

# Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN. LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

## “No soy ilegal, soy profesional”: autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos

“I’m not Illegal; I’m a Professional”: Self-Identification of Colombian Teachers in the USA

Eliana Garzón-Duarte<sup>1</sup>  y Julia Posada-Ortiz<sup>2</sup> 

### Resumen

Este artículo resulta de una investigación de enfoque cualitativo desarrollada con veinte docentes de idiomas, nacidos y formados académicamente en Colombia, que se encuentran vinculados laboralmente en colegios públicos de Estados Unidos. El objetivo principal fue explorar e interpretar la autoidentificación de estos docentes y la percepción de ellos en un país que estaba recientemente permeado por el discurso polémico sobre la migración, del entonces presidente Donald Trump (2017-2021). El grupo de participantes respondió a un cuestionario en línea y a una entrevista en Skype. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y agrupación de patrones comunes en las respuestas. Los resultados evidencian que el pensamiento colonial persiste en la sociedad y deja ver las fronteras simbólicas que marcan desigualdad. De igual manera, los posicionamientos sociales permiten que las identidades individuales y el sentido de pertenencia se negocien y que las autopercepciones de ser se construyan.

**Palabras clave:** profesores hablantes nativos de inglés, profesores hablantes no nativos de inglés, educación en lengua, identidad, formación de docentes.

### Abstract

This article results from a qualitative research study conducted with 20 language teachers born and academically trained in Colombia who are employed in public schools in the United States. Its main objective was to explore and interpret these teachers' self-identification and their perception in a country that was recently permeated by former president Donald Trump's controversial discourse on migration. The group of participants responded to an online questionnaire and a Skype interview. The data analysis was carried out through a process of coding and grouping of common patterns in the responses. The results show that colonial thinking persists in society and reveals the symbolic borders of inequality. Similarly, social positions allow individual identities and a sense of belonging to be negotiated and self-perceptions of the being to be constructed.

**Keywords:** native English-speaking teachers, non-native English-speaking teachers, language teaching, identity, teacher education.

1 Docente asociada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Lingüística de la Universidad de Szeged (Hungría). Miembro del grupo de investigación Calidad y Saberes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [egarzond@udistrital.edu.co](mailto:egarzond@udistrital.edu.co)

2 Docente asociada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Calidad y Saberes de la misma universidad. Correo electrónico: [jzposadao@udistrital.edu.co](mailto:jzposadao@udistrital.edu.co)

**Cómo citar:** Garzón-Duarte, E. y Posada-Ortiz, J. (2023). “No soy ilegal, soy profesional”: autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos. *Enunciación*, 28(1), 116-129. <https://doi.org/10.14483/22486798.19820>

Artículo recibido: 12 de agosto de 2022; aprobado: 07 de febrero de 2023

## Introducción

El objetivo de esta investigación es explorar e interpretar la autoidentificación de los docentes colombianos de lenguas y la percepción que se tiene de ellos en Estados Unidos. De aquí surge la pregunta de investigación que lidera este estudio: ¿Cómo los docentes de lengua extranjera procedentes de Colombia se autoidentifican en contextos escolares y no escolares en un país foráneo como Estados Unidos? Para esto, la interrelación entre lenguaje e identidad abre espacios de análisis que permiten reflexionar sobre la búsqueda de semejanzas que se reconocen en los colectivos y que marcan fronteras simbólicas que ensanchan brechas sociales de desigualdad y división. Para este trabajo, se tomó como punto de partida el pensamiento colonial que aún, en pleno siglo XXI, persiste en la sociedad estadounidense. Peor aún, después de la elección del presidente Donald Trump (2017-2021), el discurso excluyente sobre hablar español en Estados Unidos se hizo más fuerte y aumentó el temor de algunos latinos de ser señalados y atacados. Este fenómeno se vive y se extiende a grupos de profesionales como los docentes de habla hispana que enseñan español como segunda lengua, algunas materias en inglés e inglés para hablantes de otras lenguas en escuelas de ese país, quienes experimentan situaciones discriminatorias en algunos contextos escolares y no escolares, lo que influye en su autopercepción del ser (Hall, 2017).

Como fundamentos teóricos para enmarcar esta investigación se encuentran las tácticas de intersubjetividad como negociación entre pares relacionados (Bucholtz y Hall, 2005, 2020); el concepto de identidad como posicionamiento social del yo y el otro (Bucholtz y Hall, 2005); la identidad fundamentada en la esencia de pertenencia (Joseph, 2010) y dentro de las interacciones sociales (Bucholtz y Hall, 2005), las cuales constituyen identidades indexadas e interpretadas desde las diferencias del lenguaje cambiante (Bucholtz y Hall, 2005); la política espacial de identidad (Anderson, 1991), la cual promueve las fronteras entre las

lenguas; y las comunidades imaginadas dentro de la identificación grupal (Anderson, 1991).

Las fronteras que caracterizan el mundo de hoy se extienden a lo social, lo racial y lo político, y por supuesto al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, los pilares de dicha enseñanza como actividad, profesión y área de investigación académica han estado bajo la influencia decisiva y destructiva de la esencialización y la idealización. Esto se manifiesta en dicotomías de identidad en las que se construye al docente de lenguas como *hablante nativo* versus *hablante no nativo* y, concomitantemente, *profesor (hablante) nativo de inglés* y *profesor (hablante) no nativo de inglés* (Yazan y Rudolph, 2018). En esta dicotomía, el profesor (hablante) nativo de inglés es blanco, caucásico, occidental y tiene privilegio y autoridad lingüística, pedagógica y cultural sobre el profesor (hablante) no nativo de inglés que es visto como el *otro* deficitario, discriminado, inmigrante (en el caso de enseñar inglés en un país como Estados Unidos) y marginalizado (Monfared, 2019; Hsu, 2020; Leonard, 2019).

Algunos estudios muestran que dicha dicotomía prevalece en la esfera de la enseñanza de lenguas y da paso a discriminación en ambientes académicos como sucede con la preferencia por pleraristas hablantes nativos, en las conferencias relacionadas con la enseñanza de la lengua en Europa (Kiczkowiak y Lowe, 2021). Se ha cuestionado el efecto de diferentes variables en la tendencia que tienen estudiantes, profesores y padres de familia en su elección de profesores de lengua nativos y no nativos (Colmenero y Lasagabaster, 2022), y se ha encontrado que prevalece la tendencia por el hablante nativo, especialmente por parte de los estudiantes, en lo concerniente a sus actividades extracurriculares, y por parte de las profesoras mujeres hacia sus colegas (Colmenero y Lasagabaster, 2022). De esta manera se evidencia que las percepciones del docente de lenguas están influenciadas por su origen, etnia, raza y su estatus de profesor (hablante) no nativo de la lengua (Bonilla-Medina, 2018; Yuan, 2019).

Estos estudios demuestran no solo la relevancia de desafiar la influencia que ha tenido la dicotomía profesor hablante nativo de lenguas versus profesor hablante no nativo de lenguas, para establecer la igualdad y el respeto por las contribuciones de los docentes a la profesión, independientemente de su origen, sino también la necesidad de indagar el efecto de dicha dicotomía en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven estos docentes en contextos de la enseñanza de español como segunda lengua, de algunas materias en inglés y de inglés para hablantes de otras lenguas, en los que se desempeñan con estatus de inmigrante legal, como es el caso de los participantes de este estudio.

## Marco teórico

La función de la intersubjetividad en la percepción del yo es indispensable para entender la relación entre lenguaje e identidad. Este proceso intersubjetivo va más allá del individualismo como núcleo para adentrarse en la autopercepción del ser. El yo está definido por su posición social, lo que indica que la identidad se vuelve un producto intersubjetivo social, como lo explican Bucholtz y Hall (2010, 2020). La noción del yo está fusionada en lo social y, así, cuando los diferentes yoes negocian subjetividades, emerge el concepto de *intersubjetividad*.

Para el marco teórico de este estudio, se siguió el enfoque lingüístico sociocultural propuesto por Bucholtz y Hall (2005, 2020), quienes reunieron teorías y estudios que se trabajaron bajo la intersección de lenguaje, cultura y sociedad, como la ideología del lenguaje (Irvine y Gal, 2000), la identidad social (Meyerhoff, 1996) y la indexicalidad (Ochs, 1992). Las autoras no negaron la especificidad de cada teoría ni crearon un enfoque diferente, sino que lograron simplificarlas para referirse a ellas dentro de un conjunto de elementos comunes relacionados con la identidad del ser dentro del uso del lenguaje. Este enfoque ubica

la identidad o negociación de identidades dentro de la interacción social. De aquí que la posición frente a lo identitario en el presente estudio es discursiva.

Las claves para comprender la construcción de la identidad a partir del discurso son básicamente las nociones de *yo* y *otro*, o, en términos de Bucholtz y Hall (2005), *igualdad* y *otredad* (p. 369). Los individuos necesitan enfrentarse a *otros* para poder percibir su propia identidad. En este sentido, Bucholtz y Hall (2005) argumentan que las identidades son expresadas en el lenguaje a través de designaciones de etiquetas que los individuos atan a ellos mismos o a los otros para señalar su pertenencia a un grupo o ideología particular, o como formas de indexación de hablar y comportarse a través de las cuales demuestran su pertenencia, o como las interpretaciones que otros hacen de esas indexaciones. Desde este enfoque de interacción social se evita el esencialismo en la teorización de la identidad para representarlo como un fenómeno político que puede ser entendido a través de una variedad de recursos simbólicos y, particularmente, a través del lenguaje.

Por esto, en el marco de la educación y, específicamente, en el desarrollo profesional del docente de lenguas, el estudio de las identidades es de gran importancia para el entendimiento de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder en el contexto del aprendizaje de lenguas. Ubaque (2021) realiza un estudio basado en narrativas para localizar las intersecciones entre la pedagogía del inglés y las identidades de los profesores en una universidad de Bogotá (Colombia). Según sus hallazgos, todavía existen raíces coloniales en las formas de ser y hacer del profesor de inglés; pero, a su vez, demuestran que la pedagogía del inglés trata sobre la transformación como una extensión de la identidad.

Una de las estructuras ideológicas más predominantes y discutidas recientemente es la de la política espacial de identidad donde el espacio nacional es concebido como un territorio delineado política

y geográficamente, lo cual promueve la creación de fronteras entre las lenguas y fomenta el concepto de Estado-nación (McEntee-Atalianis, 2018; Anderson, 1991). Sin embargo, debido a la globalización y la movilidad transnacional, esta estructura ideológica ha sido cuestionada por la sociolingüística y los analistas de discurso, cuya discusión se centra en la existencia social relacional y dinámica de sistemas lingüísticos, comunidades e individuos en contacto dentro y entre naciones.

De igual manera, los conceptos simbólicos de *frontera* y, por tanto, de *negociaciones* y *disputas fronterizas* se basan en una subjetividad que circunscribe al mundo del *uno* y el *otro* desde las prácticas culturales, sociales y lingüísticas. Por esta razón, en este estudio utilizaremos el término *identidades etnizadas* (Behtoui, 2021) y no identidades étnicas, pues las primeras son parte del concepto simbólico de *frontera*. Según Behtoui (2021), las identidades etnizadas poseen unas características: en primer lugar, son relacionales, es decir, adquieren sentido con respecto a lo que no son y, por ende, pueden ser aceptadas o disputadas; en segundo lugar, son posicionadas estructuralmente dentro de sistemas políticos, económicos, sociales y culturales jerárquicos; en tercer lugar, y a partir de esta última, funcionan con una lógica de categorización/clasificación de la población que es poderosamente constitutiva y que puede tener graves consecuencias para los grupos subordinados; en cuarto lugar, nunca están plenamente establecidas, sino que siempre están en proceso y en un estado de formación; y en quinto lugar, el *yo* no es racional y consciente todo el tiempo, sino que está descentrado por la operación del inconsciente (deseos, motivaciones, proyecciones y ansiedades). El *yo consciente* no está en completo control ni en posesión de un autoconocimiento completo.

Ahora bien, el valor simbólico del lenguaje, considerado por Edwards (2009), tiene una función importante junto con la dinámica de identificación grupal en la concepción de comunidades

imaginadas discutida por Anderson (1991). Aquí se interceptan los conceptos de nacionalismo y las ideologías que subyacen a este discurso. Según Block (2007), el sentido de identidad nacional es un proyecto continuo que debe nutrirse de símbolos y actividades, y esto corresponde a los individuos que nacen, crecen y se educan en una nación en particular. Además, el lenguaje es inseparable de los acuerdos políticos, las relaciones de poder, las ideologías, las inversiones y las opiniones de los individuos sobre sus identidades y las de los demás. Por ello, existen desigualdades entre las lenguas en función de los capitales económicos, culturales y simbólicos que se les confieran. De aquí que la interculturalidad crítica permita entender las relaciones de poder que impiden la concreción de relaciones interculturales equitativas dentro de un tiempo y espacio específicos (Walsh, 2010).

En un estudio realizado en una universidad pública en Colombia, Ortiz et al. (2022) presentan los hallazgos de la implementación de un curso de desarrollo profesional docente con profesores de lenguas extranjeras, con el fin de explorar la interculturalidad crítica mediante la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas para construir propuestas más equitativas en sus clases. Los resultados muestran el entendimiento de los profesores sobre la interculturalidad como un proceso de construcción de equidad articulado a la negociación de identidades y permeado por las relaciones de poder. Las investigaciones de Heller (2011) han demostrado cómo las relaciones de poder se representan de alguna manera como sólidas a través de prácticas discursivas tradicionales. Su trabajo se ha inspirado en Bourdieu (1991), quien veía las prácticas lingüísticas como parte de las grandes estructuras políticas y económicas de la sociedad. En consecuencia, una lengua en particular indexa el valor del grupo que habla esa lengua, así, la conciencia de lo que significa una comunidad y la percepción de pertenencia se construye a partir de los índices asociados al lenguaje.

## Metodología

Este estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo crítico/transformativo, cuyo propósito fue explorar e interpretar la autoidentificación de los docentes colombianos y la percepción de ellos en un país que estaba recientemente permeado por el discurso polémico del entonces presidente Donald Trump sobre la migración. Según [Kivunja y Kuyini \(2017\)](#), los estudios críticos/transformativos sitúan su investigación en temas de justicia social y buscan abordar problemas políticos, sociales y económicos que conducen a la opresión social, el conflicto, la lucha y las estructuras de poder en cualquier nivel que puedan ocurrir, e incluyen un examen de las condiciones y los individuos basados en su posicionamiento social en determinada situación. Este estudio encaja en la descripción de [Kivunja y Kuyini \(2017\)](#), ya que plantea el posicionamiento y autoidentificación de un grupo de docentes colombianos en Estados Unidos en condición de inmigrantes.

### Contexto y participantes

Una de las investigadoras de este estudio había cursado su pregrado con dos de los participantes de esta investigación y a través de ellos contactó a los demás mediante sus correos electrónicos. En estos correos electrónicos se les informó acerca del propósito del estudio y se les pidió su consentimiento para tomar parte de él. Así, la investigación se llevó a cabo con veinte profesores colombianos entre 26 y 43 años; todos ellos formados académicamente como licenciados de Idiomas, egresados de una universidad de Santander, departamento de Colombia ubicado al noreste del país.

Todos los participantes iniciaron su vinculación laboral en colegios públicos de Educación Básica y Secundaria en Estados Unidos a través de programas de intercambio para profesores. Esta vinculación la hicieron a través de agencias privadas intermediarias, como VIF (Visiting International Faculty) y Amity, que funcionan como programas

de intercambio cultural para profesores de lenguas y contratan fuerza laboral en Estados Unidos. Del grupo de participantes, diez han trabajado en Estados Unidos por más de doce años, cinco de ellos en el rango de seis a ocho años, y otros cinco docentes han trabajado por menos de tres años. Para la identificación de los participantes en este estudio se utilizaron seudónimos, con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos suministrados.

De estos participantes, seis están vinculados laboralmente con escuelas en Carolina del Sur, en los condados de Berkeley, Lexington, Greenville y Laurens (Moni, Irma, Jessie, Bibi, Laura y Sandy); cuatro, en escuelas de Carolina del Norte, en los condados de Chatham, Orange y Durham (Lina, Rose, Ana e Isa). Dos están vinculados con colegios de Nueva York, uno en el condado de Queens y el otro en el condado de Nassau (Mile y Juan); cuatro de ellos, en escuelas de Texas, en los condados de Dallas y Houston (Fer, Eduardo, Carlos y Cata); y cuatro, en escuelas de Virginia, en los condados de Fairfax y Shenandoah (Diana, Claudia, Mary y Lola).

### Instrumentos de recolección de datos

Una vez recibidos los correos en los que los profesores colombianos aceptaban formar parte del estudio, se les envió un cuestionario en formato Google que contenía quince preguntas abiertas en las cuales se indagó sobre las razones por las que habían elegido Estados Unidos para trabajar, y sus expectativas y experiencias en contextos escolares y no escolares en su condición de latinos. Además del cuestionario, se llevó a cabo una entrevista vía Skype con cada uno de los participantes con el fin de ampliar la información obtenida. El trabajo de campo de recolección de datos se realizó durante febrero de 2018.

### Análisis y discusión

Una vez que los participantes enviaron sus respuestas, una de las investigadoras las leyó con el

fin de constatar su claridad y relevancia. Luego, se llevó a cabo la entrevista vía Skype para aclarar dudas. Mientras esta se llevaba a cabo, se abrió un cuadro de diálogo en Word para anotar dichas aclaraciones.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante una codificación en vivo y agrupación por patrones comunes de las respuestas dadas por los participantes en el cuestionario y la entrevista. En la codificación en vivo se tomaron las palabras o frases cortas de los participantes, las cuales se escribieron entre comillas con el propósito de priorizar y honrar las voces de las participantes (Miles et al., 2019).

Durante el análisis se encontraron patrones que se podían agrupar bajo la frase u oración expresada por uno de los participantes, en cuanto a la manera como eran posicionados los docentes colombianos por las autoridades de inmigración, sus colegas, sus estudiantes y por ellos mismos y que era común a todos. Esta agrupación dio origen a tres categorías: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”, “Soy nuevo en esta escuela y siento que mis colegas me ven como un buen profesor, pero los padres de familia no lo saben y juzgan bastante” y “Algunos estudiantes son irrespetuosos conmigo, debido a mi acento”.

### ***Primera categoría: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”***

Esta categoría surge de la respuesta de una de las participantes, quien enseña inglés a hablantes de otras lenguas en una escuela de Carolina del Sur, a la pregunta de cómo se identifica a sí misma en Estados Unidos, ante lo cual escribió: “Hay muchos hispanos en mi área. La mayoría son de Centroamérica y son ilegales. Creo que es muy importante que la gente sepa que soy diferente. Es decir, aunque soy hispana, no soy ilegal, soy profesional” (Jessie, Carolina del Sur, English for Speakers of Other Languages [ESOL], P8).

Esta respuesta da cuenta del principio de indexicalidad, un mecanismo fundamental en la

producción de posiciones de identidades mediante procesos que incluyen: a) el uso explícito de categoría y etiquetas; b) implicaturas y presuposiciones con respecto a la posición de la identidad propia o la de los demás; c) demostración de actitudes evaluativas y epistémicas durante una conversación, que influyen en la interacción y roles de los participantes, y en el uso de estructuras y sistemas lingüísticos asociados con personas y grupos específicos (Bucholtz y Hall, 2010).

Esta docente se posiciona a sí misma como una profesional, lo cual muestra su deseo de deshacerse de la etiqueta de *inmigrante ilegal*, una identidad construida en las sociedades capitalistas globales, que sobreabunda y amenaza con aumentar los índices de pobreza y criminalidad. Una identidad que en realidad es producto de prácticas sociales inmunitarias que rechazan todo aquello que pretenda desestabilizar la *armonía* y la *pureza* en ciertas latitudes (Quintana, 2020). Según Esposito (2005), Posada-Ortiz (2021) y Quintana (2020), una práctica social inmunitaria se ejerce en sociedades formadas por un colectivo humano regido por leyes, normas, lengua y cultura comunes que les dan una identidad sólida. Esto hace que dichas sociedades se cierren ante colectivos que no encajen con ellos, como refugiados, desplazados e inmigrantes, pues traen otras características culturales y lingüísticas, las cuales representan una amenaza para dicha identidad.

En una interacción que tiene lugar en la Oficina de Inmigración de Estados Unidos, a la que la misma docente acude con el fin de renovar su tarjeta de residente permanente, se puede observar la percepción de los otros ante su acento español latino al hablar en inglés:

La última experiencia que recuerdo fue cuando fui a renovar mi tarjeta de residente permanente. El empleado en la Oficina de Inmigración me hablaba como si tuviera una discapacidad mental. Él me decía todo utilizando lenguaje no verbal y haciendo mímicas al mismo tiempo que me iba diciendo las cosas muy lentamente. Vocalizaba cada palabra

muy despacio e iba imitando con las manos lo que yo debía hacer para la siguiente cita. Entonces, yo le hablé con mi mejor acento para que dejara de hablarme así, pero luego él prosiguió con una broma pesada, diciéndome que mi esposo estudiaba horticultura porque yo lo estaba entrenando para cultivar drogas ilegales. Usted sabe, cosas colombianas. (Jessie, P11)

El extracto muestra cómo el empleado de esta oficina pone en acción el principio de indexicalidad mediante dos procesos: a) etiquetar a la docente como *inmigrante narcotraficante*, con base en una clara evaluación de la cultura colombiana asociada al tráfico de estupefacientes; 2) asumir un rol de superioridad que le da el derecho de etiquetar a su interlocutora (la docente colombiana). Todo esto marcado específicamente por el lenguaje y por la identidad social que trae consigo el lugar de procedencia de la docente en cuestión.

En esta misma interacción en la que la docente menciona que el empleado le hablaba lentamente, utilizando sus manos y expresión facial para hacerle entender lo que estaba diciendo, se demuestra que incluso en los movimientos interactivos más fugaces, los hablantes se posicionan a sí mismos y a los demás como tipos particulares de personas (Bucholtz y Hall, 2010), en este caso un hablante deficitario del inglés por no ser hablante nativo de la lengua.

Otra respuesta en la que se observa interpretación del hablante deficitario del inglés es en la siguiente: “Cuando notan mi acento, inmediatamente creen que no puedo entender lo que ellos dicen. Que no sé inglés” (Jessie, P11), pues se ve la manera como los extranjeros son construidos como extraños, moralmente distantes y marginalizados (Valencia, 2017). Asimismo, se crea un límite entre las personas involucradas en este intercambio lingüístico basado en la dicotomía hablante nativo de inglés versus hablante no nativo de inglés, que deshumaniza la naturaleza cambiante de la identidad y el ser humano (Manara, 2018).

Una respuesta que muestra la indexación es la siguiente: “Aquí tienen bajas expectativas con respecto a los hispanos, lo cual hace que encontrar a uno que hable bien el idioma o no tenga un trabajo tipo *blue-collar*, los sorprenda” (Jessie, P9). La indexación mediante proceso de etiquetación o estereotipo se evidencia en la asociación de los latinos con un grupo étnico que llega a Estados Unidos a desarrollar trabajos meramente relacionados con labores manuales, agrícolas, mineras o de construcción, denominados comúnmente *blue-collar jobs*, debido a que quienes lo realizan, por lo general, usan pantalones de mezclilla u overoles.

Un aspecto interesante dentro de la indexicalidad tiene que ver con la asociación como mexicanos que hacen algunos estadounidenses de cualquier persona con acento español latino. “Me identifican como mexicano” (Carlos, P9); “No me gusta que mis estudiantes me identifiquen como mexicana, porque esto muestra un desconocimiento del gran número de países hispanoparlantes en Latinoamérica” (Diana, P9); “Me preguntan si soy hispano y que de dónde soy porque mis rasgos físicos no son mexicanos” (Juan, P9). En este caso, Raúl se refiere a su estatura alta, color de piel, ojos y cabello claros. Hablar español es sinónimo de ser mexicano, sin importar el país de origen.

El principio de indexicalidad presente en las citas anteriores pone de relieve que la construcción de identidad de estos docentes colombianos en Estados Unidos está marcada por el uso de etiquetas y evaluaciones basadas en su lugar de procedencia y su lengua. Cabe aclarar que estas etiquetas se derivan de una concepción del mundo que desconoce la diversidad y pluralidad lingüística y cultural, lo que da lugar a tal esencialización. En este sentido, los docentes son identificados como hablantes deficitarios del inglés, sin contar con el hecho de que tengan un nivel académico profesional, sino solo basados en su acento extranjero hispano al hablar dicha lengua, característica que además en líneas generales hace que sean agrupados como *mexicanos*.

Los inmigrantes son tildados de ilegales dentro del discurso político que se extiende en el país que los recibe, en este caso Estados Unidos, y más aún, luego de una campaña electoral donde ha prevalecido este tema de debate, lo que hace que se formen comunidades con características inmunitarias (Quintana, 2020). Es decir que, al igual que el sistema inmunitario del cuerpo, repelen todo aquello que no les pertenece o que sienten como una amenaza (Esposito, 2005; Posada-Ortiz, 2021). En este caso, el inmigrante es asociado con aquel que amenaza con arrebatar las oportunidades laborales, aumentar la delincuencia y la pobreza y, por tanto, con perturbar la paz (Quintana, 2020). En términos laborales, este inmigrante es normalizado como aquel que solo desempeña determinados tipos de trabajo, y se ignoran los aportes de dichos trabajos a la sociedad y el aporte de intelectuales inmigrantes de todos los orígenes que, por años, han contribuido a convertir a Estados Unidos en la potencia que es hoy. De esta reflexión surge la segunda categoría, que muestra la forma en que los docentes, como comunidad, apoyan y aprecian la labor de sus colegas inmigrantes.

***Segunda categoría: “Soy nuevo en esta escuela y siento que mis colegas me ven como un buen profesor, pero los padres de familia no lo saben y juzgan bastante”***

Cuando se interrogó a los participantes sobre cómo los percibían sus colegas y los padres de familia, la respuesta que encabeza esta categoría da cuenta de un proceso evaluativo en el que la comunidad educativa reconoce a los maestros colombianos como pares por cuanto tienen una formación profesional. Algunos profesores lo explicaron así: “Los colegas estadounidenses que tengo este año han sido muy amables, amigables y respetuosos; me han acogido y me ven como un par, un buen elemento para el equipo de trabajo” (Mary, P10); “Mis compañeros me ven como alguien inteligente, trabajador, divertido y alegre” (Sandy, P10), y “Tal vez porque conocen otros profesores colombianos,

ellos saben que nosotros somos buenos trabajadores y profesionales” (Diana, P10).

Las evaluaciones descritas arriba por los colegas docentes son muy diferentes a las que tienen lugar en la embajada, como es el caso de Jessie, y dejan ver cómo se crea una comunidad académica que acoge a los demás docentes y los reconoce como profesionales cuya integración contribuye al mejoramiento de la comunidad educativa donde son incorporados. Aquí se forma un lazo que conecta a los individuos con un grupo social particular, basado en ciertas características que comparten. Se construye una identidad social que crea un sentido de pertenencia y de unidad grupal (De Fina, 2011).

Aunque algunos padres de familia sienten que “tener un profesor extranjero es importante para la educación de sus hijos” (Fer, P10), otros piensan que estos profesores extranjeros “son responsables del bajo desempeño académico” (Lola, P10) de aquellos. Sin embargo, las percepciones de los padres de familia varían dependiendo de “sus antecedentes culturales, educativos y de sus propios prejuicios” (Mile, P10). En el estado de Texas, la población latina corresponde al 40,2 %, según el censo de 2021 (United States Census Bureau, 2022). Por esto, tener un profesor de origen latino es algo que coincide con las características de la sociedad, y más aún, si el profesor es hablante nativo de español y es quien dirige las clases de español, la percepción hacia ellos cambia totalmente: “Los padres de familia encuentran la opción de un profesor hablante nativo de español muy importante para la educación de sus hijos y, por esto, tienen grandes expectativas en el trabajo de clase” (Eduardo, P10). Si el profesor es especialista en TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages* [Enseñanza de Inglés a Extranjeros]) y trabaja con población inmigrante, identificarse como un profesor latino es importante: “Me ven como uno de ellos, porque no solo entiendo y hablo su lengua, sino que conozco su cultura y tradiciones” (Juan, P10). Otra característica que indica la construcción de una comunidad inmunitaria.

Los profesores van construyendo identidades de acuerdo con los roles sociales que buscan habitar en contextos de interacción lingüística específicos. Así, no siempre se identifican ellos mismos como profesores colombianos en Estados Unidos, sino que algunas veces se identifican como aprendices de inglés o como ciudadanos comunes, según sea el caso. Esto demuestra cómo la dicotomía del hablante nativo del inglés versus el hablante no nativo ha creado en los docentes sentimientos de inferioridad, que los han llevado a cuestionar su competencia como profesionales legítimos de la educación de idiomas (Torres-Rocha, 2019), lo cual se puede apreciar en las siguientes citas:

Cuando miro alrededor y veo estadounidenses siento que debo susurrar si hablo en español, porque no quiero que me juzguen, probablemente desde la elección de Trump, me siento más en un país que está cansado de encontrar tanta gente que habla español y me da miedo que me ataquen. (Lola, P12)

Algunas veces, la gente no entiende lo que digo y es frustrante, y a veces, alguna gente se burla de la manera como pronuncio algunas palabras. Les parece muy cómico. (Mile, P12)

Los estudiantes y los padres de familia ven en mi acento una excusa para justificar sus malas notas. (Rose, P12)

Los estudiantes americanos, especialmente los que no son “speakers of other languages”, parece que no les gustan mis clases, tal vez se dan cuenta que no soy lo suficientemente buena para enseñarles materias en inglés, algunas veces me siento nerviosa de cometer errores en esos grupos. (Diana, profesora de ESOL y otras materias en inglés, P15)

La mayoría de los participantes expresó su deseo de no volver a trabajar en Colombia debido a que los docentes no reciben una buena remuneración, a pesar de que el trabajo es el mismo. Estas aseveraciones muestran que los docentes organizan su sentido del ser y su relación con el mundo social en el que habitan, a partir de su inversión en el mejoramiento de su lengua inglesa: “Quería

mejorar mi competencia en inglés y entender la cultura americana” (Ana, P7). La inversión es un concepto acuñado por Norton (2013) que hace referencia a la relación construida social e históricamente del aprendiz con el idioma y su ambivalente deseo de aprender y practicar dicho idioma:

Yo vine a Estados Unidos porque quería mejorar mi inglés, pero quiero volver a Colombia y con esta experiencia espero tener mejores oportunidades laborales. Me encanta trabajar en universidades, pero este trabajo en colegios es el precio que debo pagar para vivir un tiempo aquí. (Isa, P13)

Según Norton (2013), quien aprende un idioma lo hace con la esperanza de adquirir un amplio rango de capital material y simbólico que incrementará su capital cultural que, a su vez, le dará acceso a nuevas oportunidades laborales y profesionales: “Quería tener la experiencia de estar inmersa en una cultura diferente, con una lengua diferente, y también tener mejores oportunidades en mi vida que mi país no me ofrecería” (Laura, P7). En el caso de la mayoría de los docentes participantes, invertir en el mejoramiento de su inglés representa la oportunidad de acceder a mejores oportunidades salariales en Estados Unidos.

En suma, la construcción de identidad de los profesores está dada por la interacción con los docentes y padres de familia, lo cual crea dos conceptos diferentes en los que, por una parte, la comunidad educativa los acoge y asimila como profesionales y, por otra, dependiendo del nivel de educación y cultural de los padres de familia, los valora o discrimina por ser hispanohablantes. Estos posicionamientos, en especial los que vienen de los juicios de valor establecidos por los padres de familia, hacen que en ocasiones los docentes colombianos nieguen su origen o inviertan intensamente en el mejoramiento de la lengua, con el fin de evitar la discriminación y con la esperanza de encontrar mejores oportunidades de vida. En la categoría que viene a continuación se pueden apreciar conflictos étnicos asociados a la lengua en el contexto del salón de clase.

**Tercera categoría: “Algunos estudiantes son irrespetuosos conmigo, debido a mi acento”**

Los salones de clase en los que los profesores colombianos que formaron parte de este estudio trabajan están conformados por estudiantes de diferentes orígenes étnicos y raciales. En este sentido, es importante aclarar que, en Estados Unidos, los docentes colombianos están clasificados en la categoría étnica denominada *hispano* o *latino*, la cual hace referencia a una persona de origen cubano, puertorriqueño, mexicano, sur-centroamericano, o de cualquier cultura de origen español, sin importar su raza ([lowa.gov](http://lowa.gov), s. f.). A primera vista, este concepto pareciera crear una correspondencia entre etnia y cultura; sin embargo, los grupos étnicos son distintos internamente ([Anthias y Yuval-Davis, 1992](#)).

Ya se ha descrito cómo los hispanos o latinos son generalmente denominados *mexicanos*, y cómo el colombiano es asociado al tráfico de drogas. Además, son construidos con una visión deficitaria de la lengua inglesa dentro de la dicotomía hablante nativo del inglés versus hablante no nativo del inglés.

En la misma línea, la construcción de identidad de los docentes colombianos en Estados Unidos está altamente influenciada por el ambiente que los rodea en el salón de clases y la estigmatización de la que son víctimas por no ser hablantes nativos de la lengua. En la cita que dio origen a esta categoría, la docente explica lo siguiente:

He tenido estudiantes de diferentes orígenes que han sido extremadamente groseros conmigo. Sin embargo, he notado que los estudiantes afroamericanos son los más difíciles de manejar. En esta nueva escuela, la mayoría de los niños son sureños y son aún más groseros. ([Moni, P15](#)).

El concepto simbólico de frontera se establece aquí entre los grupos afroamericanos y sureños que subalternan al profesor colombiano mediante la construcción de un mundo de *ustedes* y *nosotros* en el que los afroamericanos asumen un rol de

superioridad desde sus prácticas lingüísticas, como se aprecia en la siguiente cita: “Los estudiantes afroamericanos son más reacios a los profesores con acento hispanico. Siempre tratan de tomar ventaja por nuestro acento y empiezan a usar jerga para que no les entendamos” ([Irma, P15](#)). Este tipo de actitudes hace que los profesores colombianos se sientan identificados como *diferentes* dentro del grupo de hablantes de inglés. Se construye otra comunidad inmunitaria donde la característica de ser hablante hispano acarrea situaciones dentro del grupo de hablantes nativos de inglés, quienes, a su vez, por sus características raciales y culturales son tratados como inferiores dentro de otras identidades colectivas construidas en Estados Unidos.

La construcción simbólica de frontera y no pertenencia que se evidencia en las respuestas de los docentes colombianos dan cuenta de unas relaciones de poder en las que se ven sometidos a una violencia simbólica ([Bourdieu, 1991](#)). Esta acentúa la predominante división lingüística del hablante nativo versus el hablante no nativo de inglés, en la que un tipo de profesor se considera mejor que otro en lugar de diferente dentro de las características de las identidades colectivas ([Derivry-Plard y Griffin, 2017](#)). Finalmente, esa construcción de frontera evidencia un proceso de blanqueamiento social ([Castro-Gómez, 2005](#)) de los afroamericanos y sureños, cuyo comportamiento y actitud contribuyen a fortalecer las prácticas discriminatorias que afectan las identidades.

En este proceso de blanqueamiento social interactúan fuerzas ideológicas, sociales y personales ([Viveros, 2016](#)). En el caso de los afroamericanos y sureños, su identidad nacional es la dimensión ideológica que los acerca a lo blanco y restringe el espacio simbólico de los hispanos a través de dinámicas lingüísticas que los aíslan y los convierten en una categoría inferior a la de ellos. El acento hispano es tomado como un muro que divide el aula de clase y posiciona al profesor latino dentro de un grupo social inferior al grupo dominante dentro del contexto colonial.

## Resultados y conclusiones

El pensamiento colonial que persiste en la sociedad deja ver las fronteras simbólicas que marcan desigualdad. Este es el caso de Estados Unidos, un país que históricamente ha estado dividido y que en su constitución no establece una lengua oficial, pero que se presenta como el objetivo que tienen algunos docentes colombianos de inglés para perfeccionar este idioma y abrirse a nuevas y mejores oportunidades laborales que les brindan una mayor satisfacción profesional. El eslogan político del presidente Trump de “América primero” y su discurso provocaron algunas reacciones de discriminación hacia los latinos y hacia las personas que hablaban lenguas diferentes al inglés.

Los posicionamientos sociales de los individuos en diferentes contextos y situaciones comunicativas permiten que las identidades se negocien y se construyan autopercepciones del ser (Bucholtz y Hall, 2005). Esta relación intrínseca entre lenguaje e identidad, desde la perspectiva de hablante nativo del inglés versus hablante no nativo (Yazan, 2018) en escuelas públicas de Estados Unidos, permite reflexionar sobre los distanciamientos que persisten en la sociedad colonial y que son afianzados por discursos políticos que marcan fronteras y violencia simbólicas, según los términos de Bourdieu (1991).

La interpretación y análisis de los datos de la investigación presentada en este artículo evidencian la indexación de las identidades basada en rasgos del lenguaje que demuestran actitudes evaluativas durante las interacciones comunicativas (Bucholtz y Hall, 2005). Este es el caso de la autopercepción de los participantes como profesionales y no como inmigrantes ilegales, que es la etiqueta puesta a los latinos en las sociedades capitalistas (Quintana, 2020). Esta identidad discriminatoria hacia los latinos es parte de prácticas sociales que tratan de inmunizar a sus comunidades para que no exista una desestabilización del sistema. La dicotomía entre hablante nativo de inglés versus hablante no nativo en la

sociedad globalizada se indexa a la de hablante competente versus hablante deficitario del inglés, lo cual divide y crea fronteras e injusticia social. Los lazos sociales creados entre identidad nacional, lengua y lugar se mantienen. Cabe aclarar que la población hispana en Estados Unidos era mayormente de origen mexicano “que ocupaba los territorios de lo que otrora fuera el norte de México (casi el 50 % del territorio nacional mexicano a comienzos del siglo XIX): Texas, Nuevo México, Arizona, Colorado y California” (Vila y Márquez, 2001). Por eso, los hablantes hispanos son etiquetados como *mexicanos*, situación que también influye en los posicionamientos sociales de los individuos y en las identidades construidas aquí. Ante estos posicionamientos, los docentes reclaman su profesionalismo y detectan la necesidad de deshacerse de la etiqueta de *ilegal* y *mexicano* por medio de su afirmación: “Soy hispano, no soy ilegal, soy profesional”; así, reclaman su deseo de una mayor valoración de su estatus profesional que los acredite como profesores que no solo están capacitados para enseñar la lengua inglesa sino también para hablarla.

Los posicionamientos sociales de los profesores con sus colegas y con los padres de familia permiten otras negociaciones de identidades que cambian la percepción de sí mismos. Estas negociaciones varían dependiendo de si sus colegas pertenecen a una identidad colectiva que los hace inmunizarse a las etiquetas de algunos padres de familia que indexan al hablante no nativo de inglés con el hablante deficitario y culpable del mal rendimiento de sus hijos, o dependiendo de cómo los ven sus colegas hablantes nativos. Los juicios de valor de los *otros* establecen percepciones de inferioridad o, por el contrario, de importancia y competencia profesional. La identificación de sí mismos como constantes aprendices de inglés hace que los individuos inviertan en su desarrollo académico y profesional y, en este caso, sus posicionamientos sociales cambian y determinan nuevas maneras de negociación de identidades. En este sentido, los profesores colombianos

encuentran que sus colegas los ven como “un buen profesor” mientras que “los padres de familia no lo saben” y los culpan por “el fracaso de sus hijos”, y a pesar de estas experiencias, no desean volver a Colombia porque son mejor remunerados y tienen más posibilidades.

Las identidades etnizadas (Behtoui, 2021) también se evidencian en este estudio en el que los docentes colombianos expresan que “algunos estudiantes son irrespetuosos [con ellos] debido a [su acento]”. Los individuos son categorizados y posicionados en jerarquías culturales o económicas en donde ejercen roles de superioridad y subalternidad, los cuales dan cuenta de que las etiquetas que se crean para pertenecer a ciertas categorías de la sociedad pueden estar muy distantes de las prácticas sociales y culturales. Los participantes de este estudio negocian de múltiples formas sus identidades y su sentido de pertenencia. Su autoidentificación no es fija ni delimitada por fronteras, sino que constituye un proceso en continuo movimiento y adaptación.

Para futuras investigaciones, sería conveniente llevar a cabo estudios que incluyan la interseccionalidad de raza, género y lengua en la autoidentificación de los docentes de lenguas. Estos estudios pueden ser de corte comparativo para reconocer y contrastar variables que influyen en la negociación de identidades. De igual manera, investigar la construcción de identidad de los futuros docentes de lengua a partir de sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva decolonial en contextos locales, nacionales e internacionales.

## Reconocimientos

Un avance de esta investigación fue presentado como ponencia en el I Coloquio Internacional del Centro de Estudios Interamericanos, de la Universidad de Szeged (Hungría), con el título de “Américas transnacionales: hogar(es), fronteras y transgresiones”, en 2017. Esta ponencia se encuentra publicada en el volumen 23 de 2018 de la revista *Acta Hispánica* y se titula “¿Marcar o superar fronteras? Estudio de construcción de

identidad de profesores colombianos en escuelas públicas de Estados Unidos” (Garzón, 2018). Esta investigación se realizó en el marco de los estudios doctorales de las autoras y las fuentes teóricas referenciadas forman parte de sus disertaciones.

## Referencias

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. (2.<sup>a</sup> ed.). Verso.
- Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Routledge.
- Behtoui, A. (2021). Constructions of self-identification: Children of immigrants in Sweden. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 28(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1658396>.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. Continuum.
- Bonilla Medina, S. X. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia* [Tesis doctoral]. University of East London, Londres.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Policy Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas y D. Watt (eds.), *Language and identities* (pp. 18-28). Edinburgh University Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2020). Nuevas coaliciones en la lingüística sociocultural. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica; desarrollos y debates* (pp. 71-114). Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Colmenero, K. y Lasagabaster, D. (2022). The native/nonnative teacher debate: Insights into variables at play. *Language Awareness*, 10(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2110253>.

- De Fina, A. (2011). Discourse and identity. En T. A. van Dijk (ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 263-282). Sage Publications.
- Derivry-Plard, M. y Griffin, C. (2017). Beyond symbolic violence in ELT in France. En J. D. Martínez (ed.), *Native and non-native teachers in English language classrooms: Professional challenges and teacher education* (pp. 33-52). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501504143-003>.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- Garzón, E. (2018). ¿Marcar o superar fronteras? Estudio de construcción de identidad de profesores colombianos en escuelas públicas de Estados Unidos. *Acta Hispanica*, 23, 287-294. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2018.23.287-294>.
- Hall, S. (2017). *The fateful triangle: Race, ethnicity, nation*. Harvard University Press.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Hsu, F. (2020). The “native English speaker” as indigenous replacement: California English learner classification policies and settler grammar expressions of immigrant nationhood. *Educational Studies*, 56(3), 233-247.
- Iowa.gov. (s. f.). *State Data Center*. <https://www.iowa-datacenter.org>.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). School for Advanced Research Press.
- Joseph, J. (2010). Identity. En C. Llamas y D. Watt (eds.), *Language and identities* (pp. 9-17). Edinburgh University Press.
- Kiczowski, M. y Lowe, R. J. (2021). Native-speakerism in English language teaching: ‘Native speakers’ more likely to be invited as conference plenary speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974464>.
- Kivunja, C. y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41.
- Leonard, J. (2019). Beyond ‘(non) native-speakerism’: Being or becoming a native-speaker teacher of English. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 677-703.
- Manara, C. (2018). “What should I call myself? Does it matter?” Questioning the “labeling” practice in ELT profession. En *Criticality, teacher identity, and (in)equity in English language teaching* (pp. 125-140). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6_7).
- McEntee-Atalianis, L. (2018). *Identity in applied linguistics research*. Bloomsbury Publishing.
- Meyerhoff, M. (1996). Dealing with gender identity as a sociolinguistic variable. En V. L. Bergvall, J. M. Bing y A. F. Freed (eds.), *Rethinking language and gender research: Theory and practice* (pp. 202-27). Longman.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Monfared, A. (2019). Ownership of English in the outer and expanding circles: Teachers’ attitudes toward pronunciation in ESL/EFL teaching contexts. *Asian Englishes*, 21(2), 207-222.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 335-358). Cambridge University Press.
- Ortiz, J. M., Arismendi, F. A. y Londoño, P. A. (2022). Teaching foreign languages at the u-diversity: Exploring pathways towards decoloniality and critical interculturality. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>.
- Posada Ortiz, J. (2021). *Unpacking future language teachers’ sense of communities from a knowledges otherwise perspective: Decolonizing research on language teacher education in Colombia* [Tesis

- doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26727>
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Herder.
- Torres Rocha, J. C. (2019). EFL teacher professionalism and identity: Between local/global ELT tensions. *HOW*, 26(1), 153-176. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.501>
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Language pedagogy and teacher identity: A decolonial lens to english language teaching from a teacher educator's experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 199-214. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90754>.
- United States Census Bureau. (2022). *Texas: 2020 census*. <https://www.census.gov/library/stories/state-by-state/texas-population-change-between-census-decade.html>.
- Valencia, M. (2017). *The construction of teacher candidates' imaginaries and identities in Canada, Colombia and Chile* [Tesis doctoral]. University of Toronto.
- Vila, P. y Márquez, R. (2001). ¿Hispanos/latinos o mexicanos, puertorriqueños, cubanos, dominicanos...? Rótulos identitarios y construcción de identidades sociales en Estados Unidos. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 3(6), 159-195.
- Viveros, M. V. (2016). Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina. En S. Messeder, M. G. Castro y L. Moutinho (eds.), *Enlajando sexualidades: una tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [en línea] (pp. 17-39). Edufba. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0002>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Yazan, B. y Rudolph, N. (eds.). (2018). *Criticality teacher identity, and (in)equity in English language teaching*. Springer.
- Yuan, R. (2019). A critical review on non-native English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>.

