

es del Observatorio / Observatorio's Reports
Informes del Observatorio / Observatorio's Reports
s del Observatorio / Observatorio's Reports
nformes del Observatorio / Observatorio's Re
es del Observatorio / **Observatorio's Reports**
Inform Observatorio / Observatorio's F
es de ervatorio / Observatorio's Reports
Inform Observatorio / Observatorio's F



ISSN 2373-874X (online)

042-08/2018SP

Estudiantes indígenas de América Latina en los Estados Unidos

Luis Javier Pentón Herrera

1

Tema: presente y futuro de los estudiantes inmigrantes indígenas de América Latina en los salones de clases estadounidenses.

Resumen: Este informe proporciona una descripción general de los estudiantes hispanos indígenas de América Latina en los Estados Unidos. Específicamente, este trabajo provee información sobre las culturas indígenas de América Latina, los estudiantes indígenas inmigrantes de países de habla hispana en los salones de clases estadounidenses, las poblaciones indígenas hispanas en la comunidad estadounidense, y reflexiones sobre la importancia de reconocer a esta población dentro de la diáspora hispano-hablante en los Estados Unidos, seguido de oportunidades para futuras investigaciones.

Palabras clave: indígena, estudiantes hispanos, español, América Latina, ELs, SLIFE

Introducción

No es raro ver que muchas de las investigaciones relacionadas con la educación de los hispanos en los Estados Unidos se centren en sus similitudes y pocas veces aborden el tema de las diferencias. Algunas de las razones pueden ser la centralización de publicaciones, programas y servicios. Por ejemplo, en la educación de preescolar hasta secundaria, identificar a todos los estudiantes hispanos inmigrantes que aprenden inglés como segunda lengua —conocidos como aprendices de inglés (ELs, por sus siglas en inglés)— como hispanohablantes tiene el propósito de incorporar enfoques generales para todo el estudiantado dentro de esta población. Como resultado, las identidades de los hispanos en los Estados Unidos se han simplificado en rasgos culturales y lingüísticos comunes que omiten las individualidades. Sin embargo, la verdad es que los hispanos de América del Norte, Central y del Sur, así como del Caribe, son todos diferentes. En muchos casos, las personas nacidas y criadas en países hispanohablantes de América Latina no hablan español como primer idioma y, en ocasiones, no hablan nada de español.

2

Aunque es difícil determinar un número específico de indígenas hispanos que no saben leer ni escribir en español, una publicación reciente del Banco Mundial nos da una idea de estas estadísticas. En Bolivia, México y Ecuador las poblaciones indígenas que se auto-identificaron como hablantes de lenguas indígenas que no tienen competencia en el idioma español son el 29%, el 7% y el 5% respectivamente (Banco Mundial 2015). De forma similar, en Perú cerca de

4,4 millones de personas (alrededor del 16% de la población) se identificaron como hablantes de lenguas indígenas con alguna o ninguna competencia en español (Banco Mundial 2015). Es importante indicar que la publicación del Banco Mundial reconoce que estas estadísticas pueden representar un porcentaje más bajo de la realidad, ya que un número creciente de pueblos indígenas, especialmente la generación más joven, no quiere identificarse como tal y/o no quiere divulgar en el censo que tiene la habilidad de hablar un idioma indígena (Banco Mundial 2015). En Estados Unidos, a diferencia de los países latinoamericanos, las personas indígenas no tienen la opción de identificarse como indígenas latinos, lo cual ha resultado en desinformación y poco conocimiento sobre estas poblaciones.

El propósito de este informe es proporcionar un resumen de la realidad de los estudiantes hispanos indígenas de América Latina en los Estados Unidos. El informe ha sido dividido en cuatro secciones que brindan información específica sobre esta población en el contexto de las aulas y las comunidades estadounidenses. La Sección 1, titulada «Culturas indígenas de América Latina», provee antecedentes sobre cómo las culturas indígenas en América Latina son dinámicas y cómo la migración permite que esta población se vuelva visible en los Estados Unidos. La Sección 2, titulada «Estudiantes indígenas hispanos en los salones de clase estadounidenses», explica las realidades únicas de esta población en los Estados Unidos al aprender inglés y al familiarizarse con una cultura extranjera a la misma vez que se sumergen en una subcultura de habla hispana. La Sección 3, «Poblaciones indígenas hispanas en la comunidad»,

3

comparte información sobre cinco grandes poblaciones indígenas que se encuentran en los Estados Unidos y cómo diferentes instituciones están adaptando sus servicios para estas poblaciones a medida que se vuelven más visibles y empoderadas. Por último, la Sección 4, «Reflexiones y conclusiones», considera la importancia de seguir abordando el tema de esta población hispana única en el contexto estadounidense y el impacto que tienen los pueblos indígenas de América Latina en la perpetuación del idioma español en los Estados Unidos.

1. Culturas indígenas de América Latina

Históricamente, los pueblos indígenas de América Latina han sido marginalizados, masacrados y maltratados por las comunidades predominantes y dominantes hispanohablantes en sus países nativos (Anderson-Levitt y Rockwell 2017; Oyarce, del Popolo y Martínez Pizarro 2009). En consecuencia, las personas indígenas han nacido y se han criado en sociedades que desaprueban y consideran menos importante sus lenguas nativas, sus tradiciones y costumbres, y su manera de ser y existir. Paradójicamente, estas mismas sociedades clasistas cuentan con que las personas indígenas se integren y sean parte de la cultura dominante de habla hispana y que participen en el desarrollo social, económico, educativo y político de la nación. El problema con esta integración es que la sociedad sigue una ideología «civilizadora» (Ames y Gomez 2017: 32) que excluye pensamientos divergentes y que requiere tácitamente el

conocimiento de la cultura y habla hispana para la inclusión (Ames y Gomez, 2017).

La migración hacia los Estados Unidos ha dado la oportunidad para que los pueblos indígenas de América Latina escapen la discriminación, marginalización, exclusión y pobreza a las que son sometidos en sus países natales (Oyarce, del Popolo y Martínez Pizarro 2009). Se cree que la primera migración del siglo XX de personas indígenas provenientes de América Latina hacia Estados Unidos ocurrió en los años 40 (Oyarce, del Popolo y Martínez Pizarro 2009; Velasco Ortiz, París Pombo y Olavarria 2014). Alrededor de entre 140.000 y 150.000 indígenas guatemaltecos han emigrado a los Estados Unidos en las últimas décadas (Velasco Ortiz, París Pombo y Olavarria 2014). Este aumento enérgico se está haciendo cada vez más evidente en la fuerza laboral estadounidense (Valdes 2009), ya que los inmigrantes hispanos indígenas han comenzado a identificarse con sus raíces indígenas y/o nativas en lugar de con su herencia latina o hispánica (Baidal 2014).

En la actualidad, América Latina continúa siendo una región multiétnica, mutlicultural y multilingüe con más de 150 idiomas indígenas en peligro de extinción (England 2012). Se estima que hoy en día existen alrededor de 671 pueblos indígenas en América Latina y más de la mitad de estos se encuentran asentados en áreas de bosques tropicales. Además, se piensa que los principales grupos demográficos indígenas están ubicados en los países andinos y mesoamericanos (Oyarce, del Popolo y Martínez Pizarro 2009). Estas diversas

poblaciones migratorias de pueblos indígenas están redefiniendo los límites de los estudios Latinx y las ideas preconcebidas de las personas Latinx en los Estados Unidos. Las secciones 2 y 3 de este informe explicarán en más detalle cómo las poblaciones indígenas inmigrantes son diferentes a las poblaciones de habla hispana de América Latina y los desafíos que tienen que superar para tener éxito en este nuevo entorno económico, educativo y social.

2. Estudiantes indígenas hispanos en los salones de clase estadounidenses

Algunas publicaciones actuales sobre la enseñanza de poblaciones indígenas coinciden en que los estudiantes indígenas que pueden leer y escribir en su lengua materna (L1) experimentan un desarrollo emocional, mental, cultural, social y académico positivo (Ball y McIvor 2013; Georgiyeva 2015; Scull 2016). Además, Scull (2016) afirma que para que la alfabetización de los niños indígenas sea efectiva, debe haber una comprensión clara de las funciones sociales y comunicativas de las lenguas nativas, y sus estructuras léxicas y gramaticales. Sin embargo, los programas de capacitación docente en los Estados Unidos que reconocen, hablan o enseñan a los educadores estadounidenses sobre las culturas, idiomas o tradiciones indígenas de América Latina son prácticamente inexistentes. Como resultado, la permanencia invisible de esta población estudiantil sigue contribuyendo a la falta de acceso a recursos educativos y apoyo en sus idiomas nativos.

La población de pueblos indígenas de América Latina en los Estados Unidos ha estado aumentando continuamente en los últimos años. Las nuevas estadísticas del Departamento de Justicia de los Estados Unidos muestran que tres idiomas mayas —mam, quiché y kanjobal— se encuentran en la lista de los idiomas más utilizados para la traducción en los tribunales de inmigración en 2016 (U. S. Department of Justice 2017). Además, como se muestra en la Figura 1, el quiché ha sido parte de esta lista desde 2013 y, en solo tres años, se ha convertido en el décimo idioma más utilizado para fines de traducción en los tribunales de inmigración. De manera similar, otras poblaciones indígenas —como ixil y quechua— de América Latina han comenzado a hacerse visibles en los Estados Unidos. La Sección 3 de este informe ofrecerá más información sobre las poblaciones indígenas hispanas en la comunidad de los Estados Unidos. Estas estadísticas afirman que no todos los inmigrantes hispanos que llegan a los Estados Unidos provenientes de América Latina son hablantes nativos de español y que, tal vez, es hora de que las instituciones educativas identifiquen mejores prácticas para enseñar a las poblaciones indígenas de estudiantes.

7

Tabla 1. Idiomas más usados para traducción en las cortes de inmigración (año fiscal). Traducido de inglés a español por el autor.

Posición	2012	2013	2014	2015	2016
1	Español	Español	Español	Español	Español
2	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
3	Mandarín	Mandarín	Mandarín	Mandarín	Mandarín
4	Ruso	Ruso	Árabe	Punjabí	Punjabí
5	Árabe	Árabe	Ruso	Lengua criolla	Árabe
6	Lengua criolla	Portugués	Punjabi	Ruso	Creole
7	Portugués	Lengua	Lengua	Árabe	Ruso

Posición	2012	2013	2014	2015	2016
		criolla	criolla		
8	Francés	Punyabí	Portugués	Portugués	Portugués
9	Coreano	Francés	Francés	Mam	Mam
10	Punyabí	Coreano	Coreano	Somalí	Quiché
11	Guyaratí	Fuzhou	Nepalí	Quiché	Francés
12	Fuzhou	Nepalí	Fuzhou	Francés	Somalí
13	Nepalí	Amárico	Somalí	Nepalí	Nepalí
14	Amárico	Tagalo	Amárico	Bengalí	Bengalí
15	Vietnamita	Indonesio	Mam	Fuzhou	Fuzhou
16	Indonesio	Rumano-Moldavo	Indonesio	Coreano	Coreano
17	Tagalo	Vietnamita	Quiché	Kanjobal	Kanjobal
18	Tigriña-Eritreo	Guyaratí	Guyaratí	Indonesio	Albanés
19	Urdu	Urdu	Vietnamita	Amárico	Rumano-Moldavo
20	Tamil	Armenio	Tagalo	Guyaratí	Amárico
21	Armenio	Albanés	Urdu	Vietnamita	Armenio
22	Rumano-Moldavo	Tigriña-Eritreo	Albanés	Armenio	Tigriña-Eritreo
23	Somalí	Somalí	Armenio	Rumano-Moldavo	Urdu
24	Polaco	Quiché	Bengalí	Albanés	Indonesio
25	Albanés	Polaco	Kanjobal	Urdu	Guyaratí

8

En este subcampo naciente de la diáspora hispana dentro de los Estados Unidos, algunos académicos (ver Jenner y Konkel 2018; Pentón Herrera 2017; Pick, Wolfram y López 2011) han comenzado a publicar trabajos preliminares con el objetivo de hacer visible a esta población dentro de los entornos educativos, además de proporcionar la base para estudios más profundos. Además, se han emprendido doctorados en las universidades estadounidenses que están cambiando el enfoque de los estudiantes indígenas hispanos, al hacer visible la brecha que existe entre las experiencias académicas y las perspectivas de estas poblaciones en las aulas estadounidenses (ver Pentón Herrera 2018a; Lypka 2017, s.f.; De Felice 2012). Estos doctorados están allanando el camino para

una mejor comprensión de las realidades, necesidades e individualidades de los EL indígenas hispanos en las aulas de los Estados Unidos, que son diferentes de sus homólogos hispanos no indígenas. En las siguientes secciones de este informe comparto información sobre el aprendizaje académico y de idiomas, así como sobre los factores sociales experimentados por esta población en los entornos de educativos estadounidenses.

2.1. Experiencias académicas

Un gran número de EL hispanos indígenas que llegan a las escuelas estadounidenses son estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE, por sus siglas en inglés). Esto se debe, en parte, a la marginación que viven los pueblos indígenas dentro de sus países natales, ya que representan actualmente el mayor número de pobres y extremadamente pobres de América Latina y tienen el porcentaje más alto de analfabetismo en la región (López y Hanemann 2009). Como resultado, los ELs llegan a las escuelas en los Estados Unidos sin saber leer ni escribir en su lengua materna y/o español, su segundo (o tercer) idioma (Pentón Herrera 2018b). En algunos casos, incluso los adolescentes y adultos jóvenes que llegan a las aulas de la escuela secundaria sin educación formal previa tienen que aprender a escribir y deletrear sus propios nombres. Para obtener más información sobre las barreras académicas que enfrenta este grupo particular de ELs adolescentes en las aulas estadounidenses a su llegada, ver Custodio y O'Loughlin (2017) y Pentón Herrera y Duany (2016).

Tener un nivel de alfabetización emergente es particularmente difícil para adolescentes indígenas hispanos que llegan a escuelas secundarias (K9-K12) — de 15 a 21 años— y de los cuales se espera que aprendan rápidamente inglés, se desempeñen en el mismo grado y nivel académico que estudiantes angloparlantes, pasen exámenes estandarizados y se gradúen en cuatro o cinco años. Muchos estudiantes indígenas hispanos no pueden completar todos los requisitos dentro del período de cuatro a cinco años y abandonan la escuela sin haber recibido el apoyo académico apropiado en su lengua materna o herramientas sobre cómo usar su L1 y el español como puentes para el aprendizaje del inglés. Por lo tanto, llegan a la edad adulta con habilidades emergentes de alfabetización en su lengua materna, en español y en inglés. Como resultado, para la segunda o tercera generación, miembros de la familia nacidos en los Estados Unidos a menudo pierden el idioma nativo y el español convirtiéndose en angloparlantes monolingües.

Es importante sacar a colación que las estadísticas de las tasas de abandono de los estudiantes indígenas en las escuelas estadounidenses no están disponibles ya que esta población se filtra dentro de la población hispana. Sin embargo, aunque los números actuales representan un decrecimiento, los hispanos continúan siendo la población estudiantil más grande que abandona la escuela — 10%— y los estudiantes hispanos indígenas son parte de las estadísticas de esta población (Gramlich 2017). La falta de precisión e información sobre el rendimiento académico de los estudiantes indígenas latinoamericanos en las aulas estadounidenses es un tema acuciante para quienes se preocupan por la

educación y la alfabetización equitativa y accesible para las poblaciones minoritarias y vulnerables en los Estados Unidos (Barillas-Chón 2010; Jenner y Konkel 2018; Pentón Herrera 2017).

2.2. Alfabetización y aprendizaje de idiomas

Las experiencias de la alfabetización y el aprendizaje de idiomas de tres estudiantes indígenas adolescentes en una escuela secundaria fueron recientemente investigadas en la disertación de Pentón Herrera (2018a). Aunque este estudio se enfocó principalmente en un grupo particular de estudiantes indígenas —ixil— ofrece información sobre una perspectiva poco investigada. Según los hallazgos de Pentón Herrera (2018a), los participantes entienden los dominios del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) como identidades separadas debido a cómo fueron utilizados en sus entornos educativos en su país de origen. En el país de origen de los participantes —Guatemala— el ixil se utilizaba de forma oral (hablar y escuchar), y el español se usaba en la escuela para escribir y leer. Como resultado, ninguno de los participantes desarrolló destrezas lingüísticas completas de alfabetización en ninguno de los dos idiomas (ni en ixil, ni en español). Al llegar a los Estados Unidos, se espera que estos estudiantes aprendan inglés utilizando los cuatro dominios lingüísticos. Sin embargo, el principal desafío para convertirse competente en los cuatro dominios del idioma inglés es que estos participantes nunca tuvieron la oportunidad de definir completamente el rol que cada dominio tiene en un idioma. Además,

11

debido a que eran SLIFE, las brechas de contenido y la falta de habilidades de estudio se convirtieron en barreras adicionales para el éxito escolar.

Otra barrera importante que enfrentan los ELs indígenas hispanos en las escuelas estadounidenses es la falta de conocimiento sobre el sistema, las prácticas y las expectativas. Las diferencias conflictivas con los entornos y prácticas educativas en Guatemala y en los Estados Unidos crean una disonancia cultural en la escuela. Es decir, no comprenden las expectativas, los estilos discursivos y los modos de pensamiento y aprendizaje basados en la escuela en las instituciones educativas de los Estados Unidos haciéndolos sentir confundidos y alienados (DeCapua y Marshall 2015). Debido al estilo educativo tradicional de enseñanza en América Latina, cuando los estudiantes llegan a las aulas estadounidenses no están familiarizados con las formas constructivas de aprendizaje y esperan que los docentes sean el centro y la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debido a que los estudiantes se identifican con su país de origen, los educadores a menudo los clasifican como hispanohablantes y proporcionan recursos para aprender inglés y contenido (ciencias, matemáticas, historia, etc.) utilizando el español como puente lingüístico. Del mismo modo, no es raro que los estudiantes hispanos indígenas sean asignados a clases de español para hablantes de herencia que están por encima de su nivel. Todas estas barreras y desafíos experimentados por los EL indígenas hispanos en las aulas estadounidenses K-12 los hacen especialmente vulnerables al abandono o al desinterés escolar. Estas experiencias resultan alienantes al no establecerse conexión con el personal de la escuela o

12

compañeros de clase para pedir apoyo, también contribuye a que estos estudiantes se sientan solos e indefensos.

2.3. Factores sociales

Los pueblos indígenas de América Latina continúan experimentando marginación y aislamiento de la cultura dominante (cultura de habla hispana) en sus países de origen. Como resultado, es posible que no estén acostumbrados a interactuar con hispanohablantes a menos que sea para transacciones comerciales (Machado-Casas 2009). Tener acceso limitado a la cultura y el idioma dominante, tanto por fuerza como por elección, los aísla como personas y crea una brecha entre la población de habla hispana y su comunidad indígena. Sin embargo, al llegar a los Estados Unidos, los estudiantes indígenas son identificados como hispanos debido a su país de origen e inconscientemente se vuelven parte de la subcomunidad de habla hispana en sus escuelas y trabajo (Pentón Herrera 2018a). Por lo tanto, los estudiantes indígenas deben asumir un nuevo rol de convertirse en hispanohablantes con fluidez para poder navegar a través de sus actividades sociales diarias mientras aprenden inglés para tener éxito en los Estados Unidos.

13

Según los trabajos de Lypka (2017; s.f.) y Pentón Herrera (2018a), no es raro que los estudiantes indígenas tengan dificultades para adaptarse a este cambio abrupto e impactante de la cultura, las costumbres y los idiomas. En sus países natales su lengua y tradiciones indígenas fueron utilizadas en su vida cotidiana y el español fue visto como el lenguaje de las oportunidades porque se usaba para

comunicarse con la cultura dominante para las transacciones comerciales (Machado-Casas 2009). Sin embargo, a su llegada a los Estados Unidos, su lengua y cultura indígena se usa exclusivamente en su hogar, las tradiciones de habla hispana y el español se utilizan en sus prácticas diarias en la escuela y el área laboral (Pentón Herrera 2018a), y el inglés se ve como el lenguaje que proporciona poder y oportunidades sociales y económicas. El mayor desafío con estos escenarios es que los inmigrantes indígenas a menudo experimentan marginación de las comunidades de habla hispana e inglesa en los Estados Unidos (De Felice 2012; Lypka 2017; s.f.; Pentón Herrera 2018a), que hace que el proceso de aclimatación sea más difícil. La subcomunidad de habla hispana en los Estados Unidos a menudo margina y se burla de los indígenas por no hablar español «apropiado», por hablar su lengua indígena, y/o por sus características físicas indígenas (De Felice 2012; Lypka 2017, s.f.; Pentón Herrera 2018a). Por otro lado, la comunidad de habla inglesa se mofa de esta población inmigrante indígena porque son vistos como inmigrantes hispanohablantes de América Latina que no pueden hablar inglés (Barillas-Chón, 2010).

En medio del choque cultural de llegar a un nuevo país, sumergirse en la comunidad hispanohablante, aprender un nuevo idioma (inglés) y estar expuesto a un nuevo sistema escolar —la primera experiencia académica formal para algunos— los estudiantes indígenas latinoamericanos también pueden enfrentar la barrera de la conexión social. En un estudio reciente, Pentón Herrera (2018a) encontró que sus participantes —ELs indígenas hispanos con educación formal

limitada o interrumpida— tenían dificultades para establecer y mantener relaciones con sus compañeros de clase. Una de las razones principales de este fenómeno fue que los participantes dejaron de asistir a la escuela en sus países de origen durante sus años de formación para trabajar en los campos de maíz. Las actividades diarias de los participantes giraban en torno a adultos y ancianos que trabajaban en el campo y tenían pocas oportunidades de interactuar con niños de su edad. A su llegada a los Estados Unidos, se vieron rodeados por compañeros de su misma edad y les resultó difícil interactuar con ellos. En consecuencia, los participantes se aislaron de sus compañeros y perdieron oportunidades de hacer conexiones significativas que podrían haberlos apoyado dentro y fuera del aula.

3. Poblaciones indígenas hispanas en la comunidad

15

A través de los Estados Unidos, los inmigrantes indígenas de Latinoamérica están comenzando a formar comunidades que apoyan y permiten la preservación de sus idiomas, culturas y tradiciones. En esta sección, comparto información sobre cinco comunidades indígenas resilientes y en crecimiento que residen en los Estados Unidos: ixil, kanjobal, mam, quechua y quiché.

3.1. Ixil

El ixil, también deletreado ixhil, es un grupo indígena del Departamento del Quiché, una región montañosa en el norte de Guatemala. En los últimos años, han surgido dos comunidades ixil establecidas, una en Centerville, VA y otra en

Dover, OH, aunque también se pueden encontrar pequeños grupos en el norte de Virginia y alrededor de Maryland.

En Centerville, VA, la población ixil es ampliamente reconocida por los periódicos locales, como *Center View* y *The Connection*. De acuerdo con Hobbs (2011, 2013), los ixiles representan la mayor comunidad de trabajo diurno de Centerville. Además, los ixiles participan en las celebraciones anuales del festival *La Música Internacional de Centerville y Dance Fiesta* donde comparten sus danzas, vestimenta y talentos tradicionales con los residentes locales. Además de los periódicos locales, la Universidad George Mason también ha reconocido la presencia ixil en sus programas académicos. El Instituto para la Investigación de la Inmigración (IRR, por sus siglas en inglés), en la Universidad George Mason, tiene un blog que aborda diferentes aspectos de las comunidades de inmigrantes en torno a su Universidad. Un blog reciente hace referencia a los trabajadores ixiles como individuos que generalmente hablan ixil como primer idioma, tienen habilidades limitadas de alfabetización en español y no han completado la educación primaria o no tienen educación formal (IRR, 2016). Rathod (2016) hace referencia a hallazgos similares junto con las muchas dificultades que los trabajadores ixiles experimentan en Centerville, VA. Según Rathod (2016), los trabajadores ixiles experimentan un trato abusivo, opresión del empleador y entornos de trabajo inseguros. Estas condiciones y realidades desfavorables continúan perpetuando las barreras sistemáticas al desarrollo personal y profesional. Además, los obstáculos que enfrentan los padres ixiles en su vida cotidiana como trabajadores también impactan las experiencias y la realidad de sus hijos (Pentón Herrera, 2018a: 20).

16

Del mismo modo, los ixiles también se han hecho visibles en las escuelas K-12 de Dover, OH dónde un gran número de estudiantes se identifican como hablantes de ixil (Ohio Immigrant Worker Project v. Dover City Schools 2016). La población ixil en Dover, OH se hizo visible en el 2016 cuando se organizaron bajo

un grupo comunitario para luchar por los derechos de sus hijos estudiantes, los cuales estaban siendo expuestos a un ambiente de aprendizaje poco seguro y académicamente poco desafiante. En el 2016, los padres ixiles interpusieron una demanda contra las escuelas de la Ciudad de Dover afirmando que sus hijos no estaban recibiendo educación de calidad y que estaban expuestos diariamente a la discriminación del personal de la escuela y la administración. La demanda también declaró que la incapacidad de las escuelas de la Ciudad de Dover de proporcionar instrucción adecuada de inglés a sus estudiantes EL había interrumpido el desarrollo del idioma inglés y les había impedido obtener créditos para poder graduarse (Pentón Herrera 2018a: 19-20). La demanda se resolvió en el 2017 y las escuelas de la Ciudad de Dover acordaron implementar prácticas que beneficien a los estudiantes ixiles. Por consiguiente, acordaron contratar educadores certificados para ayudar a que los estudiantes puedan aprender inglés y sean exitosos en las clases de contenido (Ohio Immigrant Worker Project v. Dover City Schools 2017).

17

3.2. Kanjobal

La comunidad kanjobal, también deletreado konjobal y Q'anjob'al, vive principalmente en el Departamento Huehuetenango de Guatemala, pero también se pueden encontrar pequeñas comunidades en México. Según Fink (2003), las personas de procedencia kanjobal han estado emigrando a los Estados Unidos desde antes de los años 80 y siguen emigrando en grandes números hoy en día (U. S. Department of Justice 2017). Una gran comunidad de hablantes nativos de Q'anjob'al se encuentra en Alamosa, CO. De acuerdo a Ludwig y sus colegas

(2012: 32), más de 400 adultos y niños estudiantes documentados e indocumentados viven, trabajan y crían familias en Alamosa, una región rural económicamente empobrecida en el valle de Colorado. Una de las organizaciones fundadas para servir específicamente a la población Q'anjob'al en el área es el Centro de Recursos para Inmigrantes del Valle de San Luis (SLVIRC, 2018). Desde el 1987 este centro ha servido a la población Q'anjob'al y también ha organizado eventos culturales regularmente para celebrar su cultura y unir a su comunidad.

3.3. Mam

El idioma mam se habla en las zonas altas del noroeste de Guatemala (England 1983) y en la parte centro oriental de México (Simons y Fennig 2018). En los Estados Unidos, los hablantes de mam se han asentado principalmente en Oakland, CA y en sus regiones vecinas (Philanthropic Ventures Foundation 2017). Sin embargo, también se pueden encontrar pequeños grupos de hablantes de mam en Maryland, Pennsylvania y Texas. El aumento constante de hablantes de mam en casos de tribunales de inmigración está creando problemas debido a la falta de personal calificado para la traducción (Carcamo 2016). De manera similar, la afluencia de estudiantes inmigrantes mam en el Distrito Escolar Unificado de Oakland, CA, está liderando el camino para que esta población se haga más visible como un grupo étnico indígena único, diferenciado de sus homólogos de habla hispana (Kamiya 2016). Como muestra de la fortaleza y la capacidad de recuperación de la comunidad mam en Oakland, CA, la

18

organización *Fuerza Indígena* fue creada por mujeres mam para vender sus productos artesanales y como un canal para celebrar su cultura y potenciar a su comunidad.

3.4. Quechua

El quechua, también deletreado quichua, es una de las lenguas indígenas más habladas en América Latina y se encuentra en toda la región de los Andes, incluyendo Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. En los Estados Unidos, una de las comunidades quechuas más visibles se encuentra en Nueva York, específicamente en el área metropolitana. Según All Peoples Initiative (2010: 1), la población quechua comenzó a llegar a Nueva York a fines de la década de 1970 y principios de los años 80 debido a problemas económicos en su tierra natal y el número de hablantes de quechua ha aumentado a una cantidad mayor de 10.000. El aumento de la población quechua, al igual que su riqueza cultural, está impactando positivamente las instituciones locales dentro de su comunidad en Nueva York. El Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe de la Universidad de Nueva York (NYC) ha incluido el quechua como uno de los idiomas ofrecidos en su departamento.

19

Además del programa quechua de NYC, el Colectivo Quechua de Nueva York (conocido en inglés como *The Quechua Collective of New York*) es otro ejemplo de la capacidad de recuperación y la fortaleza de la comunidad quechua en este estado. El Colectivo fue creado por un comité de personas de ideas afines compuestas por hablantes nativos de quechua, hablantes de herencia y

estudiantes del área de Nueva York. Su misión es preservar y difundir el idioma quechua a través de talleres, eventos culturales y programación educativa (The Quechua Collective of New York 2018). Esta organización está muy involucrada en la comunidad y promueve el idioma y las tradiciones quechua a través de formas expresivas de arte, así como eventos sociales y celebraciones culturales. Es el deseo de esta organización el apoyar, con sus eventos y celebraciones, a los hablantes de quechua que viven en la ciudad de Nueva York y permitir que el idioma se comparta con la comunidad y las generaciones futuras (The Quechua Collective of New York 2018).

3.5. Quiché

El pueblo quiché, también deletreado K'iche ', constituyó el 11% de la población guatemalteca en 2011 (INE 2011). Este número, relativamente bajo, se debe a que durante la guerra civil guatemalteca (1960-1996) miles de refugiados quichés huyeron a los Estados Unidos en busca de seguridad y trabajo, y más de 100.000 (de un 5 a un 10 por ciento de la población total de Quiché) viven en los Estados Unidos hoy en día (Danver 2013: 156). Sin embargo, la nueva migración de hablantes de quiché en los últimos años (U. S. Department of Justice 2017) sigue contribuyendo a un aumento estable de su población en los Estados Unidos. En tiempos recientes, se ha encontrado una población creciente y visible de hablantes de quiché en el sudeste de Massachusetts en torno al área de New Bedford (BPDA 2017).

20

En New Bedford, MA, los quiché fundaron la Organización Maya K'iche en 1996, una organización cultural y de defensa cuya misión explícita es promover y preservar su cultura maya dentro y fuera de la comunidad maya (Knauer, 2011). La Organización Maya K'iche (OMK) adoptó una postura fuertemente indigenista desde su fundación. Al principio desarrollaron alianzas estratégicas con las comunidades indígenas locales, especialmente los Mashpee Wampanoags, quienes permitieron a los mayas celebrar ceremonias en su tierra sagrada (Knauer 2011: 194). Sin embargo, la OMK y la comunidad quiché en New Bedford se han enfrentado recientemente a dos desafíos: (1) se convirtieron en el objetivo de la Oficina de Inmigración y Control de Aduanas [ICE, por sus siglas en inglés] (Capetillo-Ponce y Abreu-Rodriguez 2010; Knauer 2011); y (2) estuvieron envueltos en una situación en donde el fundador de esta organización fue enviado a la cárcel por agresión sexual (Rios 2013).

21

4. Reflexiones y conclusiones

A lo largo de los años, la investigación educativa sobre los EL hispanos en los Estados Unidos ha evolucionado y su enfoque ha cambiado de los EL estadounidenses de origen mexicano a un término más amplio que reconoce a otros grupos étnicos, conocidos como población de habla hispana o hispanos/latinos (Pentón Herrera 2018a). Sin embargo, a lo largo de este tiempo, la investigación educativa sobre poblaciones inmigrantes de América Latina aún no ha investigado de manera significativa un grupo minoritario que

sigue siendo aparentemente invisible: la población EL indígena hispana. El número de inmigrantes indígenas de América Latina continúa aumentando cada año en los Estados Unidos (U. S. Department of Justice 2017). No obstante, todavía existe la necesidad de que los docentes, los políticos, los activistas y las personas interesadas por la educación conozcan y comprendan el impacto social, cultural, lingüístico y académico de no reconocer a esta población que permanece desatendida e invisible en las instituciones estadounidenses.

Es mi propósito que este informe ilumine y esclarezca quiénes son los inmigrantes indígenas de América Latina y cómo se están haciendo más visibles en los Estados Unidos a través de la resiliencia, el trabajo duro y las asociaciones comunitarias inteligentes. También tengo la esperanza de que este informe sirva como texto fundamental para la proliferación de estudios de investigación intelectual que rodean estas vibrantes comunidades dentro de la diáspora hispana en la sociedad y aulas estadounidenses. Además, como educador, me preocupo más por los estudiantes, que necesitan y merecen el mayor apoyo. Es importante recordar que la mayoría de los niños indígenas inmigrantes de América Latina llegan a las aulas estadounidenses con educación limitada o interrumpida (López y Hanemann 2009), tanto en su lengua indígena nativa como en español. Llegar a la escuela primaria y, especialmente, a la escuela secundaria como SLIFE trae desafíos particulares y necesidades socioeducativas que no se abordan en nuestro sistema educativo actual. El problema de permanecer invisibles y no reconocidos es que estos SLIFE EL inmigrantes indígenas siguen siendo oprimidos por un sistema social y académico que les

22

impide acceder a una educación equitativa y obstaculiza cualquier oportunidad de emancipación y éxito (Freire 2014) en la sociedad estadounidense.

Este informe es una oportunidad para reflexionar sobre el poder que tienen las poblaciones indígenas inmigrantes para mantener, preservar y perpetuar el idioma español a través de las generaciones presentes y futuras. Debido a que los inmigrantes indígenas se identifican en el Censo de los Estados Unidos como «hispanos», la cantidad de hispanohablantes se calcula según estos números. Sin embargo, si tomamos en cuenta que una gran cantidad de estos inmigrantes indígenas de América Latina no saben ni leer ni escribir en español, tienen habilidades limitadas de hablar español y/o no hablan español en absoluto (Custodio y O'Loughlin 2017; Pentón Herrera y Duany 2016; Pentón Herrera 2018a), entonces es más apremiante pensar acerca del impacto que esta población tiene en el futuro del idioma español dentro de los Estados Unidos. Por lo tanto, es esencial crear iniciativas en nuestras comunidades y escuelas para desarrollar la alfabetización del español dentro de la población inmigrante indígena de América Latina, ya que esta podría ser la única oportunidad para revertir el inminente declive de hispanoparlantes dentro de los Estados Unidos en las generaciones futuras.

23

Referencias

- All Peoples Initiative (2010). «Quichua in the New York Metro Area». Disponible en: <https://bit.ly/2MuApww>
- Ames, P. y A. M. R. Gomes (2017). «Contrasting approaches to indigenous people's education in Peru and Brazil: Mainstreaming or differentiating processes in schooling», en K. Anderson-Levitt y E. Rockwell (eds.) *Comparing ethnographies: Local studies of education across the Americas*. Washington, DC: AERA: p. 27-58.
- Anderson-Levitt, K. & Rockwell, E. (eds.) (2017). *Comparing ethnographies: Local studies of education across the Americas*. Washington, DC: AERA.
- Baidal, S. Q. (2014, 5 de abril). «Don't be fooled: Latino=Indigenous». *Indian Country Today*. Disponible en: <https://bit.ly/2tOUfr8>
- Ball, J. y O. McIvor (2013). «Canada's big chill: Indigenous languages in education», en C. Benson y K. Kosonen (eds.) *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures*. Boston, MA: Sense Publishers: p. 19-38.
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década*. Disponible en: <https://bit.ly/2laqAHM>
- Barillas-Chón, D. W. (2010). «Oaxaqueno/a students' (un)welcoming high school experiences». *Journal of Latinos & Education*, 9 (4): 303-320.
- Boston Planning y Development Agency Research Division (BPDA) (2017). *Guatemalans in Boston*. Disponible en: <https://bit.ly/2LWICtF>
- Capetillo-Ponce, J. y G. Abreu-Rodriguez (2010). «Immigration, ethnicity and marginalization: The Maya K'iche of New Bedford». *Trotter Review*, 19 (1): 59-80.
- Carcamo, C. (2016, 9 de agosto). «Ancient Mayan languages are creating problems for today's immigration courts». *Los Angeles Times*. Disponible en: <https://lat.ms/2bgCsly>
- Custodio, B. y J. B. O'Loughlin (2017). *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

24

- Danver, S. (ed.). (2013). *Native peoples of the world. An encyclopedia of groups, cultures, and contemporary issues* (Volúmenes 1-3). New York, NY: Routledge.
- De Felice, D. (2012). *A phenomenological study of teaching endangered languages online: Perspectives from Nahua and Mayan educators* (tesis doctoral). University of South Florida. Disponible en: <https://bit.ly/2Ms2IBg>
- DeCapua, A. y H. W. Marshall (2015). «Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance». *NASSP Bulletin*, 99 (4): 1-15.
- England, N. C. (1983). *A grammar of Mam, a Mayan language*. Austin, TX: University of Texas Press.
- England, N. C. (2012). «The study of indigenous languages in Latin America». *LASA Forum*, 43 (1): 11-13.
- Fink, L. (2003). *The Maya of Morganton: Work and community in the Nuevo New South*. Morganton, NC: The University of North Carolina Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Georgiyeva, N. (2015). *Impact of indigenous language on achievement and emotional conditions: A case study of East European students in Utah* (tesis doctoral). Disponible en: <https://bit.ly/2JVecJK>
- Gramlich, J. (2017). «Hispanic dropout rate hits new low, college enrollment at new high». *Pew Research Center*. Disponible en: <https://pewrsr.ch/2xCwWYi>
- Hobbs, B. (2011). «It's almost time for Centreville Day». *The Centre View*: 9-11. Disponible en: <https://bit.ly/2Mum1Vd>
- Hobbs, B. (2013). «Celebration Time in Centreville: International Music and Dance Fiesta is April 27». *The Connection*. Disponible en: <https://bit.ly/2HPIrWB>
- Institute for Immigration Research (IRR). «What kinds of training do day laborers get in the United States?» George Mason University. Disponible en: <https://bit.ly/2HU8VwJ>

- Instituto Nacional de Estadística, Guatemala (INE). (2011). «Caracterización». Disponible en: <https://bit.ly/2fD0iwR>
- Jenner, E. y M. Konkel (2018). «A minority within a minority». *Language Magazine*, 17 (8): 19-22.
- Kamiya, M. (2016, December 15). «Education flows both ways: An inquiry into the needs of Mam speaking newcomer students». *Teacher Scholars*. Disponible en: <https://bit.ly/2JRDwjl>
- Knauer, L. M. (2011). «The Maya of New Bedford: Genesis and evolution of a community, 1980-2010». *Historical Journal of Massachusetts*, 39 (1&2): 171-205.
- López, L. E. y U. Hanemann (eds.) (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/2HS7Zt1>
- Ludwig, S., Lucas, F., Nicolas, L., Archuleta, F., Sandoval, A., y R. Carbutt (2012). «Supporting respect: Community partnership in Alamosa, Colorado». *Practicing Anthropology*, 34 (1): 32-36.
- Lypka, A. (2017). «The complexities of English language learning and use: Exploring low-literate adult indigenous immigrant English language learning». Trabajo inédito presentado en *The Qualitative Report 8th Annual Conference* (TQR2017), Nova Southeastern University, Ft. Lauderdale, FL.
- Lypka, A. (s.f.). *Positioning Mayan English language learner identities and agency through Photovoice* (tesis doctoral, inédita).
- Machado-Casas, M. (2009). «The politics of organic phylogeny: The art of parenting and surviving as transnational multilingual Latino indigenous immigrants in the U.S.». *The High School Journal*, 92(4), pp. 82-99.
- Ohio Immigrant Worker Project v. Dover City Schools, 5:16-cv-01154-JRA (2016). Disponible en: <https://bit.ly/2t1q8ju>
- Ohio Immigrant Worker Project v. Dover City Schools, 5:16-cv-01154 (2017). Disponible en: <https://bit.ly/2LRx2P8>
- Oyarce, A. M., del Popolo, F. y J. Martínez Pizarro (2009). «International migration and indigenous peoples in Latin America: The need for a multinational

approach in migration policies». *Revista Latinoamericana de Población*, 3 (4-5): 143-163.

Pentón Herrera, L. J. y M. Duany (2016). «Native Spanish speakers as binate language learners». *NECTFL Review*, 78: 15-30.

Pentón Herrera, L. J. (2017). «The key is differentiation: Recognizing the literacy and linguistic needs of indigenous Hispanic students». *Literacy Today*, 34 (6): 8-9.

Pentón Herrera, L. J. (2018a). *Learning English as a third language: The language and literacy experiences of adolescent immigrant Ixil students in the United States* (tesis doctoral). Concordia University Chicago.

Pentón Herrera, L. J. (2018b). «La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en Estados Unidos: un exordio». *Glosas*, 9 (4): 37-49.

Philanthropic Ventures Foundation (2017, March 16). «Visibility to an invisible indigenous community: An interview with a bay area inspire awards awardee». Disponible en: <https://bit.ly/2mNnTMd>

Pick, H., Wolfram, W., y J. López (2011). «Indigenous language students from Spanish-speaking countries: Educational approaches. Heritage Briefs». Center for Applied Linguistics. Disponible en: <https://bit.ly/2t8cWZ6>

Rathod, J. M. (2016). «Danger and dignity: Immigrant day laborers and occupational risk». *Seton Hall Law Review*, 46: 813-882. Disponible en: <https://bit.ly/2t9fHtm>

Rios, S. (2013, June 6). «Founder of Maya K'iche group back at center following year in jail». *South Coast Today*. Disponible en: <https://bit.ly/2yev9u2>

Scull, J. (2016). «Effective literacy teaching for indigenous students: Principles from evidence-based practices». *Australian Journal of Language and Literacy*, 39 (1): 54-63.

Simons, G. F. y C. D. Fennig (eds.) (2018). *Ethnologue: Languages of the world* (21 ed.). Dallas, TX: SIL International.

The Quechua Collective of New York (2018). «About Quechua collective of New York». Disponible en: <https://www.quechuacollective.org/>

The San Luis Valley Immigrant Resource Center (SLVIRC). (2018). «SLV Immigrant Resource Center: About us». Disponible en: <http://www.slvir.org/about.php>

United States Department of Justice (2017). *FY 2016 Statistics Yearbook*. Disponible en: <https://bit.ly/2oZkmgC>

Valdes, M. (2009, 24 de enero). «Indigenous migrants grow in U.S. work force». *The Seattle Times*. Disponible en: <https://bit.ly/2JZ2Swk>

Velasco Ortiz, L., París Pombo, D. y M. Olavarria (2014). «Introduction: Indigenous migration in Mexico and Central America: Interethnic relations and identity transformations». *Latin American Perspectives*, 41 (3): 5-25.

Luis Javier Pentón Herrera
Prince George's County Public Schools
Presidente de Maryland TESOL

28