

Implicaciones escolares y lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno

School and linguistic implications of migrant children

Alethia Dánae Vargas Silva¹

Hilda Montserrat López García²

Hugo Alfonso Eguía Contreras³

*Facultad de Psicología de la
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

México

Resumen

La migración es un fenómeno social que tiene una larga historia y se da a nivel mundial. En el caso de la migración entre México y Estados Unidos no es de sorprenderse que este fenómeno se encuentre, desde siempre, tejido en diversos espacios de convivencia social, como parte del contexto mismo en México. En este artículo, se pone especial énfasis en la educación básica, donde una de las vetas de investigación está determinada por el retorno de niños y niñas que han vivido escolarización en ambos lados de la frontera y se ven confrontados por las creencias y expectativas en relación al uso de los idiomas español e inglés en sus escuelas. Al respecto, surgen diversos escenarios que llevan a preguntarse las razones de los problemas de aprendizaje de una segunda lengua, de los problemas de inclusión y socialización e incluso de problemas en los aspectos emocionales de los niños migrantes de retorno en todos los aspectos del aprendizaje. En este artículo, basado en la tesis de dos de los coautores, se muestra la influencia de los profesores, padres y los mismos niños en estos contextos de aprendizaje, así como las

1 Maestra en Psicología Social. Contacto: alethia.danae@gmail.com

2 Pasante de Licenciatura en Psicología

3 Pasante de Licenciatura en Psicología

implicaciones con respecto del aprendizaje. Se plantean asimismo, las reflexiones producto de los datos analizados a partir de entrevistas a niños migrantes de retorno, padres, compañeros y profesores de dos primarias del municipio de Morelia, Michoacán, México.

Palabras clave: niños migrantes de retorno, bilingüismo, adquisición de segunda lengua, educación básica.

Abstract

Migration is a social phenomenon that has a long history and is observed worldwide. In the specific case of migration between Mexico and the United States, it is not surprising to find this phenomenon embedded in various social spaces as part of the Mexican context. In this article, special emphasis has been given to elementary education, where one of the areas of research has been determined by the return of boys and girls that have lived school experiences and academic development on both sides of the border; and are also confronted by beliefs and expectancies regarding the use of both languages at school: Spanish and English. Regarding this subject, diverse cases arise that lead to question the appearance of learning difficulties of a second language, of inclusion and socialization problems and even emotional aspects that influence in every aspect of the learning process in migrant children. It is so that this article shows the influence of teachers, parents and even the kids in these learning contexts, and also shows the implications of the before mentioned in the learning process. Analyzed data is taken and given from interviews of migrant children, parents, peers and teachers of two Elementary School in Morelia, Michoacán.

Key words: Return migrant children, bilingualism, second language acquisition, elementary school.

Introducción:

La migración se ha convertido desde finales del siglo XX en uno de los fenómenos sociales más relevantes que la globalización ha construido. La movilidad constante de las personas y sus familias, de una sociedad a otra, de un país a otro, en nuestro caso de México a Estados Unidos o Canadá, ya sea de manera constante u ocasional ha tenido impactos sociales y culturales en México, y por ende, esos impactos requieren atención institucional de diferente índole, como es el caso de la salud y la educación.

Una de estas necesidades institucionales, parte de la población de niños y niñas que regresan de su residencia en Estados Unidos y que se incorporan o intentan hacerlo a las escuelas de educación básica de Michoacán, generando situaciones para las que la escuela no está preparada. En ese sentido, es que el presente artículo, basado en la tesis de dos de los coautores, pretende explorar una de las implicaciones de esta población de migrantes de retorno, que está relacionada a la adquisición del idioma español como segunda lengua, así como la práctica de su lengua materna, para favorecer el mantenimiento y fortalecimiento de la misma.

A la par del tema del idioma se encuentran una serie de situaciones que

van a ayudar o perjudicar la inclusión escolar de esta población que se integra a las escuelas, tema poco discutido dentro de la política escolar local, así como en la formación de profesores. Al respecto, pareciera que no han sido consideradas las diferencias en lenguaje, cultura y contexto de los niños migrantes, ya que en lugar de promover su articulación con la práctica educativa cotidiana, esas diferencias favorecen la desigualdad en cuando a condiciones de acceso a la educación y calidad de la educación que se recibe.

Si bien, la migración ha ayudado al mantenimiento económico de muchas familias a lo largo y ancho del territorio nacional, no se puede soslayar que la población infantil es, tal y como mencionan Boyden y Mann (en Mancillas, 2006), la más vulnerable a los efectos de la migración, ya sea de forma directa o indirectamente a través de sus padres, familiares o comunidad. Aunado a ello, son los padres quienes toman la decisión de dejar sus hogares y migrar con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida y de tener mayor seguridad para sí mismos y sus familias, pero para los niños el migrar casi nunca es una decisión voluntaria, tampoco elegido o donde participen, en ese sentido, los niños y niñas se dan cuenta mientras pasa, pero pocos les hablan y escuchan al respecto.

Desde algunas perspectivas, la migración a Estados Unidos, representa un rito de paso para algunos jóvenes de comunidades mexicanas. De acuerdo con Vargas(2006) en el proceso de socialización, los niños y las niñas están aprendiendo constantemente los elementos de la migración, ya que la mayoría de las veces acceden a un capital simbólico que les está permitiendo participar en experiencias migratorias; es decir, muchas veces los niños van adquiriendo referentes empíricos de ambos lados de la frontera, aun cuando todavía no la han cruzado. Al parecer, la principal forma de migración de los menores sigue siendo familiar, ya sea que viajen con algunos de los padres o bien que ya uno de ellos o ambos se encuentren en los Estados Unidos y estos niños sean “mandados a traer” al país vecino, aunque no puede negarse los últimos datos en relación a la migración infantil no acompañada y su riesgos (Vargas, 2006).

De acuerdo con la United Nations Children’s Fund (UNICEF, 2014), cada año, alrededor de 40,000 niños y niñas que migran son repatriados desde Estados Unidos hacia México, esta repatriación posibilita pasar por múltiples riesgos, sobre todo para aquellos niños y niñas que no son acompañados, ya que varias experiencia de investigación en la frontera norte muestran que algunos de los niños en albergues son recogidos por coyotes o personas no acreditadas como familiares o tutores. Todo lo anterior muestra pues que, además de lo que el fenómeno de la migración implica en Estados Unidos, las vértices de comprensión se expanden se debe comprender lo que la migración implica también en México, en los pueblos de origen, en las casas y en las escuelas.

Desde los años 80’s se reconoce que el retorno es parte del fenómeno de la migración, es decir, no es un fenómeno aparte, ni contrario, sino que

la migración no sólo es el ir, sino también el venir, el enviar, el pedir, el compartir. Diversos autores han conceptualizado a la migración de retorno desde diversas miradas, como el caso de Corona (1993), Canales y Montiel (2007) que tienen una mirada desde lo laboral, otros autores como Borjas y Bratsberg (1996), así como Mesnard (2000), Dustmann y Kirchkamp (2001) muestran una mirada desde el capital económico personal y familiar.

Los niños y niñas migrantes de retorno muestran una diversidad de estatus legal tejido con situaciones familiares, lingüísticas y sociales, en general, y a partir de la investigación de Vargas y Méndez (2012) se pudieron identificar tres grandes grupos, reconociendo que en su interior se encuentra una gama de variaciones:

a. Los que son nacidos en Estados Unidos y al regresar a México cuentan con sus documentos de ciudadanía estadounidense, así como documentos de la escuela de allá. En estos casos, generalmente, niñas y niños tienen el inglés como lengua materna, aunque su espacio inmediato de socialización –familia extensa– haya sido en español, lo que implica que tengan ciertas habilidades para hablarlo y escucharlo, aunque no convencionalmente, pero no para escribirlo o leerlo.

b. El segundo de los grupos está compuesto por aquellos que son nacidos en México y que migran de manera legal o ilegal con sus padres a partir de los 4 o 5 años y que cuando regresan hablan español, casi sin problemas. Aunque tampoco lo leen ni lo escriben.

En el caso de este grupo, generalmente no se identifica como procedente de un país extranjero, puesto que poseen documentos que les acreditan como mexicanos, por lo que generalmente pasan desapercibidos, a menos que su migración sea circular. En el caso de este grupo, las problemáticas encontradas en las escuelas están relacionadas a las relaciones sociales y un poco al manejo de los materiales académicos.

c. Por último, un tercer grupo que se puede dividir en dos, por un lado los que tienen ciudadanía mexicana y que se fueron a Estados Unidos antes de los 3 años, por otro, con ciudadanía estadounidense y que cuando regresan, entre los 8 y 12 años, su lengua materna es el inglés y, por lo tanto tienen una doble necesidad: la traducción de los documentos y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje desde la enseñanza del español como segunda lengua. Lo cual, requiere un gran esfuerzo por parte de los docentes, pero también de la familia y la estructura escolar.

Justo, son tanto en el primero, como en el tercer grupo que se encuentran las mayores dificultades escolares. De las situaciones anteriores son pocos los sitios que tienen algún dato de la frecuencia de cada caso; esta falta de datos podría estar asociado a la invisibilidad de estos niños y niñas y a que sus derechos están siendo conculcados. Por otro lado, la falta de datos podría estar haciendo aparecer al fenómeno como no significativo, desde la política escolar, puede concluirse que no es necesaria la atención específica

que reclamarían estos grupos.

En lo general puede decirse que el retorno de los estos niños está asociada a la situación de sus padres o cuidadores, ya sea porque fueron deportados, o bien por el término del contrato laboral, en casi todos los casos los niños y niñas fueron poco informados y no consultados.

Podría llegar a pensarse que son pocos los niños que están en estas condiciones, ya que cuando se visitan las escuelas, si es que se encuentran niños y niñas en estas condiciones, llegan a ubicarse entre uno y tres niños. Son muy pocas las escuelas en donde los profesores ubican más de cinco. Sin embargo, datos de Moctezuma (2012) permiten asegurar que entre el año 2000 y 2005 la población total de los niños y niñas de retorno de entre 5 y 15 años fue de un poco más de 50 000 en el estado de Michoacán, sin embargo, no se tiene registro de su lugar de residencia o condiciones, ni de su ingreso o no a las escuelas, por lo tanto tampoco se conoce su situación particular en relación a las necesidades de atención y apoyo.

El marco de la investigación: La inclusión educativa en contextos migrantes

En educación, el término inclusión se ha concebido como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidad para el enriquecimiento del proceso educativo (Booth, et al., 2002). Realmente la educación inclusiva es parte del derechos que todos tienen a la educación. Tiene como propósito el desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así mismo de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo las necesidades individuales, culturales y sociales al fomentar la mejora escolar al ofrecer a los estudiantes mayor atención a las diferencias. En ese sentido, la SEP (2011, p. 35) afirma que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

Al respecto, debe asumirse que las escuelas tendrían que asegurar las prácticas interculturales en el aula, donde prevalezca el respeto a la diversidad, la integración entre las diferencias y el crecimiento entre culturas;

viviendo un proceso de comunicación entre diferentes grupos, sociales, culturales, ideológicos, gastronómicos, y por supuesto lingüísticos, que es el eje que da inicio a la investigación que sustenta este artículo. Si lo que se busca es el respeto a la diversidad y la mejora de la comunicación entre las diferencias, se trabajaría por ende con la promoción de una mejor comunicación entre la comunidad escolar y los actores involucrados en la educación de los alumnos migrantes de retorno –y de la comunidad educativa en general– como son: padres y madres, profesores, trabajadores sociales, trabajadores administrativos y comunidad que rodea a la escuela (Booth, et al., 2002).

A su vez, habría que considerar otros elementos que son de vital importancia como los que mencionan Chieh y Vásquez (2009, tomado de Jurado y Ramírez, 2009) con respecto a la inclusión educativa, ya que para que se logre una efectiva comunicación, es de mayor importancia considerar los componentes culturales y raciales de los docentes y de los niños y niñas, así como los elementos curriculares que posibilitan su inclusión y la formación del profesorado que asegure esta no sencilla tarea dentro del aula.

El concepto inclusión educativa es más amplio que el de la integración educativa, ya que esta última se centra en asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales, u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes; en cambio, la inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos y todas los niños y niñas y no solamente para algunos grupos. Además de esas diferencias, en relación a la atención también se encuentran diferencias, en la integración, los estudiantes que se incorporan se tienen que “asimilar” a la escolarización que en ese momento está disponible como el currículo, los métodos de enseñanza, los valores, etc. dejando de lado su lengua materna, su cultura, capacidades o situaciones de vida. Blanco (2008, en Marchesi, Tedesco y Coll, s.f.) menciona que los sistemas educativos se mantienen inalterables y las acciones están centradas en muchas ocasiones en la atención individualizada a “los alumnos integrados”, que en modificar los factores del contexto y de la enseñanza que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos. Y por otro lado, en la inclusión, la principal preocupación es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y dar respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizajes.

Para avanzar hacia una mayor inclusión educativa y social es necesario que la equidad sea un eje central en la toma de decisiones en las políticas educativas. La equidad no significa tratar a todas las personas igual, sino dar más a quien más lo necesita al ofrecer a cada persona los recursos y ayudas que requiere para estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y lograr un mejor aprendizaje.

Chieh y Vásquez (2009, en Jurado, P. y Ramírez, A., 2009) recomiendan diversas acciones que las instituciones educativas deben emprender para fa-

vorecer la inclusión de los alumnos en contextos multiculturales. Estas son:

- Desarrollo de un equipo profesional encargado de incrementar la competencia intercultural entre los estudiantes.
- Aprendizajes de las culturas de los estudiantes a través del contacto directo con las familias y de actividades multiculturales.
- Incluir en el currículo la enseñanza de la cultura y de la historia de los lugares de procedencia de los niños migrantes.
- Enseñanza del idioma del lugar de acogida de los padres y del idioma de los niños para los profesores y el personal de la escuela.
- Realización de talleres dirigidos hacia el conocimiento de las diversas culturas presentes en la escuela.
- Grupos de apoyo hacia los profesores y padres de familia.
- Realización de talleres de índole informativo sobre el sistema educativo y aspectos legales que los padres deben saber.

Estas acciones recomendadas por los autores, proponen integrar a todos los alumnos en el desarrollo tanto de sus habilidades cognitivas y emocionales establecidas en el currículo escolar, dándole un plus al permitir la creación de un ambiente de diversidad y respeto, partiendo del conocimiento del otro y aprendiendo de la diferencia. Los agentes educativos deben comenzar a tener mejores actitudes, así como afirma Carbonell (2002), que les ayuden a profundizar en el conocimiento crítico de las condiciones sociales en las que realizan su trabajo, así como buscar que la escuela se convierta en un lugar donde los aprendizajes básicos y el espacio de la comunidad se generen en un ambiente de confianza.

Lengua como eje rector de la inclusión educativa en niños y niñas migrantes de retorno

La lengua es uno de los elementos fundamentales en la subjetivación humana, Girón (2006) asegura que es el medio para transmitir y comunicar la cultura, es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión del mismo. Además de ello, asegura las relaciones sociales, institucionales, afectivas y comunitarias dentro de un contexto. Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, no solo se está aprendiendo formas de comunicarse con los demás, sino que se va heredando una manera de pensar y darle significado al mundo.

Cabe mencionar que la lengua en el contexto educativo presenta un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el crecimiento social y cognitivo de los alumnos. Tal como menciona Tusón (1989, como se citó en Cassany, Luna y Saenz, 2007), la lengua se convierte en el instrumento de la comunicación humana que permite transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. En ese sentido, es el medio por el

cual los sujetos llegan a ser pensantes y capaces de darle un significado a la sociedad y es también por este medio que los estudiantes interactúan y acceden a otros aprendizajes.

Por lo anterior, es muy importante que tanto el profesorado como las familias de los niños y niñas migrantes de retorno tomen conciencia del papel tan relevante que tiene la lengua materna para la escolarización y para las relaciones sociales presentes y a futuro. Para el caso de niños y niñas migrantes, en varias ocasiones su primera lengua es el inglés, y la escuela tendría la responsabilidad de hacerla visible para que pueda ser promovido o potenciado su uso en contextos cotidianos de los niños y las niñas. Si se propiciara el uso de la lengua materna en el caso de los niños y niñas migrantes que llegan a las aulas de las escuelas mexicanas (Rivera, 2011), se estaría hablando de una mejor inclusión debido a que al fomentar el uso de la lengua materna dentro del aula podría, en determinados momentos, ser el hilo conductor del desarrollo de mejores relaciones interpersonales del niño con su nuevo entorno.

El uso de la lengua materna o de la lengua que se domina con fluidez es determinante en el desarrollo cognitivo del ser humano por el hecho de que le va permitiendo comprender el significado de los aprendizajes que se le van presentando en su vida cotidiana. De esta manera los sujetos desarrollan y exploran sus conocimientos a través de la lengua.

Enseñar y aprender es básicamente un proceso de comunicación entre los educandos y el docente. La comunicación permite a los actores educativos interactuar, conversar e intercambiar puntos de vista en el salón de clases. Por lo tanto, el aprendizaje como se sabe, es un proceso largo y complejo de construcción del conocimiento que el niño lleva a cabo conversando con los demás y consigo mismo a través del uso del lenguaje, utilizándolo como un instrumento mediador en sus interacciones sociales.

El empleo de la lengua en el proceso educativo permite la internalización de los conocimientos. Como menciona Vygotsky (1979) la internalización hace referencia a la reconstrucción interna de una operación externa. Es decir, en el desarrollo intercultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social (entre personas) y después en el ámbito individual (en el interior del niño).

Cuando se habla del aprendizaje escolar, el desarrollo cognitivo del niño, primero ocurre en el ámbito escolar a través de las interacciones que va teniendo con el profesor y con sus compañeros, dando como resultado que se apropie de los nuevos aprendizajes. La lengua materna es un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de todos los conocimientos que se transfieren dentro de la escuela. El lograr la comprensión efectiva de los contenidos de la enseñanza no solamente hace crecer y ampliar el conocimiento, sino también le permite al educando ser

más consciente de las cosas que hace tanto en la escuela como en su vida cotidiana. Esto solamente se puede lograr empleando la lengua materna ya sea de forma oral o escrita.

La lengua materna constituye un innegable “referente emocional”, máxime para el alumnado no se corresponde con la de la escuela. La lengua es un vehículo de expresión de sentimientos, emociones y afectos que se deben tener siempre presentes por diversos motivos:

- En primera instancia, porque las emociones forman parte indiscutible y esencial del aprendizaje.
- En segundo lugar, porque si en la escuela y en el aula se permite la expresión de emociones a través de la lengua materna (L1), se evitará que el alumno se sienta inseguro y esto genere problemas en su aprendizaje.

Además de lo que ha comentado hasta aquí, hay que hacer énfasis en que la lengua es la base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios. La identidad que se fabrica está íntimamente ligada a la palabra que puedan decir en ese código particular. Al utilizarla está haciendo propia la visión del mundo que se manifiesta desde la cultura a la que pertenece la lengua usada. Por lo tanto, el uso particular de la lengua permite que los individuos sean aceptados por una comunidad, grupo, sector o persona.

Para el establecimiento de la identidad, de ese sentido de pertenencia a un determinado grupo, la lengua juega un papel importante, porque es la unidad que determina y favorece en las personas, la sensación de que haya una variedad lingüística y característica del grupo, que a su vez los distingue de los demás.

La identidad no es un proceso estático sino que es algo que está cambiando en el transcurso de la vida de un individuo. Tal y como menciona Zimmermann (1999) la identidad no es un acto universal sino que está sometida al devenir de los cambios históricos y culturales. Un elemento fundamental, aunque no exclusivo, que representa las características étnicas, culturales y nacionales es la lengua ya que gracias a esta se construye las categorías de pensamiento. El bilingüismo o el multilingüismo están presentes prácticamente en todos los países del mundo.

La educación formal es a menudo el primer contacto de los niños migrantes con el lenguaje nacional y el primer momento en el que se le ha separado de su grupo cultural. La UNESCO defiende la necesidad de preservar la identidad y la lengua de los grupos minoritarios y afirma que mantener la presencia de la lengua materna o L1, es el mejor medio para la enseñanza.

En el campo de adquisición de una segunda lengua el concepto de identidad ha sido estudiado a través de un ángulo sociopsicológico. En los contextos de diversidad lingüística se negocia la identidad a través de diversos contextos. Cuando se habla de un alumno competente o no competente en

su lengua materna (L₁) o en la lengua del currículum o la escuela (L₂) se está separando entidades y tratando la adquisición de una segunda lengua como un proceso únicamente mental.

Cummins (2000) menciona que las competencias lingüísticas que se adquieren en la L₁ no tienen que ser un estorbo para el aprendizaje de una segunda lengua (L₂), sino que cuanto mejor domine una persona su propia lengua, más posibilidades tiene de poseer un buen dominio en la L₂. Por lo tanto, es erróneo que se reprima el uso de la lengua materna y que se recomiende a las familias migrantes que dejen de usarla con sus hijos en casa.

Es necesario tener en cuenta que el conocimiento y el uso de las lenguas maternas, deben entenderse no como un problema, ni tampoco como un derecho, sino como un recurso, debido a que como menciona Cummins (2000) la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad.

En la actualidad y en muchos centros educativos como el mexicano que presentan tener experiencia con alumnos migrantes, es erróneo pensar que los aprendices tienen que olvidar su lengua materna (L₁) para aprender la segunda lengua (L₂). Ya que las primeras lenguas de los alumnos continúan siendo importantes en su desarrollo lingüístico, social y cognitivo, como menciona Coelho (2005) es importante que la escuela haga todo lo posible para fomentar el mantenimiento y el desarrollo continuado de la lengua de los alumnos.

Manejo de la lengua materna (L₁) y aprendizaje de la segunda lengua (L₂)

La lengua materna es un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de todos los conocimientos que se transfieren dentro de la escuela. La lengua es un vehículo de expresión de sentimientos, emociones y afectos que se deben tener siempre presentes por diversos motivos: en primera instancia, porque las emociones forman parte indiscutible y esencial del aprendizaje; en segundo lugar, porque si en la escuela y en el aula se permite la expresión de emociones a través de la lengua materna (L₁), se evitará que el alumno se sienta inseguro y esto genere problemas en su aprendizaje.

Cuando se piensa en la enseñanza de una L₂, se tiene que trabajar con las bases de la L₁, es decir que ya se tenga los esquemas y conceptos mentales de las cosas para de este modo, sólo ponerles las etiquetas a los objetos, ideas o constructos nuevos. El bilingüismo permite que la persona pueda adoptar, comprender y respetar el sistema simbólico de otra cultura e interactuar con ella. En contraste con el monolingüismo que hace que la persona se encierre en su lengua propia viviendo un aislamiento conceptual, cognitivo, simbólico y lingüístico. Los modelos de bilingüismo descritos

por Fishman (1976) citado en Cummins (2000) son: compensatorio, mantenimiento y enriquecimiento.

- **Compensatorio:** su objetivo final es cambiar la lengua de las personas. A su vez se subdividen en transicional y uniletrado. En el primero se utiliza únicamente la L₁ para la enseñanza en los primeros cursos para ya empezar a cambiar por la lengua L₂. En el caso del segundo se lleva el uso de las 2 lenguas a la par de los primeros cursos únicamente en la oralidad y en lectoescritura solo se usa la L₂.
- **Mantenimiento:** su objetivo es mantener la cultura de la lengua L₁. Tiene dos raíces bilingüismo parcial y bilingüismo total. se utilizan las 2 lenguas para la lectoescritura aunque en el bilingüismo parcial solo se utilizan en algunos temas como herencia y ética, etc. Y en el bilingüismo total se utiliza para todos y se alternan solamente por días u horas.
- **Enriquecimiento:** son programas diseñados para que la comunidad tenga el bilingüismo total, son programas de inmersión. Skutnabb-Kangas y Toukomaa(1976, como se cita en Cummins, 2000) hicieron la predicción de hipotetizar que los niños que habían preservado mejor su lengua materna conseguirían mejores resultados en la L₂. Esta predicción al terminar el trabajo se observó que fue cierta ya que los niños mostraban una mejor capacidad en la adquisición y desenvolvimiento del L₂.

Siguiendo al mismo autor, se predijo sobre la base de la hipótesis de interdependencia que los hijos mayores de los inmigrantes, cuya competencia en L₁ estuviera desarrollada y fueran cognitivamente maduros adquirirían más rápidamente la competencia en L₂ que los más pequeños, cuya competencia en L₁ y su madurez cognitiva es menor.

El niño bilingüe que tiene una comunicación activa con sus padres en el lenguaje materno genera muchas consecuencias positivas, desde el hecho de recibir la cultura en su lengua materna hasta la simple práctica e identificación con sus padres y cultura. Mientras un niño tenga más bagaje de palabras en su idioma, más fácil será el aprendizaje de la L₂. Igualmente si el niño mantiene una plática abierta con sus padres, tendrá un mejor concepto de su cultura, se estará reforzando el sentido de pertenencia y, por ende, tendrá un mejor desenvolvimiento en la cultura y lengua mayoritaria (desde el caso de los migrantes).

Por lo tanto, el sistema educativo mexicano debe comenzar a desarrollar modelos didácticos alternativos que ayuden a los alumnos transnacionales principalmente en la enseñanza del español para aquellos alumnos que no lo sepan, porque en muchas ocasiones su primera lengua es el inglés y esto dificulta su integración a la nueva escuela. Para lograr esto, primero es ne-

cesario, tal y como lo mencionan las autoras Viviana Galdames y Aida Walqui en su texto “Enseñanza del castellano como segunda lengua” (Walqui, 2006) los principales planteamientos deben apuntar hacia:

- El estímulo de desarrollo de competencias lingüísticas orales en los niños como base para el aprendizaje del lenguaje escrito.
- Favorecer la construcción de aprendizajes significativos de forma clara para los niños.
- Estimular la interacción social entre los alumnos y el profesor (esto implica tanto a los estudiantes que hablan inglés como a los que hablan español).
- Aumentar las posibilidades de contacto con diferentes tipos de textos, los cuales permitan manejar temas de manera intercultural.
- Asegurar que el maestro sea un mediador eficiente entre los estudiantes que aprenden y los contenidos del aprendizaje.

Es conveniente reflexionar que aunque es lo ideal, no es indispensable que los profesores sean bilingües para poder diseñar actividades que apunten el fortalecimiento del uso de dos lenguas en el salón de clase, y más cuando se sabe que los niños y niñas migrantes tienen habilidades que les permiten ser más o menos autogestivos en sus inicios de uso de la L1 en actividades de aprendizaje siempre y cuando seanguiadas, acompañadas y tengan objetivos claros.

Método

Las reflexiones y análisis teórico que se presentan en este artículo partieron de una investigación realizada en dos escuelas de educación básica pertenecientes al municipio de Morelia, Michoacán. Ambas de educación pública. En estas escuelas se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación:

- Entrevista semiestructurada en español o en inglés, según fuese la L1 de los participantes.
- Una actividad de lectura para observar las competencias en cuanto articulación y comprensión del español escrito.
- Actividad de escritura para identificar la competencia y habilidad de desarrollo escrito tanto en inglés como en español.
- Entrevistas con los padres y los profesores para obtener datos adicionales con respecto del contexto del niño. Por medio de esta técnica, se obtienen puntos de vista de los diferentes participantes de la situación migratoria y cómo se afectan o benefician de este fenómeno.

Si bien, los resultados no se muestran en este artículo por cuestión de es-

pacio, se muestran las reflexiones que apuntan las propuestas de trabajo para niños niñas migrantes de retorno en relación al uso, aprendizaje y/o desarrollo de su L1 y L2, asumiendo que en los contextos de migración una parte importante que se debe tomar en cuenta de la diversidad cultural, es la diversidad lingüística.

Reflexiones finales

A partir de todo lo antes planteado, se sugiere que las escuelas que comiencen su orientación hacia la inclusión, deben comenzar a considerar el multilingüismo dentro de sus acciones educativas dirigidas a integrar de manera efectiva a todos los estudiantes en el sistema escolar. Sin embargo, para que la escuela sea un verdadero factor de inclusión social debe generar posibilidades de interculturalidad. Para llevar esto a la realidad dentro de los centros educativos es necesario que lleven las prácticas escolares a interactuar con la diversidad cultural a través de diversos sentidos tal y como señala Jiménez (2012):

- A través de las actitudes que los profesores promueven entre los alumnos hacia la propia cultura y la de los demás.
- A través de las técnicas para guiar la influencia de las otras culturas, mediante la interacción entre el profesor y el alumno y el acceso que tiene el alumno a otras fuentes de contacto cultural.
- A través de las reacciones del profesor ante la conducta del alumno, las expectativas que tiene el profesor hacia este. El nivel de exigencia con el que trabaja dentro del aula y las retroalimentaciones que emplea para que el estudiante aprenda de una mejor manera.

L Booth, T, et al. (2002) comenta que se han establecido tres principios básicos que los centros educativos en contextos multilingües deben tomar en cuenta:

- Apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores. Debido a que la lengua materna es esencial en la educación inicial por lo que es necesario la formación del profesorado y el material de lectura correspondiente.
- Apoyar la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticas diversas. También debe estimularse la comunicación y el desarrollo del diálogo, primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional (en los casos que sea necesario).
- Reconocer la diversidad lingüística como un componente importante de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre

diferentes grupos de personas para asegurar el respeto de los derechos fundamentales. Al reformar el currículo escolar en el que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

Los profesores deben prestarles atención a los casos que se manifiesten de niños migrantes, que presenten dificultades comunicativas (como lectura y escritura) debido a la lengua, por lo que es importante que los docentes utilicen estrategias de bienvenida al aula para que los hagan sentir que ya son parte de la comunidad escolar. Mora (2007) presenta algunas estrategias creadas para esta intención:

- Ofrecer asistencia individual siempre que sea posible
- Etiquetar los objetos del aula por ejemplo en ambas lenguas (en este caso español e inglés).
- Hacer participar al alumnado migrante que acaba de llegar en el aprendizaje cooperativo.
- Ayudar a los niños y las niñas migrantes recién llegados a seguir las normas que ya están establecidas en el aula de clases, lo más rápido que se pueda con la finalidad de poder evitar malentendidos, problemas de disciplina y sentimientos de baja autoestima.

El profesor o la profesora tiene la responsabilidad de enseñar a los alumnos las competencias que necesitara en la vida, pero los docentes no pueden solos necesitan el apoyo de los directivos de las instituciones educativas y de las familias para poder brindar una educación de calidad tanto a los niños migrantes como a todo el resto del alumnado.

También se necesita que exista un verdadero compromiso con el cambio. Marchesi (1999, como se citó en Vázquez, 2008) menciona que este es un requisito muy importante, ya que ningún cambio puede penetrar en la institución educativa, si el compromiso procede de un solo profesor o unas pocas personas de la institución. Para que el cambio se produzca los directivos, el profesorado y todas las personas que forman parte de la comunidad escolar deben sentir la necesidad de dar solución a las situaciones de diversidad que se presentan en la escuela y en consecuencia ponerse a trabajar para buscar la respuesta a cualquier situación que se presente dentro de las aulas de clases.

Referencias

1. Booth, T, et al. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas. Inglaterra: UNESCO
2. Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. *Memoria de la II Jornada sobre Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.rinace.net>
3. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

4. Coelho, E. (2005). El recién llegado, claves para comprender la experiencia inmigrante. En Sierra, J. y Lasagabaster, D. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. (pp. 29-50). España: Universitat de Barcelona.
5. Cummins, J. (2000). *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. España: Morata
6. Girón, A. (2006). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
7. Jiménez, R. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista electrónica educación inclusiva*, 5(1), 139-156. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-11.pdf>
8. Jurado, P. y Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de Migración. *Revista Electrónica Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 109-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>
9. Mancillas, C. (2006). Migración de menores mexicanos a Estados Unidos. En CONAPO (2006). *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la Migración Internacional* (pp. 211-241). México: CONAPO
10. Marchesi, A, Tedesco, J. y Coll, C. (s.f.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Santillana. Tomado de <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
11. Moctezuma, M., Pérez, O. y Martínez, T. (2012). El retorno de las familias migrantes a Michoacán: Diagnóstico de la migración Internacional. En *Caleidoscopio Migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el Estado de Michoacán desde distintas perspectivas disciplinarias* (pp. 21-68). Morelia, México: Morevallado-UMSNH.
12. Mora, P. (2007). *How to create a welcoming classroom enviroment*. Colorin Colorado. Recuperado de <http://www.colorincolorado.org/educators/reachingout/welcoming/>
13. Rivera, V. (2011). La lengua materna como elemento afectivo y base para el aprendizaje. En *Revista electrónica aula intercultural*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/09/03/la-lengua-materna-como-elemento-afectivo-y-base-para-el-aprendizaje/>
14. Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/peimaria/plan/PlanEstudios.pdf>
15. UNICEF. (2014). *Niñez migrante en las fronteras*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6931.htm
16. Vargas, A. (2006). *Aprendiendo a ser migrante*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología de la UMSNH. Examen presentado el 2 de febrero de 2006. Morelia: UMSNH
17. Vargas, A. y Méndez, A. (2012). La migración México-Estados Unidos: inclusión social y escolar de los niños y niñas con experiencia migratoria. En Martínez, T. (2012). *Caleidoscopio Migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual en el estado de Michoacán desde diferentes miradas disciplinares* (pp. 113-148). Michoacán: Morevallado.
18. Vázquez, M. (2008). *La atención a la diversidad del alumnado en las aulas de educación infantil y primaria. Principios de la escuela inclusiva y estrategias útiles para su puesta en práctica*. Recuperado de <http://soniasas.files.wordpress.com/2008/01/la-atencion-a-la-diversidad-del-alumnado-de-infantil-y-primaria.pdf>
19. Zimmermann, K. (1999). El problema de la relación entre lengua e identidad: el caso de Colombia e Hispanoamérica. En Pearl, M. y Pörtl, K. (ed). *Identidad Cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico* (pp. 221-232). Recuperado de <http://www.degruyter.com/view/product/52000>

Recibido: 30 de marzo de 2014

Revisado: 3 de mayo de 2014

Aceptado: 8 de junio de 2014