

Un panorama del lenguaje en niños y niñas transnacionales

An overview of language in transnational boys and girls

María de Jesús Pasallo Zepeda

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

México

Resumen

En los últimos años se ha estado observando un cambio del patrón migratorio México-Estados Unidos; que pasa de ser un proceso permanente e individual a ser circular y familiar. Este aumento de familias que van y vienen año con año nos remite a hablar de migración transnacional. En el ir y venir constante se construyen espacios transnacionales envueltos entre otras cosas por el lenguaje. Dentro de este escenario, los niños transnacionales están siendo escolarizados en dos sistemas educativos y bajo dos lenguas diferentes, adquiriendo a su vez herramientas valiosas. En este escenario surge el presente artículo con la intención de analizar el papel que adquiere el lenguaje de los niños transnacionales, en los hogares y en las escuelas, tanto en México como en Estados Unidos. La investigación responde a una lógica cualitativa basada en el método fenomenológico. Se entrevistaron a 10 niños y niñas transnacionales, 6 padres de familias transnacionales y 10 profesores que trabajan con alumnos transnacionales. Los resultados arrojan que los recursos lingüísticos de los niños transnacionales están siendo prácticamente ignorados. Esta falta de aprovechamiento representa una pérdida de recursos muy valiosa, pues podría beneficiar a estudiantes transnacionales como no transnacionales. La adquisición de dos lenguas es un recurso que debería ser aprovechado sobre todo en las escuelas donde están inmersos los niños transnacionales, sin embargo, estas ventajas parecen pasar desapercibidas tanto para los sistemas educativos, como para las familias de los niños y niñas bilingües.

Palabras claves: migración, transnacionalidad, infancia, lenguaje, bilingüismo

Abstract

In the past few years it has been looking at a change of the migratory pattern Mexico - United States; from an individual that happens to be an ongoing process and individual to be circular and family. This increase in families that come and go year-on-year refers us to speak of transnational migration. Of is going to and coming are constructed transnational spaces involved among other things by the language. Within this scenario, transnational children are being enrolled in two educational systems and under two different languages, acquiring in your time valuable tools. Under this scenario this context arises this article with the main objective to analyze the role that acquires the language of the transnational children, in the home and in the schools, in both Mexico and the United States. Research responds to a logic based on the qualitative phenomenological method. We interviewed 10 transnational boys and girls, 6 parents of transnational families and 10 teachers working with pupils transnational. The results show that the linguistic resources of transnational children are being virtually ignored, this waste represents a loss of valuable resources, because it could benefit students not as transnational transnational. The acquisition of two languages is a resource that should be taken especially in schools where the children are immersed transnational, however, these advantages seem to go unnoticed for both educational systems, as for the families of the bilingual children.

Key words: migration, transnationality, children, language, bilingualism

Introducción

La migración hoy en día constituye un tema tan cotidiano, y al mismo tiempo tan lejano, que es poco entendido por su complejidad, puesto que involucra múltiples dimensiones; por un lado alude a un proceso de cambio de residencia de las personas, ya sea hacia el territorio de otro país o dentro del mismo, por distintos motivos y finalidades, puede ser permanente, temporal o circular; por otro lado, constituye más que un simple movimiento o desplazamiento de personas, puesto que refleja las transformaciones, adaptaciones y evoluciones de las sociedades. Los elementos que la caracterizan son múltiples, dependen de su duración, de la distancia, las fronteras, la circularidad, del origen y destino. Asimismo, hablar de migración involucra a quien se moviliza y a todos aquellos que están inmersos en esos contextos migratorios; incluye a aquellos que partieron, aquellos que se quedaron en su país y los que van y vienen (Canela y Moreno, 2009; Lamy, 2013; Martínez, 2008; Moctezuma, 2011; Onoda y Rionda, 2007; Sañudo, 2007).

Así pues, aceptar que no hay una forma única de abordar el fenómeno migratorio, es un paso más al entendimiento del mismo fenómeno. Bajo la lógica de este artículo, la migración es vista como un vehículo de transmisión de ideas, costumbres, emociones, conocimientos e intercambios de toda clase; de esta manera el cambio de lugar o residencia se transforma en inicio de la historia que da sentido a una nueva existencia y reproducción social. Como todo fenómeno social, la migración se encuentra en constante

transformación y evolución. En los últimos años se ha estado observando un cambio del patrón migratorio México-Estados Unidos; en la actualidad es muy común observar a familias enteras en constante movilidad, donde se migra a Estados Unidos y se retorna a México en el mismo año, lo que nos remite a hablar de migración circular -ir y venir-, como una manera de vivir migrando. Este aumento de población que va y viene año con año hace necesario reconocer la existencia de una migración transnacional.

Zúñiga (2001) afirma que el futuro de la migración de México a Estados Unidos no estará representado por el establecimiento definitivo de un contingente cuantioso de mexicanos en el extranjero, sino por el nacimiento de una sociedad migrante binacional que utilizará las ventajas comparativas de los dos países, a lo que llamaríamos migración transnacional. En esta misma línea, sería importante estimar el número de personas migrantes transnacionales, sin embargo, esas cifras son inexistentes, puesto por su naturaleza mayoritariamente ilegal, es una población difícil de enumerar con exactitud. Pese a eso Tuirán (2000) estiman que cada año aproximadamente un millón de personas nacida en México entran a Estados Unidos para trabajar y regresan a México en ese mismo año.

Moctezuma (2011) agrega que la transnacionalidad alude a las prácticas sociales que los migrantes desarrollan, es decir, las relaciones que se construyen extraterritorialmente con la comunidad, entidad o nación. Se trata de distintas formas de ser y pertenecer, formas que distinguen entre sentimientos y compromisos, identidad e involucramiento de los migrantes, lo que implica actividades diferenciadas en función de cada contexto, en las que se logra una adaptación completa, generando un espacio que constituye y da forma a una nueva idea de pertenencia, a la que podríamos denominar, “de aquí y de allá”.

Así pues de este ir y venir constante se construyen espacios transnacionales. Esta construcción es subjetiva, no es que exista en sí misma, es decir, se habita a nivel afectivo; al mismo tiempo que no se construyen dentro de límites geográficos precisos, sino que se crean en “naciones-estado desterritorializadas” y son precisamente esos espacios los cuales permiten unir a dos sociedades distintas de forma simultánea, donde la toma de decisiones, acciones, la experiencia de sentimientos y el desarrollo de identidades surgen aun en la distancia física sin importar los kilómetros. Así, las identidades y los sentimientos de pertenencia se forman con recursos materiales y simbólicos de origen local, nacional y transnacional (Mendoza, 2007; Pedone, 2006).

Bajo esta misma lógica, cabe señalar que los espacios transnacionales están envueltos entre otras cosas por el lenguaje, puesto que es una práctica directa que da paso a la creación de éstos. En México la transnacionalidad ha sido estudiada desde perspectivas como la economía política, la demografía y más recientemente por la antropología. Hasta ahora, como bien

dice Smith son pocas las investigaciones que han considerado la transnacionalidad desde la perspectiva del lenguaje de los transnacionales, a pesar de que el lenguaje es una herramienta que en muchos de los casos rige el éxito o fracaso en la integración a los nuevos contextos socioculturales.

Como es de todos sabido, la lengua es aquel sistema de signos y reglas combinatorias orales y escritas que permiten la comunicación. La lengua materna - o primera lengua- es aquella que se aprende en primera instancia en el hogar. La segunda lengua es aquella adquirida luego de ésta, en la que se posee una competencia comunicativa y cultural. La presencia cultural es un rasgo definitorio con respecto a la primera y segunda lengua y es lo que la diferencia de la lengua extranjera. Para Vygotsky (1999) el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua materna, de este modo los alumnos transnacionales pueden transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Agrega Sánchez (2007) que lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la materna. Así mismo; por medio del lenguaje se puede interactuar con las personas e interpretar el mundo, siendo el lenguaje un elemento esencial de la formación de la identidad y una herramienta psicológica influyente en el desarrollo cognoscitivo.

Para los migrantes transnacionales adultos que se insertan en los contextos estadounidenses, sobre todo en el campo laboral, el lenguaje no constituye un reto mayor, puesto que en la mayoría de estos contextos existe la posibilidad de comunicarse en español, desarrollándose suficiencia mínima en el inglés. Sin embargo, no es así en los casos de los niños y niñas migrantes transnacionales, puesto que éstos, al estar siendo escolarizados a través de las fronteras de México y Estados Unidos están prácticamente obligados a adquirir las habilidades necesarias de ambas lenguas.

De ese modo, para los niños transnacionales la escuela estadounidense se vive en inglés, mientras que la escuela mexicana se vive en español sin consideraciones. Se sabe por ejemplo que desde 1968 algunas escuelas estadounidenses han sido obligadas por el gobierno federal de Estados Unidos a promover las condiciones necesarias para apoyar la implementación de programas educativos diseñados para acomodar las necesidades lingüísticas de las minorías; sin embargo, como agrega Zuñiga (2001), debido a la crisis actual de Estados Unidos y como medida para reducir los costos que genera la educación, se han venido reduciendo las escuelas que brindan este servicio, y las pocas que aún cuentan con éste han reducido el tiempo que se permite a los niños permanecer en la aulas bilingües, minimizando así, las pocas posibilidades que los niños tienen para adquirir de manera favorable el idioma inglés.

Zuñiga y Hernández-León (2005) agregan que en Estados Unidos se muestran conductas basadas en creencias escolares, un ejemplo que nos

plantean es el caso del momento en que un padre de familia llena la ficha de inscripción de sus hijos, si en ésta se afirma que en la casa de alumno se habla una lengua diferente al inglés, la escuela de manera automática establece que este alumno va tener una escolaridad de segunda –en las siglas en inglés se le llama ESL; English as a Second Language- que es algo muy parecido a repetir el año escolar.

Mientras que en las escuelas mexicanas se tienen ideas preconcebidas muy marcadas sobre los alumnos transnacionales y su bajo nivel académico, que lleva en muchos de los casos a la decisión de hacer que el alumno recién llegado de Estados Unidos repita año (Zúñiga y Hernández-León 2005). Agrega Sánchez (2007) que en algunos casos los alumnos transnacionales muestran procesos de aprendizaje con dificultades por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos –inglés y español-, y por pertenecer a dos sistemas educativos diferentes –estadounidense y mexicano. Al mismo tiempo, se ha encontrado, que es una población expuesta a situaciones de riesgo y sistemas de exclusión como la deserción y reprobación escolar.

Se sabe por ejemplo que dependiendo de la experiencia en la escuela y en el hogar los niños transnacionales regresan a las escuelas mexicanas con un perfil sociolingüístico que varía considerablemente. En relación a los profesores mexicanos se conoce que son pocos los que cuentan con una formación de suficiencia en el idioma inglés, que muchos de los casos se encuentran impedidos para identificar los recursos lingüísticos de los estudiantes transnacionales que tienen en sus aulas. Bajo estas consideraciones resulta importante entender la complejidad del bilingüismo en el contexto mexicano y estadounidense que surge como un fenómeno de la transnacionalidad (Zúñiga, 2001), que a su vez representa una oportunidad de entender el efecto sociolingüístico de la migración, no sólo en el país de destino, sino también en el país de origen.

En México el bilingüismo transnacional es lamentablemente en muchos de los casos invisible, al punto que los recursos lingüísticos de los niños transnacionales están siendo prácticamente ignorados, (Sañudo, 2007). Tal falta de aprovechamiento representa una pérdida de recursos muy valiosa, pues podría beneficiar tanto a estudiantes transnacionales como no transnacionales.

Parece ser, que se ha dejado de lado la importancia de la lengua en el seno de una cultura, puesto que no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar

y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes -oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros-, el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social (Etxeberria y Elosegí, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

El aprendizaje del idioma tanto inglés como español resulta una habilidad que permite al alumnado transnacional ponerse en contacto y dialogar con miembros de la cultura receptora. Asimismo, la adquisición de dos lenguas es un recurso que debería ser aprovechado sobre todo en las escuelas donde están inmersos los niños transnacionales, sin embargo, estas ventajas parecen pasar desapercibidas tanto para los sistemas educativos, como para las familias de los niños y niñas bilingües (Etxeberria y Elosegí, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Método

Bajo este escenario surge el presente artículo con la intención de analizar el papel que adquiere el lenguaje de los niños transnacionales, en los hogares y en las escuelas donde ellos se desarrollan, tanto en México como en Estados Unidos. La investigación de la que surge este texto, responde a una lógica cualitativa basada en el método fenomenológico. Para lograr el objetivo, se realizaron entrevistas a 10 niños y niñas transnacionales de entre 6 y 12 años, 6 padres de familias transnacionales de entre 32 a 50 años, y 10 profesores activos de nivel básico de entre 23 y 58 años que trabajan desde hace años con alumnos transnacionales en sus clases.

Hallazgos

Los resultados revelan que los niños y niñas transnacionales entrevistados muestran una clara preferencia por el idioma español. Evidentemente el español es su lengua materna y muestran un mejor dominio tanto en habla como en escritura, además agregan que es difícil aprender el inglés justo porque cuando están adaptándose al idioma regresan a México y jamás lo vuelven a usar hasta regresar de nuevo a Estados Unidos. Igualmente mencionan que Estados Unidos se viven normalmente en zonas donde todos hablan español y en las casas también se habla sólo español porque los padres no hablan inglés. En los casos donde se llega a hablar un poco de inglés en las casas es porque existen hermanos mayores que manejan el idioma, agregan los niños:

“Sé más hablar y escribir español... Cuando estoy allá aprendo tantito más inglés pero cuando me vengo para acá se me olvida eso que aprendí” (M/9/MRC).

“Mis papás no hablan inglés, pero mis hermanos sí, entonces a veces cuando no están mis papás hablamos inglés pero cuando estamos

allá en Estados Unidos, cuando estamos en México no hablamos inglés” (M/9/MRC).

Así mismo agregan en su mayoría el poco uso que se le da a ese doble conocimiento en la lengua. Puesto que no han encontrado motivación por parte del contexto, refieren dos niñas:

“Me gusta más hablar inglés, pero a veces la gente en México me dicen gringa y no me gusta eso, por eso ya no hablo inglés... En mi casa allá siempre hablamos español... Acá es al revés en la casa con mis hermanas inglés” (M/11/MRÚ).

“En México no quiero hablar en inglés porque me da pena hablar” (M/7/MRÚ).

Los padres de familia afirman que ni hablan ni escriben el inglés, la justificación a esta situación es porque no han tenido mayor necesidad, y porque tienen poco tiempo para acudir a las escuelas que prestan sus servicios en la enseñanza de la lengua. Comentan los padres:

“Yo no hablo inglés y menos lo escribo... En el trabajo se habla en español como la mayoría de la gente es de acá de México. No nos presionamos tanto por aprenderlo...Y es que uno no tiene tiempo para nada” (M/35/MRC).

“Yo aunque he vivido allá muchos años no he aprendido inglés... Nosotros onde vivíamos era un pueblito donde había puro mexicano, y casi todos hablan español entonces si tal vez todos hablaran inglés uno trataría de entenderles” (M/45/MRÚ).

Desde la perspectiva de los padres de familia sus hijos han aprendido el inglés necesario, una minoría menciona que sus hijos hablan y escriben el inglés a la perfección. Comentan los padres:

“Mi niña apenas empieza a hablar poquito y a leer poquito también, y confunde las letras porque se pronuncian diferente, ahora que quiere leer aquí quiere leer como allá, y allá como aquí, y ahorita más que nada porque ella apenas está empezando a leer aquí y allá también” (M/42/MRC).

“Mis hijos sí todos hablan inglés, hablan más inglés yo creo que español, pero porque han estado más allá... El español como que se le dificulta un poco sobre todo a la hora de escribir, pero ya está aprendiendo” (M/34/MRÚ).

“Mi hijo el grande ya entiende, yo he visto que ya el inglés lo agarran bien cuando ya están en la secundaria o en prepa” (M/41/MRC).

Asimismo los padres de familia aceptan que no hacen mucho por reforzar la segunda lengua desde casa, sobre todo cuando se encuentran en México. Comentan que los niños no muestran interés por practicar el idioma y que ellos a su vez se ven incapacitados puesto desconocen el inglés. Agregan los padres:

“Aquí en México su papá les dice y les dice practiquen el inglés, practiquen el inglés, para que no se les olvide lo que se saben... Yo también les digo que hablen inglés entre ellos pero muy no me hacen caso, yo digo que también es porque uno no sabe y pues no los ayudamos” (M/48/MRC).

“Cuando estamos aquí en la casa yo les digo hablen inglés, vean películas en inglés, pero nada que me hacen caso” (M/41/MRC).

Una de las diferencias más marcadas que encuentran los niños entre las escuelas, es la lengua; en Estados Unidos evidentemente hablan y escriben todo en inglés, mientras que en México lo hacen en español. De igual modo, el idioma es visto por la mayoría de los niños como una barrera en el aprendizaje sobre todo si no se tiene una buena comprensión. Al mismo tiempo, encontramos incoherencias dentro de la escuela estadounidense sobre todo en el manejo a la diversidad lingüística. Por un lado la escuela muestra apoyos de aulas bilingües, donde implícitamente se está aceptando un contexto de diversidad, pero por otro lado se reprime a los niños cuando entre ellos dialogan en español. Este es un doble mensaje que marca pautas en las percepciones de los niños; por ejemplo ellos llegan a pensar que aprenden más en la escuela en México; aunque desconocemos que eso sea cierto, es importante la valoración que los niños les dan a esos aprendizajes. Veamos algunos discursos:

“Aquí aprendo más porque la maestra habla más despacito, allá en el salón bilingüe la maestra habla rápido como corriendo y todo en inglés” (H2/6/MRC).

“Allá la escuela es en inglés y luego hay cosas que no entiendo nada y cuando no entiendo nada le pongo lo que sea, y cuando alguien me habla en inglés yo sólo hago lo que hace la maestra” (H1/6/MRC).

“En la escuela hablamos inglés todo en inglés, y ya en veces cuando salimos al recreo hablamos español, pero a escondidas, porque en veces no regañan sin hablamos español... Las maestras allá en la escue-

la de Estados Unidos no quiere que uno hable en español, te regañan y te dice ¡no puedes hablar español aquí!” (M/9/MRC).

“Yo me quedaba callado porque no sabía inglés y porque allá no puedes hablar español y la maestra no me decía nada, luego le dije a mi papá que yo no quería ir a esa escuela, pero luego me tocó otra maestra de segundo y luego empecé a hablar inglés” (H2/7/MRC).

Las madres por su parte comentan que ven la necesidad de aprender inglés todos los días, y sobre todo para poder ayudarles a sus hijos con las situaciones escolares, pero también asumen que la escuela es la responsable de escolarizarlos en inglés, delegando toda la responsabilidad, como se puede apreciar en el siguiente discurso:

“Me gustaría aprender para ayudarles a las tareas, pero después pienso para qué está la escuela, en la escuela les deben enseñar, para eso van” (M/32/MRC).

En relación al idioma ninguno de los profesores entrevistados hablan ni escriben en inglés; y pese a que ellos no manejan el idioma, comentan que los niños que van y vienen tampoco lo hacen, puesto que en la escuela no hablan inglés. Unido a esto lo profesores piensan que el conocimiento del inglés no es relevante en la escuela mexicana, como lo expresan algunos de ellos:

“Yo no sé mucho inglés, pero para lo poquito que me he percatado ni ellos lo hablan... Pues en la escuela hablan puro español, yo no sé, a mí no me consta que hablen inglés, y si hablan pues a mí qué, yo qué me gano con que hablan inglés” (M/28/4/MT5).

“Yo nunca he hablado con ellos en inglés, no sé inglés. Según esto ellos dicen que dominan bastante bien el inglés, pero yo a mi percepción no... El español sí lo hablan bien, pero al escribirlo ni saben escribir” (M/ 32/8/MT4).

“Yo creo que ninguno de los dos idiomas maneja bien, porque ni el inglés lo habla, ni lo escriben a la perfección, ni el español... Aquí en la escuela pues hablan español, y sé que en sus casa también. Como te digo el inglés no lo saben bien yo nunca he escuchado que hablen inglés, son más mexicanos que nada” (H/55/38/MT6).

Al respecto, los padres de familia agregan que parece ser que el aprendizaje del idioma inglés y español no es importante en ninguna de las escuela –mexicana y estadounidense- puesto que en ningún momento las escuelas han intentado reforzar los conocimientos de los niños sobre el idioma aprendido, incluso comentan, que parece ser una barrera; en Estados Unidos por ejemplo, se les impide hablar en el español dentro del centro

escolar, en México no se les impide como tal, pero sí son objeto de burlas y malos comentarios cuando intentan hablar o escribir en inglés. Comentan los padres:

“Allá en California regañan a los niños si hablan español, no pueden hablar ni escribir español porque los castigan, en México mis hijos me dicen mamá mis amigos se burlan cuando hablo en inglés, dicen que soy del norte. Y también la maestra a veces les han dicho que escriban en español que en inglés nada” (M/50/MRÚ).

“No, a la escuela no le importa que mi hijo hable bien el inglés, eso no le sirve en México, ellos quieren que hable español, el inglés en México no tiene caso saberlo, allá en norte tampoco les importa que sepa español... Inglés en Estados Unidos, y el español en México” (M/45/MRÚ).

Las padres de familia agregan que en ambas escuelas sus hijos sufren de exclusión: por un lado en la escuela mexicana hacen que sus hijos cursen en grados menores de los que estaban en Estados Unidos –repiten años–, y por otro lado en las escuelas estadounidenses permiten que los niños estén sólo un corto tiempo en aulas bilingües, y al no saber el idioma por completo tienen menos posibilidades de las que tienen los niños que manejan a la perfección el inglés. En la mayoría de los casos, el resultado es el mismo: rezagos y problemas escolares, nos comparte un padre de familia su impresión al respecto:

“En Estados Unidos no le hacen examen de admisión, colocan a los niños en el salón que les toca por la edad, pero qué se gana uno si no saben el inglés, luego en la escuela los dejan como tres meses nomás en las bilingües porque no hay muchos salones de español y acá en México de burro no me lo pasan, me lo ponen en años menores” (M/32/MRÚ).

Resulta importante la percepción de los niños y las niñas sobre su condición de estudiantes transnacionales. Ellos perciben que estar en dos escuelas a la vez es bueno, que les gusta, es decir, ellos están convencidos que no es algo negativo, incluso agregan que a partir de su condición de migrantes han aprendido más cosas como dos lenguas. Veamos el discurso de un niño:

“A mí me gusta ir a dos escuelas, conozco más amigos y es bonito, además aprendo más cosas, otro idioma, yo sé inglés y se español y los demás niños que siempre están en la misma escuela no saben esos dos idiomas... A veces hay cosas feas como en la escuela los niños se burlan de los niños que sólo saben hablar español, o de los niños como yo que estamos de un lado y en otro... Pero yo creo que somos iguales y diferentes también, lo único es que nosotros podemos viajar y tener más conocidos de otros lado pero lo demás es igual” (M/9/MRC).

Reflexiones finales

Parece fuera de toda duda que el nivel de desarrollo de la competencia lingüística en el idioma de la escuela es un factor determinante en los resultados escolares. Su importancia reside en que constituye una herramienta clave en la integración como instrumento de comunicación y socialización. Los déficits lingüísticos tienen una influencia determinante en momentos cruciales. De este modo la escuela a partir de la incorporación de alumnos transnacionales, está expuesta a nuevos retos., puesto que asumir una formación lingüística sistemática ya es parte de las responsabilidades educativas. Por tanto, la enseñanza de la lengua debe partir del conocimiento que el alumno tiene como hablante nativo para promover desde allí la reflexión que le permita adquirir un dominio cada vez mayor y un uso más eficaz en la comprensión y producción de textos orales y escritos (Etxeberria y Elozegi, 2010).

Meece (2000) menciona que los niños en general, están equipados para aprender varias lenguas al mismo tiempo, solo basta que el ambiente sea lo bastante rico y les ofrezca las interacciones lingüísticas necesarias. Por tal motivo creemos que hablar dos lenguas de ninguna manera significara un problema o una limitante en la escuela, por lo contrario debe ser una herramienta de vida. Agregan Jordán, Mínguez y Ortega (2002) que los profesores, en su mayoría, minimizan ese aprendizaje, es decir, no se le da la importancia ni la valoración necesaria al hecho de que los niños sean bilingües, este es un tema que no se trabaja dentro de las aulas, con la excusa de que no disponen de profesorado o personal especializado que promueva la práctica de esa segunda lengua, argumentación en la que estamos de acuerdo, Sin embargo, agregaríamos que más allá de los profesores se encuentra el sistema educativo mexicano como tal y al que en primera instancia se le debería exigir que contemplan una educación bilingüe, no por gusto o necesidad, sino por necesidad.

Así pues se necesita reconocer a la educación bilingüe como una manera de definir los propósitos y procedimientos de la escuela, puesto que en el sistema educativo juega un rol importante, ya que permite que los niños amplíen su repertorio comunicativo en función de los nuevos requerimientos funcionales y sociales que implica la socialización. Sin embargo, Hamann, Zúñiga y Sánchez (2006) agregan que la utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua, incluye la adquisición de una serie de competencias educativas igualmente valiosas para el futuro de los alumnos, como son la capacidad de leer y negociar códigos distintos y, en ocasiones, contradictorios; de establecer comunicación intercultural exitosa; de adaptarse a contextos locales diferentes, entre otros dominios del aprendizaje.

Por otro lado parece ser que la mayoría de los niños y sus padres aun

no son conscientes de la importancia que tiene la adquisición de la lengua -inglés o español- en el seno de una cultura, pues a partir de la lengua no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes -oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros-, el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Los profesores minimizan ese aprendizaje, es decir, no se le da la importancia ni la valoración necesaria al hecho de que los niños sean monolingües en algunos casos. Este un tema que no se trabaja dentro de las aulas, con la excusa de que no disponen de profesorado o personal especializado que promueva la práctica de esa segunda lengua como una herramienta de vida (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002). Asimismo los padres al desconocer el inglés se sienten incapacitados para reforzar ese conocimiento en los hogares. De ese modo, se muestra que la única oportunidad para que el niño transnacional practique su segunda lengua son los centros escolares.

Considerar la lengua en la aulas, es parte del reconocimiento de la diversidad transnacional. El aprendizaje del idioma tanto inglés como español resulta una habilidad que les permiten al alumnado transnacional ponerse en contacto y dialogar con miembros de la cultura receptora, por tal motivo el idioma debe ser considerado como prioritario en el proceso de integración de los niños y niñas transnacionales al país receptor (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Bajo este marco, agrega Sánchez (2007) que uno de los problemas del sistema educativo en aceptar el bilingüismo en las aulas, radica nuevamente en la concepción de escuela misma, una escuela nacionalista principalmente, donde lo que se busca es una identidad nacional -una lengua, una historia, una patria, una lealtad- y evidentemente la idea de la identidad transnacional -varias lenguas, varias historias, varias lealtades, varias nacionalidades- no tiene cabida hasta el momento; incluso encontramos discursos de los niños donde expresan que en la escuela estadounidense no se les permite hablar español, mientras que en la escuela mexicana reciben burlas por parte de mismos compañeros cuando los sorprenden hablando inglés.

Por tanto, se necesita reconocer una educación bilingüe como una manera de definir los propósitos y procedimientos de la escuela, puesto que el

en el sistema educativo juega un rol importante, ya que permite que los niños amplíen su repertorio comunicativo en función de los nuevos requerimientos funcionales y sociales que implica la socialización. Hamann, Zúñiga y Sánchez (2006) agregan que la utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua, incluye la adquisición de una serie de competencias educativas igualmente valiosas para el futuro de los alumnos, como son la capacidad de leer y negociar códigos distintos y, en ocasiones, contradictorios; de establecer comunicación intercultural exitosa; de adaptarse a contextos locales diferentes, entre otros dominios del aprendizaje.

Así pues, se necesita formar maestros en su propia lengua, en su cultura, en las didácticas de la enseñanza de la lengua y en el enfoque intercultural. Se requiere formación con alto nivel de calidad con los docentes que ya están ejerciendo. Es importante enseñar a los maestros a aprovechar la diversidad para desmontar las actitudes de rechazo, propiciando que se conozca, que se valore y que se respete la diversidad. Se debe reconocer la importancia de la lengua propia y procurar un bilingüismo de doble inversión contratando profesores que impartan asignaturas para ambas lenguas. Así mismo el bilingüismo no debe terminar en las aulas, se debe formar al docente en metodologías de apreciación lingüística y propiciar el aprendizaje de diferentes expresiones.

Referencias

1. Canela, A. y Moreno, M. (2009). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. *Obets* 3(1), 19-30. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11439/1/OBETS_03_03.pdf
2. Etxeberria, F y Elozegi, K. (2010). Nuevos retos en la escuela con Inmigrantes. *Ikastaria*, 17(1), 67-89. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/17/17067089.pdf>
3. Hamann, E. Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2006). Pensando en Cynthia y su Hermana: Educational Implications of US/México Transnacionalism for Children. *Journal of Latinos in Education*, 5(1), 255-276. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=teachlearnfacpub>
4. Jordán, J. A., Mínguez, R. y Ortega, P. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación*, 14(1), 93-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649258>
5. Lamy, B. (2013). *Impactos socioculturales de la migración*. México: Porrúa y Universidad de Guanajuato.
6. Martínez, D. T. (2008). *Tan lejos y tan cerca: La Dinámica de los Grupos Familiares de Migrantes desde una Localidad Michoacana en Contexto Transnacional*. (Tesis inédita de doctorado). Centro de Investigación en Estudios Superiores en Antropología social, México.
7. Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Secretaría de Educación Pública y McGraw-Hill Interamericana.
8. Mendoza, C. (2007). El espacio fronterizo en la articulación de espacios sociales transnacionales; reflexiones teóricas y apuntes empíricos. *Papeles de Población*, 53(1), 103-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205306>
9. Moctezuma, M. (2011). *La Transnacionalidad de los sujetos. Dimensiones metodologías y prácticas convergentes de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

10. Onoda, M. y Rionda, L. M. (2007). El acceso a la educación básica entre los niños migrantes en Europa y América del Norte. La legislación internacional pertinente. *Regional de Investigación Educativa*, 4(1), 96-122. Recuperado de <http://www.educacion.ugto.mx/Educatio/PDFs/educatio4/MasakoOnodayLuisMiguelRionda-Educacionbas.pdf>
11. Pedone, C. (2006). Cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica. *Pensamiento e Investigación Social*, 10(1), 154-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53701010#>
12. Sánchez, J. (2007). *El retorno de menores migrantes a escuela de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión-exclusión y trabajo docente*. (Tesis inédita de doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
13. Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(1), 5-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826103>
14. Sañudo, L. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. México: Paidós.
15. Tuirán, R. (2000). *Migración México-Estados Unidos, opciones de política*. México: Consejo Nacional de Población y Secretaría de Relaciones Exteriores.
16. Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Pueblo y Educación.
17. Zúñiga, V. (2001). Migraciones internacionales de México a Estados Unidos: Hacia la creación de políticas educativas binacionales. En Tuirán, R. (Ed.), *Migración México-Estados Unidos. Opciones de políticas* (pp.331-327).México: CONAPO, Secretaria de Gobernación y Secretaria de Relaciones Exteriores.
18. Zúñiga, V. and Hernández-León. (2005). *New destinations: Mexican immigration in the United States*. New York: Russell Sage Foundation

Recibido: 12 de mayo de 2014

Aceptado: 31 de julio de 2014