuerdo pensando: tengo que darme cuenta, tengo que enterarme de qué es esto. Me acuerdo de una vez que vomitó una niña y yo tenía que decirle a la maestra y no tenía palabras en inglés entonces... después de esto me puse a hacer el esfuerzo a ver cómo aprendía a decir esta palabra porque era obvio que la necesitaba, entonces yo muy consciente fui adquiriendo todas las palabras que necesitaba en inglés.

Los años de primaria... Realmente no fueron... era una escuela bastante hostil. En primer lugar Ysleta era el barrio donde estaban los más pobres, mandaban los peores maestros para acá, me acuerdo que teníamos un maestro de sexto año que después de que salí se murió en la clase. Era alcohólico y llegaba

borracho, así había maestros... dos eran anglosajones y muy despegados de los alumnos. Aún así aprendimos algo, no sé, bastante para sobre pasar. En 5° año tuve una maestra mexicano-americana¹⁰, pero era muy mala con nosotros y luego aparte de eso, no nos dejaba hablar español. Una vez que la oímos hablando español, le preguntamos que si ella hablaba español y nos dijo que sí, que estaba bien que ella hablara español pero nosotros no podíamos.

Toda mi primaria y mi secundaria... mi *Hi school* se me hacía a mí... que vivía en esos ambientes, muy marginalmente. No estaba muy envuelta [se refiere a desenvuelta], aunque me gustaba mucho aprender, no estudiaba mucho. Siempre fue la escuela muy fácil para mí, con estar en clase aprendía bastante para pasar los exámenes. Para pasar así, con... con... C más o menos con... un 70 vamos a decir. Así es que nunca estudiaba mucho, con escuchar al profesor yo pasaba los exámenes.

Omar

Yo empecé a estudiar en Ciudad Juárez, ahí cursé Kinder y primer año de primaria. Eso fue lo que me salvó, porque en primero fue cuando yo aprendí a leer, en kinder y en primero, esos dos años fueron muy importantes. Cuando iba a iniciar el segundo año de primaria, como vivíamos en Ciudad Juárez, era muy importante para mi familia, que yo también creciera con el inglés. Entonces, a partir de segundo año yo estuve en las escuelas en El Paso, donde toda la instrucción fue en inglés y fue así como adquirí el idioma, pero como yo no entendía absolutamente nada, nada, nada... ese segundo año tenía una maestra que no hablaba nada español... un grupo de niños

¹⁰ El censo en los Estados Unidos de Norteamérica contempla categorías y subcategoría siendo ésta últimas, en su mayoría, determinadas por los propios encuestados quienes se asumen como, entre otras: mexicoamericanos, chicanos, hispanos, latinos, etcétera.

que no hablaban nada de español. Y entonces yo me la pasé sentado ahí todo el año sin hacer nada sin... yo pienso, que no sé... son años mudos para muchos niños... Eso se conoce como *inmersión*. Esa era la manera de trabajar con los niños que no hablaban inglés: ---o aprendes el idioma, o lo aprendes, porque lo vas a aprender, o si no te fregaste--

Duré en la primaria varios años mudos. Yo pienso que fueron años mudos, porque no hay manera de comunicarse ni con los maestros ni con los demás niños, lo que uno está haciendo es aprendiendo el idioma.

Entonces todos esos años que estuve yo en la primaria, segundo, tercero fue... no sé por casualidad. A mi siempre me gustó la lectura y eso, pero como en la escuela no lo encontraba, yo encontraba eso en mi casa. En mi casa había libros, me compraban los libros que pedía... entonces yo pienso que yo sólo me di una educación a mi. Yo mismo leía mis cuentos, mis novelas, mis comics, todo eso, lo leía en español...

En 2° año no sé ni como me pasaron a 3°. En tercer año el maestro, aunque la clase era en inglés, era un maestro hispano. Y ese señor, yo me acuerdo que él me explicaba... él aparte me daba una explicación en español como para que yo no me atrasara, para que yo entendiera ciertas cosas. Eso fue en tercero, y luego ya no me acuerdo de cuarto ni de quinto. Me acuerdo que en sexto tuve una maestra excelente, la manera en que yo trabajo es muy similar a la que ella trabaja, es una manera... no sé ni como se llama [se refiere al nombre de un método] es español pero creo que es como global integrado. Y es ahí donde yo empecé a entender más en inglés y más de qué se trataba la escuela,

Entonces yo estuve en segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto... fue en el quinto año mío de estar en una escuela... en un sistema en inglés cuando ya empecé a poder funcionar con lo académico.

En sus discursos se muestra como ambos sujetos aprendieron que el silencio puede ser una estrategia que conlleva a una condición de observador, pues su perspectiva de pertenencia a un grupo minoritario con una lengua que no es la dominante, fue lo que les permitió reconocer la marginación y discriminación de las que fueron objeto, negándose a aceptar los sistemas que los incentivaba a la asimilación. Estos acontecimientos dieron origen a su inquietud por transformar la realidad y convencer a otros que ser hispanos o pobre no implica tener menos expectativas. De esta forma podemos reconocer cómo ambos sujetos desafiaron su realidad para transformarla.

Formación profesional

Ante el desafío que plantea ser hispano en un contexto donde las oportunidades y el éxito está determinado en gran medida por aspectos como la raza, el origen y por tanto el idioma, nuestros informantes muestran una experiencia de éxito, que difiere drásticamente de la mayoría de sus iguales. En un país en donde el acceso a la educación por parte de grupos minoritarios se ve notoriamente limitada, Mari y Omar son ejemplos de logro.

Datos estadísticos del 2000, presentados por la *Nacional Education Association* muestran que de las 89, 508 escuelas que de acuerdo al nivel se distribuyen de la siguiente manera:

Nivel	Número de escuelas
Elementary	62 739
Secondary	21 682
Combined k-schools	3 120
Otras	1 967
Total	89 508

Fuente: Dep. of. Ed, Diegest of Education Statistics 1999.

El número total de alumnos inscritos, en dichas escuelas, es de 53 millones 215 mil alumnos, de los cuales de acuerdo a la raza se distribuyen en:

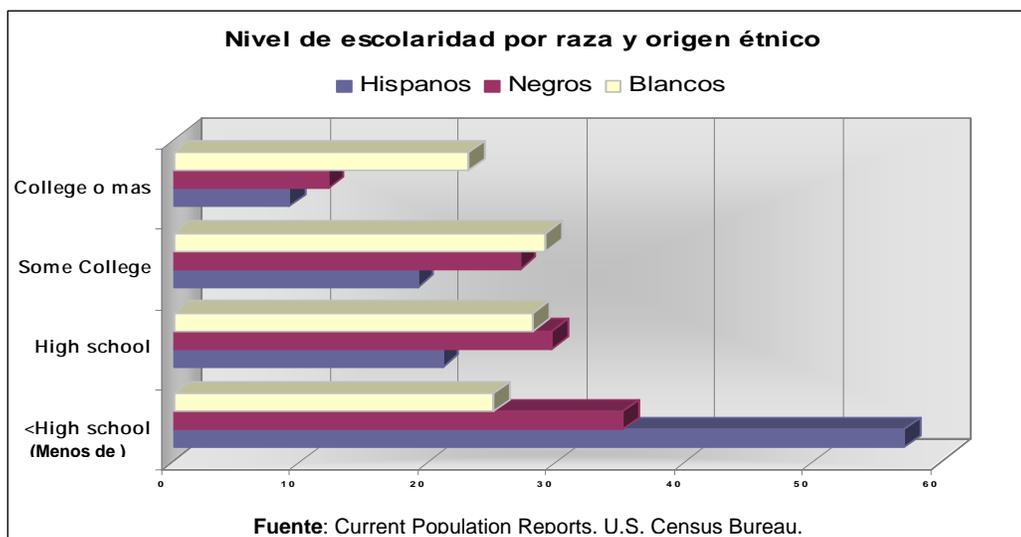
Raza-Etnia	%
Negros	17.0
Hispanos	14.4
Asiáticos-Islander	3.9
Indios Americanos	1.2
Blancos	63.5

Fuente: Dep. of. Ed, Diegest of Education Statistics 1999.

Un estudio publicado por el *Nacional Council of La Raza* presentado en el documento *Hispanic Education: A Statisticak Portrait 1990*, enumera ciertos factores de riesgo que exponen detallada y claramente los rasgos que describen a la población hispana como: bajo nivel educativo de los padres, limitaciones en el manejo del inglés, bajo nivel de ingreso familiar, hermanos que han abandonado la escuela sin graduarse de *high school*, entre otros.

El estudio advierte que ha sido comprobado que ciertas combinaciones de factores de riesgo están altamente relacionadas con la deserción escolar, lo que implica que los alumnos con dichos factores de riesgo están destinados a un bajo nivel educativo que, a su vez, conlleva a calificaciones y pruebas estandarizadas con resultados limitados. De la Rosa y Maw citados por Levine, E. (2001:130) afirman que estos alumnos con dos o más factores de riesgo tienen seis veces más probabilidades de no graduarse de *high school*.

Tomando en cuenta que Mari cubre con los cuatro factores de riesgo citados y Omar con dos de ellos, consideramos que ambos superaron la barrera lingüística al lograr, no sólo concluir sus estudios de *high school* sino también acceder a la Universidad en Estados Unidos y realizar ahí estudios de licenciatura e incluso de posgrado. Situación que como podrá observarse en la siguiente gráfica es meritoria ya que sólo uno de nueve hispanos que se matriculan en Estados Unidos logran ingresar a la Universidad.



A través de los discursos de Mari y Omar podemos notar que, gracias al apoyo de sus familias, a la visión positiva que éstas ejercieron a favor de la educación, y a la experiencia de tenacidad personal que caracteriza su personalidad, ambos cuentan con una maestría e iniciaron un doctorado.

En este contexto es que, de acuerdo con nuestros informantes, el problema no es el español en sí mismo sino el estatus social que esta lengua tiene en Estados Unidos, puesto que representa un grupo minoritario que dado su acelerado crecimiento, resulta una amenaza para ciertos grupos anglosajones poderosos. Sin embargo y a pesar de esta situación ambos lograron vencer la trinchera lingüística, acceder así a la escolaridad formal y graduarse como docentes de educación elemental.

Mari desarrolló su formación de manera interrumpida mientras que Omar decidió regresar a México para estudiar Odontología en Guadalajara, marcando un retorno que podríamos interpretar como un reencuentro con su lengua materna y por tanto con su cultura. Después de haber concluido la licenciatura en Odontología y posterior a un encuentro azaroso como maestro frente a grupo, él toma la decisión de inclinarse por la docencia y matricularse en

la Universidad del Paso Texas (UTP por sus siglas en inglés) para alcanzar su objetivo, certificándose como maestro de educación elemental.

Mari optó por ser docente de educación elemental con especialidad en español por su interés que se ancla en razones personales y que tienen que ver, al igual que Omar, con su cultura y su origen. Es así como el aspecto social, representado sobretodo en una postura de apego hacia su núcleo familiar y en la necesidad de comunicarse con su madre monolingüe en español, determinan su elección por la docencia. Profesión que resulta un desafío si se considera que el propósito de Mari es el de emprender una lucha personal a favor de la incorporación del español y su cultura en escuelas con poblaciones que tienen a esta lengua como materna.

El ingreso de Mari a la Universidad en 1968, está marcado por la promulgación del Título VII que se refiere al Acta de educación bilingüe y que tiene como antecedente la Ley de los derechos civiles (Título VI) los cuales surgen a partir de la fuerte lucha liderada por Martin Luther King. El Título VI favorece toda la legislación vigente con respecto a las minorías lingüísticas, además de significar el comienzo del movimiento antisegregacionista en la escuela (Vargas, 2006: s/p.).

El ingreso de Mari a la UTP coincide con un momento histórico, pues es en esta época en la que la defensa de la educación en lengua materna se discute abiertamente en diversos círculos políticos, académicos, sociales y económicos lo que da como resultado, la promulgación del Título VII que reconoce como fundamental para la equidad de oportunidades, el derecho a una educación en lengua materna, es decir, el derecho a los hablantes de una lengua distinta al inglés, a una educación bilingüe.

Es de suponer, entonces, que tanto la educación formal como las circunstancias sociales determinaron el accionar de Mari y de Omar dentro de su propia educación y que, además, influyó en la construcción de un perfil docente ajeno al de la realidad institucional, es decir, aquél en el que, como señala Elichiry, N. (1991:32: *los diseños curriculares, en general no incluyen al docente como profesional de la educación sino que se le ha asignado un lugar*

técnico que les “burocratiza”. Nuestros informantes, a diferencia de la postura institucional, identifican al docente como actor social, como protagonista de su propio cambio por lo que ambos participan en un cambio que se gesta desde el interior y que busca proyectarse desde una postura real y sentida en pro de un cambio que represente mejores condiciones para su grupo minoritario como podemos verlo en los siguientes fragmentos de su discurso.

Mari

Siempre me gustó la idea de estudiar y no era algo que nadie pensaba que necesitaba hacer, nadie de mi familia había ido a un colegio o a la Universidad. Algunos habían *sacado High school*, pero... aparte de eso todo mundo trabajaba. Al punto de que yo salí de *High school* y le dije a mi mamá: yo quiero seguir estudiando, y me dijo ella: ¿de veras vas a ir a la Universidad? Ya cuando fui y me registré, me dijo: ¿de veras vas a ir a la Universidad? Como que a ella nunca se le hizo una cosa [posible]... Aunque yo estuve diciendo que iba a ir a estudiar, a ella nunca se le hizo algo que realmente iba a suceder pero ya cuando me vio decidida entonces me dieron mucho apoyo. Para entonces mi papá estaba jubilado. Trabajé en una maquiladora, en una fábrica de hacer pantalones, la Sara, durante dos veranos. El verano que terminé la *High School* y el siguiente verano para conseguir dinero para pagar mi colegiatura. Luego... ya en tercer año, conseguí trabajo en la misma Universidad. Entonces ya no tuve que ir a trabajar a la maquiladora, trabajaba durante el mismo tiempo que estudiaba.

De 1968 al 72, estuve en la Universidad, era durante el tiempo dónde los derechos civiles se habían hecho una cosa muy importante empezando con el movimiento de las

personas negras, Luter King... y también el movimiento contra la guerra de Vietnam... había movilizado a muchas personas, al mismo tiempo había empezado el movimiento en California con César Chávez. Entonces comenzaron a hacer reuniones, con personas mayormente mexicanas. Entonces ahí se inicia un movimiento chicano que corre por todo el país donde hay gran población de mexicanos. Aquí [en El Paso Texas] empezó con algunas personas en la Universidad.

Había algunos profesores que empezaron a reunirse, iniciaron una organización que se llamaba Asociación de Chicanos*. Entonces, esa organización se dedicaba a promover el bienestar de los mexicanos económicamente.

Una de las cosas que queríamos los estudiantes era que, en primer lugar, hubiera más maestros México-Americanos y hubiera más cursos en donde se integrara la historia hispanoamericana en lo que estábamos estudiando, porque estudiábamos únicamente de Inglaterra... de cosas así. Entonces empezó el movimiento. Estudiábamos y luego protestábamos, íbamos y hablábamos con presidentes, directores (diferentes autoridades), marchábamos, buscábamos fondos.

En ese tiempo había fondos federales para hacer que todo mundo conociera cuáles eran sus derechos civiles y hacíamos conferencias. Traíamos gentes de otras partes, había algunas personas que eran muy radicales entonces... me acuerdo que trajimos a Jean Aragón de Nuevo México y entonces parte de eso era promover la educación bilingüe. Yo en ese tiempo estaba estudiando pero también trabajaba con un profesor

* Los nombres de organizaciones, así como de personas fueron cambiados.

que tenía un proyecto México-americano, era consejero y yo era su secretaria.

A base de mi trabajo me relacionaba mucho con muchas personas incluidas en el movimiento chicano, aún cuando mi jefe era gringo pidió fondos para ese movimiento. Entonces era parte por mi trabajo, parte por la organización de la asociación y parte por mi interés en la educación bilingüe que me integré al movimiento chicano.

Salí del colegio en 1972 y empecé a ejercer como maestra. Yo había estudiado de maestra de primaria, pero con especialidad en español. Si hablo un poco mejor el español, es por los cursos que tomé en la Universidad, porque estudié literatura. Se me hacía bastante difícil... por ejemplo cosas como el drama del siglo de Oro. Lo que se me hizo más difícil fue la novela contemporánea, ¡ah! cómo sufrí con Cortázar, porque se me hacía bastante difícil comprender el texto, porque mi español estaba más o menos. Batallé, pero estudiaba mucho.

Saqué muy buenas calificaciones y salí muy bien. Que ¿por qué me interesaba el español? Yo creo que porque veía a mis padres batallar mucho. Mi mamá batallaba mucho porque no hablaba, nunca habló inglés. Entonces, todo el tiempo tener que servir de traducción, tal vez por eso me interesaba el español, siempre se me hizo algo interesante.

Omar

En El Paso, terminé la primaria, secundaria y preparatoria. Entré a la universidad y duré 3 años estudiando Biología, psicología... de todo y después de 3 años decidí... No pues me voy a

estudiar a México. Es cuando me fui. Yo no había estudiado en México desde que estaba en primer año [de primaria]. Entonces, se suponía que yo no sabía ni leer ni escribir en español, claro que yo sabía porque yo todos esos años había estado leyendo en español. Yo seguía leyendo en español, nunca dejé la lectura en español, nada más que yo ya leía otro tipo de literatura.

Entonces me fui a estudiar a Guadalajara. Me fui a estudiar odontología y allá terminé. Duré 4 años en Guadalajara. Medio interesaba la cuestión... el aspecto médico, no sé... yo creo que me atraía más el hecho de que me iba a vivir solo. Me fui a vivir con amigos y rentábamos una casa. En esa casa vivíamos personas de diferentes partes. Vivía un compañero de Baja California, otros de California... Cuando terminé la carrera, me regresé para Juárez. Yo me casé a mitad de la carrera y me regresé. Mi esposa era contadora aquí en el Paso.

Después de que terminé de estudiar Odontología en Guadalajara, yo me regreso a Ciudad Juárez y empiezo a trabajar. Entonces tengo mis pacientes, tengo un consultorio, tengo ya una vida llena de actividades y un día, de buenas a primeras, me llama una amiga por teléfono y me dice: necesito que me hagas un favor. ¿Yo? bueno, pues sí dime, ¿qué es lo que necesitas? Y ella me dice: pues estoy dando clases en una escuela, estoy dando cursos de secundaria y preparatoria de biología, de álgebra, pero no sé ni lo que está pasando porque estoy de suplente, la persona de aquí se fue, acaba de tener un bebé y me pidieron que viniera a ayudarles, pero yo no sé... Yo sé que tú puedes dar esto, por todas las cosas que tú has estudiado, sabes dar esto. Le dije: no, pues yo no puedo, yo tengo pacientes, yo tengo... no, no puedo.

A las dos semanas me habla con una voz de desesperada: por favor, te lo pido, nada más una semana. Entonces yo accedí [a suplirla]. Durante esa semana, cambié las citas que tenía con la

gente, las cambie para la tarde hice otro... no sé ni por qué lo hice... y ahí voy... iba hasta asustado. Dije: ¿qué voy a hacer? yo no sé hacer esto, yo no me he preparado, yo nunca... no pensé que eso iba a resultar.

Pero desde que llegué ahí, el primer día, desde el primer momento yo dije: esto es... esto es lo que a mí [me gusta]... yo quiero hacer esto. No sé por qué... [tal vez] la interacción... cuando empecé a explicar [y] los muchachos empezaron a entender. Eso fue como un... un momento que no sé como explicarlo, pero me da cuenta que eso es lo que tenía que hacer.

Bueno toda esa semana la disfruté muchísimo, pero cuando se acabó la semana vino el director de la escuela y me dice: ¿sabes qué? la señora que tuvo su bebé decidió no regresar a la escuela, ella se va a quedar en su casa a cuidar a su niño ¿nos podrías ayudar hasta terminar el año? Esto era como a fines de septiembre y le dije que sí. Entonces, a partir de ese momento yo me sentía totalmente realizando, preparando mi clase. Había cosas que ya no me acordaba, tuve que ir a... [investigar] yo tenía que estudiar álgebra y todo eso para enseñar.

Así duré todo ese año... yo venía a trabajar a la escuela y luego iba yo al consultorio en la tarde. Era muy difícil para mí, pero cuando se acaba el año escolar, le dije al director: bueno, yo quiero seguir otro año. [Él] dijo: no, pues lo siento... sé que tú tienes ya un título de Universidad, pero necesitas un título que te certifique como maestro aquí en el estado de Texas... [sin éste] no te podemos seguir empleando.

Entonces es cuando tuve que reestructurar toda mi vida y decidí regresar [A la Universidad]. Como había estado tres años en la Universidad aquí [en El Paso]... regresé a la Universidad... me revalidaron casi todas las materias. Volví a la Universidad a estudiar. Entonces yo seguía estudiando y trabajando en Juárez en

el consultorio. Así duré mucho tiempo hasta que, poco a poco fue menos, menos... hasta que cerré el consultorio y nada más me dediqué a lo de la escuela. Terminé en la facultad de educación [en la UTP).

Como se puede notar en los discursos, la decisión profesional de nuestros informantes se bifurca en la búsqueda hacia una transformación de la realidad que no podría entenderse sin el antecedente de su historia y experiencia personal como estudiantes en los grados educación elemental en escuelas estadounidenses.

CAPÍTULO 3
INGRESO AL SERVICIO DOCENTE
Y MOVILIDAD LABORAL

Con antecedente en su historia personal, el ingreso al servicio docente de Mari y Omar no se desliga del contexto social en el que la labor docente es, en lo general considerada socialmente con un escaso prestigio, ya que *en comparación con otras profesiones, la enseñanza ofrece pocas recompensas y mucho menor salario y categoría social* (Liston y Zeichener, 1997:116). Opinión que comparte Omar cuando describe claramente:

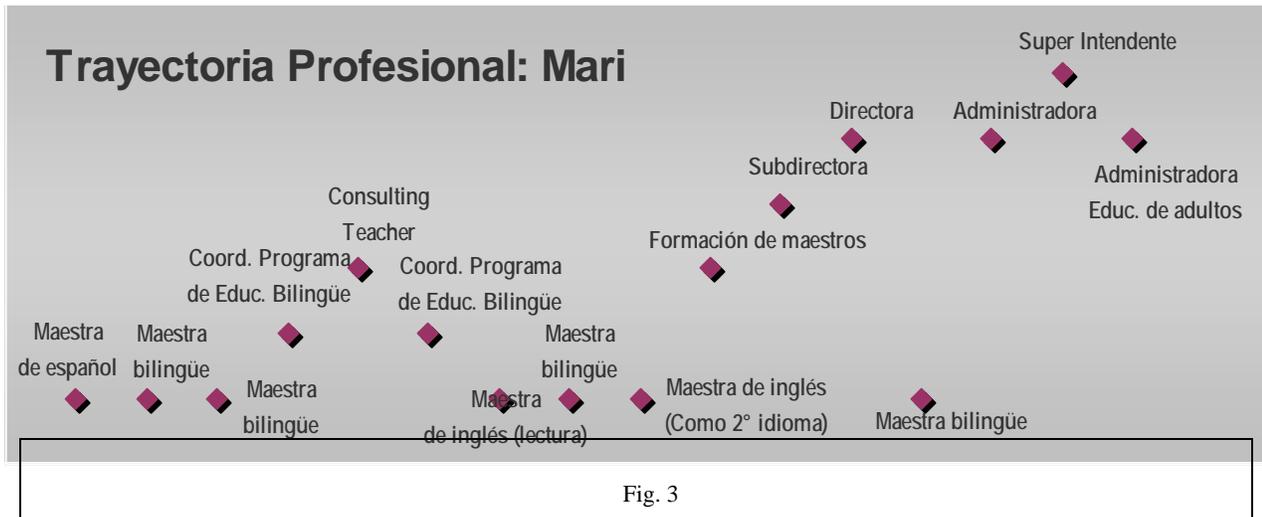
(...) aquí en este país, ser maestro no es una carrera de mucho prestigio. Si dices aquí que eres doctor, ¡uh! ya eres lo máximo. Si dices que eres maestro: ¿Qué te pasa? ¿Por qué estas en eso? Pero yo creo que tiene mucho que ver con las personas que están dentro de la profesión y a mí no me interesa, porque yo encontré lo que quería hacer y algo en donde puedo ver que puedo cambiar la manera en que se trabaja.

Ante esta realidad, ambos sujetos tomaron una postura en la que sus motivaciones personales los llevaron a clarificar una trayectoria congruente con sus proyectos personales. Al analizar ambos recorridos encontramos que, pese a la diferencia temporal de servicio profesional, una y otro se perfilan hacia el perfeccionamiento profesional dentro de un contexto y una época que les ofrece múltiples oportunidades para lograr impactar en las personas que conforman la minoría a la que pertenecen.

Trayectoria docente

Con la finalidad de comprender el recorrido profesional de nuestros informantes se diseñaron los esquemas que presentaremos en este capítulo y que muestran, de manera general, el trayecto laboral de ambos sujetos y su relación directa no sólo con el recorrido temporal de sus trayectos profesionales, sino con la función pedagógica o administrativa representada a partir de la pirámide ocupacional.

En el caso de May el esquema (Fig. 3) muestra una trayectoria en la que se obtienen altos puestos de trabajo dentro del sistema educativo en distintos momentos que se combinan con el constante regreso a las aulas como maestra bilingüe, lo cual puede interpretarse como la necesidad de búsqueda y reencuentro de Mari con su profesión:



La movilidad de Mari no sólo se refleja en los diferentes cargos que ocupa sino en los lugares y los niveles en los que se desempeña. Como dato paralelo algunos sucesos que tienen que ver con su vida personal, generan cambios de lugar de residencia que coinciden en un comienzo y una nueva escalada.

Al observar la gráfica encontramos que Mari, como docente especializada en español, inicia su carrera en un trabajo vinculado a su profesión y hacia la enseñanza bilingüe. Las condiciones sociales de ese momento, le permiten capacitarse e incluso estudiar una maestría, oportunidad que determinaría más tarde su desempeño como coordinadora de un programa bilingüe en Texas.

Hasta este momento, la enseñanza del español y del inglés convergen en la formación y el ejercicio laboral de Mari dándole la pauta para integrarse a la capacitación de maestros en el área de Educación bilingüe (Consulting teacher). Experiencia que le proporciona herramientas para valorar, y resolver problemas cercanos a la práctica directa en las aulas. El estar en contacto directo con profesores en servicio de tres estados distintos de la Unión Americana, con gran diversidad de propuestas de educación bilingüe, Mari tiene la oportunidad de influir ante la práctica misma.

Empecé dando clases de español en Cielo Vista que era una escuela más bien de anglosajones, casi no había hispanos, muy pocos. Era una escuela de clase mediana a clase alta. Entonces era muy difícil enseñar español ahí porque enseñaba a grupos de niños cada 45 min. Tenían muchas clases y los niños realmente no se interesaban por aprender español porque era el idioma de las criadas. Pero en ese tiempo 1972-1973, era cuando empezaba el movimiento de las clases bilingües; entonces yo pedí un traslado y me trasladaron para acá para el sur de El Paso donde iban a empezar una clase bilingüe. Allí empezamos los programas de educación bilingüe, nos daban capacitación en el mismo distrito y luego también nos pidieron que nos fuéramos a estudiar. Entonces empecé mi maestría, precisamente con especialidad en Educación Bilingüe.

Para 1976 saqué maestría, entonces seguí, seguí... Hace tanto tiempo que ya no me acuerdo que tanto hice. Estuve 5 años de maestra. Entonces me fui a estudiar... En Arizona estuve... casi un año ahí... pero fue la primera vez que salía de El Paso (de mi casa), se me hacía muy difícil estar sola y entonces me regresé. Aunque sí me gusto mucho... ahí podía haber terminado mi doctorado y no lo hice porque me devolví.

Al devolverme me dieron trabajo como coordinadora de un programa de educación bilingüe cerca de Anthony, estuve ahí casi dos años. De ahí me ofrecieron un trabajo en San Antonio Texas haciendo *consulting*, iba a los distritos a proporcionar capacitación para maestros en las áreas de educación bilingüe en la enseñanza del inglés y tuve unas experiencias muy interesantes porque era una agencia que recibía fondos del gobierno para hacer esto [capacitación] para los distritos. Cubríamos un área de tres estados, Luiciana, Texas y Arkansas,

entonces en toda esa área salíamos a darles capacitación a los maestros de los diferentes distritos.

Yo tenía un grupo de maestros en Nuevo Orleans de un programa de vietnamitas ingleses. Era un programa bilingüe pero en vietnamita. Yo trabajaba con ellos para mejorar su programa, fue una experiencia muy interesante para mí porque nunca había estado yo en una situación en donde no sabía el idioma, y ahí batallaba yo mucho porque ni los nombres podía decir y los practicaba mucho.

Había unas maestras y había unas asistentes de maestras. Las asistentes de maestras eran de Vietnam, y ellas habían sido maestras allá. Entonces era una situación muy difícil, porque en primer lugar en los Estados Unidos no se les da el respeto ni el lugar a los maestros que se les da en otros países, y luego ellas no eran ni siquiera maestras eran asistentes. Así es que sufrían mucho, porque estaban muy impuestas al respeto que se les daba como profesoras y aquí pues no, luego que la mayoría de las maestras eran negras, entonces el choque cultural era muy grande.

Trabajamos mucho con el programa, en primer lugar para que se llevaran bien, luego ya trabajando con las asistentes porque ellas eran las que daban las clases en el idioma natal. Por eso le digo que batallaba yo mucho porque ni los nombres podía decir, los practicaba y los practicaba... ya me daba la vuelta y... otra vez no los podía decir. Eran sonidos que no estaban en mí... eran sonidos que no estaban en mi vocabulario. Fue muy difícil y luego también aprender mucho de sus costumbres y su cultura.

Yo vivía en San Antonio, entonces iba a Nueva Orleans y me reunía con los maestros para ver qué problemas tenían y a ver

cómo llegábamos a solución. Entonces algunas cosas eran nada más... cómo era un programa bilingüe, qué se necesitaba hacer, pero otras tenían que ver con las relaciones humanas.

Un rasgo que es constante en el desempeño profesional de Mari y que la distingue de otros educadores es que promueve un programa bilingüe en el que no sólo se involucra la lengua materna de los estudiantes minoritarios, sino que además tiene como propósito el desarrollo del bilingüismo.

Cabe hacer mención que el tipo de programa por el que ella pugna es diferente al programa en que cursó su enseñanza elemental, pues en ese momento, los programas bilingües estaban encaminados a que los estudiantes hablantes de una lengua distinta al inglés dominaran lo más rápidamente posible esta la lengua mayoritaria, por lo que se consideraba como lo más viable los programas denominados como de sumersión.

En el programa de *sumersión*, conocido también como “*sink or swim*” (hundirse o nadar) los estudiantes de lenguas minoritarias son “sumergidos”, valga la expresión, en grupos escolares en los que se utiliza únicamente el idioma inglés y no se tiene contacto con la lengua materna.

Mari encuentra nuevas herramientas al estar en contacto con programas que sí involucran la lengua materna, aunque sólo temporalmente como los siguientes:

- el programa de *inmersión estructurada o inglés básico* en el que la enseñanza está centrada en el aprendizaje del inglés sin desarrollar la lengua materna de niños con escaso o nulo conocimiento del inglés. En este programa: *El profesor de inmersión estructurada usa una forma simplificada de la lengua mayoritaria, e inicialmente puede aceptar contribuciones de los niños en su lengua materna* (Hornberger, 1991 citado por Baker, C. 1997:221) o,
- el programa de *Inglés como segunda lengua* que aunque guarda cierto parecido con el anterior, la variante radica en que se instruye a los alumnos en el uso de la lengua

dominante en periodos específicos de tiempo, estudiando la mayor parte del calendario escolar con grupos regulares, es decir, en un programa de inmersión, en donde la lengua que se usa en el salón de clases es el inglés. En los periodos de tiempo en que los estudiantes están aprendiendo exclusivamente el idioma, los grupos de alumnos pueden estar conformados por diversas minorías lingüísticas.

Otro de los programas que usan como vehículo la lengua materna es el de **Transición**, que también se conoce como *bilingüe de transición*, en éste la lengua materna funciona sólo como vehículo hacia la lengua mayoritaria, ya que se usa en grados tempranos y va disminuyendo en la medida en que los estudiantes van mostrando competencia en el inglés para incorporarse a la enseñanza regular que se imparte totalmente en inglés. En este programa: *El objetivo es incrementar el empleo de la lengua mayoritaria en la clase a la vez que se disminuye proporcionalmente el empleo de la lengua materna* (Backer. 1997: 224)

Yo conocía muy a fondo los programas, lo que se dice modelos de programas de educación bilingüe. Obviamente que aquí estábamos trabajando con un modelo de transición, entonces era importante que los primeros años que los niños no hablaban otro idioma... enseñarles a leer y escribir en su idioma natal mientras que adquirían bastante inglés para irlos transfiriendo al inglés. Y teníamos muchas estrategias... metodología, diferentes maneras de cómo se debería desarrollar ese programa y eso es lo que les estábamos enseñando.

Pero aparte de eso, tenía otros programas en el sur de Texas, en algunos pueblitos de Arkansas, abajo está Louisiana. Yo trabajaba donde fue gobernador el presidente Clinton. Cuando trabajaba en San Antonio, mi área eran estos tres estados así es que hablan de los diferentes distritos escolares a pedir ayuda. Entonces nos mandaban a diferentes lugares.

Otros programas en los que trabajábamos, se centraban en el inglés como segundo idioma. Porque tenían muchos idiomas diferentes, tenían español, tenían vietnamita... los orientales... Muy interesante... porque eran de diferentes lugares, de Tailandia, de Vietnam. Hablaban dialectos diferentes. Batallábamos porque los ofendíamos si no reconocíamos las diferencias, y ¡no reconocíamos la diferencia! Yo no podía decir que esta persona era de Tailandia, y esta persona de Vietnam. No, porque a mí no se me hacían diferentes, pero ellos sí veían la diferencia. Yo me imagino que es como si hay personas que dicen: es puertorriqueño, es cubano eres mexicano. Pero alguien que no conoce estas culturas no se le van a hacer distintas, ¿verdad? A mí no se me hacían distintos, así es que batallábamos bastante pero nos concentrábamos en la enseñanza del inglés. Esa fue la manera que desarrollamos esos programas en aquel tiempo.

Estos cursos proveen de manera práctica técnicas, métodos y conceptos que forman parte del bagaje de conocimientos adquiridos través de la práctica que lleva a Mari a tener mayores herramientas para poder trabajar con los programas bilingües en los que se desempeña y evaluarlos.

Uno de los hechos que marca un nuevo ciclo en la trayectoria tanto personal como profesional de Mari es que al contraer matrimonio, concluye su primer ciclo laboral.

Después de esto me devolví, porque mi esposo se decidió al fin casarse conmigo. Entonces yo estaba viviendo en San Antonio, por eso me devolví, para casarme.

Luego me vine... trabajé un tiempo en San Belisario coordinando un programa bilingüe que estaban empezando y

cuando se terminó, como en dos años, me fui a trabajar a otro lugar. Era algo fuera de lo que estaba haciendo y también [me fui] porque estaba muy lejos. Vivía yo allá... cerca de Anthony y me venía a San Belisario todos los días. Entonces ya no quise estarme viniendo y me cambié para allá. Ahí enseñaba lectura en inglés a adolescentes, trabajé también como dos años con ellos.

Después del cambio de residencia, debido a situaciones personales, Mari reinicia profesionalmente como maestra bilingüe pero ahora en Nuevo México. Este cambio, trajo nuevos contextos y el encuentro en la práctica con diversas situaciones escolares lo que le permitió buscar estrategias para atender grupos de lengua minoritaria. Quizá, al igual que otros docentes, ante el fracaso evidente de los alumnos en su desempeño escolar, Mari asume la responsabilidad y la oportunidad de reorientar los objetivos educativos siempre y concentrándose en la transformación para crear una sociedad más justa.

Mari encontró respuesta a la realidad educativa vinculando la teoría y la práctica, asumiendo medidas que posibilitaran el desarrollo de acciones de habilidades encaminadas hacia el bilingüismo, y tomando una postura clara en la que: *el bilingüismo se asocia con un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico cuando se estimula la adquisición de ambos idiomas* (Cummins, 2002: 17).

Después mi esposo... tuvo problemas, era superintendente en Arkansas y esos niveles en los distritos escolares son muy políticos. Entonces cambió la política ahí y él decidió que era tiempo que él se fuera. Entonces conseguimos trabajo los dos en Nuevo México y nos fuimos. Empecé allá también como maestra bilingüe. A mi me asombraba lo que ellos llamaban educación bilingüe porque era pésima y no creo que haya mejorado mucho. Ellos tenían clases y entraba una maestra y les enseñaba treinta o cuarenta minutos en español... y a eso le llamaban educación bilingüe. Había niños que sí hablaban español y niños que no

hablaban español, de todo. Entonces, no, no tenía sentido en realidad. Así es que... estuve un año de maestra bilingüe más o menos.

Después hubo la oportunidad de irme a enseñar nada más puro inglés como segundo idioma a los niños que necesitaban... que no hablaban inglés. Me fui a otra escuela, una escuela pobre, ahí tuve un grupo de niños muy interesante. Algunos de Nicaragua y del Salvador. Mis grupos eran... eran para enseñar inglés. Tenía un grupo de niños bastante pequeños de 6, 7, 8 años que según el distrito estaban nada más estudiando inglés. Yo les enseñaba nada más inglés, pero no sabían leer. Entonces era muy obvio que se iban a dilatar mucho tiempo para que aprendieran a hablar inglés para luego esperar a enseñarles a leer y por eso insistí que les tenía que enseñar la lectura en español primero, mientras seguían estudiando inglés.

Era muy importante [enseñarles a leer en español porque]... es una de las bases de la educación bilingüe... que los conocimientos de la lectura y otros conocimientos básicos de matemáticas, de ciencias básicas, son algo que el niño necesita alcanzar en su primer idioma antes de poder realmente desarrollar el segundo idioma. Porque necesita los conocimientos para poder adquirir el vocabulario que va con esos conocimientos. Y entonces es muy importante que la educación... que no importa en qué idioma el niño tenga su educación. Lo importante es que la tenga y luego ya es una adquisición del segundo idioma... Cummins... dice que la educación es una base. Entonces si les damos esta educación en español, los conocimientos que tiene el alumno en español, al ir adquiriendo el segundo idioma, el segundo idioma se basa en esos conocimientos que tiene. Entonces es cuando puedes adquirir el

inglés y luego todo lo que se ve está acá arriba [señala su cabeza]. Entonces nosotros vemos que el alumno habla español, pero estos son todos sus conocimientos básicos y la única manera que va a poder hablar esta parte de inglés es basándonos en lo que sabe, en el poder leer en el saber lo que es números. Por eso es tan importante que el niño minoritario empiece su educación en su primer idioma. Entonces yo convencí al director que me dejara enseñar lectura en español a los chiquitos, porque los pobrecitos estaban allá con una maestra que sólo les enseñaba en inglés y tratar de aprender a leer el inglés cuando no hablaban el idioma... Entonces convencí al profesor, sí al director, que me dejara enseñar en español. Yo les enseñaba en español a un grupo, luego les daba su clase en inglés y ya lo mandaba a su clase, que siguieran estudiando en inglés, pero cuando menos ya iban aprendiendo a leer. Estaba muy contenta ahí.

Yo quería que los niños aprendieran a leer y escribir en español al mismo tiempo les estaba enseñando un inglés nada más... le llamamos *survival english* para sobrevivir. Saber cómo preguntar por el baño, pedir agua, decir estoy perdido, cosas así, saber dónde vivía.

La trayectoria profesional de Mari, una vez más, va en ascenso. Se incorpora a la capacitación y formación de maestros en la Universidad de Nuevo México, refrenda su compromiso profesional, se desempeña como subdirectora y luego como directora de enseñanza elemental.

Como subdirectora busca nuevas respuestas ante problemas que requieren de la adaptación de los medios a las necesidades, dejando entrever claramente una diferencia entre profesores: *aquellos que ven la enseñanza como conjunto de procedimientos rutinarios (...)*

y aquellos que ven a la enseñanza como una tarea compleja, que tiene en cuenta las necesidades y diferencias de los alumnos, viendo las adaptaciones con una luz más favorable” (Bruce, 2000: 171)

Con las ideas claras enfocadas hacia una educación incluyente Mari, como directora, opta por implementar programas duales que se encaminen hacia el bilingüismo, demostrando una vez más que la realidad puede ser transformada. Parafraseando a Díaz-Aguado, M.J. (2003) diremos que la teoría y la práctica confluyen al mismo tiempo y favorecen actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural, y sobre todo, permite adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos.

Después de eso se me dio la oportunidad de ir a la Universidad de Nuevo México a capacitar maestros. Era coordinadora de lo que llamábamos *student-teaching*. También ayudábamos a los profesores a dar clases en la Universidad, era la formación de maestros. Cuando los maestros salían a las escuelas a aprender a dar clases, nosotros hacíamos el trabajo de irlos a observar, de hablar con los maestros, de ayudarles con su trabajo... Me gustó mucho ese trabajo creo que no lo debí de haber dejado tan pronto, pero entonces me ofrecieron un trabajo de subdirectora. Así es que lo dejé, como después de 7 meses, algo así... y siempre lo he lamentado porque me gustaba mucho, disfrutaba mucho la enseñanza, con los alumnos. Pero esto es algo muy americano... que tiene que ir uno subiendo, tiene que ir uno haciendo más progreso.

Así es que me fui a ser subdirectora. Lo hice por dos años, primero en una escuela y después en otra donde llevamos acabo el año redondo. En esa escuela desarrollamos un programa donde teníamos 4 *trackz* rieles les decían... para poder utilizar mejor el edificio. Lo que pasaba era que todo el tiempo del

año teníamos tres grupos y entonces salía un grupo y entraba el otro, y luego nos íbamos a tiempo redondo. Entonces el tiempo que se salían era como las vacaciones de verano, nada más que ahí a cada grupo le tocaba diferente momento, y era muy interesante. Nada más teníamos que cambiar totalmente la manera de cómo veíamos una escuela. Por ejemplo le dábamos a las maestras... siempre los maestros aquí tienen que hacer algo que le.. llamamos *during*... .o sea tienen que estar con los niños, ya sea en el patio o en la cafetería en una escuela de año redondo. Se les tiene que dar... pues no a los maestros, sino que hay cuartos. Quien atiende este cuarto... es el que está haciendo *during* porque al principio de septiembre va a estar un maestro ahí y luego sale él y entre otro y ya cuando él vuelve a otro salón... para poder lograr que todo el año haya alguien en cada clase. Entonces se utiliza el edificio totalmente en todo el año pero... de todas maneras iban a la escuela nomás como 180 días por año. Ese era el propósito de ese calendario, para no tener que construir más escuelas.

Pero había muchos problemas que tuvimos que resolver de manera que... nunca se habían resuelto... Lo interesante fue que se hizo mucho trabajo para implementar ese sistema. Lo que pasó es que a algunos padres no les gustaba el sistema porque aunque se trataba de mantener las familias juntas en el mismo calendario no siempre era posible. Entonces a veces los padres tenían un niño en la escuela y el otro no. Y entonces decían que no tenían tiempo, no podían salir a una vacación porque los niños todos iban, a veces sí a veces no. Entonces tomaron la mesa directiva los padres que estaban contra el calendario redondo y lo cambiaron... ya cuando me vine. Duré 9 años... no, duré 10 años.

Luego se jubiló mi esposo, ya para entonces éramos directores los dos. Después de mi experiencia, fui directora por tres años en una escuela muy pequeña. Teníamos 500 niños y también ahí empecé unos programas bilingües... empezamos clases bilingües y también me gustó mucho

Al jubilarse su esposo, Mari concluye un ciclo profesional más y opta por regresar al Distrito Escolar Independiente Ysleta. Este retorno marca no sólo el volver a un espacio físico conocido, sino con fuerte carga emotiva. Reinicia una vez más como maestra bilingüe. El distrito abre una convocatoria para viajar a México y este hecho apunta hacia nuevas oportunidades en la trayectoria profesional de Mari. Aplica como administradora del Distrito escolar de Ysleta e inicia un proyecto de promoción de la educación bilingüe con programas de doble vía con un fuerte componente de formación, el *Proyecto Mariposa* en el que se involucra plenamente.

Mi esposo se había jubilado, entonces me pedía que haber si conseguía un trabajo donde no trabajara tanto y le dije: bueno, voy a buscar si consigo algo... donde no me baja mucho el pago.

Entonces me cambie. Ese año estuvo NABE* entonces fui... ya ves como ponen todos los avisos así... todos los distritos buscando maestros bilingües y fui y visité algunos y entre ellos Ysleta. Y entonces en Ysleta me decían que me ofrecían más de lo que me estaban pagando de directora por enseñar y trabajar menos días... entonces eran menos días, me pagaban más dinero.

Aunque mucha gente dice que sí se paga mucho más dinero en Texas que en Nuevo México por ejemplo. Lo que pasa es que también en Texas no se paga seguro social. Entonces ya viene siendo en... por ejemplo en Nuevo México el empleado paga el 6%

* National Bilingual Education Associate (Asociación Nacional de Educación Bilingüe).

y el distrito paga 6% y así se va haciendo el seguro social. Es algo que se le da al futuro jubilado y en Texas, los distritos de Texas no lo pagan. Entonces pueden ellos dar 12% más de salario, es lo mismo.

Entonces me pagaban más y luego como mi mamá estaba aquí y no estaba muy bien, ya estaba muy enferma y ya me quería venir. Entonces nos venimos y empecé dando clases en una clase bilingüe. Tenía de segundo y tercer año juntos. Desgraciadamente cuando me vine mi mamá estaba ya muy enferma tenía ah... tenía... cáncer del pulmón había fumado toda su vida desde que tenía 15 años y ese año se murió.

Estuve dando clases un año y medio... ahí me tocó, yo creo que es el destino, cosas raras. El programa de Ysleta había organizado un viaje, primero dijeron que a Oaxaca, que iba a ser a Oaxaca que iba a ser un curso de literatura infantil y que haber quien quería ir. Entonces yo y Tere A. ella estaba enseñando primer año y yo estaba enseñando segundo tercero. Entonces le dije: vamos a hacer la solicitud, para ver si nos llevan a Oaxaca. - Pues vamos. Hicimos la solicitud. Entonces el personal del programa bilingüe entrevistó a las personas que habían solicitado para ir, porque querían personas que realmente hablaran bien el español, para que no fueran a avergonzar a la gente allá. Entonces nos seleccionaron para ir...

Pero no fue Oaxaca, fue Morelia no sé porque se cambió. Así que nos fuimos dos semanas a Morelia y estuvo muy bonito. Fue un curso vivencial porque nos llevaban para lugares como Uruapan, san Juan de Garza. Diferentes lugares así, visitamos Pátzcuaro, todo eso... Entonces nos íbamos en el autobús y luego llegando a los lugares nos daban clases, nos daban... por ejemplo en San Juan estaba un profesor jubilado de la universidad de

México, de historia. Entonces él ahí nos dio clases de historia de México estuvo muy bonito todo.

Sufrimos mucho los horarios, pero ya nos íbamos imponiendo. Entonces, esas dos semanas... pues yo como había sido directora tenía más experiencia y luego también porque había algunas maestras bastante jovencitas y así es que medio las organizaba ahí y ya salí como... aunque llevamos a la profesora Nájera... ella no siempre estaba con nosotros, así que salí yo más bien como la cabeza del grupo.

Llegando a Morelia ahí en la casa de cultura nos siguieron dando clases. Vinieron los reporteros, y luego las asesoras decidieron que yo tenía que hablar con ellos y yo platiqué con los reporteros. Hicieron una nota que publicaron... la pusieron en un periódico, entonces nos trajimos todas esas cosas.

Ya cuando volvimos, nosotras vinimos y hicimos nuestro reporte...: esto es lo que hicimos, salimos en el periódico y luego ya fue a base de la entrevista que yo les había dado. Entonces hicimos cartas al superintendente para darle gracias que nos pagó el viaje y todo. Despuecito de eso renuncia la directora de educación bilingüe, entonces me empiezan a hablar con que: tienes que aplicar...

Yo no tenía ganas de ser administradora, estaba muy contenta de maestra. Entonces... les dije que no, que no quería. Estaba el distrito pasando por una transición cuando entró Ernesto O. ¿cambiaste el nombre? y todo mundo... no sé exactamente las razones, pero todo mundo pensaba que iba a ser muy terrible tratar de tener la educación bilingüe en Ysleta por los cambios que se iban a hacer. Él había quitado a todas las

personas que trabajaban ahí y nada más había quedado una directora y la secretaria.

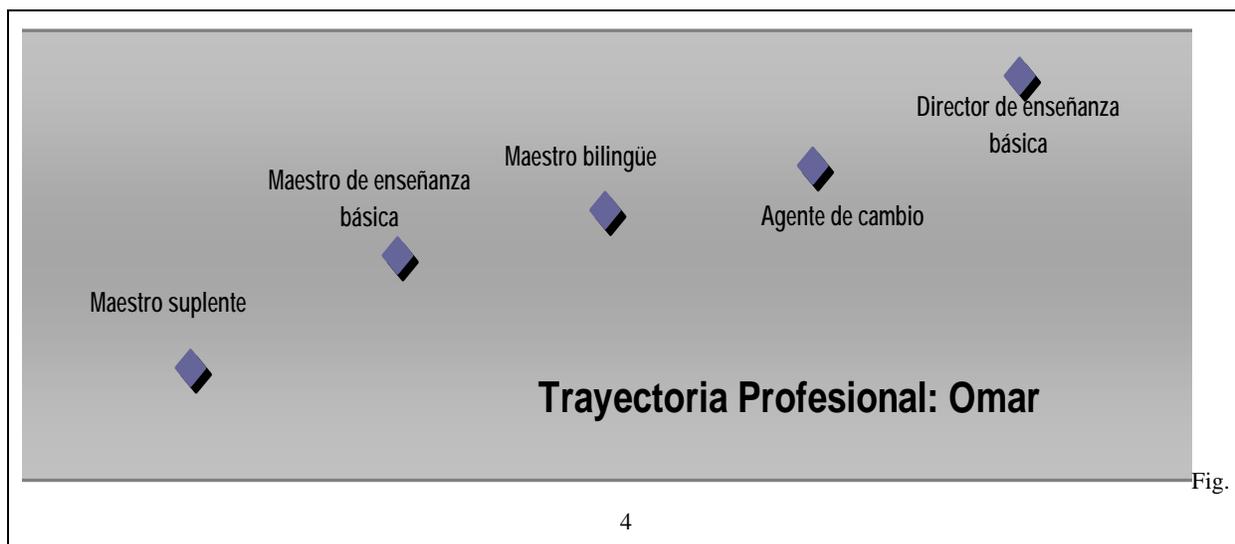
Me hablaron la primera vez y les dije que no, y luego me volvieron a hablar: Tienes que aplicar porque no hay nadie. Y querían que alguien que realmente tuviera los conocimientos de educación bilingüe fuera... y aunque se me hacía algo raro porque había otras maestras que habían trabajado con el programa bilingüe... y nadie se interesaba, nadie... incluso nadie de la ciudad.

Corrió la voz de que iba a ser un trabajo muy difícil de que no se podía hacer ese trabajo bajo [el mando] de Ernesto O. Dije: bueno sí aplico, al cabo que siempre puedo decir que no. La realidad fue que para la entrevista habían encontrado otro subdirector que aplicó también y nos entrevistaron a los dos. Así que casi no tenían [candidaturas]... me dieron el trabajo y entonces empecé viendo qué es lo que podíamos hacer para mejorar los programas.

Inmediatamente me di cuenta que iba a necesitar dinero. Entonces empecé a buscarlo y escribí una propuesta. Fue una cosa... así es el destino, al mismo momento que yo busco fondos, ellos abren fondos para una reforma de un sistema, o sea andaban buscando sistemas enteros, para reformarlos a base de esos fondos. Entonces yo les escribí un presupuesto que era totalmente [para] todo el distrito. Lo íbamos a reformar enteramente, y les gustó mucho mi presupuesto. Entonces ya... Aunque habíamos pedido 9 millones [de dólares] nos dieron 3.5 millones y empezamos el *Proyecto Mariposa*.

Es en este proyecto en donde Mari y Omar coinciden en sus vidas y encuentran respuesta a sus objetivos y a su percepción de la realidad en su desempeño docente, logrando concretar una postura ante el contexto social de la escolarización, el bilingüismo y su enseñanza.

Al igual que con Mari, se elaboró un esquema que muestra de manera general la trayectoria profesional de Omar que como podrá notarse resulta muy distinta en tanto que él parece tener un recorrido laboral ascendente bastante estable (Fig. 4).



El esquema muestra como la trayectoria de Omar resulta ascendente en su responsabilidad laboral lo que permite reconocer su decisión por incorporarse a la educación tanto desde su formación como desde la práctica. Como se observa en el siguiente fragmento, Omar inicia su trabajo docente en escuelas cuya población, además de ser hispana, presenta graves problemas económicos y sociales, sin embargo su interés y gusto por la docencia lo lleva no sólo a permanecer en estas escuelas sino a comprometerse a transformar desde su estatus de maestro algunas de las condiciones educativas de los estudiantes pertenecientes a dicha población, como la de promover el orgullo de su origen mexicano.

Omar

Yo acababa de encontrar esto nuevo [la docencia] y a mi me gustaba este tipo de trabajo. Yo lo disfruté, todavía lo disfruto mucho, mucho, mucho, mucho. En la

escuela en qué me tocó trabajar... es una escuela en una comunidad, en muchas maneras, similar a esta comunidad. Era una escuela en el Distrito de Ysleta. Ysleta queda pegadito al lado mexicano. Entonces de mi escuela se veía el lado mexicano, de la escuela se veía el río y allá estaba Juárez del otro lado, tan cerquita de Juárez.

Los niños de ahí, aunque todos eran mexicanos, todos tenían como cierto coraje o negación de lo que es allá. La gente... ellos no quieren nada de conexiones con lo de allá. Salíamos, por ejemplo a la hora del recreo, y los niños nuevos... que llegaban de nuevo ingreso, generalmente eran los niños *recent immigrant* que les llaman aquí. Son los niños que venían de Juárez y eran niños que... no era una comunidad donde se veía mucho dinero. Entonces era más bien una comunidad pobre. Los que ya estaban un poquito establecidos, los que ya hacía unos meses que habían llegado ya se habían acostumbrado a lo que es el sistema de la escuela del lado del El Paso. Ya tenían otra manera de vestir otra manera de pensar. Entonces cuando llegaba un niño de Juárez, se notaba la diferencia por la manera en que estaba vestido. Los niños lo notaban y le decían "Juareño", y decía ¿Cómo que juareño? Como un insulto lo decían. Entonces yo escuchaba esto y entonces decía: no, no, no ¿cuál juareño?, aquí el único juareño, soy yo. Y los niños me decían, no, no, usted no. Como que a mí me querían respetar: él es el... No, no yo soy el juareño. Si "el Juareño" es para la gente de allá... Pues yo soy de la gente de allá, yo soy del otro lado. Y eso les sorprendía mucho a ellos.

Yo dije: aquí les falta educación a estos mismos niños que... Deben de saber que son ellos mismos, ellos mismos hace un año. O sea por qué, por qué negar eso. Yo por el hecho de que viva del lado de Texas no quiere decir: ¡ay no! yo no tengo nada que ver con México, ni nada de eso. O sea lo veían como algo malo.

En el tiempo que empezaba el Proyecto Mariposa, Omar era maestro de tercer año de educación elemental en el distrito escolar de Ysleta y dado que dicho proyecto fue promovido por el Distrito Ysleta tuvo la oportunidad de conocer sus planteamientos y propuestas los cuales resultaron compatibles con sus intereses, razón por la que decidió participar en el proceso de admisión en el mismo.

El proceso de admisión del Proyecto Mariposa implicó, por parte de los aspirantes, la presentación y aprobación de exámenes muy rigurosos, acerca de las creencias, los conocimientos y el dominio del español a los profesores que buscaban incorporarse al Proyecto. Omar aprobó los exámenes y formó parte del grupo de personas que se integraron al Proyecto Mariposa. Él lo refiere de la siguiente manera:

En ese momento buscaban grupos de maestros hispanos, grupos de maestros hispanos para buscar puestos donde esa gente pueda hacer cambio. Primero se contrató un equipo de *change*, yo era uno de esos.

Para Omar el ser un agente de cambio sigue impactando su desempeño que no se ve limitado a un espacio geográfico e incluso una posición específica, ya que Omar siendo director relata:

Pienso que Ahora ya no estoy en Ysleta, pero lo que estoy haciendo aquí, eso es como resultado de... como afecta de manera positiva el cambio que hubo... se prepara gente para que pueda ir a cambiar, como ir a infectar de una manera positiva a otros lugares.

A través de las entrevistas, el análisis de los discursos, el trato y la observación en el contexto de trabajo de nuestros informantes, reconocemos a dos profesores comprometidos con una educación democrática en un entramado de objetivos educativos que se van fijando y articulando de tal manera que no sólo reaccionan ante el medio sino que accionan con propuestas enfocadas hacia una educación bilingüe enriquecida, que aunque están centradas en distintos objetivos: uno más académico y otro más social el *Perfil* que desarrollan coincide con la opinión de Liston, y Zeichner (1997:247), quienes afirman que:

(...) en estos tiempos, lo que más necesitamos en los Estados Unidos es un cuerpo de profesores comprometidos para trabajar dentro y fuera de las escuelas a favor de una sociedad más razonable, más humana y justa y para crear las condiciones que apoyen estos esfuerzos en las escuelas y en la sociedad.

Como podemos observar en el discurso de Omar, las trayectorias de ambos informantes encuentran concordancia en el sentido de una creciente escalada hacia un desarrollo profesional. La diferencia entre ambos es el tiempo de servicio docente, como lo podemos percibir en el siguiente gráfico siguiente (Fig., 5).

Cabe señalar que el tiempo de servicio docente resulta determinante para nuestro estudio, puesto que el discurso de Omar en comparación con el de Mari, resulta más corto pero no por ello poco sustancioso en contenido.

Como puede percibirse en los discursos, el punto en donde discurren y se encuentran ambas trayectorias es la operación del proyecto Mariposa, sin embargo las responsabilidades en el mismo son distintas puesto que mientras que Mari participó en la gestación de dicho proyecto, Omar fue uno de los seleccionados como agente de cambio. Cabe señalar que para llegar a este punto de convergencia el recorrido es amplio e interesante, pero dejemos que sea el discurso mismo de nuestros informantes el que bosqueje ideas y relaciones que le resulten interesantes al lector.

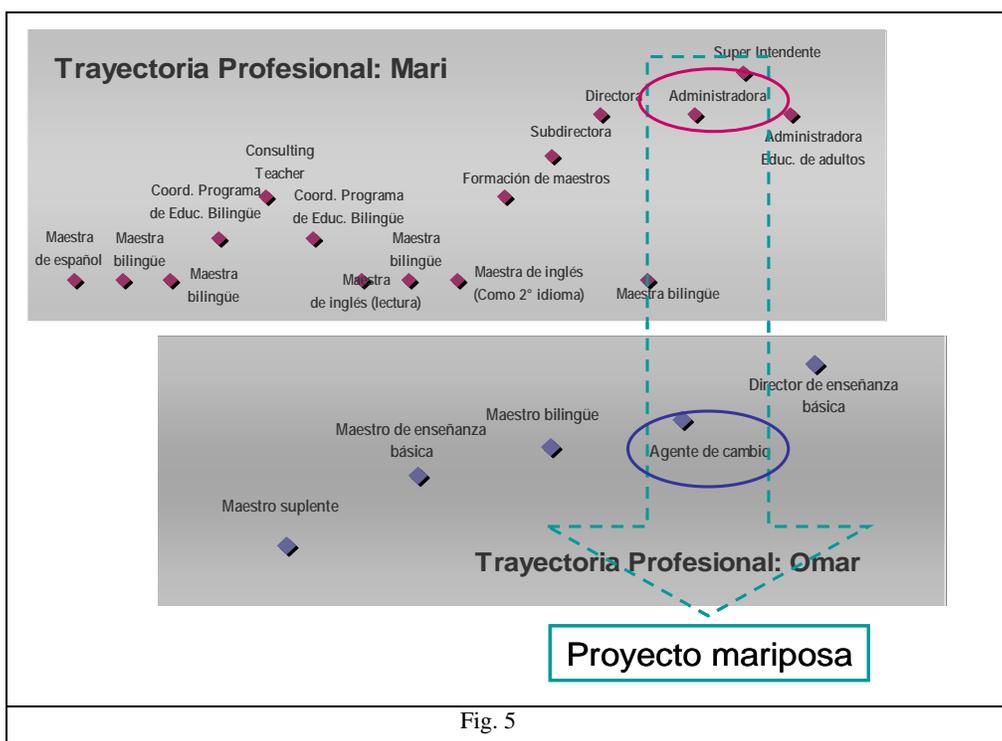


Fig. 5

Como puede percibirse en los discursos, el punto en donde discurren y se encuentran ambas trayectorias es la operación del proyecto Mariposa, sin embargo las responsabilidades en el mismo son distintas puesto que mientras que Mari participó en la gestación de dicho proyecto, Omar fue uno de los seleccionados como agente de cambio. Cabe señalar que para llegar a este punto de convergencia el recorrido es amplio e interesante, pero dejemos que sea el discurso mismo de nuestros informantes el que bosqueje ideas y relaciones que le resulten interesantes al lector.

Los resultados del Proyecto Mariposa fueron más allá de lo esperado. El trabajo de Mari como Administradora así como las circunstancias particulares que ella vivió le permitieron, colocarse por ocho meses como Superintendente, puesto laboral en el que se funge como *el mayor ejecutivo del consejo estatal de educación (...) es el responsables de administrar el sistema escolar estatal* (JUAREZ 2001 p.32). Como es de suponer, este puesto le permitió a Mari incidir en la educación bilingüe desde otra posición. Después de ser superintendente regresa como Administradora y más tarde se desempeña como Directora en un programa de Educación de adultos en el mismo distrito de Ysleta.

Después de eso volvemos a lo político a... que había bastante resentimiento contra el movimiento, porque nos habían dado mucho dinero, y el dinero es poder. Entonces, había envidias, había otras cosas diferentes, y a parte de eso había un contra movimiento con Ernesto O. que no tenía realmente que ver con la educación bilingüe ni lo que se había hecho allá, sino con otras cosas de la administración... toda esa política que existe en todos los lugares. Entonces, lo echaron a él y al punto de que cambió la mesa directiva se le acabó el apoyo.

Entonces me pidieron a mí, porque yo había conocido a algunos de las personas de la mesa directiva bastante bien a través de este trabajo con Mariposa. Entonces me pidieron a mí que estuviera de superintendente durante el tiempo que encontraban a otra persona. Entonces yo hice ese trabajo por como 8 meses... fue muy interesante, también fue muy bueno porque en ese tiempo pude ayudar a muchas personas que entraran a la administración, que fueran entrando a los lugares donde las necesitábamos... a como se van dando posiciones.

Pero muchas gentes se enojaron conmigo, porque apoyaban mucho a Ernesto O. con muy buenas razones... también yo lo apoyaba mucho... pero pues ya lo habían echado, ya que íbamos

a hacer. Entonces se disgustaron porque tomé la posición y luego también por muchas de las cosas que estábamos haciendo... dándoles posiciones a estas personas.

Al concluir mi posición ahí de superintendente, fue cuando entró el Dr. García. Yo le pedí a él que me diera una escuela, porque sentía que era bueno estar en las centrales porque estaba todo muy político, había muchos resentimientos y dije yo: es tiempo de salirme un rato, vamos a ver que pasa.

Entonces él me pidió que viniera aquí... había un problema muy grande con la educación de adultos, estaban... bueno, la persona que estaba aquí no era muy buena administradora y los estudiantes, los maestros... a cada rato iban a las juntas de las mesas directivas a quejarse de la manera que se administraba aquí.

Estaba descuidado, completamente descuidado... incluyendo que estaban muy mal de recursos. Entonces me pidieron que me viniera aquí para ver si podía normalizar las cosas, y por eso es que llegué a la educación de adultos. Luego también porque la educación de adultos tenía mucho que ver con que estamos educando personas que no hablan inglés. Entonces también empecé el programa en español y ahora es el programa más grande que tenemos y... así es que ha sido una muy buena labor estos dos años aquí con los adultos es algo muy bonito.

Además me gustó mucho la idea de volver aquí a mi barrio, donde yo me críe y con tanta gente, la mayoría de la gente de aquí son trabajadores desplazados de las maquiladoras que trabajaban en la industria que se ha ido a México.

Así es que como que... mi vida dio una vuelta, una vuelta completa, que vine a llegar otra vez aquí y como yo misma había

trabajado en una maquiladora, algunos de ellos trabajaban todavía con la gente que yo trabajaba. Mi mamá también había trabajado en las maquiladoras, así es que se me hizo algo... del destino volver al centro de Ysleta, a trabajar con estos adultos.

Ha sido un trabajo que ha sido más... mmm, más ¿cuál es la palabra? Pues que me ha dado más satisfacción que ser directora, porque aquí no hay disciplina y luego no hay presiones del TAS, así es que es como si fuera directora pero sin tener esas cosas.

He tenido mucha satisfacción... a este punto pienso que en un año 8 meses me voy a jubilar del Estado de Texas... o sea la manera en que trabaja el sistema aquí es que si la edad de uno más los años de experiencia llegan a 80 te puedes jubilar y lo que yo hice para poderme jubilar de aquí es comprar los 10 años –es algo que el sistema permite– los 10 años que hice en Nuevo México, los compré en Texas. Entonces pues me voy a poder jubilar en 2003. Me voy a poder jubilar, pero lo que quiero hacer... entonces... es irme a enseñar en Nuevo México y establecer mi jubilación en nuevo México y después de 5 años me puedo jubilar en Nuevo México. Así que se acabó ya... espero que para los 57 años ya acabé y luego vamos a ver qué hacemos, hay mucho que hacer, mucho trabajo todavía...

A través del discurso, arriba transcrito, Mari muestra un interés latente por los grupos minoritarios, lo que le ha permitido como consecuencia continuar en el camino de búsqueda hacia mejorar la situación de los hispanos.

En el caso de Omar su trayectoria se observa de manera ascendente, no hay retornos a la docencia, como en el caso de Mari, él pareciera mostrar mayor interés por éxito académico. Su trayectoria va encaminada hacia una carrera que le permite ascender a puestos

educativos de mayor rango. Mientras que Omar se especializa a través de la formación universitaria en la teoría, Mari confronta y combina la práctica y la teoría para modificar su realidad y la del grupo minoritario del que es parte, atreviéndose a desafiar a aquellos grupos mayoritarios que consideran a la educación bilingüe como una educación dirigida a remediar el “problema” u “obstáculo” de no tener como lengua materna el inglés.

Los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que la mayoría de los profesores considera la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar (Ramírez y Castaneda 1974, Cummins 1988) de acuerdo a la percepción de la mayoría de los profesores tiene de la cultura minoritaria como un problema que incapacita al alumno para seguir la actividad escolar tradicional. (citado por Díaz, 2003:24)

CONCLUSIONES

En conclusión el estudio de las trayectorias de vida, de Mari y Omar nos permitió reconocer las razones y circunstancias por las cuales nuestros informantes decidieron incorporarse a la docencia y, en particular, a la labor de promover en sus estudiantes el mantenimiento y dominio tanto de la lengua materna minoritaria (español) como la lengua dominante del país en donde residen (el inglés), estas razones son de carácter:

1. Personal y cultural, en cuanto a que su empeño les permitió ser de los pocos hispanos graduados en Universidades Norteamericanas, dado que las características de la enseñanza elemental que recibieron, los predisponía a tener menor acceso a la educación superior.

Los hechos que vivieron tanto Mari como Omar, fueron conformando experiencias que les permitieron no sólo valorar su lengua y su cultura sino la defensa y el arraigo a una identidad que está presente en su accionar. Omar se asume 100% mexicano, manifestación que reafirma y crea lazos en una cultura, una historia, una identidad más general e incluyente, en un contexto en donde esta generalidad lo fortalece y define.

Mari, tiene clara la confluencia de un espacio físico, Estados Unidos de Norteamérica, pero más específico, la frontera. Ella clarifica su pertenencia a México pues ambos padres son mexicanos y reconoce que *los descendientes de mexicanos comprenden un grupo diferente de personas nacidas en Estados Unidos, no sólo desde el punto de vista étnico sino porque representa un sector económico independiente, una comunidad que recibe un trato desigual y que por generaciones se ha concentrado en una zona geográfica que hoy se conoce como el sudoeste de Estados Unidos.* (Gómez Q. 2004: 10)

En una de las charlas, fuera de entrevista, ella declara asumirse como chicana, y si tomamos en cuenta que *Chicano es una abreviatura de mexicano; es un término*

que se usa dentro del grupo de connotaciones de pertenencia, entonces la autoafirmación y el sincretismo en un territorio entre dos naciones nos da la pauta para entender toda una conformación personal, familiar y por tanto cultural.

2. Las características tanto personales como familiares, así como sus valores y actitudes personales, determinaron que ambos informantes accedieran a oportunidades cada vez más notables.

Consideramos que la escalada de ambas trayectorias tiene bases en la actitud y la competitividad de ambos informantes a partir de las cuales pudieron y están influyendo positivamente en su contexto laboral.

3. Geográficos, porque el espacio en donde se desarrollan corresponde a una zona fronteriza en donde dos países asimétricos confluyen, lo que hace posible el encuentro entre culturas y lenguas.
4. De carácter político y social porque delante de la situación de desventaja en que se encuentra el grupo minoritario al que pertenecen Mari y Omar decidieron tomar la postura de defender aquellas leyes e iniciativas encaminadas a generar la igualdad de oportunidades.

“Salvar el idioma”, “mantener el bilingüismo”, esas son las consignas y también la lucha por mejorar las oportunidades educativas de los niños de grupos minoritarios puesto que el niño que sabe más de un idioma tiene ventajas personales, sociales, cognitivas y económicas que continuarán toda su vida (...) [reforzar o mantener] El idioma nativo del niño es fundamental en el desarrollo de su identidad. Al continuar con el perfeccionamiento de su lengua nativa se ayuda al niño a apreciar su patrimonio cultural y nacional, contribuyendo así a afianzar su propia imagen. (Zelasko Nancy y Beth Antunez 2000:9).

La filosofía del Proyecto Mariposa fue precisamente la respuesta a una realidad social que buscaba la inclusión. Al plantear la lengua como un

derecho, la práctica toma un carácter político que plantea promover el bilingüismo.

5. Académico, las oportunidades de acceder a niveles educativos superiores les abrió a nuestros informantes la posibilidad de formarse y elegir distintas líneas de acción, además de fomentar la profesionalización de los docentes en general en pro de una educación de mayor calidad.

La idea de garantizar una educación de calidad encaminada a un trato equitativo entre estudiantes, emana de experiencias y acciones expuestas a través de la voz de nuestros informantes así como del análisis de sus las trayectorias con el cual clarificamos la idea de que los objetivos educativos no sólo deben contemplar la excelencia académica que implica el desarrollo de las competencias intelectuales, sino también una visión y un compromiso con la igualdad de oportunidades y el trato equitativo y justo para todos los grupos, todas las lenguas y todas las culturas.

BIBLIOGRFÍA

- Abortes, Luis. (1994) *Breve Historia de Chihuahua*. FCE y CM. Mexico.
- Hoffman, Abraham (1995), *Unwanted Mexican and American in the Great Depression: Repatriation Pressures, 1929-1939*, Tucson, University of Arizona Press, 1972, p. ix; Francisco E. Balderrama y Raymond Rodriguez, *Decade of Betrayal: Mexican Repatriation in the 1930s*, University of new Mexico Press.
- Aceves, Lozano Jorge (1997). *Historia Oral*. Instituto Mora. México.
- Alba, Francisco (1992). Citado por Castillo, M. A. (2000) “*Migración y derechos humanos*” en: Tuirán, R. (2000) *Migración México-Estados Unidos: Continuidad y Cambio*. CONAPO. México.
- Alba, Francisco 2001. *Las migraciones internacionales*. CONACULTA. México.
- Álvarez, Samantha M. (1998). *Texas y sus pobladores en la Colección Streeter*. Instituto Mora. México.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós. España.
- Baker, Colin (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Ediciones Cátedra. España.
- Bassols, Batalla Ángel (1998). *Franjas fronterizas México-Estados Unidos. Dominio, Conflictos y desintegración territoriales*. Tomo I. UNAM. México.
- Bassols, Batalla Ángel (coordinador), Delgadillo Macías Javier (comp.) (1999). *La gran frontera. Franjas fronterizas México-Estados Unidos. Transformaciones y problemas ayer y hoy. Tomo II*. UNAM. México.
- Browing y McLemore (1972) citado por Bustamante, J. (1980) “*Los chicanos vistos desde una perspectiva mexicana*” en: *LOS CHICANOS, experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos. Memoria de las sesiones académicas del Simposio Cultural Chicano*. UNAM. México,
- Browning, Harley L. S. Y Dale McLemore (1964), A. *Statistical Profile Of The SpanishSunarname Population Of Texas*, Austin, university of Texas Press,.
- Bruce Johansen y Roberto Maestas (2000). *Orígenes de un barrio chicano. El viaje de una familia Mexicana a Estados Unidos*. FCE. México

- Bustamante, J. (1977). *Cruzar la Línea, la migración de México a los Estados Unidos*. FCE. México.
- Bustamante, J. (1980) “*Los chicanos vistos desde una perspectiva mexicana*” en: *LOS CHICANOS, experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos. Memorias de las sesiones académicas del Simposio Cultural Chicano*. UNAM. México.
- Bustamante, J. (2002). *Migración internacional y derechos humanos*. UNAM. México.
- Bustamante, Jorge A, *Cruzar la línea, La migración de México a los Estados Unidos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
- Castillo, M. A. (2000). “*Migración y derechos humanos*” en: Tuirán Rodolfo coord. (2000) *Migración México-Estados Unidos: Continuidad y Cambio*. CONAPO. México.
- Castillo, Manuel Ángel, Lattes Alfredo y Santibáñez Jorge (coordinadores) (1995). *Migración y fronteras*. El Colegio De La Frontera Norte. Asociación Latinoamericana De Sociología. COLMEX. México.
- Census (2000). *Department of commerce-Bureau of the Census, Current population reports*. Series P-20 n.264. Washington, D. C., U.S. Government Printing Off, 1974, p. 2, cuadro Bice.
- Census Data (2001). Source U.S. Census Bureau: 2000. http://www.ci.el-paso.tx.us/city_resources/censusindex.htm
- Ceteau, Michel (1984). Citado por Clahn, Norma. (1994). *La frontera imaginada, inventada o de la geopolítica de la literatura a la nada*. En: Shumancher. Ma. Esther (compiladora). *Mitos en las relaciones México-Estados Unidos*. FCE. SRE. México.
- Cevallos Ramírez Manuel (coord.). *Encuentro En La Frontera: Mexicanos Y Norteamericanos Un Espacio Común*. El Colegio de México. Centro de estudios históricos: El Colegio de la Frontera Norte. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, 2001.

- Clahn, Norma. (1994). *La frontera imaginada, inventada o de la geopolítica de la literatura a la nada*. En: Shumancher. Ma. Esther (compiladora). *Mitos en las relaciones México-Estados Unidos*. FCE. SRE. México.
- Colin Baker (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Ediciones cátedra S.A. de C.V. España.
- Coronado, R y vargas, L. (2001). *El paso Business Frontier*. Federal Reserve Bank of Dallas. El paso Branch Issue 2. www.dallasfed.org
- Cumins, J (2002). *Lenguaje poder y pedagogía*. Morata edición en español. Madrid.
- De Garay, Graciela (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: Historias de vida*. Instituto Mora. México.
- De la Rosa y Maw (1990) citado por: Levine, Elaine (2001). *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*. UNAM . CISAN. PORRÚA. México.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide. Madrid.
- Elichiry, Nora, E. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. UNESCO. Chile.
- Erickson, K. (falta año) citado por Bustamante, J. (2002). *Migración internacional y derechos humanos*. UNAM. México.
- Estados Unidos de Norteamérica, Department of commerce-Bureau of the Census, Current population reports (Series P-20 n.264), Washington, D. C., U.S. Government Printing Off, 1974.
- Fabra, Maria Luisa y Doménech Miquel (2000). *Hablar y escuchar. Relatos de Profesor@s y estudiant@s*. Paidós. España.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Libresa. Ecuador.
- Freeman, Ivonne S. y Freeman David E. (1998). *La enseñanza de la lectura y la escritura en español en el aula bilingüe*. HEINEMANN. USA.
- Garay De, Graciela (1999). *La historia con micrófono*. Instituto Mora. México.
- Giroux, Henry A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. GRAÓ. España.

- Hornberger, 1991 citado por: Baker, Colin. (1997) *fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Ediciones Cátedra. España.
- <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr01-3.pdf>
- Huntington, Samuel P. (2004) *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad Nacional Estadounidense*. Paidós. México.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela Multicultural*. Un reto para el profesorado. Paidós, Barcelona, España.
- Katznelson y Weir. 1985. citado por: Liston y Zeichner (1993). En: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Fundació Paideia. Ediciones Morata. España.
- Keely (1979) en Verduzco, Gustavo (2000). *La migración mexicana a Estados Unidos: Estructuración de una selectividad histórica*. En: *Migración México-Estados Unidos. Continuidad y cambio*. CONAPO México.
- Krasheh, Stephen (1997). *Why Bilingual Education?* Eric Digest. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Hakuta, H., Yuko Goto Butler y Daria Witt, 2000: *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency*. University of California, Linguistic Minority Research.
- León, E. (1990) *Vidas ajenas. Principia biographica*. FCE. Argentina.
- Levine, Elaine (2001). *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*. UNAM . CISAN. PORRÚA. México.
- López y Rivas (1976) citado por Bustamante, J. (2002). *Migración internacional y derechos humanos*. UNAM. México.
- *LOS CHICANOS, experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos. Memoria De Las Sesiones Académicas Del Simposio Cultural Chicano*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.
- Lovelance, Marina (1995). *Educación Multicultural, lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española. Madrid.
- LISTON y ZEICHNER (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Fundació Paideia. Morata. España.

- Martínez, J Oscar, (2001) “El Paso y Ciudad Juárez” en: Cevallos Ramírez M., coord. (2001) *Encuentro En La Frontera: Mexicanos Y Norteamericanos Un Espacio Común*. El Colegio de México, Centro de estudios históricos: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
- Monterrey, N. L., 10 de marzo, 2003. Consejo Consultivo Regional del Sector Agua en la Frontera Norte.
- Morrison Samuel E., Steele Commanger H. y Leuchtenburg William E. (1995). *Breve Historia de los Estados Unidos*. FCE. México.
- Quintero Ramírez C. (2001) “*La organización laboral en la frontera este de México y estados Unidos (1900-1940)*”, en: Cevallos, Ramírez M. coord.(2001). *Encuentro en la frontera. Mexicanos y norteamericanos en un espacio común*. El Colegio De México, El Colegio De La Frontera Norte Y La Universidad Autónoma De Tamaulipas. México.
- Richards, Jack C. y Lockhart Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza en idiomas*. Cambridge University Press. España.
- RUIZ, R. (1984). *Orientations in language planning*. Journal of the National Association of Bilingual Education.
- SEP/ ILCE/ Dirección General de Relaciones Interinstitucionales CGMA, *Programa de Educación a Distancia México. Cooperación con la educación bilingüe migrante de los Estados Unidos*.
- Shumancher, Ma. Esther (compiladora) (1994). *Mitos en las relaciones México, Estados Unidos*. FCE. SER. México.
- Siguan, Miguel (2003). *Inmigración Y adolescencia. Los retos de la Inteculturalidad*. Paidós. España.
- Suplemento de La Jornada.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (2000). *Introducción los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. España.
- Torres, R. M. (2001). *La narratividad de la vida, lucha frente a la muerte y el olvido*, en prensa. México.

- Tuirán, Rodolfo coord. (2000). *Continuidad y cambio, Migración, México-Estados Unidos*. CONAPO. México.
- Tusón, Jesús (1999). *El lujo del lenguaje*. Paidós. España.
- Valdés, Ugalde J. L. y Valdés Diego (2002). *Globalidad y conflicto. Estados Unidos Y la crisis de Septiembre*. CISAN. UNAM. México.
- Vargas, Ortega María del Rocío (2006) *Condiciones del español en escuelas primarias estadounidenses*. Tesis doctoral UNAM.
- Vázquez, Josefina Zoraida y Meyer Lorenzo (2003). *México frente a Estados Unidos Un ensayo histórico, 1776-2000*. FCE. México.
- Vélez-Ibáñez, Carlos G. (1999). *Visiones de frontera. Las culturas Mexicanas del suroeste de Estados Unidos*. PORRÚA. CIESAS. México.
- Verduzco, Gustavo (2000). *La migración mexicana a Estados Unidos: Estructuración de una selectividad histórica. En Migración México-Estados Unidos. Continuidad y cambio*. CONAPO México.
- Williams, M. y R. L. Burden, (1998), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge, University Press.
- Wimer, J. (1999) coord. *La lengua española en los Estados Unidos*. CNCA, Talleres Gráficos de México, Unión Latina, FCE, México.

ANEXOS

En el presente apartado se presenta el discurso reconstruido a partir de las entrevistas realizadas a nuestros informantes.

Mari

Mi papá nació en Arizona en 1904, su familia de él era de Camargo, se vinieron porque eran federalistas durante la revolución y cuando Pancho Villa empezó a tomar todo el estado de Chihuahua ellos se vinieron. Así es como vinieron a dar acá, aunque mi papá también nació en los Estados Unidos pero iban y venían; porque tenían un rancho acá en México, él fue a la escuela en México y fue a la escuela en EU, mi papá si hablaba los dos idiomas, pero hablaba más el español. Mi mamá fue su segunda esposa, mi papá fue casado y tuvo seis hijos, su esposa lo dejó con los seis hijos y luego se casó con mi mamá, mi mamá era 22 años menor que él, ella era de Parral Chihuahua, se había venido a Juárez a Trabajar, y trabajaba en unos puestos de comida en Juárez; ahí fue donde lo conoció, se casaron en 1945.

Mi mamá me decía que ella siempre esperaba vivir en México, ella no quería venirse, pero una cosa con otra especialmente durante el tiempo de la guerra; los muchachos, mis hermanos mayores de la primer familia se quedaron mucho aquí porque había mucha escasez por la guerra y todo eso, entonces no pudieron mantener las dos casas y entonces se vino mi mamá para acá. Así es como venimos a quedar todos aquí. La familia de mi mamá es de parral Chihuahua, tengo todavía primos y primas por allá, incluso una que fue maestra y directora, ella ya se jubiló y todavía nos frecuentamos mucho, voy de vez en cuando, mi abuelita vivió siempre allá, pero... ellas venían e iban. Y de la familia de mi papá no, todos están en los Estados Unidos.

Nosotros, mi papá y mi mamá vivían en el centro del Paso, después se cambiaron, compraron un terreno para acá, para Ysleta, así que yo soy de aquí de Ysleta, nada menos estamos como a dos tres cuadras, de donde me crié; así que yo fui a estas escuelas de Ysleta, fui a la primaria aquí y a la secundaria. Nos criamos... pues bastante pobres, mi papá trabajaba en una refinadora de cobre, y pues vivíamos bien, nunca nos faltaron las cosas básicas, pero tampoco... también por la edad de mi papá nunca tuvimos carro, vivíamos en dos cuartitos.

La vida era bastante difícil cuando estaba yo pequeña, luego iba a la escuela y todo era en inglés, lo bueno era que como tenía muchos hermanos y hermanas mayores para cuando llegué a la escuela ya había aprendido algo de inglés. Mis hermanos batallaron más que yo, así es que aun cuando estuve en la escuela pues nunca reprobé, nunca se me hizo muy difícil, pero tampoco muy destacado que digamos... ahí nomás pasé...

Me acuerdo que haber batallado en primero y segundo año. Me acuerdo, que una de las cosas que ha sido bastante fácil para mí es aprender la lengua, he estudiado bastante, desde que estaba muy pequeña y sabiendo que no sabía la palabra para esto, hacía yo el esfuerzo, por ejemplo, la palabra para banqueta, me acuerdo haberla oído *sidewalk* y no le entendía no sabía de qué se trataba porque no había banquetas en Ysleta, ni siquiera la conocía entonces me acuerdo que la leíamos en los libros y hasta oía yo personas hablar de esa palabra y no... yo sabía, que... no entendía qué era. Hasta de segundo año me acuerdo pensando: tengo que darme cuenta, tengo que enterarme de qué es esto; me acuerdo de una vez que vomitó una niña y yo tenía que decirle a la maestra y no tenía palabras en inglés entonces... después de esto me puse a hacer el esfuerzo a ver cómo aprendía a decir esta

palabra porque era obvio que la necesitaba, entonces yo muy consciente fui adquiriendo todas las palabras que necesitaba en inglés.

Los años de primaria... Realmente no fueron, era una escuela bastante hostil, en primer lugar Ysleta era el barrio donde estaban los más pobres, mandaban los peores maestros para acá, me acuerdo que teníamos un maestro de sexto año que después de qué salí se murió en la clase, era alcohólico y llegaba borracho, así había maestros... dos eran anglosajones y muy despegados de los alumnos; aún así aprendimos algo, no sé, bastante para sobre pasar; en 5° año tuve una maestra México-americana, pero era muy mala con nosotros y luego aparte de eso, no nos dejaba hablar español, una vez que la oímos hablando español, le preguntamos que si ella hablaba español y nos dijo que sí, que estaba bien que ella hablara español pero nosotros no podíamos.

Toda mi primaria y mi secundaria mi *Hi school* se me hacía a mí que vivía en esos ambientes muy marginalmente, no estaba muy envuelta, aunque me gustaba mucho aprender, no estudiaba mucho, siempre fue la escuela muy fácil para mí con estar en clase aprendía bastante para pasar los exámenes, para pasar así, con... con... C más o menos con un 70 vamos a decir, así es que nunca estudiaba mucho, con escuchar al profesor yo pasaba los exámenes.

Siempre me gustó la idea de estudiar... y no era algo que nadie pensaba que necesitaba hacer, nadie de mi familia había ido a un colegio o a la Universidad algunos habían sacado *High school*, pero... aparte de eso todo mundo trabajaba. Los muchachos grandes se fueron y al punto de que yo salí de *High school* le dije a mi mamá: yo quiero seguir estudiando, y me dijo ella: ¿de veras vas a ir a la Universidad? Ya cuando fui y me

registré, me dijo: ¿de veras vas a ir a la Universidad? Como que a ella nunca se le hizo una cosa... aunque yo estuve diciendo que iba a ir a estudiar a ella nunca se le hizo algo que realmente iba a suceder pero ya cuando me vio decidida, entonces me dieron mucho apoyo, me compraron un carrito para poder ir hasta la Universidad y volver. Para entonces mi papá estaba jubilado, trabajé en una maquiladora, en una fabrica de hacer pantalones, la Sara durante dos veranos, el verano que terminé la *High School* y el siguiente verano para conseguir dinero para pagar mi colegiatura y luego... ya en tercer año conseguí trabajo en la misma Universidad, entonces ya no tuve que ir a trabajar a la maquiladora, trabajaba durante el mismo tiempo que estudiaba.

De 1968 al 72, estuve en la Universidad, era durante el tiempo dónde los derechos civiles se habían hecho una cosa muy importante empezando con el movimiento de las personas negras, Luter King Entonces como que eso y también el movimiento contra la guerra de Vietnam había movilizado a muchas personas, al mismo tiempo había empezado el movimiento en California con César Chávez de los trabajadores agrícolas que los trataban mal, no les pagaban... entonces empezaron a hacer las uniones de las personas y esas personas eran mayormente mexicanas, entonces ahí se inicia un movimiento chicano que corre por todas las partes del país donde hay gran población de mexicanos y aquí empezó con algunas personas en la Universidad, había algunos profesores que empezaron a reunirse, iniciaron una organización que se llamaba Asociación de Chicanos*, entonces esa organización se dedicaba a promover el bienestar de los mexicanos económicamente, de las maneras que se podía y una de las cosas que querían los estudiantes era que

* Los nombres de organizaciones, así como de personas fueron cambiados.

en primer lugar hubiera más maestros México-Americanos y hubiera más cursos en donde se integrara la historia hispanoamericana en lo que estábamos estudiando, porque estudiábamos únicamente de Inglaterra de cosas así, entonces empezó el movimiento y estudiábamos; y luego protestábamos íbamos y hablábamos con presidentes, directores diferentes autoridades, marchábamos, buscábamos fondos; en ese tiempo había fondos federales para hacer la clase de que todo mundo conociera cuáles eran sus derechos civiles y hacíamos conferencias, traíamos gentes de otras partes, había algunas personas que eran muy radicales entonces... Me acuerdo que trajimos a Jean Aragón de Nuevo México y entonces parte de eso era promover la educación bilingüe, yo en ese tiempo estaba estudiando pero también trabajaba con un profesor que tenía un proyecto México americano en la área de ser consejero y yo era su secretaria, entonces a base de mi trabajo me involucraba mucho con muchas personas incluidas en el movimiento y aún cuando mi jefe era gringo el pidió fondos para que se hiciera este movimiento; entonces era parte por mi trabajo parte por la organización de la asociación y parte por mi interés en la educación bilingüe que me integré al movimiento chicano; incluso algunos cuando andábamos protestando, que sí, en un momento no sé, creo que cerramos el edificio Administrativo de la Universidad, luego vinieron los policías y a mi me aventaron debajo de un árbol ahí, quisieron arrestar a algunos; a unas personas sí los arrestaron y había de esa clase de incidentes. Creo que fue el único acontecimiento que participe y que fue violento; algunas veces se enojaba mucho la gente y no les gustaba lo que les estábamos diciendo, pero nunca me pusieron mano hasta ese día.

Había conferencias que se hacían en la Universidad, a veces a base de otras organizaciones, una de ellas muy antigua de hispanos, que han trabajado, mucho para ayudar a la gente, pero no con confrontaciones sino que más... trabajan más con los gobiernos, entonces también ellos ayudaban a hacer conferencias, así que había mucho interés en el movimiento por todos lados.

La rebeldía, me imagino que no se deja; aunque va uno aprendiendo a hacerlo con mayor sutileza porque ya cuando entra uno, se integra uno a las instituciones, las mismas instituciones que en aquel tiempo protestábamos, nos fuimos convirtiéndonos en parte de ellas, entonces nuestros trabajos son diferentes, seguimos tratando de hacer cambios pero sin confrontación porque entonces nos van a dejar sin trabajo; tiene que haber otra manera de seguir el mismo pleito.

Después de esto seguí en desarrollándome en la participación política, me involucraba en las carreras de diferentes políticos que podía trabajar para alguien que estaba corriendo para las mesas directivas para los consejos de la ciudad o del condado o del estado; entonces nos dedicábamos a tratar de adquirir posiciones para los México-americanos en los gobiernos porque sabíamos que de esa manera íbamos ganando las cosas que queríamos de esas instituciones...

Ahí la hacía de todo, era correr las campañas, desde estar haciendo volantes, repartiendo rótulos, haciendo llamadas para que vengan a votar, también hacíamos campañas para registrar votantes, hacíamos de todo porque el grupo que está debe hacer de todo, a media noche barrer, para promover a un candidato.

En el movimiento teníamos las ilusiones de que queríamos... siempre hay el extremo, el extremo era decir: lo que queremos es todo lo que era México, es decir, Texas, Nuevo México, Arizona, Baja California, que se gobernara por México-Americanos.

Hubo algunas ganancias, ganamos sillas en la mesa directiva, por ejemplo en 1975, se sentó la primer mujer hispana en la mesa directiva de Ysleta, pero luego no la dejaron sentarse porque le robaron la silla y volvieron a hacer la elección y volvió a ganar, era algo muy importante, involucramos hasta los estudiantes de la secundaria, y era: Alicia Chacón, y fue la primera mujer Hispana que se sentó en la silla de la mesa directiva del distrito de Ysleta, Así es que hubieron bastantes, se inició una campaña para comenzar el Colegio Comunitario y lo que sucedía es que había muchos estudiantes que no podían pasar de High school a la Universidad que necesitaban algo intermedio, necesitábamos un community College, entonces se hizo mucha propaganda para empezar el colegio; se hizo en una barranca sencillamente se empezó y ahorita ha crecido, tiene cinco planteles en la ciudad.

El Community College ofrece carreras de dos años y luego también ofrece la educación básica a los primeros dos años de los cuatro de la Universidad, lo que sirve el Community College es que es más barato que en la Universidad, entonces puede un alumno ir al Community College a hacer sus primeros dos años ahí y luego trasladarse a la Universidad, así como ahora puede ir a ese colegio y sacar como un certificado ya sea en Office Education Computer, puede hacer computación y salir con un título de dos años, no es de Universidad pero puede ir a hacer carrera, sirve para que los estudiantes obtengan esos dos primeros años. Y es mas barato...

Salí del colegio en 1972 y empecé a ejercer como maestra.

Yo había estudiado de maestra de primaria, pero con especialidad en español, si hablo un poco mejor el español, es por los cursos que tomé en la Universidad porque estudié literatura y se me hacía bastante difícil por ejemplo cosas como el drama del siglo de Oro. El que se me hizo más, más difícil fue la novela contemporánea, hay cómo sufrí con Cortázar ha, sí porque se me hacía bastante difícil comprender el texto porque mi español estaba más o menos, entonces.... batallé, pero estudiaba mucho, saqué muy buenas calificaciones y salí muy bien, que ¿por qué me interesaba el español? Yo creo que porque veía a mis padres batallar mucho, mi mamá batallaba mucho porque no hablaba, nunca habló inglés, entonces todo el tiempo tener que servir de traducción, tal vez por eso me interesaba el español, siempre se me hizo algo interesante.

Empecé dando clases de español en Cielo Vista que era una escuela más bien de anglosajones, casi no había hispanos muy pocos; era una escuela de clase mediana a clase alta, entonces era muy difícil enseñar español ahí porque enseñaba a grupos de niños cada 45 min. Tenía muchas clases y los niños realmente no se interesaban por aprender español porque era el idioma de las criadas. Pero en ese tiempo 1972-1973, era cuando empezaba el movimiento de las clases bilingües; entonces yo pedí un traslado y me trasladaron para acá para el sur de El Paso donde iban a empezar una clase bilingüe allí empezamos los programas de educación bilingüe, nos daban capacitación en el mismo distrito y luego también nos pidieron que nos fuéramos a estudiar entonces empecé mi maestría, precisamente con especialidad en Educación Bilingüe, para 1976 saqué maestría, entonces seguí, seguí... hace tanto tiempo que ya no me acuerdo que tanto hice, estuve 5

años de maestra entonces me fui a estudiar en Arizona estuve... casi un año ahí... pero fue la primer vez que salía de El Paso, de mi casa, se me hacía muy difícil estar sola y entonces me regresé, aunque si me gusto mucho, ahí podía haber terminado mi doctorado y no lo hice, porque me devolví; al devolverme me dieron trabajo como coordinadora de un programa de educación bilingüe cerca de Anthony, estuve ahí casi dos años; de ahí me ofrecieron un trabajo en San Antonio Texas haciendo *consulting* iba a los distritos a proporcionar capacitación para maestros, en las áreas de educación bilingüe de la enseñanza del inglés y tuve unas experiencias muy interesantes porque era una agencia que recibía fondos del gobierno para hacer esto para los distritos, entonces cubríamos un área de tres estados, Luiciana, Texas y Arkanzas entonces en toda esa área salíamos a darles capacitación a los maestros de los diferentes distritos, yo tenía un grupo de maestros en Nuevo Orleáns de un programa de vietnamitas Ingleses era programa bilingüe pero en vietnamita; yo trabajaba con ellos para mejorar su programa... fue una experiencia muy interesante para mí porque nunca había estado yo en una situación en donde no sabía el idioma, y ahí batallaba yo mucho porque ni los nombres podía decir y los practicaba mucho.

Había unas maestras y había unas asistentes de maestras, las asistentes de maestras eran de Vietnam, y ellas habían sido maestras allá, entonces era una situación muy difícil, porque en primer lugar en los Estados Unidos no se les da el respeto ni el lugar a los maestros que se les da en otros países; y luego ellas no eran ni siquiera maestras eran asistentes, así es que sufrían mucho, porque estaban muy impuestas al respeto que se les daba como profesoras y aquí pues no, luego que la mayoría de las

maestras eran negras, entonces el choque cultural era muy grande.

Trabajamos mucho con el programa, en primer lugar para que se llevaran bien, luego ya trabajando con las asistentes porque ellas eran las que daban las clases en el idioma natal, por eso le digo que batallaba yo mucho porque ni los nombres podía decir, los practicaba y los practicaba ya, me daba la vuelta y... otra vez no los podía decir; eran sonidos que no estaban en mí, eran sonidos que no estaban en mi vocabulario. Fue muy difícil y luego también aprender mucho de sus costumbres y su cultura.

Yo vivía en San Antonio, entonces iba a Nueva Orleans y me reunía con los maestros para ver qué problemas tenían y a ver cómo llegábamos a solución, entonces algunas cosas eran nada más, cómo era un programa bilingüe, qué se necesitaba hacer, pero otras cosa tenían que ver con las relaciones humanas.

Yo conocía muy a fondo los programas, lo que se dice modelos de programas de educación bilingüe, obviamente que aquí estábamos trabajando con un modelo de transición entonces era importante que los primeros años que los niños no hablaban otro idioma enseñarles a leer y escribir en su idioma natal mientras que adquirían bastante inglés para irlos transfiriendo al inglés y teníamos muchas estrategias, metodología, diferentes maneras de cómo se debería desarrollar ese programa y eso es lo que les estábamos enseñando.

Pero aparte de eso tenía otros programas en el sur de Texas, en algunos pueblitos Arkansas es un estado, abajo está Louisiana, yo trabajaba donde fue gobernador el presidente Clinton. Cuando trabajaba en San Antonio, mi área eran estos tres estados así es

que hablan los diferentes distritos escolares a pedir ayuda, entonces nos mandaban a diferentes lugares.

Otros programas en los que trabajábamos, se centraban en el inglés como segundo idioma porque tenían muchos idiomas diferentes, tenían mexicano, tenían vietnamita... Los orientales muy interesante porque eran de diferentes lugares, de Tailandia de Vietnam, hablaban dialectos diferentes, entonces no se les podía hacer un programa... y batallábamos porque los ofendíamos si no reconocíamos la diferencia, y ¡no reconocíamos la diferencia! Yo no podía decir que esta persona era de Tailandia, y esta persona de Vietnam no porque a mí no se me hacían diferentes, pero ellos sí veían la diferencia. Yo me imagino que es como si hay personas que dicen es puertorriqueño, es cubano eres mexicano, pero alguien que no conoce estas culturas no se le van a hacer distintos, ¿verdad?. Así no se me hacían a mí distintas así es que batallábamos bastante pero nos concentrábamos en la enseñanza del inglés esa fue la manera que desarrollamos esos programas en aquel tiempo.

Después de esto me devolví porque mi esposo, se decidió al fin casarse conmigo, entonces yo estaba viviendo en San Antonio, por eso me devolví, para casarme, y luego me vine... trabajé un tiempo en San Elisario coordinando un programa bilingüe que estaban empezando y cuando se terminó, como en dos años, se terminó ese programa, me fui a trabajar a otro lugar y era algo fuera de lo que estaba haciendo y también porque estaba muy lejos, vivía yo allá cerca de Anthony y me venía a San Elisario todos los días entonces ya no quise estarme viniendo y me cambié allá; ahí enseñaba lectura en inglés a adolescentes, trabajé también como dos años con ellos, después de eso mi esposo... tuvo problemas era superintendente en Arkansas y esos

niveles en los distritos escolares son muy políticos entonces cambió la política ahí y él decidió que era tiempo que él se fuera, entonces conseguimos trabajo los dos en Nuevo México y nos fuimos, empecé allá también como maestra bilingüe; a mi me asombraba lo que ellos llamaban educación bilingüe porque era pésima y no creo que haya mejorado mucho. Ellos tenían clases y entraba una maestra y les enseñaba treinta o cuarenta minutos en español y a eso le llamaban educación bilingüe, entonces había niños que sí hablaban español y niños que no hablaban español, de todo, entonces, no, no tenía sentido en realidad, así es que... estuve un año de maestra bilingüe más o menos, pero realmente no enseñábamos el español, enseñábamos así nomás 30-40 minutos y luego no había distinción en los niños.

Después hubo la oportunidad de irme a enseñar nada más puro inglés como segundo idioma a los niños que necesitaban... que no hablaban inglés, me fui a otra escuela, una escuela pobre; ahí tuve un grupo de niños muy interesante, algunos de Nicaragua y del Salvador, mis grupos eran... eran para enseñar inglés tenía un grupo de niños bastante pequeños de 6, 7, 8 años que según el distrito estaban nada más estudiando inglés yo les enseñaba nada más inglés, pero no sabían leer entonces era muy obvio que se iban a dilatar mucho tiempo para que aprendieran a hablar inglés para luego esperar a enseñarles a leer y por eso insistí que les tenía que enseñar la lectura en español primero mientras seguían estudiando inglés pero, era muy importante y es una de las bases de la educación bilingüe que los conocimientos de la lectura y otros conocimientos básicos de matemáticas, de ciencias básicas, son algo que el niño necesita alcanzar en su primer idioma antes de poder realmente desarrollar el segundo idioma porque necesita los conocimientos para poder adquirir el

vocabulario que va con esos conocimientos y entonces es muy importante que la educación... que no importa en qué idioma el niño tenga su educación, lo importante es que la tenga y luego ya es una adquisición del segundo idioma Cummins... dice que la educación es una base entonces si les damos esta educación en español los conocimientos que tiene el alumno en español, al ir adquiriendo el segundo idioma, el segundo idioma se basa en esos conocimientos que tiene entonces es cuando puedes adquirir el inglés y luego todo lo que se ve está acá arriba, entonces nosotros vemos que el alumno habla español, pero estos son todos sus conocimientos básicos y la única manera que va a poder hablar esta parte de inglés es basándonos en lo que sabe, en el poder leer en el saber lo que es números; por eso es tan importante que el niño minoritario empiece su educación en su primer idioma. Entonces yo convencí al director que me dejara enseñar lectura en español a los chiquitos porque los pobrecitos estaban allá con una maestra que sólo les enseñaba en inglés y tratar de aprender a leer el inglés cuando no hablaban el idioma... entonces convencí al profesor, sí al director, que me dejara enseñar en español, yo les enseñaba en español a un grupo, luego les daba su clase en inglés y ya lo mandaba a su clase, que siguieran estudiando en inglés, pero cuando menos ya iban aprendiendo a leer; estaba muy contenta ahí.

Yo quería que los niños aprendieran a leer y escribir en español al mismo tiempo les estaba enseñando un inglés nada más le llamamos *survival english* para sobrevivir sus días; saber cómo preguntar por el baño, pedir agua, decir estoy perdido, cosas así, saber dónde vivía.

Después de eso se me dio la oportunidad de ir a la Universidad de Nuevo México a capacitar maestros, era coordinadora de lo que

llamábamos *student-teaching* también ayudábamos a los profesores a dar clases en la Universidad, era la formación de maestros, cuando los maestros salían a las escuelas a aprender a dar clases nosotros hacíamos el trabajo de irlos a observar, de hablar con los maestros, de ayudarles con su trabajo... Me gustó mucho ese trabajo creo que no lo debí de haber dejado tan pronto, pero entonces me ofrecieron un trabajo de subdirectora, así es que lo dejé, como después de 7 meses, algo así y siempre lo he lamentado porque me gustaba mucho, disfrutaba mucho la enseñanza, con los alumnos; pero esto es algo muy americano, que tiene que ir uno subiendo, tiene que ir uno haciendo más progreso.

Así es que me fui a ser subdirectora, lo hice por dos años, primero en una escuela y después en otra donde llevamos acabo el año redondo, en esa escuela desarrollamos un programa donde teníamos 4 *trackz* rieles les decían... para poder utilizar mejor el edificio, lo que pasaba era que todo el tiempo del año teníamos tres grupos y entonces salía un grupo y entraba el otro y luego nos íbamos a tiempo redondo, entonces el tiempo que se salían era como las vacaciones de verano, nada más que ahí a cada grupo le tocaba diferente momento, y era muy interesante, nada más teníamos que cambiar totalmente la manera de cómo veíamos una escuela, por ejemplo le dábamos a las maestras... siempre los maestros aquí tienen que hacer algo que le.. Llamamos *during*... o sea tienen que estar como niños, ya sea en el patio o en la cafetería en una escuela de año redondo se les tiene que dar... pues no a los maestros, sino que hay cuartos quien atiende este cuarto es el que está haciendo *during* porque al principio de septiembre va a estar un maestro ahí y luego sale él y entre otro y ya cuando él vuelve a otro salón porque depende

en cuál salón se va a hacer... para poder lograr todo el año haya alguien en cada clase, entonces se utiliza el edificio totalmente en todo el año pero... de todas maneras iban a la escuela nomás como 180 días por año, ese era el propósito de ese calendario, para poder, para no tener que construir más escuelas.

Pero había muchos problemas que tuvimos que resolver de manera que nunca se habían resuelto... lo interesante fue que se hizo mucho, mucho trabajo para implementar ese sistema, lo que pasó es que a algunos padres no les gustaba el sistema porque aunque se trataba de mantener las familias juntas en el mismo calendario no siempre era posible, entonces a veces los padres tenían un niño en la escuela y el otro no y entonces decían que no tenían tiempo, no podían salir a una vacación porque los niños todos iban a veces sí a veces no, entonces tomaron la mesa directiva los padres que estaba contra el calendario redondo y lo cambiaron todo... ya cuando me vine. Duré 9 años, no duré 10 años.

Luego se jubiló mi esposo, ya para entonces éramos directores los dos, después de mi experiencia fui directora por tres años en una escuela muy pequeña teníamos 500 niños y también ahí empecé unos programas bilingües... empezamos algunas clases bilingües y también me gustó mucho nada más que mi esposo se había jubilado entonces me pedía que haber si conseguía un trabajo donde no trabajara tanto y le dije bueno, voy a buscar, si consigo algo donde no me baja mucho el pago, entonces me cambie, pero entonces ese año estuvo nabe en (A) entonces fui, ya ves como ponen todos los avisos así todos los distritos buscando maestros bilingües y fui y visité algunos y entre ellos Ysleta y entonces en Ysleta me decían que me ofrecían más de lo que me estaban pagando de directora, por enseñar, y trabajaba menos días...

entonces eran menos días, me pagaban más dinero, aunque mucha gente dice que sí se paga mucho más dinero que en Texas que en por ejemplo Nuevo México, lo que pasa es que también en Texas no se paga seguro social, entonces ya viene siendo en... por ejemplo en Nuevo México el empleado paga el 6% y el distrito paga 6% y así se va haciendo el seguro social es algo que se le da al futuro jubilado y en Texas, los distritos de Texas no lo pagan, entonces pueden ellos dar 12% más de salario, es lo mismo, entonces me pagaban más y luego como mi mamá estaba aquí, no estaba muy bien mi mamá ya estaba muy enferma y ya me quería venir; entonces nos venimos y empecé dando clases en una clase bilingüe, tenía de segundo y tercer año juntos, desgraciadamente cuando me vine mi mamá estaba ya muy enferma tenía ah... tenía... cáncer del pulmón había fumado toda su vida desde que tenía 15 años y ese año se murió.

Estuve dando clases un año y medio ahí me tocó, yo creo que es el destino, cosas raras, el programa de Ysleta había organizado un viaje, primero dijeron que a Oaxaca, que iba a ser a Oaxaca que iba a ser un curso de literatura infantil y que haber quien quería ir, entonces yo y Tere A., ella estaba enseñando primer año y yo estaba enseñando segundo tercero, entonces le dije, vamos a hacer la solicitud, para ver si nos llevan a Oaxaca, pues vamos, hicimos la solicitud entonces el personal del programa bilingüe entrevistó a las personas que habían solicitado para ir, porque querían personas que realmente hablaran bien el español para que no fueran a avergonzar a la gente allá, entonces nos seleccionaron para ir... pero no fue Oaxaca, fue Morelia no sé porque se cambió, entonces llegó y dijo van a ir a Morelia, pues nosotras vamos... así que nos fuimos dos semanas a Morelia y estuvo muy bonito, fue un curso vivencial porque nos llevaban

para lugares como Uruapan, san Juan de Garza, diferentes lugares así, visitamos Pátzcuaro, todo eso... entonces nos íbamos en el autobús y luego llegando a los lugares nos daban clases, nos daban, por ejemplo en San Juan estaba un profesor jubilado de la universidad de México, de historia, entonces él ahí nos dio clases de historia de México estuvo muy bonito todo, entonces... nomás que como le digo sufrimos mucho los horarios, pero ya nos íbamos imponiendo, entonces, esas dos semanas pues yo como había sido directora tenía más experiencia y luego también porque había algunas maestras bastante jovencitas y así es que medio las organizaba ahí y ya salí como... aunque llevamos a la profesora Nájera ella no siempre estaba con nosotros, así que salí yo más bien como la cabeza del grupo, entonces llegando a Morelia ahí en la casa de cultura nos siguieron dando clases, vinieron los reporteros, y luego las asesoras decidieron que yo tenía que hablar con ellos y yo platiqué con los reporteros, hicieron lo pusieron en un periódico, entonces nos trajimos todas esas cosas; pues ya cuando volvimos, nosotros vinimos y hicimos nuestro reporte... esto es lo que hicimos, salimos en el periódico y luego ya fue a base de la entrevista que yo les había dado, entonces hicimos cartas al superintendente para darle gracias que nos pagó el viaje y todo, despuesito de eso renuncia la directora de educación bilingüe, entonces me empiezan a hablar con que: tienes que aplicar...

Yo no tenía ganas de ser administradora, estaba muy contenta de maestra, entonces... les dije que no, que no quería y estaba el distrito pasando por una transición cuando entró Ernesto O. y todo mundo no sé exactamente las razones, pero todo mundo pensaba que iba a ser muy terrible tratar de tener la educación bilingüe en Ysleta por los cambios que se iban a hacer,

él había quitado a todas las personas que trabajaban ahí y nada más había quedado una directora y la secretaria, me hablaron la primera vez y les dije que no, y luego me volvieron a hablar como “tienes que aplicar porque no hay nadie”,y querían que alguien fuera que realmente tuviera los conocimientos de educación bilingüe, y aunque se me hacía algo raro porque había otras maestras que habían trabajado con el programa bilingüe y nadie se interesaba, nadie incluso nadie de la ciudad; corrió la voz de que iba a ser un trabajo muy difícil de que no se podía hacer ese trabajo bajo de Ernesto O. dije bueno sí aplico al cabo que siempre puedo decir que no y la realidad fue que para la entrevista habían encontrado otro subdirector que aplicó también y nos entrevistaron a los dos así que casi no tenían... me dieron el trabajo y entonces empecé yo viendo qué es lo que podíamos hacer para mejorar los programas; inmediatamente me di cuenta que iba a necesitar dinero, entonces empecé a buscarlo y escribí una propuesta, fue una cosa... ah así es el destino al mismo momento que yo busco fondos, ellos abren fondos para una reforma de un sistema, o sea andaban buscando sistemas enteros, para reformarlos, a base de esos fondos entonces yo les escribí un presupuesto que era totalmente todo el distrito, cómo lo íbamos a reformar enteramente, y les gustó mucho mi presupuesto, entonces ya... aunque habíamos pedido 9 millones nos dieron 3.5 millones y empezamos el *Proyecto Mariposa*.

El Proyecto Mariposa era un proyecto de 5 años para reformar y elevar los programas bilingües y los servicios a quienes no hablaban inglés, y ... tenía un enfoque muy diferente ese proyecto porque el enfoque era la capacitación de personas con conocimiento de educación bilingüe y que fueran bilingües hacia la administración. El punto clave del Proyecto Mariposa era que

los directores tenían todo que ver: con que si tenía éxito o no tenía éxito en un programa bilingüe y que si no teníamos el apoyo del director de la escuela entonces pues nada más no iban a tener éxito, entonces la clave del Proyecto Mariposa era el crear más personas capacitadas para ser directores de escuela, entonces empezamos por pagarles la escuela a las personas interesadas para que sacaran credenciales administrativas, les hicimos unos exámenes bastantes rigurosos acerca de sus creencias y sus conocimientos y si hablaban español y esas son las personas que queríamos y hubo un grupo en el que les íbamos a proporcionar no sólo credenciales administrativas sino que la oportunidad de sacar doctorado, fue un grupo de seis personas entre esas estaba , fue cuando entró Andrés H. y su esposa Rita y Tere A. que había sido maestra conmigo, entraron en ese grupo, también Paula V, Margarita R. y entonces ese era el primer grupo pero había otro plan donde de iban a tomar, creo que eran 24 personas para que estudiaran maestría y sacaran credenciales administrativos mientras que seguían de maestros, pero salían de su clase una vez por día a trabajar con el director, con un director, no necesariamente el de su escuela, hasta les pedíamos que hicieran varios y se le pagaba a una persona, una sustituta que tomara su clase ese día; entonces lo que se trató de hacer es juntarlos con una persona que iba a tomar su clase todo el año, o sea ella iba a ser la profesora los jueves, por ejemplo, entonces cada jueves venía esa persona a tomar su clase, mientras que el maestro salía para entrenarse como director y al mismo tiempo que estaba yendo a la escuela. Se les pagaba su colegiatura para que fuera a la escuela y sacara sus credenciales.

Una vez por mes nos juntábamos todos los grupos para darles lo que llamábamos y lo que era *liderxchip* se trataba de que no es

suficiente los conocimientos de poder se director, no es suficiente las credenciales de poder del director, sino que también lo que necesitas es saber, conocer a ciertas personas, necesitas saber como entrevistar, necesitas saber como presentarte, necesitas saber todas esas cosas y a pesar de eso queríamos también darles más base en educación bilingüe, entonces cada mes se juntaba a todos y por todo un día les presentábamos experiencias, clases, personas que hablaran con ellos para motivarlos en educación bilingüe y que conocieran más y luego también por ejemplo iban también a las juntas de directores, a diferentes lugares, venían personas el doctor Carlos B. fue parte de la capacitación él es clínico... es psicólogo, entonces, y él y yo formamos lo que fue el cuerpo de estudio para estas personas pero una de las cosas muy importantes que le teníamos que enseñar era el cómo avanzar dentro de una organización como un distrito escolar.

Bueno pensábamos que no es bastante... porque siempre hemos estado entrenando capacitando a maestros en las áreas de la enseñanza de cómo dar clases, cómo organizarse, qué necesitan los niños, pero nosotros veíamos que no habíamos hecho demasiados avances, que lo que necesitábamos era política, se trataba de cómo vamos a poner a las personas correctas en posiciones de poder, porque sin tener a las personas que están haciendo las decisiones si ellos no apoyan la educación bilingüe no va a suceder, aunque dicen que tienen programas, son programas muy malos tratan mal a los maestros nunca se apoya la educación bilingüe, si no tienes a un administrador que realmente cree en el programa, entonces lo que íbamos a hacer era... muchos, muchos, muchos años tratamos de convencer, de educar, de hacer con los administradores que existían entonces concluimos que no necesitábamos educar a los que estaban ahí,

los necesitábamos reemplazar, entonces, este grupo de personas que nosotros estábamos capacitando, lo que estábamos haciendo era para que reemplazaran a los que estaban, entonces fue el primer grupo de 6... el primer grupo de 24 y luego hicimos otro grupo de 24, bueno salieron 58 certificados de administración de todo ese grupo con todos esos conocimientos, con toda esa filosofía para empezar a poner presión en el sistema para que se empezaran a entrar en las posiciones donde se hacen decisiones.

No se trata nada más de saber cómo hacer un programa bilingüe se trata de que tienes que tener las personas en posiciones para que puedan administrar los programas, entonces ahí salieron directores como Andrés, porque en ese tiempo que empezaba el proyecto, Andrés era maestro de tercer año y ahora ya es director... así Tere resulta, ahora, acaba de irse de directora de educación bilingüe, Paula es directora aquí de una escuela; se han exportado personas para todos lados, tenemos a Norma J. se fue para Laredo como directora de programas especiales, tenemos muchas personas que están a nivel de subdirectores y así es que se están moviendo, están entrando a diferentes lugares y ese es el propósito a parte de todo eso también implementamos los programas de *duo language* también esa era parte del *Proyecto Mariposa*, pero era más importante para mí la administración aunque tomó como vida propia y entonces iba una cosa con otra y se hizo un trabajo muy, muy.... que llegamos al punto de que hicimos 22 programas en las escuelas primarias de dual *duo language* donde se integran los que no hablan inglés con los que no hablan español y a los dos, para que salgan los dos bilingües...

Según mi experiencia en los programas bilingües cuando tienes niños, unos que hablan en inglés y otros que hablan español, el

mejor programa ha sido el que llamamos *two way immersion*. En este programa empezamos el 90% del tiempo en español, o sea estos programas... este modelo se originó en Québec en los programas franceses ingleses, los empezaba... no me acuerdo de las personas que empezaron el programa allá, ellos empezaron el modelo, entonces en California empezaron el modelo nada más para los niños que hablaban puro inglés para que ellos aprendieran francés empezaron esa inmersión que le llaman que el 90% empezaban en francés aunque los niños hablaban sólo inglés, entonces ese programa de *Two way dual language* se lo trajeron para acá entonces integraron los niños que sí hablaban el español porque sabíamos que para ellos tenían más éxito cuando empezaban en español, entonces juntaron estos dos programas y han tenido mucho éxito para los dos grupos y por eso empiezan es una inmersión en español que empiezan 90% kinder y primero y luego va bajando el 80% hasta llegar a 5° que es 50 y 50 entonces de ahí en adelante siguen siendo los dos idiomas, entonces para los niños, cuando son los niños sólo de habla española. Entonces *Two way dual language immersion* es para los dos grupos, en este sistema de *two way immersion* se escogen las materias que se van a enseñar en español y las materias que se van a enseñar en inglés entonces se puede, por ejemplo en Chacón matemáticas se enseña en español, todo el tiempo pero otras materias, por ejemplo van a empezar con... ciencias si las empezaron en inglés las llevan en inglés por los tres años, para el siguiente año empiezan en español dependiendo de cual materias escogen para qué entonces al llegar al 50-50 ya decidieron ahora están haciendo los planes para moverlos al *High school* y también allá se va a decidir cuál materia se va a estudiar en cuál idioma. Ahora, el programa bilingüe cuando son niños que hablan nomás el español para ellos el programa es

similar en el que empezamos 90% en español pero entonces el 10% en inglés y luego el 2° año el 20% en inglés pero ahí no se escogen materias, sino lo que hacemos con esto, porque en este programa que es el programa bilingüe ahí los niños van a llegar al punto en que van a estudiar sólo inglés, estos otros niños siempre van a estudiar en los 2 idiomas van paralelos, aquí estos niños lo que hacemos es que si les enseñamos por ejemplo en 3 año está en 70-30 si les enseñamos, les vamos a enseñar dos semanas de matemáticas, les vamos a enseñar quebrados, por 7 días en español cuando ya tienen los conocimientos bien cimentados, entonces los otros tres días van a ser en inglés para enseñarles el vocabulario que va con ese concepto es lo que llamamos *ASL academic second language*, entonces en el programa bilingüe todas las materias que estudian los estudiantes también les necesita enseñar el vocabulario en inglés que va con los conocimientos porque claro es que es más fácil enseñarles el español, aprenden más rápido, pero ya cimentando el conocimiento les damos el vocabulario en inglés, entonces ya para 5° año los llevamos como 50-50, enseñamos las cosas que no saben en español, peor pronto traduciendo... pues ya en inglés no necesitas enseñar el conocimiento sino nada más estás enseñando vocabulario, para fines de.... muchos de los niños se empiezan a salir de esos programas para 4° 5° y 6° para sexto todos tienen que salir, entonces ya en séptimo año es puro inglés, entonces y ellos, hay algunos que emigraron cuando estaban en 5° o 6° ellos les seguimos dando inglés intensivo para que sobre salgan, pero después de este ya no se les da instrucción en español; entonces son dos programas diferentes porque son las personas, los participantes son distintos. Entonces existe el programa de *two way duo language immersion* en 22 escuelas

pero hay 33 primarias, en las otras que no hay *two way* hay programa bilingüe.

La visión de Mariposa dio un cambio al distrito y en esa visión dice que todos los niños que entra en las escuelas de Ysleta se van a graduar sabiendo uno o... dos o más idiomas siendo bilingües eh, y preparados para entrar a un colegio de universidad y usted encuentra esas palabras donde quiera, en todas las publicaciones en lo que se escribe, en donde quiera está eso porque esa es nuestra visión, entonces fue la influencia que se ejerció con el superintendente que llevó a cabo incluir eso de ser bilingüe, y pienso que es muy importante, por que antes de eso, decían nada más que todos los niños tenían que estar ya preparados para entrar a un colegio o a una universidad, entonces nosotros le cambiamos que iban a ser bilingües y preparados, entonces al cambiar eso se cambiaron muchas actitudes porque sabían que la maestra de lectura y el superintendente estaban apoyando y a ellos no les convenía apoyar otra cosa, entonces ya fueron cambiando de actitud; el trabajo de Mariposa no era sólo capacitar administradores o maestros para implementar los programas sino para cambiar la base filosófica, la filosofía básica de las personas que controlaban en distrito y ese trabajo tuvo mucho éxito, entonces por eso es que han venido muchas personas de todos lados, de los Estados Unidos a ver nuestros programas porque son cosas que no se han visto en ningún otro lado pero siempre les podemos explicar como hacemos el programa, qué estrategias usan los maestros, todo el material, pero no se trata de eso, por que eso es fácil de aprender, se trata de que tengas el apoyo político de la mesa directiva del superintendente, de los administradores de centrales, de los administradores de cada escuela si no tienes eso no puedes poner los programas.

Después de eso volvemos a lo político, a que había bastante resentimiento contra el movimiento, porque nos habían dado mucho dinero, y el dinero es poder entonces, habían envidias,

habían otras cosas diferentes, y a parte de eso había un contra movimiento con Ernesto O. que no tenía realmente que ver con la educación bilingüe ni lo que se había hecho allá, sino con otras cosas de la administración; toda esa política que existe en todos los lugares entonces, lo echaron a él y al punto de que cambió la mesa directiva se le acabó el apoyo, entonces me pidieron a mí porque yo había conocido a algunos de las personas de la mesa directiva bastante bien a través de este trabajo con Mariposa, entonces me pidieron a mi que estuviera de superintendente durante el tiempo que encontraban a otra persona entonces yo hice ese trabajo por como 8 meses y fue muy interesante, también fue muy bueno porque en ese tiempo pude ayudar a muchas personas que entraran a la administración, que fueran entrando a los lugares donde las necesitábamos, a como se van dando posiciones, pero muchas gentes se enojaron conmigo, porque apoyaban mucho a Ernesto O. con muy buenas razones, también yo lo apoyaba mucho, pero pues ya lo habían echado, ya que íbamos a hacer, entonces se disgustaron porque tomé la posición y luego también por muchas de las cosas que estábamos haciendo... dándoles posiciones a estas personas; entonces al concluir mi posición ahí de superintendente, cuando entró el Dr. García, yo le pedí a él que me diera una escuela, porque sentía que era bueno estar en las centrales porque estaba todo muy político, había muchos resentimientos y dije yo, es tiempo de salirme un rato, vamos a ver que pasa, pero entonces él me pidió que viniera aquí

había un problema muy grande con la educación de adultos, estaban.. bueno, la persona que estaba aquí no era muy buena administradora y los estudiantes, los maestros, cada rato iban a las juntas de las mesas directivas a quejarse de la manera que se

administraba aquí, estaba descuidado, completamente descuidado incluyendo que estaba muy mal de recursos, entonces me pidieron que me viniera aquí para ver si podía normalizar las cosas, y por eso es que llegué a la educación de adultos, luego también porque la educación de adultos tenía mucho que ver con que estamos educando personas que no hablan inglés, entonces también yo vine, empecé el programa en español y ahora es el programa más grande que tenemos y así es que ha sido una muy buena labor estos dos años aquí con los adultos algo muy bonito; además me gustó mucho la idea de volver aquí a mi barrio, donde yo me críe y con tanta gente, la mayoría de la gente de aquí son trabajadores desplazados de las maquiladoras que trabajaban en la industria que se ha ido a México; así es que como que, mi vida dio una vuelta , una vuelta completa, que vine a llegar otra vez aquí y como yo misma había trabajado en una maquiladora algunos de ellos trabajaban todavía con la gente que yo trabajaba; mi mamá también había trabajado en las maquiladoras, así es que se me hizo algo así del destino volver al centro Isleta, a trabajar con estos adultos y luego ha sido un trabajo, que ha sido más... mmm, más ¿cuál es la palabra? Pues que ha me ha dado más satisfacción que ser directora porque aquí no hay disciplina y luego no hay presiones del TAS así es que es como si fuera directora pero sin tener esas cosas, así es que he tenido mucha satisfacción a este punto pienso que en un año 8 meses me voy a jubilar del Estado de Texas o sea la manera en que trabaja el sistema aquí es que si uno, la edad de uno más los años de experiencia llegan a 80 te puedes jubilar y lo que yo hice para poderme jubilar de aquí es comprar los 10 años –es algo que el sistema permite, los 10 años que hice en Nuevo México, los compré en Texas entonces pues me voy a poder jubilar en 2003, me voy a poder jubilar, pero lo

que quiero hacer entonces es irme a enseñar en Nuevo México y establecer mi jubilación en nuevo México y después de 5 años me puedo jubilar en Nuevo México así que se acabó ya, espero que para los 57 años ya acabé y luego vamos a ver qué hacemos, hay mucho que hacer, mucho trabajo todavía...

Yo estoy muy contenta de ser bilingüe, estoy muy orgullosa de serlo, de poder hablar y navegarme en los dos idiomas, dado que toda mi educación fue en inglés, el inglés para mí es mucho más fácil y lo hablo mucho mejor que el español, entonces se me facilita expresarme más en inglés que en español, así es de que aún cuando estoy muy contenta de poder hablar el español me gustaría hablarlo mejor, se me hace que, que... aún tratando de usarlo, tengo que practicarlo, tengo que pensar mucho, en el inglés no pienso para nada, sale muy fácil, es más trabajo para mí el español y luego es también más trabajo porque también he sufrido bastantes críticas, especialmente tratando con los mexicanos, porque critican que no hablamos bien el español y muchas veces nos lo dicen y luego que mezclamos los dos idiomas, entonces como que se cohíbe uno, tengo maestras que dicen: No, no, no, yo no voy a hablar español porque después me corrigen , entonces les digo, pero miren ustedes díganles que si ellos hablaran el inglés muy bien como ustedes hablan español entonces ellos estuvieran muy bien, así es que no tienen nada de que avergonzarse.

El ser bilingüe es algo difícil porque personas monolingües de los dos lados realmente no entienden donde vive el bilingüe porque una de las cosas que surge del bilingüismo es que un ratito hablamos en español y le damos vuelta al inglés y al español, pero no es algo caótico no es algo nada más que se deshile, es que hay ciertas reglas para hacer eso, para ir de un

idioma a otro, no se va nada más... entonces se utiliza esa clase de idioma, de dialecto, para identificar el grupo, entonces inmediatamente cuando se encuentra un grupo de bilingües inician esa clase de conversación y es como identificar el grupo y es cosa muy natural del lenguaje, por eso luego los critican de los dos lados los critican los mexicanos porque no hablan bien el español y luego los critican americanos porque no hablan bien el inglés, así es que hay muchas cosas del idioma, del mezclar los dos idiomas, que causan bastante dolor a todo mundo y especialmente se me hace que a los niños. Porque ellos viven en un mundo que no siempre entienden por qué están sufriendo las cosas...

En la Educación Bilingüe una de las cosas difíciles es el nivel de español de las maestras bilingües, es muy difícil en primer lugar conseguir maestras bilingües que tengan cierto nivel estándar del idioma, porque por lo regular todas estudiaron puro inglés por todos los años de su escuela y a lo mucho tomaron uno que otro curso, así es que todo lo que aprendieron en español fue de sus casas, ahora si sus papás fueron mexicanos y tuvieron educación, más o menos ahí la llevan, lo que sucede es que muchas veces, muchos de los inmigrantes son de las clases muy bajas, de los peones de los que trabajaban en las labores, entonces ellos hablan un español que es un dialecto, pues los que dicen “*mallestra*” y “*me caiba*”; ese es el idioma de muchas de nuestras maestras, entonces cuando van a dar una lección... por eso es que en el programa bilingüe les pusimos grupos de estudio, y les dábamos libros de español para que los leyeran y los discutieran en español, porque necesitaban mucha práctica para llevar el nivel del español.

Se me hace que la salvación del español son los programas duales, sin programas duales las generaciones están perdiendo el español y lo único que mantiene el español vivo en la frontera es que hay constantemente inmigrantes, que son los que sigue trayendo el idioma, pero la realidad es que vemos a los niños que duran tres generaciones para perder el español, es decir, los abuelitos vienen de México, ya los nietos hablan puro inglés, entonces eso sigue siendo la realidad para la mayoría de los hispanos, porque aún cuando haya programas bilingües, si los programas bilingües se terminan al tercer o cuarto año de todas maneras los niños están perdiendo el español, ya para *High school* ya casi no hablan español, menos en lugares en donde no hay programas bilingües, ni siquiera en los primeros años, así es que yo veo que en los programas duales es donde se puede realmente salvar el idioma y para los hispanos que quieren mantener ese bilingüismo esa es la única opción que hay porque aún cuando muchos padres tienen buenas intenciones y dicen, yo sí le voy a enseñar español a mi hijo, no lo pueden mantener, el poder de inglés es tan grande que se lleva a la gente, acaba con el otro idioma, el poder de inglés lo vemos en todas partes del mundo y está entrando a todos los lugares, estaba leyendo nada menos que hace poco que en Ámsterdam el inglés ya casi es el segundo, casi es igual que el nativo, porque siendo tan poderoso en términos económicos... entonces los niños desde chiquititos ven que el inglés tiene más *statures*, es de más estatura, que el español, entonces les tenemos que insistir mucho, se le tiene que dar continuamente el español, para poder desarrollar bilingües, realmente bilingües.

Se me hace que otra causa por la que permanece el idioma se ha debido a que en el pasado esta fue tierra española, fue tierra mexicana y que había gente aquí que ha mantenido el español desde aquellos tiempos, hay familias como la de mi esposo que han vivido en el norte de Nuevo México desde pues yo diría desde el siglo XVII entonces ellos han mantenido el español aún cuando es un español algo diferente al que vemos aquí porque esas eran las raíces de esos pueblos, pero se está acabando todo eso, entonces, yo lo que veo es que lo único que lo ha fortalecido en estos últimos años es la inmigración y luego, dos cosas la inmigración y la proximidad que tenemos a México, que aún cuando todo está en inglés, vamos y venimos mucho, entonces es el movernos entre los dos países y la constante inmigración que sigue trayendo a personas que hablan puro español, aquí por ejemplo lo que sucedió hace unos años fue que el programa de noticias de las 6:00 de la tarde, pues hace como dos años yo creo, el canal 26 por primera vez tiene más gente viendo el noticiero a las 6:00 en el 26 en español que los americanos, entonces se alarmaron mucho cuando eso sucedió porque no lo esperaban y luego se empezaron a dar cuenta que la mayoría de gente, la mayoría de casas en El Paso a las 6:00 de la tarde están oyendo noticias en español en vez de inglés, entonces ahora uno de los canales en inglés tiene una opción si tiene cable de oír lo que están diciendo en español, entonces también muchos de los programas de cable si usted quiere los puede cambiar a español, es la misma película pero la puede poner en inglés o en español, entonces vemos que en el Paso hay mucha más gente que tiene esa preferencia, cuando menos el 50% tiene la preferencia que lo va a ver mejor en español, y en las casas bilingües donde hay gente bilingüe lo que sucede es que no toda la familia tiene el mismo nivel de bilingüe, o sea, la abuelita no habla nada de

inglés y el nieto no habla nada de español y todos los demás quedan entremedio, entonces, a mi se me hace interesante ver entre las familias qué es lo que ven en la televisión, porque a veces si el abuelito es el que quiere ver la televisión pues tiene que estar en español, entonces ya toda la familia lo ve en español.

Omar

Nunca me imaginé que yo fuera a trabajar en esto, en esto de la educación; pero desde que estoy en este tipo de trabajo, pienso que es algo sumamente importante porque la educación no es trabajo de una persona, no es algo que podemos trabajar por separado, es algo que tiene uno que combinar con la familia, con la comunidad, el niño es parte de todos, y que entre todos tenemos que hacer algo por la educación de estos muchachos, por eso pienso yo que ese contacto con las familias con los maestros es muy importante.

Yo empecé a estudiar Ciudad Juárez, ahí cursé Kinder y primer año de primaria, eso fue lo que me salvó, porque en primero fue cuando yo aprendí a leer, en kinder y en primero, esos dos años fueron muy importantes. Cuando iba a iniciar el segundo año de primaria, como vivíamos en Ciudad Juárez era muy importante para mi familia, que yo también creciera con el inglés, entonces, a partir de segundo año yo estuve en las escuelas en El Paso, donde toda la instrucción fue en inglés y fue así como adquirí el idioma, pero como yo no entendía absolutamente nada, nada, nada... ese segundo año tenía una maestra que no hablaba nada español, un grupo de niños que no hablaban nada de español y entonces yo me la pasé sentado ahí todo el año sin hacer nada sin.. yo pienso, que no sé... son años mudos para muchos niños... eso se conoce como *inmersión*; esa era la manera de trabajar con los niños que no hablaban inglés, o lo aprendes el idioma, o lo aprendes,

porque lo vas a aprender, o si no te fregaste, entonces cuando yo veo.. hoy en día cuando veo las estadísticas de personas que están en el sistema escolar aquí en Estados Unidos, si tú te pones a analizar el número de personas que inician en kinder y sigues la trayectoria de este grupo hasta que terminan la preparatoria no es el mismo número, es un número muy disminuido, pues la mayoría de la gente que no terminó, en este país, son los hispanos, es el número más grande. Yo pienso que esto [*que reflejan las estadísticas*] tiene mucho que ver con la manera en que se manejaron los idiomas con los niños a través del sistema; estos niños que se sentían totalmente desconectados con el sistema y el sistema no va a hacer nada para ayudarte a sobresalir; entonces es la gente que solita se va saliendo del sistema y empiezan a trabajar o forman sus pandillas, tienen problemas sociales y son los grupos de personas que no terminan, entonces hay gente que me dice, bueno, si tú terminaste, porque los demás niños no pueden terminar, pero tiene uno que ver que sí claro hay hispanos que logran terminar, que más bien son la excepción, no es la mayoría.

Como vivía en Ciudad Juárez, entonces mi familia todos los días, no solamente a mí sino a mis hermanos, todos los días nos traían a la escuela a El Paso, que es un problema tremendo por esta cruzando el puente a diario, estar cruzando esa línea eterna a diario; pero se hace, es una forma de vivir, ya es como parte de la vida diaria de muchas personas como yo.

Duré en la primaria varios años mudos, yo pienso que fueron años mudos, porque no hay manera de comunicarse ni con los maestros ni con los demás niños, lo que uno está haciendo es aprendiendo el idioma, entonces podría yo hacer lo mismo con los niños de aquí pero ahora resulta que a mí no me interesa que... el idioma, no, yo no, los niños no van a la escuela a prender inglés, los niños van a la escuela a aprender inglés los niños van a la escuela a aprender matemáticas, historias, ciencias naturales, todo lo que tengan que aprender y el

idioma va a llegar solito, claro que con una estrategia, un plan, va a llegar, Entonces la meta no nomás es darles inglés porque en ese caso les está uno dando inglés a un precio muy alto; les das el inglés, pero sin educación y para qué quieres una persona que habla inglés si no tiene nada de una base académica, esas son las personas que no tienen muchas esperanzas para tener un futuro brillante.

Entonces todos esos años que estuve yo en la primaria, segundo, tercero fue no sé por casualidad, a mi siempre me gustó la lectura y eso, pero como en la escuela no lo encontraba, yo encontraba eso en mi casa, en mi casa había libros, me compraban los libros que pedía, entonces yo pienso que yo solo me di una educación a mi, yo mismo leía mis cuentos, mis novelas, mis comics, todo eso, lo leía en español..

En 2° año no sé ni como me pasaron a 3°. En tercer año el maestro, aunque la clase era en inglés era un maestro hispano y ese señor, yo me acuerdo que él me explicaba, él aparte me daba una explicación en español como para que yo no me atrasara, para que yo entendiera ciertas cosas, eso fue en tercero, y luego ya no me acuerdo de cuarto ni de quinto, me acuerdo que en sexto tuve una maestra excelente, la manera en que yo trabajo es muy similar a la que ella trabaja, es una manera... no sé ni como se llama es español pero creo que es como global integrado, Y es ahí donde yo empecé a entender más en inglés y más de qué se trataba la escuela, pero ahora que estudio acerca del proceso de adquirir un idioma se tarda varios años, de cinco a siete años o de cuatro a diez así son muchos años los que se lleva uno para verdaderamente aprender un idioma; entonces yo estuve en segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto fue en el quinto año mío de estar en una escuela, en un sistema en inglés cuando ya empecé a poder funcionar con lo académico.

Esa maestra de sexto que te digo que causó tanto impacto, para que yo entendiera las cosas el trabajo que ella hacía, trababa... por ejemplo

si estábamos estudiando de pueblos o grupos indígenas, no hacía hacer como una investigación y a ver cómo vivían y hacíamos el tipo de vivienda que tenían, lo construíamos, lo entendíamos, ¡Ah, si pues, esto es por esto! nos hacía hacer investigaciones, es cuando conocí la biblioteca pública de aquí de El Paso y ahí conocí yo muchos libros, que por cierto, ahora que me acuerdo pues yo creo que como no entendía mucho de la escuela, el tratar de salirme de la clase me ayudó, sin querer porque me acuerdo que un día estaba yo en el salón y vi que entró la señora de la biblioteca a mi salón y le dijo a la maestra: Necesito que me prestes a un alumno todas las tardes porque hay mucho trabajo y no puedo y quien sabe que... Yo dije, esta es mi oportunidad para salirme de la clase todos los días, entonces cuando la maestra le dijo a la clase, yo fui el primero que me apunté y dije: Ya, ya la hice, de aquí yo me voy a salir de esto. Entonces me empezaron a mandar, no sé si todos los días o cada cuántos días me mandaban a la biblioteca de asistente, para ayudarle a la señora a guardar todos los libros, a hacer todo lo que se tuviera que hacer en la biblioteca y ahí es donde algunos de los libros que yo veía y guardaba... pues empecé a fijarme en la portada y como tienen una descripción de lo que es el libro, empecé a conocer algunos libros. Yo decía: yo no voy a leer eso. No eran mi onda, yo no creo estar con ese tipo de lectura, y un día leí una página y luego la siguiente vez que venía cuando pasaba por el mismo libro lo sacaba y leía otra página, y así hasta que terminé ese libro y otro, entonces fui conociendo mucho de lo que fue la literatura, como sin querer o algo no se... como de ironía; algo contrario a lo que yo quería, sin embargo estaba aventajando más. A esa señora, mi maestra de sexto año, después me la encontré.. cuando yo me fui a la Universidad a trabajar Juárez ella trabajaba ahí, en el mismo departamento, se veía igualita de cómo me acordaba que era en sexto año, yo le dije, ah, usted es fulana de tal. Sí. Dice. ¿Cómo sabes mi nombre? Pues porque usted fue mi maestra de sexto año. Hay, no le

digas a nadie por favor, porque qué van a decir aquí, qué cuántos años tengo, entonces una de esas casualidades. Le dí las gracias en ese momento de haberme ayudado a entender de cómo era la escuela, de cómo funcionaba.

Había otros niños en la misma situación, bueno había mis hermanos, yo era el mayor de mis hermanos ellos en su año escolar y había otros niños en la escuela que veníamos de ciudad Juárez. Para mis hermanos fue una experiencia diferente porque cuando yo empecé la escuela yo ya sabía leer yo ya había estado en kinder y en primero, entonces ahí es donde yo veo las diferencias, mi hermana que empezaría en primero, como fue todo en inglés decidieron: no esta niña no pudo nada, no sabe nada. A ella si la hicieron reprobar el primer año y mi hermano empezó en kinder pero en otro idioma diferente al que se manejaba en la casa, entonces yo he visto a través de los años ahora que somos adultos, mi hermana ha tenido éxito en la escuela, mi hermano no, mi hermano terminó la preparatoria y ala mitad de la carrera se salió, o sea que como que él no encontraba esa conexión con la escuela.

En El Paso, termine la primaria, secundaria y preparatoria y entro a la universidad duro 3 años en la Universidad estudiando Biología, psicología, de todo y después de 3 años decidí no pues me voy a estudiar a México y es cuando me fui yo no había estudiado en México desde que estaba en primer año, entonces, se suponía que yo no sabía ni leer ni escribir en español, claro que yo sabía porque yo todos esos años había estado leyendo en español yo seguía leyendo en español, nunca dejé la lectura en español, nada más que yo ya leía otro tipo de literatura, entonces me fui a estudiar a Guadalajara, me fui a estudiar odontología y allá terminé, entonces duré 4 años en Guadalajara. Me medio interesaba la cuestión, el aspecto médico, no sé, yo creo que me atraía más el echo de que mi iba a vivir yo solo. Me fui a vivir con amigos y rentábamos una casa, y en esa casa vivíamos personas de

diferentes partes, vivía un compañero de Baja California otros de California.. Cuando terminé la carrera me regresa para Juárez, yo me casé a mitad de la carrera y me regresé. Mi esposa era contadora aquí en el Paso.

Después de qué termino de estudiar Odontología en Guadalajara, yo me regreso a Ciudad Juárez y empiezo a trabajar, entonces tengo mis pacientes, tengo un consultorio, tengo ya una vida llena de actividades y un día de buenas a primeras me llama una amiga por teléfono y me dice: necesito que me hagas un favor. Yo, bueno, pues sí dime, ¿qué es lo que necesitas? Dice: pues estoy dando clases en una escuela, estoy dando cursos de secundaria y preparatoria de biología, de álgebra, pero no sé ni lo que está pasando porque estoy de suplente, la persona de aquí se fue, acaba de tener un bebé y me pidieron que viniera a ayudarles, pero yo no sé... yo sé que tu puedes dar esto, como con todas las cosas que tú has estudiado sabes dar esto. Le dije no, pues yo no puedo, yo tengo pacientes, yo tengo... no, no puedo. Bueno, entonces a las dos semanas me habla con una voz de desesperada: Por favor, te lo pido así como nada más una semana. Entonces yo accedí a hacer eso y durante esa semana yo cambié las citas que tenía con la gente y las cambie para la tarde, hice otro... no sé ni por qué lo hice y ahí voy, iba hasta asustado, dije ¿qué voy a hacer? yo no sé hacer esto yo no me he preparado, yo nunca, no pensé que eso iba a resultar.

Pero desde que llegué ahí, el primer día, desde el primer momento yo dije, esto es, esto es lo que a mí... yo quiero hacer esto. No sé por qué... la interacción, cuando empecé a explicar, que los muchachos empezaron a entender eso fue como un... un momento que no sé como explicarlo, pero me di cuenta que eso es lo que tenía que hacer, y bueno toda esa semana la disfruté muchísimo pero cuando se acaba la semana vino el director de la escuela y me dice: sabes qué la señora que tuvo su bebé decidió no regresar a la escuela, ella se va a quedar en su casa a cuidar a su niño, ¿nos podrías ayudar hasta terminar el

año? Esto era como a fines de septiembre y le dije que sí, entonces a partir de ese momento yo me sentía totalmente realizando, preparando mi clase, había cosas que ya no me acordaba tuve que ir a... yo tenía que estudiar álgebra y todo eso para enseñar, y así duré todo ese año, que yo venía a trabajar a la escuela y luego iba yo al consultorio en la tarde, era muy difícil para mí, pero cuando se acaba el año escolar, le dije al director bueno, yo quiero seguir otro año. Dijo: no, pues lo siento sé que tú tienes ya un título de Universidad pero necesitas un título que te certifique como maestro, aquí en el estado de Texas no te podemos seguir empleando. Entonces es cuando tuve que reestructurar toda mi vida y decidí regresar, como había estado tres años en la Universidad aquí, yo regresé a la Universidad me revalidaron casi todas las materias, terminé en la facultad de educación, volví a la Universidad a estudiar, entonces yo seguía estudiando y trabajando en Juárez en el consultorio, así duré mucho tiempo hasta que, ya poco a poco fue menos, menos; hasta que cerré el consultorio y nada más me dediqué a lo de la escuela.

La mayoría de las personas... yo no le platico a mucha gente esto, pero cuando se enteran dicen: ¿Qué estás loco? Cómo vas a dejar esa carrera por algo... o sea aquí en este país, los maestros no es una carrera de mucho prestigio, como, si dices aquí que eres doctor, uh, ya eres lo máximo, si dices que eres maestro: ¿qué te pasa? ¿por qué estas en eso? pero yo creo que tiene mucho que ver con las personas que están dentro de la profesión y a mí no me interesa, porque yo encontré lo que quería hacer y algo en donde puedo ver que puedo cambiar la manera en que se trabaja; de hecho yo siento que sí he contribuido de alguna manera para cambiar un poco el sistema de cómo se trabaja con ciertos grupos de personas.

Esto de cruzar la línea duró... toda la vida, es una forma de vivir para muchas personas en la frontera. Así fue... más de 20 Años sí, toda la primaria, toda la secundaria, toda la preparatoria, la universidad...

y el sábado que no va uno a la escuela va uno a las tiendas, va uno a visitar amigos... o sea es ese cruzar. . Muchas de las personas con las que yo trataba vivían una vida muy similar, después ya platicando nos dimos cuenta que habemos un grupo de personas que vivimos de los dos lados de la frontera, somos más bien como... no sé... por eso cuando alguien me pregunta: ¿pues de dónde eres? pues soy de la frontera, sin tener que especificar porque yo me siento tan, como tanto de Juárez como de El Paso... Con un pie en Juárez y uno en El Paso. Hasta Llegó un momento en que me harte, dije ya no quiero estar cruzando esta línea todos los días, y decidí cambiarme a vivir a El Paso y seguir con esto. Y ahora con los problemas que hemos visto con el terrorismo ahora sí es una situación insoportable, hoy en estos días que ha habido estos problemas muchas personas tratamos de no ir a Juárez... para evitar eso.

Yo acababa de encontrar esto nuevo y a mi me gustaba este tipo de trabajo yo lo disfruté, todavía lo disfruto mucho, mucho, mucho, mucho. En la escuela en qué me tocó trabajar es una escuela en una comunidad, en muchas maneras similar a esta comunidad, era una escuela en el Distrito de Ysleta, Ysleta queda pegadito al lado mexicano, entonces de mi escuela se veía el lado mexicano, de la escuela se veía el río y allá estaba Juárez del otro lado, tan cerquita de Juárez que estábamos. Los niños de ahí aunque todos eran mexicanos, todos tenían como cierto coraje o negación de lo que es allá, la gente Ellos no quieren nada de conexiones con lo de allá, salíamos, por ejemplo a la hora del recreo y los niños nuevos que llegaban de nuevo ingreso, generalmente eran los niños *recent immigrant* que les llaman aquí, son los niños que veían de Juárez y eran niños que... no era una comunidad donde se veía mucho dinero, entonces era más bien una comunidad pobre, los que ya estaban un poquito establecidos, los que ya hacía unos meses que habían llegado ya se habían acostumbrado a lo que es el sistema de la escuela del lado de El Paso, ya tenían otra

manera de vestir otra manera de pensar; entonces cuando llegaba un niño de Juárez se notaba la diferencia, por la manera en que estaba vestido, los niños lo notaban y le decían "Juareño", y decía ¿Cómo que juareño? Como un insulto lo decían, entonces yo escuchaba esto y entonces decía: no, no, no ¿cuál juareño?, aquí el único juareño, soy yo. Y los niños me decían, no, no, usted no; como que a mí me querían respetar: él es el... No, no yo soy el juareño. Si "el Juareño" es para la gente de allá... Pues yo soy de la gente de allá, yo soy del otro lado. Y eso les sorprendía mucho a ellos y yo dije aquí les falta educación a estos mismos niños, que deben de saber que son ellos mismos, ellos mismos hace un año, o sea por qué, por qué negar eso. Yo por el hecho de que viva del lado de Texas no quiere decir: hay no, yo no tengo nada que ver con México, ni nada de eso. O sea lo veían como algo malo.

Mi familia es 100% mexicana. La familia de mi mamá son de la ciudad de Chihuahua, son de la sierra de Chihuahua; la familia de mi papá son de Ciudad Juárez, ellos vinieron de ciudad Juárez, mi abuela vino a Cd, Juárez de Zacatecas, durante la época de la revolución, hacia el norte huyendo de los problemas que había, entonces de Zacatecas, la familia de ella se viene para acá, es más no se fueron a Juárez, se fueron a Parral, la familia de mi abuelo era una familia de inmigrantes italianos que habían venido de Estados Unidos a trabajar en las minas de Parral, entonces ahí es donde ellos se conocen y se van a Ciudad Juárez a establecer su familia y de ahí viene la familia de mi papá, entonces es una familia del lado mexicano.

Mi papá era ingeniero agrónomo sí, o sea en la casa siempre se sabía, se suponía que todos íbamos a estudiar, mi mamá no tiene carrera académica, no sé que estudiarían antes, primaria, algo, no sé que estudio, pero no, ella no tenía carrera.

Los abuelos paternos... Ellos trabajaban en una gasolinera hasta los ochenta y tantos años, los dos, siempre trabajaron y cuando cerraron

la gasolinera se murieron los dos. Y la familia de mi abuela materna, no; ahí es donde encontraba yo libros, en la casa de mi abuela materna, tenían salones especiales, era una casa muy grande y mi abuela siempre estaba en su recámara con gente, no sé y era otra situación diferente a la de la familia de mi papá, acá no trabajaba; allá era una familia que trabajaba mucho y acá pues no tenía necesidad de trabajar, tenía un salón de lectura, pero los niños no tenían acceso a los libros, había muchos libros, yo me acuerdo entrar a un cuarto como con sillas muy elaboradas, la tela, el terciopelo, pero los libros estaban como con llave y de ahí es donde yo decía yo quiero ver esto... yo buscaba que una tía mía se descuidara, abría sacaba de ahí... como que [los libros] estaba ahí disponibles y sin embargo lo tenían con llave; esa es una mentalidad muy tradicional ¿no? Que todo lo guardas con llave porque alguien a lo mejor se lo lleva y aquí yo veo eso también, en la biblioteca, si te llevas un libro, más vale que lo regreses para tal día y si no, me van a pagar.... Yo digo no, que se pierdan yo pienso que en una escuela si no se pierden el 20% de los libros que tienen entonces están comprando libros que no vienen al caso, el chiste es que se pierdan para que alguien se los lleve los vea y [se] encuentre con la lectura...

Yo pienso que si hay personas, mexicanos que viven en Estados Unidos y tienen problemas de identidad, en este caso mío pues no lo había, porque yo sabía exactamente quién era y de dónde venía, de donde viene mi familia, no hay manera de qué a mi se me olvide eso, ni de que mis hijos, que se les valla a olvidar eso, jamás.

La gente cree que el inglés va a ser la oportunidad para sus hijos, si es una familia que viene de México, lo más probable es que vinieron de México por una situación económica muy mala, vienen huyendo de esa pobreza tan grande que tenían, no sé que problemas habrán tenido, pero es algo... no fue una experiencia grata para esa familia el hecho de haber vivido en México, entonces vienen aquí encuentran

otra manera de vivir, otro mundo... dicen ok aquí tengo la oportunidad que posiblemente allá no hubiera tenido. Aquí encuentran esa oportunidad para sus hijos, ven la esperanza de que sus hijos van a tener mas oportunidades en la vida, y entonces por eso ven el idioma inglés como la clave del éxito, el inglés es lo que va a ayudar a que mi familia salga de esto y nos va a llevar a cierta prosperidad, entonces por eso buscan más el inglés... Los programas combinados que yo quiero traer para acá, encuentro más aceptación con esos programas con las familias americanas, que con las familias mexicanas, las familias americanas, ellas ya tienen el inglés, entonces ellos: ah, sí ellos ya lo ven como una oportunidad para sus hijos de que puedan cursar muchos años de escuela y que salgan bilingües les gusta esa idea, les gusta esa posibilidad, sin embargo las familias mexicanas que ven esa posibilidad: no, si yo lo que quiero es inglés, es más ya quiero que les empiece a dar inglés desde ahorita, no quiero que les enseñe nada de español. Es algo contrario, es algo muy curioso que batallamos más con las familias mexicanas, para que... inclusive los mismos programas bilingües. Allá les platicaba yo que la transición al inglés la vamos a hacer en lugar de kinder la vamos a hacer en cuarto, quinto año, se desesperan porque dicen: Oiga aquí es mucho español, ¿cuándo les van a dar inglés?. No se desespere yo le garantizo que el inglés le va a llegar a su hijo, yo se lo garantizo. No porque llegan y dicen: no es que mi comadre. Siempre sale eso de mi comadre, les digo: no platique con la vecina con la comadre cuando vienen a inscribirse porque entre ellos platican: ni se te ocurra decir que hablas español porque te van a meter al niño en un grupo bilingüe. Entonces tenemos una tarjeta que dice: Idioma que se habla en la casa: Y ellos como no quieren que sepamos que hablan en español, escriben en español: Inglés... Y ah... hablan inglés... entonces yo les explico, es mi obligación: no mire es que lo vamos a poner en este grupo por esto y por esto, y... No, no, no yo no quiero eso para mis hijos, yo quiero... Y entonces empezamos

y les explico y... No, es que la hija de mi comadre, que quién sabe que tanto, que a ella le va muy bien. Pero me está diciendo otra cosa, entonces la próxima vez que su niño se enferme, vayan a ver al médico y el médico le escriba y le dé una receta le va a decir por favor al médico: No esa receta no me la dé, deme la otra, la que le dio a mi comadre, porque esa receta le curó al niño. Ah, no, no por que el doctor si sabe lo que está diciendo. Les digo: este doctor también sabe lo que les está diciendo pero aquí somos doctores y especialistas en educación, le estamos diciendo qué es lo mejor para su hijo. Ah, no. Y se enoja la gente, una vez una familia que de repente un día llegó, y me dijo que quería... pero yo ya sabía lo que quería esa señora, entonces cuando llega la señora yo empecé a hablar con ella en inglés: *Hello Hi, welcome, come in*. Pues vengo y duró media hora dándome una explicación y después de todo eso yo le dije: *I'm sorry I don't not understand can you repeater*. No me diga eso, yo lo oí allá afuera platicando en español, yo sé que usted sabe español. I'm sorry. Y así duramos como media hora, estaba la señora que la pobrecita se le subió la presión yo creo y luego ya vi que se estaba enojando, entonces ya dije: bueno sabe qué señora eso que acaba de sentir usted es lo que va a sentir su niña todos los días cuando va a la escuela, esa frustración de qué no entiende lo que le están diciendo, bueno nunca me perdonó, hasta la fecha, esa señora me ve afuera y no me habla, es de las familias de que no quieren, o sea la cambiamos por que yo no puedo forzar a alguien que esté ahí, pero esa señora no me perdona a mí eso, por esa media hora de sufrimiento.

La Educación Bilingüe... El gobierno federal en realidad no se mete con la educación, pero por ejemplo la educación bilingüe que empezó a ser aquí en Estados Unidos en 1984, cuando aprueban la ley, el Gobierno Federal les dice a los estados: a partir de hoy ustedes tienen que tener educación Bilingüe; aquí en Texas hay aproximadamente 1000 distritos escolares, entonces cada distrito tiene que determinar

cómo es que van a hacer la Educación Bilingüe, entonces como nunca se había hecho antes la gente inventó: a pues cómo vamos a hacerle, empezaron a inventar este tipo de instrucción, veían en distritos donde alguien que tuviera un apellido en español: a pues tú debes saber un algo de español, tú vas a ser un maestro bilingüe. Aunque son personas que no creen en la educación Bilingüe o que no hablan, tienen un español muy limitado... así es como empezó el programa, entonces la manera en que hacíamos la educación bilingüe en el 74 es muy diferente a como la hacíamos en el 84 y en el 94 ha ido cambiando y ahora es mucho más formalizado el proceso, se supone que lo debemos entender un poquito más.

De los mil distritos de Texas, se separan 8 que son los *beeges*, que les llaman, los más grandes en es Estado de Texas, que son Houston, San Antonio, Dallas, Ysleta, El Paso... el que va más alto de esos distritos es Ysleta, entonces de esos 8 nadie tiene ejemplar, el que más se ha acercado a es nivel es Ysleta por varios años; ahora hay distritos pequeños como este, en otras partes de Texas que como es mucho más manejable, si han logrado llegar a ese nivel de ejemplar, pero como para todos los miles de niños en ciertos distritos es muy difícil alcanzar eso; aparte que el examen lo van modificando cada año, van subiendo, van aumentado el grado de dificultad.

El gobierno federal cuando tiene dinero disponible para los distritos o los estados, si yo veo una necesidad muy grande en esa escuela, yo puedo entrar a buscar el Internet a ver qué dinero o qué fondos hay disponibles de título uno y ya digo: bueno, en educación Bilingüe hay tanto dinero y la fecha límite de yo entregar una propuesta pidiendo dinero, la voy a escribir, entonces miles de escuelas mandan a pedir dinero, luego van repartiendo, así es como recibió el financiamiento para el proyecto Mariposa, era dinero del gobierno federal, para reestructurar la educación Bilingüe en Ysleta, y la reestructuración se hizo con la meta de que en cinco años se iba buscar de tratar de

convertir cinco escuelas en escuelas que tuvieran un modelo de... pero sobrepasó, era muy fuerte, el trabajo con padres, se trabajó mucho con maestros.

En cinco años hicimos muchísimas cosas, porque como había fondos, pero fueron varios millones de dólares que el gobierno le otorgó al proyecto, entonces a través de los años ahí cambian las cosas porque las vas a cambiar y eso empieza con darle la oportunidad a muchos grupos, en este caso eran grupos de maestros hispanos de buscar puestos donde esa gente pueda hacer cambio primero se contrató un equipo de *change* yo era uno de esos.

Pienso que Ahora no estoy yo en Ysleta, pero lo que estoy haciendo aquí, eso es como resultado de... es como afecta de manera positiva el cambio que hubo, entonces hay que... se prepara gente para que pueda ir a cambiar, como ir a infectar de una manera positiva a otros lugares.

Lo que se buscaba es como aquí en toda esta región, la realidad es que aquí la gente es de origen mexicano, más bien de México, no hay mucha gente de otros países de América Latina y la mayoría de los niños era de campo, entonces era como un sistema de África del Sur, aparte, esta las masas y está la minoría gobernando entonces no necesariamente le van a estar dando el tipo de instrucción que necesitan esos grupos, por eso es que el proyecto Mariposa fue un movimiento político dentro del sistema educativo, porque trataba de darle a los niños hispanos otro poder dentro del sistema que ya estaba establecido, entonces la gente que tiene el poder, no lo quiere soltar y no lo va a soltar por eso es que desintegran departamentos y por eso es que hacen mil cosas, pero si tú en cinco años preparaste a grupos de personas, aunque quiten el departamento ahí van a quedar personas con otra ideología, que ya incluiste a todos esos grupos, eso es lo que se buscaba

Nosotros en mariposa usábamos, usamos, mucho la investigación, todo el trabajo de Cummins; él ha venido a platicar varias veces con los maestros de aquí personalmente, eso es lo que podía hacer el proyecto, tenía dinero para pagarles a esos investigadores. Aquí reniegan a hablar el español, no quieren hablar en español... y me contratan a mí, yo soy una persona que puedo hablarles en inglés todo lo que quieran pero yo allá fuera con los niños yo salgo y platico en español con ellos y: Aquí nadie nos había hablado así, o los mismos maestros ¿cómo es posible que el director esté hablando en español si le va a dar un mal nombre a la escuela? Y todos se tienen que acostumbrar porque yo no... la misma gente se tiene que acostumbrar a que acostumbrar de que así es, así es la vida en esta parte del país.