

Volumen 40 • II 2006

ISSN 0185-1225

ANALES DE ANTROPOLOGÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
ANTROPOLÓGICAS

Anales de Antropología

FUNDADOR JUAN COMAS

CONSEJO EDITORIAL

Lyle Campbell, Universidad de Canterbury
Milka Castro, Universidad de Chile
Gian Franco De Stefano, Universidad de Roma
Mercedes Fernández-Martorell, Universidad de Barcelona
Santiago Genovés, Universidad Nacional Autónoma de México
David Grove, Universidad de Illinois, Universidad de Florida
Jane Hill, Universidad de Arizona
Kenneth Hirth, Universidad Estatal de Pennsylvania
Alfredo López Austin, Universidad Nacional Autónoma de México
Joyce Marcus, Universidad de Michigan
Katarzyna Mikulska, Universidad de Varsovia
Carlos Navarrete, Universidad Nacional Autónoma de México
Kazuyazu Ochiai, Universidad de Hitotsubashi
Luis Vásquez, CIESAS Occidente
Cosimo Zene, Universidad de Londres

EDITORES ASOCIADOS

Yolanda Lastra, Universidad Nacional Autónoma de México
Rodrigo Liendo, Universidad Nacional Autónoma de México
Rafael Pérez-Taylor, Universidad Nacional Autónoma de México
Carlos Serrano Sánchez, Universidad Nacional Autónoma de México

EDITOR

Mario Castillo, Universidad Nacional Autónoma de México

Anales de Antropología, vol. 40-II, 2006, es editada por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. ISSN: 0185-1225. Certificado de licitud de título (en trámite), Certificado de licitud de contenido (en trámite), reserva al título de Derechos de Autor 04-2002-111910213800-102.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2007, en *Desarrollo Gráfico Editorial, S.A. de C.V.*, México, D.F. La edición consta de 500 ejemplares en papel cultural de 90g; responsable de la obra: Mario Castillo; la composición la hicieron Ada Ligia Torres y Martha Elba González en el IIA; en ella se emplearon tipos Tiasco y Futura de 8, 9, 11 y 12 puntos. La corrección de estilo estuvo a cargo de Adriana Incháustegui; la edición estuvo al cuidado de Ada Ligia Torres y Héliida De Sales. Diseño de portada: Martha González. Adquisición de ejemplares: librería del Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México, D.F., tel. 5622-9654, e-mail: libroia@servidor.unam.mx

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL ESPACIO ESCOLAR MIGRANTE

Ma. Soledad Pérez López
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: Este artículo es producto de la investigación llevada a cabo para la Evaluación del Programa de Educación Primaria Para Niños y Niñas Migrantes instrumentado por la SEByN (Secretaría de Educación Básica y Normal, 2003a; 2003b) para la atención escolar de los hijos de los trabajadores temporales en el lugar de recepción. En él se presenta un diagnóstico de los problemas a que se enfrentan los maestros, monolingües en español, en la atención de población infantil bilingüe o monolingüe en lengua indígena. El artículo revisa actitudes, estrategias de trabajo y algunas articulaciones entre la problemática bilingüe y la enseñanza de la lecto-escritura, a través de cuestionarios, entrevistas y registros de clase. La investigación hace evidente la necesidad de una formación especializada en los procesos del bilingüismo para los agentes educativos que trabajan con este sector de población.

Palabras clave: bilingüismo, migrantes, jornaleros agrícolas, lecto-escritura, formación especializada de maestros, actitudes lingüísticas.

Abstract: This article is a product of the research involved in the Assessment of the Primary Education Program for Migrant Boys and Girls employed by the Department of Basic Normal Education for the schooling of the children of migrant farm workers at the place of work. It contains a diagnosis of the problems that the monolingual Spanish-speaking teachers face with pupils who are bilingual or monolingual in any one of the indigenous languages. This article evaluates attitudes, work strategies and some of the articulations between bilingual issues and the teaching of literacy skills using questionnaires, interviews and class records. The research shows that teachers working with these children need to receive specialist training in bilingual processes.

Keywords: bilingualism, migrant farm workers, the teaching of literacy, teachers specialist training, linguistics attitude.

*Porque si el maestro no sabe hablar en totonaco
yo voy a contestar en español¹*

INTRODUCCIÓN

La población infantil indígena es una población en gran parte bilingüe. De los seis millones 11 mil 202 millones de hablantes de lenguas indígenas registrados por el INEGI en 2005, sólo 16.5% son monolingües. Esta realidad, que se mantenía agazapada en el espacio escolar de las escuelas de las comunidades indígenas, emerge hoy en el espacio nacional a través de la migración, lanzando un reto a un sistema educativo nacional que no se ha distinguido por sus logros en la enseñanza de lenguas. Varios factores se conjugan para que se manifieste. Por un lado el incremento de la migración indígena que lleva nuevas situaciones educativas a las aulas y por otro las recomendaciones internacionales para la atención de la diversidad lingüística y cultural.

Los estudios sobre el bilingüismo que se han llevado a cabo en los últimos años, han mostrado que el aprendizaje temprano de dos lenguas desarrolla competencias particulares como una mayor posibilidad de abstracción del hecho de una mayor conciencia de las operaciones metalingüísticas por la percepción de la arbitrariedad de los signos lingüísticos (Sánchez López y Rodríguez de Trembleque, 1997). Es decir que el niño bilingüe aprende tempranamente que los nombres con los que designamos las cosas son convencionales puesto que nombramos de manera diferente en una lengua y otra, y en ese sentido desarrolla un potencial para el manejo de los lenguajes convencionales, como las matemáticas.

Sin embargo, los niños indígenas, siendo bilingües, presentan los grados de rendimiento escolar más bajos del sistema educativo nacional (Welleford, 2000). Las explicaciones que se han dado a esta situación son múltiples. Podemos resumir diciendo de manera muy esquemática que la situación de minoría lingüística y de desvaloración de las lenguas indígenas ha llevado a una práctica castellanizadora en la cual la lengua materna es desplazada por la segunda lengua. En ese sentido, el ideal promovido es tender hacia el monolingüismo y de ahí una imposibilidad de desarrollo de las competencias que aporta el ser bilingüe.

El modelo de educación bilingüe, impulsado por la DGEI desde 1979, no ha logrado aún cambiar esta situación debido a numerosos obstáculos para su

¹ Respuesta de un niño migrante a la pregunta ¿para qué sirve hablar español?

implantación. Sin embargo, las lenguas indígenas han logrado ganar un espacio en el aula como instrumento de comunicación maestro-alumno, lo que favorece la cooperación escolar (de Gortari y Briceño, 2003).²

Ahora bien, ¿qué sucede cuando estos niños y niñas salen de sus comunidades e ingresan en escuelas con maestros monolingües? ¿Son considerados como sujetos con dos competencias lingüísticas o sólo como hablantes de un español “funcional”? ¿Cómo se da la comunicación en el aula? ¿Qué ideas tienen los maestros sobre el ser bilingüe? ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué problemas se producen en el aula y cómo se resuelven?

El presente artículo pretende señalar algunas de las problemáticas a qué se enfrentan los maestros en su trabajo con niños bilingües, en las aulas instaladas en los campamentos de jornaleros agrícolas por el Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (Pronim). Se trata fundamentalmente de un diagnóstico de necesidades educativas a través de la detección de algunos procesos que inciden en el bajo rendimiento escolar de esta población infantil.

Los datos que aquí se proporcionan provienen de la aplicación de cuestionarios en 15 estados y de entrevistas y registros de clase llevados a cabo en Jalisco, Sinaloa y Baja California Norte en el marco de la evaluación externa del Programa de educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes financiada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, en 2005. El trabajo se divide en dos partes. En la primera, se presenta un acercamiento a las actitudes hacia el bilingüismo tanto de la población escolar como de los maestros. La segunda enfoca los problemas del aula. Si bien es cierto que las situaciones son bastante diversas según las regiones, se logró aislar ciertos fenómenos comunes a nivel de las actitudes hacia el bilingüismo, la situación de la comunicación maestro-alumno y la enseñanza de la lectura y la escritura a niños bilingües y monolingües. Se ha hecho un apartado para los niños monolingües ya que la problemática se revela completamente diferente a la de los niños bilingües. Por último se hace una recuperación de las estrategias desarrolladas por los maestros a través de las metodologías para la enseñanza de las lenguas. Esta información permite dibujar tendencias, pero es indudable que se necesitan investigaciones mucho más profundas para caracterizar los procesos y proponer medidas de formación.

² Otras fuentes de información importantes son las tesis de los estudiantes de la licenciatura de Educación Indígena, así como de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional.

DATOS GENERALES

Los niños bilingües encuestados se encuentran fundamentalmente, por orden de importancia, en los estados de Oaxaca 27.6%, Jalisco 26.4%, Puebla 12.6%, Sinaloa 11.9% y Baja California 10.3%. La información sobre adscripción étnica, arrojada por una muestra nacional, confirma estas concentraciones de población bilingüe, pero cambia el orden de importancia. Jalisco aparece en primer lugar con 9%, seguido de Sinaloa y Oaxaca con 7.2%, Morelos con 6.2%, Baja California y Puebla 5.5 por ciento. Los estados de donde proviene la mayoría de estos niños son, obviamente, Oaxaca y Guerrero.

Los grupos étnicos con mayor representación son, por orden de importancia, nahuas de guerrero y de veracruz con 37.2%; le siguen los mixtecos con 26.1%; zapotecos, triquis, tonacos y tlapanecos se encuentran presentes en porcentajes que van desde 5% hasta 3%. Las lenguas van siguiendo las mismas tendencias que los datos de pertenencia étnica. El náhuatl es mayoritario, seguido por el mixteco, mientras un grupo intermedio comprende el zapoteco, el triqui, el tonaco y el tlapaneco, más un grupo muy reducido y fragmentado de otras lenguas como el rarámuri, el chinanteco, el mazateco, el huasteco, etcétera. Un total de diez y siete lenguas, algunas concentradas en algunos estados, otras dispersas por el espacio migrante.

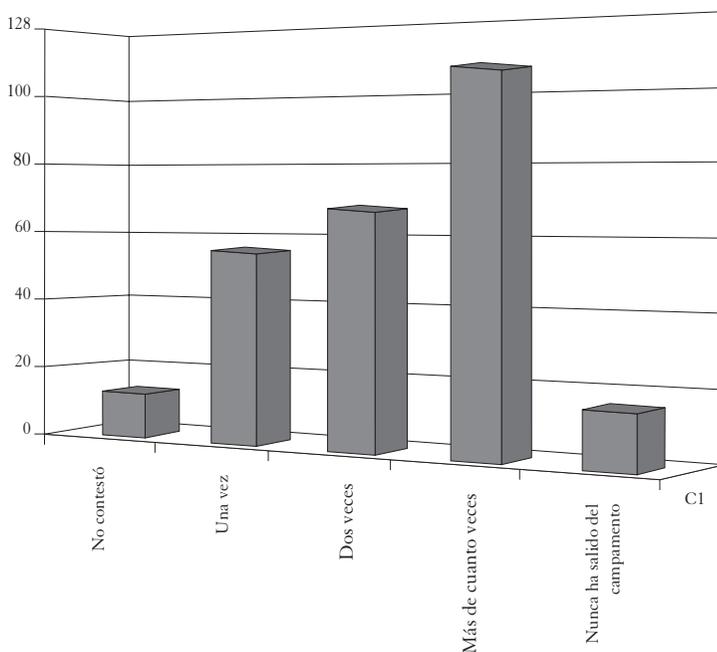
ACTITUDES HACIA EL BILINGÜISMO

La adquisición del bilingüismo por los sujetos es un proceso inmerso en el contexto social y fuertemente influenciado por la valoración de las lenguas y las actitudes hacia ellas. El bilingüismo adquirido en la infancia, cuando se ha dado de manera equilibrada, aporta al sujeto ventajas sobre el plan cognitivo, demostradas por algunas investigaciones. Se habla en este caso de bilingüismo aditivo. Al contrario, se habla de bilingüismo sustractivo cuando la lengua materna del sujeto no es valorada y pierde terreno a favor de una segunda lengua fuertemente valorada (Sánchez López y Rodríguez de Trembleque, 1997: 95). En este contexto el sujeto no puede desarrollar las competencias favorecidas por su aprendizaje de las dos lenguas, al desarrollar un rechazo por su lengua materna (Hamers y Blanc, 1983). Sin embargo, algunos estudios han mostrado que aún en situación minoritaria de la cultura y la lengua, los niños y niñas pueden construir un bilingüismo aditivo ya que no integran forzosamente el contexto desfavorable. Este es uno de los aspectos que se

sondearon en las entrevistas con la población infantil bilingüe, ¿qué piensan del español?, ¿dónde lo aprendieron?, ¿dónde lo hablan?, ¿con quién lo hablan?

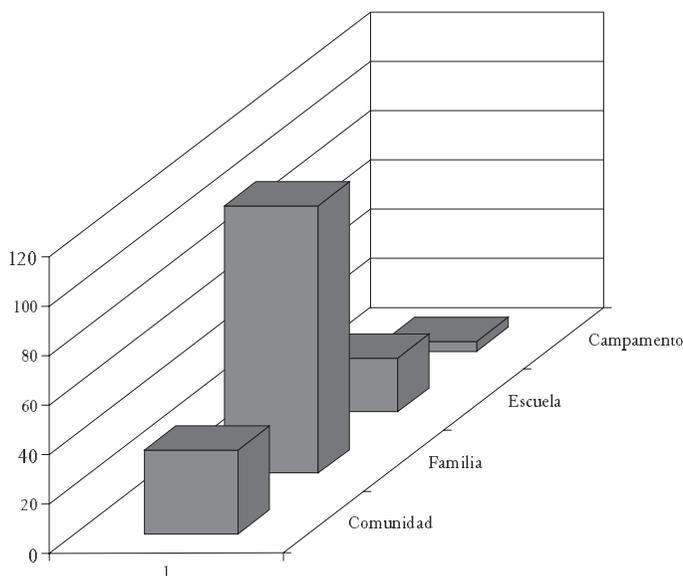
La vivencia de los niños y niñas

La mayoría de los niños y niñas confirmados bilingües han salido de sus comunidades por lo menos más de dos veces, como lo podemos observar en la gráfica 1. Esto permite suponer que han desarrollado un bilingüismo por inmersión durante sus salidas. Estos datos se deberían haber confrontado con los de los niños y niñas monolingües, pero sólo se aplicaron ocho cuestionarios por problemas para ubicarlos en los campamentos. Sin embargo, de las declaraciones de estos ocho se perfila la hipótesis del aprendizaje por inmersión, ya que cuando se les pregunta a los niños y niñas monolingües cuántas veces han salido de su comunidad, 44.4% responden que es la primera vez, 33.3 que es la segunda y ninguno dice haber migrado más de cuatro veces.



Gráfica 1. Veces que ha salido de la comunidad.

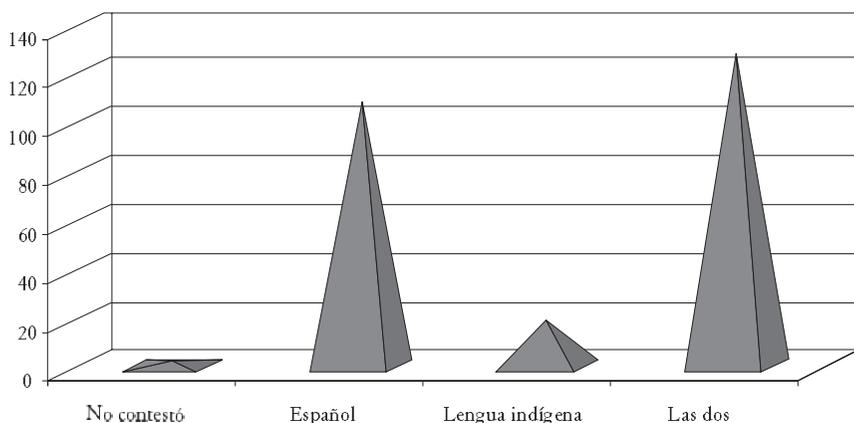
También se observa que tienen una idea de los usos y funciones de las lenguas que corresponde a las situaciones diglósicas constatadas por las investigaciones.³ Para los niños y niñas bilingües, la lengua materna tiene su espacio en el entorno familiar y en la comunidad como se puede observar en la gráfica 2, la cual contesta a la pregunta de dónde usa su primera lengua.



Gráfica 2. *Espacios de uso de L1.*

Cuando se les pregunta en qué lengua se comunican en la comunidad, también es posible observar la preponderancia de la lengua materna en sus lugares de origen. En la gráfica 3, podemos constatar el espacio importante que ha ganado el bilingüismo en la comunidad o por lo menos en la percepción de los niños y niñas encuestados, ya que la mayoría de las respuestas va encaminada en ese sentido. El monolingüismo en español es bastante reducido y no se nota un desplazamiento importante de la lengua materna.

³ Existe una serie de estudios sobre la situación de diglosia en el contacto español-lenguas indígenas. Esto se refiere a la definición de espacios de uso bien determinados para cada una de las lenguas. Se puede consultar, entre una gran variedad de autores y obras, Hamel (1987), Cifuentes y Rendón (1983). Igualmente existe un estudio de este tema elaborado bajo la dirección de Bertely (1999), para el Programa de Educación para Niños y Niñas Migrantes.

Gráfica 3. *Lenguas habladas en la comunidad.*

El uso de la lengua materna en el interior de la familia también es preponderante, como se puede observar en la gráfica de usos de la L1. Estos datos son corroborados al analizar las respuestas de los niños y niñas sobre quiénes en su familia hablan la lengua materna y quiénes hablan español, las que podemos observar en el cuadro 1.

Cuadro 1

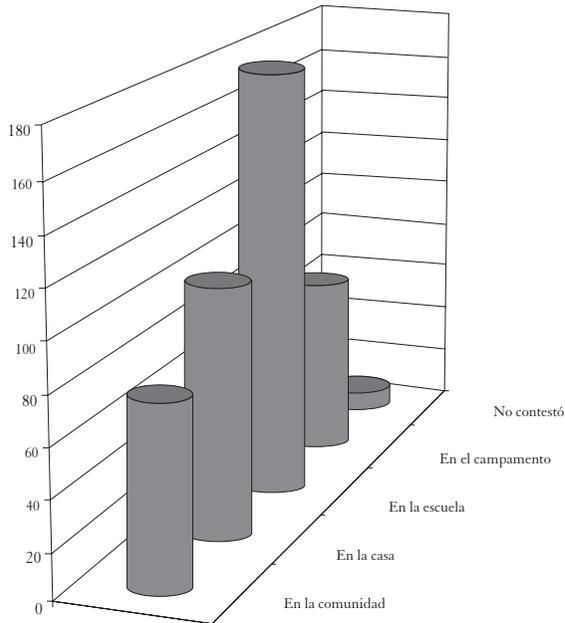
Miembro de la familia	Lengua materna	Español	Diferencia
Papá	92.1	82.3	9.8
Mamá	74.4	58.1	16.3
Hermanos mayores	51.2	43.8	7.4
Hermanas mayores	36	33	7.3
Hermanos menores	38.9	32	6.9
Hermanas menores	33.8	29.6	4.2
Otros familiares	53.5	39.4	14.1

Fuente: Base de datos niños y niñas bilingües.

El cuadro nos revela una tendencia al monolingüismo en lengua indígena, fundamentalmente por parte de la madre, lo que coincide con las observaciones en los campamentos. La tendencia al bilingüismo se daría por orden generacional, de los grandes a los pequeños y por orden genérico, las hermanas mayores más que los hermanos mayores y las hermanas menores más que los

hermanos menores. El avance del bilingüismo en el interior de las familias se puede observar también en las respuestas que los niños y niñas dieron sobre los espacios de uso del español.

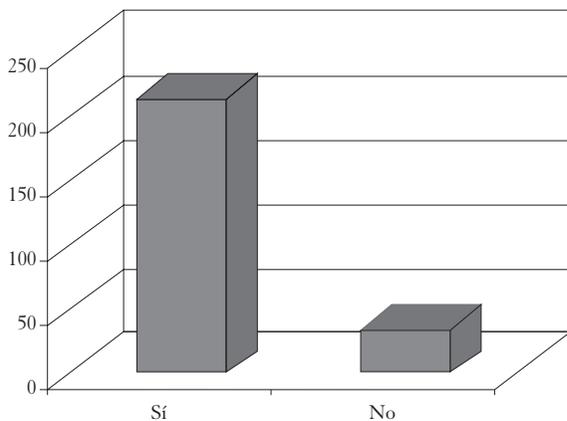
El porcentaje de niños que hablan español en su familia es alto e indica el avance del bilingüismo en el interior de ésta, sin embargo la escuela sigue representando el espacio prioritario de uso de la L2, mas no de su aprendizaje (gráfica 4).



Gráfica 4 . *Espacios de uso de la L2.*

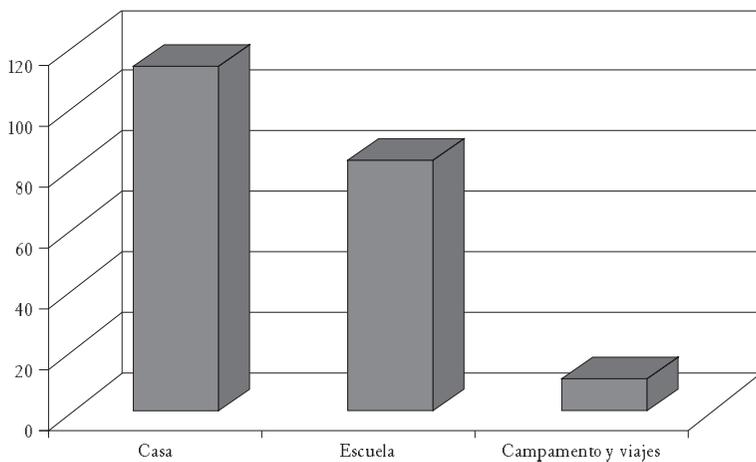
Cuando se pregunta a los niños en dónde aprendieron el español, las respuestas son combinadas y la escuela no ocupa un lugar preponderante.

Al analizar las frecuencias de las respuestas aportadas por los niños, 54% dicen que aprendieron el español en la familia mientras que sólo 44% citan la escuela. El porcentaje es aún alto, tomando en cuenta que no existe verdaderamente una metodología de enseñanza de lenguas. La escuela representa, sin embargo, uno de los espacios de inmersión más importantes y los niños piensan que para aprenderlo hay que ir a la escuela (82.0%) contra (12.6%), que piensa que no es necesario (gráfica 5).



Gráfica 5. *¿Para aprender español es necesario ir a la escuela?*

Sin embargo, a la hora de reflexionar sobre el lugar de aprendizaje de la L2 a través de la pregunta, *¿en dónde aprendiste español?*, la escuela aparece en segundo lugar. La mayoría piensa que lo adquirió en su casa, como se muestra en la gráfica 6.

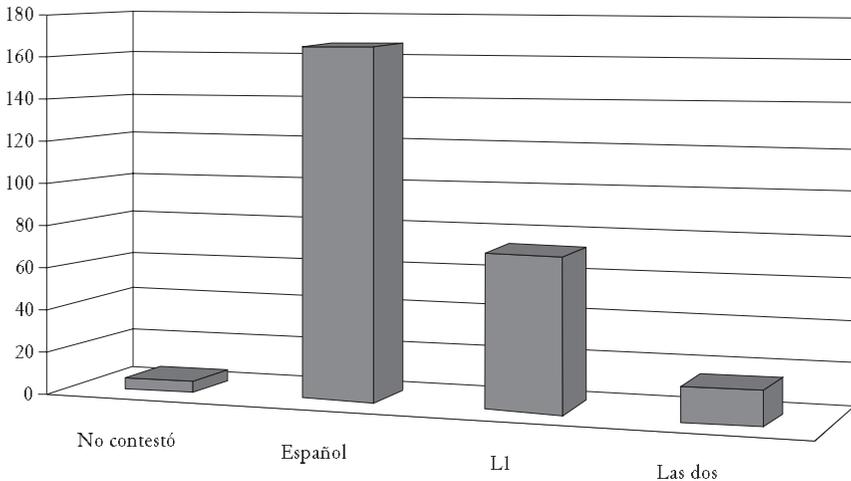


Gráfica 6. *¿Dónde aprendiste español?*

Los niños y niñas bilingües tienen conciencia de la importancia que ha tenido aprender español, así lo manifiestan cuando se les pregunta qué piensan del español. La mayoría piensa que es fácil e importante (66.7%), aunque un porcentaje amplio de niños piensa que es difícil (22.1%) y otro minoritario dice que no le gusta (5.9%). A la mayoría le gusta hablarlo, como podemos observar en la gráfica 7.

En las respuestas a esta pregunta se siente el peso de la segunda lengua sobre la primera, pero sobre todo un antagonismo tajante entre una y otra. Son muy pocos los niños que dicen que les gusta hablar en las dos lenguas, lo que sería considerado como señal de un bilingüismo coordinado. Para buscar algunas de las razones de esa confrontación preguntamos a los niños para qué sirve hablar español, la idea es buscar en estas razones el peso que le dan. Al mismo tiempo se indaga la valoración y las situaciones comunicativas que le adjudican.

Al ser una pregunta abierta, los niños y niñas aportaron una serie de respuestas de una riqueza difícil de captar en las categorías elaboradas. Estas comprenden 10 rubros organizados por temáticas. La primera es el español en tanto que instrumento de comunicación en el sentido de emitir: hablar, platicar, dirigirse a, darse a entender. Es el valor más citado con 84 recurrencias. A su vez éste puede ser desglosado en cuatro subcategorías. Emitir en sentido general, 41 recurrencias; comunicarse con otras personas, 24 recurrencias;



Gráfica 7. Lengua que le gusta más hablar.

con los amigos, 11 y con la familia 8. En otra categoría clasificamos aquellas declaraciones que se refieren a la recepción de mensajes, a “entender”, qué es el otro lado del circuito del habla. Este tiene 22 recurrencias y si las asociamos con las primeras, nos da un total de 100 recurrencias. Los niños presentan una conciencia precisa de lo que significa hablar una lengua, articular sonidos para que los demás puedan entender.

En segundo lugar vienen todas aquellas declaraciones que asocian el español con el acto de conocer, saber, aprender, con 70 recurrencias. Éstas se pueden desglosar a su vez en cuatro subcategorías: conocer, saber, en su sentido general de apertura hacia otras realidades y gente, con 30 recurrencias. Le sigue en importancia su asociación con la escuela y los maestros, 22 recurrencias, después su asociación con la lectura y el aprendizaje de la lecto-escritura con 15 recurrencias. El español es percibido como instrumento para adquirir conocimientos escolares o extraescolares.

Estos dos grandes campos abarcan más de 60% de las respuestas, el resto es revelador del aprendizaje por inmersión, es decir que abarca lo que se denominan las funciones pragmáticas del lenguaje y hacen referencia al español en tanto medio para actuar. Se distinguen tres subcategorías, viajar, trasladarse, preguntar por los lugares, con 22 recurrencias, actuar, comprar, trabajar, hacer cosas, 11 recurrencias y por último ayudar, a los papás, a los maestros, en caso de enfermedad con 4 recurrencias.

El cuarto y último campo abarca algunas funciones emotivas relacionadas con la discriminación, que aunque pocas, 5 reflejan una vivencia difícil de la migración. Respuestas como “para contestar cuando te insultan”, “que si te regañan puedas contestar”, o para que “no se burlen de ti”. También incluimos en este campo la valoración del español en tanto que instrumento de prestigio o reconocido como lengua mayoritaria, con cuatro recurrencias y con respuestas como “la mayoría de la gente habla así”, para “presumir”, o “porque el español está bien”.

Podemos sintetizar estas preguntas en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Comunicar		Conocer			Actuar			Emotivas	
(emisión) hablar	(recepción) entender	saber	escuela	Lecto- escritura	viajar	hacer cosas	ayudar	discri- minación	prestigio
84	22	30	22	15	22	11	4	5	3

Al analizar estas respuestas podemos observar que la valoración del español por parte de los niños y las niñas obedece a criterios comunicativos, de aprendizaje o instrumentales y pragmáticos y muy poco a una valoración de prestigio. La separación tajante que existe entre la lengua materna y el español debe, de alguna manera, obedecer más a la característica de los niños y niñas bilingües que adjudican un espacio e interlocutores bien determinados para cada lengua (Canut, 1999: 135-149). Es posible también que la preferencia que le dan al español provenga del placer que experimenta el bilingüe de poderse comunicar en una lengua diferente, emitir sonidos nuevos y entender y ser entendido. Las valoraciones negativas o de lengua de prestigio tienen muy poco espacio en sus declaraciones sobre la utilidad de aprender el español lo que dejaría suponer que no han internalizado aún una situación de dominio de una lengua sobre la otra. Este sondeo sobre cómo los niños y niñas migrantes viven su bilingüismo es un primer acercamiento que permite elaborar hipótesis que habría que profundizar con estudios de caso e instrumentos más finos. Los estudios sobre la valoración de lenguas, muestran como el contexto desfavorable es transmitido por los adultos, en el interior de la familia, pero en muchos casos también por los agentes educativos, de ahí el interés por observar las actitudes de los docentes de las escuelas del Pronim hacia el bilingüismo de los niños y niñas.

La vivencia de los docentes

Los docentes tienen claro el concepto de bilingüismo como el dominio de dos lenguas y en general la mayoría declara no tener problemas para dejar a los niños expresarse libremente en lengua materna en la interacción entre ellos. Esto coincide con lo observado en la mayoría de las escuelas en donde los bilingües son mayoritarios y comparten la misma lengua, la interacción en lengua materna es común y en ningún momento se observó que los maestros la coartaran o la impidieran. En las escuelas en las cuales conviven niños de diversos orígenes étnicos, los niños se comunican entre ellos en español y su bilingüismo puede incluso pasar inadvertido. Sin embargo, basta un poco de acercamiento, sobre todo si el adulto les dice algunas palabras en su lengua o les dice que él también sabe otras lenguas, para que se muestren deseosos de enseñar lo que saben.

Al tratar de indagar qué piensan los docentes del bilingüismo, si lo ven como algo positivo o más bien perturbador del desarrollo cognitivo del niño,

los maestros entrevistados, tienen una opinión favorable, como lo expresa esta declaración:

Pues que sí es bueno, sí es bueno. Además si los padres de familia ya saben que se van a trasladar para acá, deben de pensar, cuando vayan a entrar a la escuela que, que se les facilita más sabiendo ya español y no tienen por qué dejar de hablar su lengua. Yo no les quito eso. Al contrario les digo: A mí también me gusta que, me encanta luego saber lo que ustedes me quieren decir en su lengua, se me hace muy bonito, saber náhuatl, pero hasta ahorita no he aprendido. Una que otra palabrita sí, pero que yo diga ya frases largas, no.

Para esta maestra el bilingüismo tiene un sentido utilitario en la medida en que es necesario para viajar y para ir a la escuela, es decir para facilitar el aprendizaje. Pero no sólo se plantea el aprendizaje de la lengua en sentido único, sino que manifiesta su interés por poder expresarse en la lengua materna de los niños. Este sentido utilitario del bilingüismo es reforzado en aquellos docentes que han conocido la experiencia bilingüe de la migración a Estados Unidos, como en la declaración siguiente.

¿Perturbarlos? No, me parece que más bien es la edad en que el niño debe aprender no dos lenguas, tres, cuatro, las que se pudieran. No se perjudica en nada porque tenemos ya como experiencia en nuestro propio entorno las personas que son bilingües, pero no en lengua náhuatl, sino los que han ido a los Estados Unidos que por necesidad tuvieron que aprender el inglés. Actualmente ya son adultos y yo no he mirado que les perjudique en nada. Entonces ahí no veo en donde están lo que les perjudica, al contrario yo creo que deberíamos de tener el inglés para que ellos lo aprendieran y para que no nada más aprendieran el español (Jalisco).

La maestra que hace esta declaración, hace un llamado a su experiencia cercana y testimonial sobre bilingüismo para deshacerse del prejuicio sobre el aprendizaje temprano de una segunda lengua. Tiene también una concepción utilitaria del aprendizaje de lenguas. A la pregunta de por qué el inglés, argumenta la utilidad que para los niños migrantes tendría esta lengua en sus lugares de origen en las actividades turísticas. Esto les permitiría, opina, desarrollar otros trabajos más allá del sector agrícola, en otras fuentes de trabajo sin tener que desplazarse.

A algunos maestros incluso les preocupa que los niños puedan mantener y trabajar su bilingüismo:

Sí porque aquí muchas veces hablamos el español y pues ellos están enfocados a qué tiene su lengua que es el náhuatl y como yo veo que al momento de trabajar, además del español, te están ... su costumbre, su lengua, como que se les empieza a olvidar pues, muchas veces, entonces yo creo que debe haber maestro especializado en lo que es su lengua, para al momento de impartir una clase sepan lo que significan las palabras, tanto para ellos como para uno (Sinaloa).

En estas declaraciones se percibe una actitud positiva del hecho de ser bilingüe. Sin embargo, la perspectiva del desarrollo cognitivo aún no está presente. Cuando se les pregunta si el bilingüismo da a los niños competencias particulares o si forma parte de los saberes previos una maestra contesta: ¿Saberes previos en cuanto a su aprendizaje su conocimiento no? No, son los mismos unos más avanzados, otros más lentos pero son lo mismo.

Otra maestra después de haber dicho que no, reflexiona sobre la pregunta y termina haciéndose otra pregunta: ¿Entonces ahí que pudiera ser, que nosotros esperamos que tengan conocimiento de acuerdo con las escuelas normales?

Sin embargo, aunque los maestros no muestran actitudes negativas hacia el bilingüismo, sólo han logrado desarrollar una percepción utilitaria sobre las ventajas de la comunicación que permite establecer con hablantes de otras lenguas, lo que es su función primera. Algunos maestros declaran encontrar que los niños y niñas bilingües son “muy inteligentes” o incluso “más inteligentes”, no han logrado, sin embargo, valorar aún su función en términos del desarrollo cognitivo, metalingüístico y de abstracción, que permite la adquisición de una segunda lengua. Recibir una formación en este sentido permitiría no sólo aprovechar estas competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino colaborar en la valoración que el propio niño debe hacer de las ventajas que le da el hecho de ser bilingüe para desarrollar un bilingüismo aditivo.

La comunicación

Generalmente los estudios sobre el bilingüismo en las escuelas de las poblaciones indígenas enfocan la vivencia del niño, los usos y funciones de las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el manejo de las lenguas por el maestro y los procesos de revaloración o desvaloración, sin embargo, pocas veces encontramos reflejada la vivencia del maestro. El contexto de las escuelas para niños migrantes permite esta reflexión, en la medida en que los profesores son monolingües de español y se encuentran repentinamente confrontados a una población escolar bilingüe o monolingüe en lengua indígena

que, en algunos casos, es mayoritaria. Es el caso de las escuelas observadas en Jalisco en las que la totalidad de los alumnos era bilingüe náhuatl-español, ¿cómo vive el maestro este proceso?

Como ya se dijo los maestros tienen una actitud más bien positiva hacia el bilingüismo de los niños, pero esto no quiere decir que la situación no genere procesos de incomunicación, que por otro lado son normales en el contacto de lenguas. Más allá de los niños monolingües en lengua materna, en los cuales la dificultad es obvia y para la cual los maestros utilizan términos como “desesperante” “frustrante”, etcétera, estos procesos se observan con niños bilingües y es posible analizarlos a partir de las declaraciones de los docentes. En primera instancia éstos muestran respeto por las lenguas habladas por los niños, pero después, cuando describen más a fondo la cotidianidad, es posible detectar la incertidumbre que genera en ellos la situación. Abordamos este aspecto a partir de los dos componentes del circuito del habla: entender y ser entendido.

Entender

Los maestros, en su generalidad, se sienten excluidos de la plática cotidiana de los niños bilingües y esto genera reacciones de “paranoia”, “pienso que se están riendo de mí”, lo que, en algunos casos corresponde a situaciones reales. Varios asesores técnicos y maestros de Jalisco y Sinaloa, relatan como los niños se burlaban de alguna maestra y le hablaban en su lengua materna para que no entendiera. Esto se puede leer también en los registros de clase de la SEByN:

Los niños se comunican a través de su lengua cuando platican entre ellos y en algunos momentos de la clase cuando la maestra pregunta sobre el tema, ellos le contestan en su lengua y la docente pregunta a otro niño lo que dijo su compañero. Hay momentos cuando hablan en su lengua que se le quedan viendo y después se empiezan a reír (Registro de clase de las escuelas de las regiones de Autlán, El Grullo y Tamazula, realizado del 19 al 23 de abril de 2004 por la profesora Ma. de Lourdes Reyes Hdz., DGIE, Jalisco).

En una escuela de Jalisco, los niños, al ver que estaba preguntando por su lengua materna, llegaban y de manera desafiante lanzaban algunas palabras en náhuatl, se reían y se iban para regresar más tarde, se trataba de una especie de juego que les divertía mucho. En estos casos los niños se descubren, fuera de sus comunidades, una competencia que integran al juego de manera consciente, pero que también utilizan como una estrategia de exclusión cuando establecen

relaciones conflictivas con el maestro. Estos procesos se juegan en las solidaridades de grupo y son frecuentes en las clases bilingües (Gumperz, 1996) y ejercen una exclusión de matices más radicales cuando se dan en un contexto en el cual los maestros, no manejan la lengua de los alumnos y no conocen el contexto bilingüe.

En el mismo registro de entender, los maestros sienten que no pueden cumplir su trabajo de normatividad en el sentido educativo, es decir reprender a los niños cuando se insultan entre ellos, como en estas declaraciones de los maestros: “Es desesperante, uno se siente mal. Aprendemos algunas palabras y sabemos cuando dicen groserías por la manera en que lo dicen y los gestos que hacen” (testimonios recogidos en una conversación informal en Sinaloa).

Es tal vez en esta parte en la cual los maestros, de manera consciente, expresan su problemática. Un maestro entrevistado en Sinaloa, cuenta cómo está elaborando un diccionario de palabras en náhuatl para buscar el significado de lo que escucha. A la pregunta de si él utiliza esta estrategia más para saber de qué hablan que para hablar, responde: “Sí, cuando me piden permiso o algo así en su lengua, entonces es cuando yo la busco, pero más, no. Más para saber de qué hablan si están, así, en el trabajo”.

Las declaraciones de los maestros abundan en este registro de la violencia verbal hacia el maestro o entre los mismos niños. Su desconocimiento del proceso bilingüe los lleva a vivir la alternancia de lenguas de los bilingües, como si concerniera principalmente a la intención de excluir. Las personas que han vivido la cotidianidad del contacto de lenguas, saben que estas reacciones, tanto de los alumnos como de los maestros, son normales. De hecho, una maestra de Jalisco que tiene familiares en Estados Unidos y a la que le han contado la experiencia comunicativa en ese país, se mostraba menos ansiosa por no entender que por hacerse comprender. La alternancia de lenguas, como lo han mostrado varias investigaciones, es un recurso suplementario de los bilingües, que se utiliza, antes que nada, para comunicar sentidos y en el caso de la LI, para transmitir sentidos cercanos a las funciones emotivas; enojo, resistencia pero también afecto, cercanía, ayuda, etcétera (Castellotti y Moore, 1999: 151).

Ser entendido

La preocupación de los maestros tiene otra vertiente que concierne al poder ser entendido, al hacerse comprender por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta preocupación se expresa en la declaración bastante

extendida entre ellos de no saber si para los niños ha sido claro lo que han dicho, las instrucciones o los conocimientos expuestos, “Dicen sí y luego no a la misma cosa, luego te miran con sus ojotes y no te responden, parece que no te entienden” (Jalisco).

Efectivamente, en el registro de clase de Jalisco, las respuestas de los niños a la interacción con la maestra en la clase de ciencias sociales, eran contradictorias, “sí”, “no”, y casi siempre monosilábicas. Sin embargo, los niños realizan las acciones que se les piden, lo que muestra una competencia segura en la comprensión. En un registro de clases llevado a cabo en una escuela bilingüe de Guerrero, se observa como los niños tienen la misma reacción cuando se trabaja en español y cambian totalmente de registro cuando la clase se hace en su lengua. Se vuelven más participativos y sus respuestas son más extensas y gramaticalmente, más complejas (Basurto, 2001:92). Posiblemente no se trata de que no entiendan el español, sobre todo los niños migrantes que se encuentran en situación de inmersión lingüística, sino que expresarse en una segunda lengua requiere procesos más finos que entender, lo que se complejiza por la inseguridad para expresarse que generan. Lo que se juega en este contexto, es la confrontación de dos estilos discursivos diferentes en los cuales las colaboraciones se vuelven complicadas. La lingüística interaccional ha desarrollado estudios sobre la conversación y aborda los mecanismos para el cambio de turno de los hablantes. En estos se distinguen las estrategias de colaboración o de resistencia en el diálogo que dependen en gran medida del factor, “compartir implícitos”, es decir del hecho de compartir información y estilos discursivos (Mandala, 2000). La entrada a la escuela, en sí misma, representa para los niños y niñas un esfuerzo de adaptación a nuevas reglas de utilización del lenguaje, si además ésta requiere hacerse en una segunda lengua y en otro contexto regional y dialectal, no es difícil imaginar que se lleve más tiempo.

Los maestros, al desconocer estos procesos, se sienten “frustrados” frente a la respuesta de los alumnos. Una maestra de Jalisco decía, incluso, que le gustaría estudiar psicología para poder detectar si los niños le entienden o no, lo que refleja la deriva peligrosa de adjudicar procesos normales del contacto de lenguas a fenómenos patológicos. Los maestros se mantienen en esta frontera, en la que, al desconocer los procesos bilingües, están a la búsqueda de explicaciones para los fenómenos que constatan.

BILINGÜISMO Y LECTO-ESCRITURA

En este apartado analizamos solamente la enseñanza de la lecto-escritura por ser el área en la cual los maestros se encuentran con los problemas más urgentes. Esto se explica porque es en el primer grado en donde frecuentemente los niños presentan un nivel del manejo del español menos afianzado, lo que requiere del maestro la puesta en marcha de estrategias de comunicación para la transmisión de saberes.

Los registros de clase y la observación pusieron de manifiesto los problemas y las estrategias de los maestros en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura de los niños bilingües que, como ya dijimos antes, son mayoritarios en muchas de las clases. Estos problemas, así como el tipo de estrategias desarrolladas se vinculan, de manera imbricada, con los métodos de lecto-escritura utilizados y la forma de aplicarlos. Analizamos el fenómeno de las marcas transcódicas⁴ las cuales se refieren a la influencia que la lengua materna tiene en los niveles fonológico, sintáctico, morfológico y semántico sobre la expresión en L2. Presentamos nuestras observaciones organizadas en cuatro apartados que corresponden a los niveles de la lengua para fines de análisis.

Semántico

En la clase de Jalisco la maestra utilizaba el método onomatopéyico con bastante facilidad, producto de su experiencia de nueve años en escuela regular. Esta experiencia también se observaba en su manejo del grupo. A pesar de las condiciones precarias en las que trabajaba, con música proveniente de la tienda y los ruidos de afuera, tenía una de las clases más tranquilas que se pudieron observar. El día en que se hizo la observación introducía una nueva letra, la letra “d”. De esta manera se observó la interacción con los alumnos bilingües náhuatl-español y los procesos semánticos que puso a funcionar.

⁴ Las marcas de la L1 en las producciones verbales en L2, consideradas hasta hace no mucho tiempo como signo de incompetencia en el aprendizaje de lenguas, están siendo objeto de estudio y revaloradas como estrategias de los aprendices para apropiarse la L2. Se distinguen tres formas fundamentales: el *code-switching*, en donde los dos códigos se mantienen diferenciados; el *borrowing* en el cual un ítem lexical de L1 es integrado a L2 sin haberlo adaptado al sistema de este último; y el *foreignizing* en el cual el locutor aporta modificaciones fonológicas y morfológicas a los elementos de L1 para que se adapten a L2 (Griggs, 1999: 9-23).

Como sabemos, el método onomatopéyico parte del sonido a la representación gráfica. El sonido se introduce ya sea por medio de un cuento, pero también de un objeto o de un animal. La maestra había elegido el “sonido” del “mayate”, reproducimos una parte del registro para analizarlo:

M. Ven esta letra, es el sonido que hace el animalito que hace agujeritos en las galeras, es un animalito delgadito o gordo de color negro. En nuestro idioma le llamamos mayate.

A. Es mayate. Tiene pico.

M. A ver, que tiene pico y que está caminando en las flores, ¿Es mayate o le llaman de otro modo?

A. Es zancudo.

A. De otro modo. Abeja.

M. De otro modo cómo se llama el que anda caminando en las flores.

A. De otro modo.

M. M. Se llama abeja, yo estoy platicando del mayate, un mayate es negro, la abeja es amarilla con café..... cuando está trabajando, haciendo agujero en la madera, hace un zumbido.... ddddd.....

A. dddddddddd

Como se puede observar en este fragmento la maestra tiene que poner en juego la descripción del animal al que se refiere para poder compartir la definición con sus alumnos. En una escuela bilingüe este obstáculo se salva dando la traducción del nombre en lengua materna, independientemente de su valor pedagógico en el aprendizaje de lenguas. En este caso la maestra va a seguir la misma estrategia a lo largo de la clase de lecto-escritura, cada vez que introduzca una palabra va a dar la descripción para constatar que los alumnos están siguiendo, veamos este otro ejemplo:

M. (Con esta letra) Se puede decir el nombre que ahorita, como está el sol allá arriba y hay mucha luz.

A. Dedo.

M. Dííííí.

La maestra siente inseguridad en cuanto a la comprensión de la lengua por parte de los niños e incluso les pregunta frecuentemente cómo se llama en su lengua materna el objeto o el animal del que habla, lo que da a lugar a otros malentendidos que trataremos en el apartado sobre el léxico.

Contrariamente, la utilización del método global salva el problema, como pudimos observar en una clase de Sinaloa, ya que se presenta el dibujo con el letrero y no hay necesidad de hacer una descripción oral del mismo. Si la utilización del método global facilita la comprensión del significado de las palabras, no por ello están resueltos los problemas de transmisión de éstos, como lo observaremos en el siguiente apartado. Aquí nos interesaba enfatizar la imbricación entre métodos de lecto-escritura y bilingüismo, en la medida en que éstos pueden facilitar o no la transmisión del aprendizaje, como es, en el caso que se acaba de revisar, el del significado de las palabras con las que se trabaja.

Fonológico

Los maestros, en su práctica cotidiana con los niños, han desarrollado una observación muy fina de los fenómenos lingüísticos que presentan los niños bilingües, sin tener elementos para explicarlos. Es en este apartado que los fenómenos transcódicos, definidos más arriba, aparecen. En este caso nos referiremos a los articulatorios. Ya sea en Sinaloa o en Jalisco, los maestros han detectado la confusión de los niños, hablantes de náhuatl, entre la “o” y la “u”, bajo la hipótesis de que se trata de niños que no hablan bien español aunque sin saber a ciencia cierta de dónde proviene. A la pregunta de si los niños hablan bien español, la maestra que utiliza el onomatopéyico responde:

No. Es funcional pero que sea perfecto no. En principio la pronunciación. No pueden pronunciar y tampoco pueden escribir, entonces ahí está. Dicen “o” abierta u “o” cerrada, para ellos la “o” o la “u” es el mismo sonido, entonces a la hora de escribir, los que ya empiezan a dominar el sonido, lo que es el sonido, la sonoridad en las letras, ellos ya te dicen es la “o” abierta o la “o” cerrada (Jalisco).

Aparentemente la caracterización abierta o cerrada no se refiere a un fenómeno articulatorio⁵ sino a la representación gráfica. La maestra que utiliza el global tiene las mismas observaciones aunque menos finas: “Incluso hay

⁵ La fonología clasifica los sonidos por los órganos puestos a funcionar a la hora de su emisión. A esto se le denomina la articulación. En este caso la /o/ es “media” “posterior” y la /u/ “cerrada” “posterior”, ambas redondeadas. En el caso del náhuatl la /u/ es una semivocal que sólo aparece en contextos bien determinados, de esta manera los hablantes de náhuatl deben aprender a articular en contextos diferentes. No encontramos a qué corresponde, y de dónde los niños traen la caracterización /o/ abierta /o/ cerrada. Tal vez corresponda a alguna estrategia de las escuelas bilingües.

niños que me dicen la “u” abierta y yo es cuando le digo: A ver “u” es una y “o” es otra. Pero como que se les dificulta decir “o”, como que no pueden decir “o”, para ellos mejor decir “u” abierta y “u” cerrada”. La maestra que utiliza el onomatopéyico aísla mejor el fenómeno puesto que trabaja sonido y por lo tanto puede observar mejor la articulación.

Los maestros apreciaron mucho la información sobre el sistema vocálico del náhuatl, les dio otra perspectiva del problema y del trabajo de articulación vocal que tienen que hacer con los niños hablantes de náhuatl. La maestra que trabaja global y que ha tenido niños mixtecos, ante esta información, presenta su interpretación de las particularidades articulatorias de estos últimos:

Pues sí. Pues yo decía que era porque como no hablaban bien español, yo decía que al querer repetir a lo mejor se les dificultaba pero pues es que su lengua es no sé como, como con otra, como que mencionan la “t” y la “s” y al decir las vocales, no sé, como que se trababan y se paraban, hacían pausas y ya deletreaban (Sinaloa).

Tal vez se refiera al hecho de que el mixteco es una lengua en la que el fonema /d/ aparece en composición con /n/, es decir nasalizado, produciendo un sonido cercano al del fonema /t/. Este tipo de información es importante para los docentes, ya que les da otra perspectiva de las competencias que los alumnos, desarrollan, lo que se denomina la “relatividad lingüística” tan necesaria para el maestro de lenguas.

Morfo-sintáctico

El otro nivel de los fenómenos transcódicos que se presenta en los niños bilingües se da a este nivel. Sin embargo, los maestros no parecen remarcarlo, no lo mencionan en las entrevistas o intercambios informales y no parecen percibirlo en la interacción en el aula. Así, por ejemplo, en el registro de Jalisco, a la pregunta de la maestra de si la tierra es chiquita o es grandota, una niña responde: “es chiquito” sin que la maestra reaccione a la coordinación de género. En otra clase de 1ero. y 2do., observamos la misma situación. La maestra escribe enunciados en el pizarrón que los alumnos le van dictando a propósito de las actividades con las que ayudan en su familia. Una niña dice “Nati lavas ropas de sus hermanos”, la maestra escribe en el pizarrón “Nati lava la ropa” sin ningún comentario. Estas marcas transcódicas obedecen al hecho de que en náhuatl los nombres no presentan coordinación de género ni de número entre el artículo y el nombre, ya que no existe el determinante, lo

que requiere todo un proceso de adquisición por parte del niño hablante de náhuatl. A diferencia de los maestros observados en algunas escuelas de Estados Unidos (Collins, 1988: 28), aquí los maestros tienen una actitud frente al español de los niños bilingües bastante desprejuiciada. No se observó por ejemplo la hipercorrección de los fenómenos transcódicos, debido tal vez a que no son profesores formados en la metodología bilingüe y entonces su percepción de estos fenómenos es globalizante. Para ellos los niños no hablan bien español, pero no por eso hay que discriminarlos, así dejan pasar algunas irregularidades en la expresión. La hipercorrección bloquea a los alumnos e inhibe la participación, en este sentido la actitud de los maestros es más bien benéfica para la expresión, sin embargo, una formación en este aspecto podría derivar en la puesta en marcha de algunos ejercicios dirigidos a trabajar las dificultades lingüísticas de los niños y a reforzar lo adquirido.

Lexical

A nivel de léxico existe una confusión entre variante dialectal del español y lengua materna. Los maestros se sienten en la obligación de investigar cómo dicen los niños ciertas palabras en su lengua materna, pero éstos, como es el caso frecuentemente en los bilingües, desarrollan una elección del código que van a utilizar, en relación con la lengua del interlocutor (Canut, 1999: 136; Deprez, 1999: 153). Difícilmente emiten palabras en su lengua materna a quien consideran que no la habla, a menos que se trate de un proceso consciente de juego o de exclusión como el revisado más arriba. Así, los niños a la pregunta de cómo se dice en su lengua responden frecuentemente con un término de español dialectal que es tomado por el maestro como proveniente de otra lengua. Los maestros tal vez se den cuenta que es español, pero no se atreven a negar el origen lingüístico, como en el ejemplo siguiente: "... hay una actividad donde sale la palabra 'sope' y yo les he dicho que en nuestro idioma se dice 'sope' y ¿con ustedes? Caemos otra vez al español porque ellos en su idioma le dicen 'picadita'" (Jalisco).

En el mismo registro del léxico, las variantes dialectales del español están frecuentemente presentes sin que los maestros las puedan manejar siempre. Los niños traen todo un bagaje lexical desconocido para el maestro pero que es actualizado a la hora en que se les requiere la participación, así una clase en Sinaloa, en la cual la maestra está trabajando la letra "c" y pide a los niños que busquen palabras con esta grafía, los niños le dicen "coralillo" y "cortadillo", la maestra duda y al principio niega la existencia de estas palabras pero

finalmente escribe “coralillo” y “cortadillo” sin interrogar a los niños sobre el significado de éstas.

Estos problemas tienen su origen en la incertidumbre de los maestros frente a lenguas que desconocen y sobre las cuales sienten que no pueden determinar si un término es correcto o no, si realmente forma parte de la lengua o no. El fenómeno también es normal en el contacto de lenguas, un trabajo de intercambio sobre el español dialectal facilitaría la tarea de los docentes y les daría seguridad en el manejo del léxico de los alumnos.

Los niños monolingües

El problema se agudiza en el caso de los niños que sólo hablan su lengua materna o cuyo manejo del español es demasiado incipiente. No son la mayoría de los casos, pero sí se presenta de manera frecuente, sobre todo en primer grado. Ya sea en Sinaloa o en Jalisco, los maestros destacan que estos casos conciernen sobre todo a los niños mixtecos y generan en los docentes una situación de ansiedad, así esta maestra que en su primer año de trabajo en el ciclo 2003 se encontró con un grupo de 20 niños de los cuales tres eran bilingües y el resto monolingüe en lengua materna: “Al principio decía, no para la próxima ya no me meto en este programa. Ya no me vuelvo a meter y ahora al principio yo noté el cambio con los niños. Ahora no son mixtecos, son más chispas los niños. Aprenden más rápido digo yo”(Sinaloa).

La ansiedad generada se puede transformar en una categorización de los niños por su origen étnico, como podemos observar en esta declaración. Para los niños, la situación puede convertirse en una experiencia frustrante y en el inicio de lo que se llama el aprendizaje del camino del fracaso escolar. La observación y el registro de clase no nos proporcionaron muchos elementos para poder describir el mecanismo y las estrategias con las cuales los maestros manejan este tipo de situación, ya que se referían fundamentalmente a experiencias pasadas.

En una clase en Sinaloa, aunque rápidamente, se pudo observar a algunos niños monolingües. Con estos elementos y con las declaraciones de las experiencias pasadas es posible, sin embargo, elaborar algunas hipótesis que tendrían que ser confirmadas con una investigación más profunda, sobre el tipo de trabajo que se le pide al niño y los objetivos alcanzado en su escolarización.

La clase a la que nos referimos concernía a una escuela en la que no estaba proyectado el registro de clase, sino un recorrido general para darse una idea de la diversidad de situaciones materiales de trabajo en la región de Sinaloa.

Se trataba de una clase multigrado con 15 niños, seis de 1er grado de los cuales tres eran mixtecos, con un nivel muy incipiente de español. El salón era extremadamente pequeño y los niños se encontraban amontonados. Frente al pizarrón. En unas mesas unidas unas con otras para formar una sola larga, se encontraban los niños de primero, mientras el resto en sillas individuales se amontonaba al fondo. Entre el pizarrón y la mesa larga, apenas había espacio para que la maestra pudiera pasar y escribir. Cuando llegamos, en el pizarrón se encontraban escritas las palabras de la canción “el piojo y la pulga”. La maestra había trabajado la separación y el conteo de las palabras con todo el grupo, el cual se disponía a copiar la canción en los cuadernos. En una rápida discusión con la maestra sobre sus condiciones de trabajo y los niños bilingües, ésta expresó su desaliento frente a los tres niños monolingües, que habían llegado más tarde que los otros y con los cuales no se podía comunicar. La maestra nos mostró el cuaderno de uno de los niños y en él sólo había palitos y bolitas, alineados de manera bastante ordenada, tratando de seguir la forma de lo que se tenía que copiar. La maestra explicaba que tenía que ponerse a preparar algunos ejercicios de preescolar para esos niños y que por el momento para trabajar con ellos, se valía de un niño bilingüe, más adelantado, como traductor lingüístico y como ayuda para vigilar el trabajo que realizaban los tres niños mixtecos. Esta es la estrategia más común en el caso de monolingüismo, la utilización del colaborador lingüístico, quien les ayuda a traducir lo que el maestro pide que hagan. Aunque esta ayuda tiene sus límites, si bien en general los niños son voluntarios, los maestros expresan su preocupación por el avance del colaborador y en ocasiones “la colaboradora se enfadaba, decía, ¿cuándo voy a aprender yo?”

Parece ser que para los maestros, el sentido de la estrategia del colaborador lingüístico es el de indicar al niño “lo que tiene que hacer”. A la pregunta de qué es lo que tiene que hacer un niño monolingüe en lengua indígena, la respuesta más frecuente es, escribir o copiar lo mismo que están haciendo los demás. Así esta maestra de Sinaloa, que cuenta que en su grupo matutino tiene dos hermanos, un niño y una niña, de lengua náhuatl que hablan muy poco español. La niña –dice la maestra– se escapa cuando puede y hay que andar buscándola por el campamento, el niño hace las actividades y copia todo lo que se le da y lo copia bien. Es lo que se observó en el caso citado más arriba, los niños monolingües “copian”. Podemos preguntarnos ¿Cuáles es el sentido de esta estrategia, hasta dónde ayuda al niño en su aprendizaje? ¿Cómo aprende un niño a leer y a escribir una lengua que no habla?

Los maestros divergen en sus observaciones sobre los logros de estos niños. Mientras algunos declaran: “Se fueron como llegaron, tal vez hablando algunas palabras de español” (Baja California Sur), otros como la maestra de Sinaloa que trabaja con un método global dice: “Entonces, ya cuando se iban a ir me empezaban a juntar sílabas, a leer palabras. Los que ya empezaban, yo digo a leer bien, ya los que me empezaban a leer las oraciones completas, yo decía, fue demasiado logro” (Sinaloa).

Diferentes variables juegan en este aspecto. La diferencia en el método utilizado, el tiempo que permanecieron los niños en las clases, el verdadero nivel de español que tenían al llegar, ya que es necesario saber si no entendían o si lo entendían y sólo tenían problemas para hablarlo. Estas cuestiones necesitan de un estudio más profundo para poder determinar el proceso que se da en el niño monolingüe cuando es alfabetizado en una segunda lengua, sin tener recurso ni siquiera a la traducción como es el caso en una escuela bilingüe.

Lo cierto es que los maestros han observado que estos niños empiezan a hablar y a escribir un poco, a partir de los tres meses de estancia en la escuela, lo que coincide con los periodos atestados por las investigaciones para el aprendizaje temprano de una lengua extranjera. El problema aquí es que este periodo coincide también con el determinado para varios de los ciclos agrícolas, al término de los cuales los niños se van.

Uno de los objetivos del trabajo de evaluación externa era el de elaborar un perfil del niño monolingüe en lengua indígena, sin embargo, los cuestionarios aplicados fueron muy pocos como para generalizar resultados. Podemos, sin embargo, retomar alguna información de ese universo. De nueve encuestados cuatro son mixtecos y cuatro rarámuris, el noveno nahua, originarios de Oaxaca y de Chihuahua. Estos niños dicen ir a la escuela en su comunidad (7) y preferirla. Tres nunca van a las escuelas de los campamentos y dos, a veces. La mayoría dice estar en primero y segundo, con edades entre 8 y 12 años. Cinco piensan que el español es difícil y cuatro dicen no saber para qué sirve.

Estos pocos datos pueden darnos una idea de la dificultad que para ellos representa la escuela en los campamentos. Posiblemente si siguen migrando podrán lograr hablar español como el resto de los niños bilingües, pero también es posible, sobre todo para los más grandes, que ese fracaso los excluya del sistema escolar. Para ellos el programa propone una escolarización en programas especiales que aún no se han concretado.

RECUPERACIÓN DE ESTRATEGIAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN

A pesar de las dificultades encontradas en el trabajo con los niños bilingües, los maestros llevan a cabo, a veces de manera intuitiva y otras por recomendación de los asesores o del modelo propuesto por el PRONIM, estrategias de trabajo que se han ido definiendo más con la práctica. Se trata aquí de recuperar algunas de ellas para incorporarlas a las recomendaciones para la socialización de experiencias.

En el trabajo de observación se pudo constatar un manejo del método global muy desigual entre los diferentes docentes. Algunos presentan un manejo bien dominado del método, otros utilizan el onomatopéyico y algunos se muestran vacilantes entre los dos. Una de las razones aducidas es la confusión que la guía de español introduce cuando en una lección introduce la letra y el sonido de la letra. Así es muy común que entre los maestros que trabajan el método global, algunos se dirijan a los niños introduciendo el nombre de la letra para formar sílabas. Esto es evidente incluso en los registros de clase elaborados por la Secretaría de Educación Básica y Normal.

Sin embargo, aún los maestros que trabajan el onomatopéyico en algún momento de los ejercicios o incluso a la hora de trabajar ciencias sociales, introducen a los alumnos a la globalización o al diálogo.

Así la maestra de Jalisco, cuando trabaja ciencias sociales con la lección “la estrella fugaz”, instala un diálogo con los alumnos, que le permite trabajar la expresión oral de manera metódica. Este manejo se acerca mucho al desarrollado en las clases de lenguas para la fijación de conceptos espaciales, abajo, arriba, al lado de, etcétera. Citaremos un fragmento del registro de clase en el cual se puede observar este manejo:

M. Ahí miramos que están todos los planetas y **el niño dónde anda**

Ao. En la estrella.

Ao En su casa.

M. En la estrella fugaz. ¿Irás a su casa o todavía se anda paseando?

Ao. **Se anda paseando**

M. Su casa, ¿**la tiene atrás o la tiene adelante de él?**

Ao. **Adelante**

M. Su casa de él. ¿Dónde está la tierra?

Ao. Está ahí.

Ao. Aquí, aquí.

M. Vamos a ver en el dibujo. Aquí está la tierra.

Ao. Aquí está, aquí.

Ao. Aquíii.

M. **¿Atrás del niño o adelante?**

Ao. **Atrás.**

Ao. Este.

M. A ver.

M. **¿De qué está más cerquita la tierra?**

Ao. Del rojo.

M. **¿Del niño o del sol?**

Ao. Del niño.

M. ¿La tierra está más cerca del niño o del sol?

Ao. Del sool.

Ao. Del niño.

M. Hijos, vean bien, la tierra está más cerca del sol.

Ao. Del planeta que está rojo.

M. Si ahí está pegadito el planeta rojo.

.....

.....

.....

M. ¿Ya la miraron dónde está?

Aos. Aquíiiiiiii.

M. **¿Dónde le queda la tierra al niño? ¿Atrás del niño, abajo en sus pies, o junto a su cabeza?**

Ao. **Junto a su cabeza.**

M. **¿Junto a su cabeza?**

Aos. No, no

.....

.....

Aos. **Adelante, adelante.**

Ao. **Atrás.**

M. Atrás. Ahora nos vamos a este otro dibujo. ¿Qué están mirando ahí?

En este fragmento la maestra afirma conceptos espaciales que le dan al niño un enriquecimiento del vocabulario y una práctica de su utilización, además de un trabajo articulatorio de los fonemas del español. Para mejorar esta metodología sería necesario, sin embargo, trabajar con la maestra los objetivos lingüísticos y de situación comunicativa. Es necesario que los niños aporten respuestas completas, como “La tierra está atrás del niño” o “la tierra

está cerca del sol” y no sólo monosílabos o palabras sueltas. El diálogo es muy importante ya que, por un lado, en la utilización oral se afirma la articulación vocal, pero también se afirma la seguridad de entender y ser entendido.

En una clase de Baja California Sur, también se observó a una maestra que después de leer con los niños la lección, les pone ejercicios de comprensión y de vocabulario. Aquí reproducimos los cuadros trabajados:

Segundo año:	
Consecuencia	Causa
Pancho le pegó a Pablo	Pablo se comió la torta de Juan
Brenda y carmen se enojaron	Carmen hizo trampa en el juego
Primer año:	
Lo contrario	
Completo	Incompleto
Amarrar	Desamarrar
Abrochar	Desabrochar
Pintado	Espintado

Este tipo de actividades globalizan y desarrollan el vocabulario de los alumnos. La importancia de globalizar se encuentra en el hecho de que una lengua sirve para comunicar significados y esto es todavía más importante cuando los alumnos trabajan con una segunda lengua, no sólo en la articulación, sino también en sus usos comunicativos.

Las otras estrategias utilizadas, como son el colaborador lingüístico y la elaboración de un vocabulario, tienen sus límites. El primero, como ya se mencionó, puede ser rebasado por la actividad que tiene que realizar, perdiendo él mismo la secuencia de su propio aprendizaje. Por otro lado, si lo que se traduce son las instrucciones para “copiar”, es necesario plantearse el sentido de la estrategia.

En cuanto a la elaboración del vocabulario, que con bastante buena voluntad algunos maestros han adoptado, es una tarea difícil y complicada. Transcribir una lengua que no tiene los mismos sonidos requiere de algunos conocimientos sobre los fonemas y sus representaciones gráficas. Evidentemente, el hecho de por lo menos intentarlo es bastante enriquecedor para el maestro y valorativo para el alumno y en ese sentido una posibilidad de mejorar la comunicación entre ambos.

La enseñanza de lenguas se plantea como objetivos la adquisición de una competencia lingüística más la competencia en los usos y funciones de la lengua meta. Los programas se proponen reproducir el proceso de adquisición de la lengua materna, es decir empezar por la adquisición oral en situación de uso. Para esto se determinan las necesidades de comunicación según los intereses del que aprende: presentarse, preguntar una dirección, buscar un alojamiento, comentar o afirmar gustos y opiniones, entrevistarse para un trabajo, etc. Estas situaciones, que en la enseñanza de lenguas extranjeras han dado muy buenos resultados, son efectivas en la medida en que permiten el desarrollo de una competencia lingüística en situación de uso, pero no son más que introductorias al esquematizar situaciones reales. La competencia comunicativa se adquiere verdaderamente en la interacción real, la cual implica situaciones y variantes individuales.

Algunos autores hacen una diferencia entre la enseñanza de una lengua extranjera y de una segunda lengua. La primera se refiere a una enseñanza fundamentalmente académica con la cual el estudiante no se encuentra en contacto real, mientras que una segunda lengua es aquella con la cual hay un contacto “real” o “representado” por mínimo que sea. Sería el caso de la enseñanza del español a niños y niñas indígenas. Como se vio en el primer apartado de este artículo, estos niños y niñas aprenden el español por inmersión durante sus viajes, es decir en situaciones comunicativas reales. En este sentido, la escuela no enseña el español a los niños y niñas bilingües, sino refuerza la competencia adquirida para mejorarla a través de una reflexión sobre la lengua.

En esta reflexión funcionan las nociones de competencia lingüística y de competencia comunicativa. Traducidas a didáctica para la población bilingüe sirven para definir en qué aspectos se presentarán los mayores grados de dificultad, tanto lingüística, como de uso y así definir contenidos lingüísticos, situaciones de uso y graduaciones en los pasos definidos para llegar a las metas propuestas. Consideremos el caso de la lengua Tlapaneca (*me'phaa*):

En esta lengua no se utiliza el artículo determinado, la cantidad se marca con los numerales y éstos toman formas diferentes para referirse a seres animados o inanimados

	Singular	Plural
Seres inanimados	<i>Mbá itsi</i> /una piedra/	<i>Thiku itsi</i> /unas piedras/
Seres animados	<i>Mbáa ago</i> /un camarón/	<i>Mbíin ago</i> /unos camarones/

Una didáctica de enseñanza del español para hablantes de esta lengua tendría que contemplar las diferencias entre las dos lenguas y hacer énfasis en

aquellos rasgos, como la ausencia de marcador de número, para trabajar el objetivo lingüístico. Esto es aún más importante si los alumnos son monolingües en una lengua indígena.

Son estas competencias de reflexión sobre el sistema de las lenguas, lo que da a los bilingües la capacidad demostrada de aprender fácilmente otras lenguas más tarde, así como un mayor razonamiento abstracto producto de una mayor conciencia sobre la naturaleza arbitraria de los símbolos lingüísticos. Pero para que estas competencias puedan ser actualizadas, es decir valoradas, recuperadas y trabajadas en el contexto académico, es necesario no sólo que el profesor tenga una actitud positiva hacia la lengua que enseña, sino que él sea bilingüe, es decir que haya pasado por la adquisición de esa competencia de reflexión comparativa y aceptado el aprendizaje por el error, o por lo menos que posea una reflexión profunda sobre las competencias lingüística y comunicativa en el contexto bilingüe.

Es evidente que las escuelas de los campamentos no pueden ofrecer una educación verdaderamente bilingüe ya que necesitarían un número importante de docentes especializados, lo que sí es posible es un trabajo de formación que incluya, entre otros contenidos, algunas nociones comparadas de las características de las lenguas en contacto. Esto daría al docente “relatividad lingüística” para entender el proceso y el mecanismo que atraviesa un sujeto en la adquisición de una segunda lengua.

CONCLUSIONES

Después de analizar los problemas a los cuales se enfrentan los maestros en el manejo del bilingüismo en el aula, las necesidades de formación se hacen evidentes. Los maestros han desarrollado ya una conciencia sobre la necesidad de permitir la expresión en lengua materna en el salón de clases, pero no es suficiente. No sólo necesitan una metodología de enseñanza del español como segunda lengua sino además un acercamiento a los fenómenos comunicativos que se producen en el contacto de lenguas. El desarrollo de un relativismo lingüístico a través del conocimiento de la diversidad de lenguas, tanto en algunas de sus características estructurales como de los usos que de ellas hacen sus hablantes, dónde, cuándo, a quién y cómo, les permitirían explicarse muchas de las dificultades que tienen los alumnos, sin caer en una interpretación de éstas como patológicas, o de desarrollo cognitivo o lingüístico, además de reconocer las ventajas cognitivas que aporta el bilingüismo y el trabajo necesario para desarrollarlas.

El estudio de los procesos migratorios representa un campo ideal para estudiar los fenómenos que surgen de los contactos culturales y lingüísticos entre las poblaciones diversas del país. En ese orden de fenómenos, el bilingüismo por inmersión que aquí observamos presenta un interés particular para ahondar en el conocimiento de las actitudes hacia el contacto de lenguas y su incidencia en la conservación o el desplazamiento. Los instrumentos que utilizamos no arrojan datos que vayan en el sentido de la pérdida de las lenguas indígenas en los desplazamientos de los grupos de hablantes sino de un creciente bilingüismo en las comunidades de origen. Es cierto, sin embargo, que las situaciones son bastante diversas. En estados como Jalisco o en algunos campamentos de Sinaloa hay una concentración de hablantes de la misma lengua, lo que favorece el intercambio en lengua materna en situaciones variadas, mientras que en algunos campamentos de Sinaloa o Baja California Sur, la coexistencia de hablantes de diversas lenguas hace necesaria la utilización del español como forma de comunicación esencial. Esto determina formas de diglosia diferenciadas. Es necesario entonces llevar a cabo estudios que tomen en cuenta todas estas variables además de generacionales, de escolaridad y de género para identificar con precisión el impacto de la migración sobre las lenguas indígenas y en ese sentido las estrategias que podrían ser instrumentadas en las escuelas de los lugares de recepción para revalorarlas y mejorar el rendimiento escolar desarrollando las potencialidades de esta población escolar.

REFERENCIAS

BASURTO, P. B.

- 2001 *El uso de la primera y la segunda lengua en el salón de clases en educación indígena*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, México.

BERTELY, MARÍA (COORD.)

- 1999 *Usos del español y la lengua indígena en el salón de clases en los espacios escolares de educación para niños y niñas migrantes*. Documento interno, SEByN-DGIE-SEP, México. ^

CASTELLOTI, VÉRONIQUE Y DANIÈLE MOORE

- 1999 Alternance des langues et construction des savoirs. *Cahiers du français contemporain* 5, Ed. École Nationale Supérieure, París, Francia: 151-166.

CIFUENTES, BÁRBARA Y JUAN JOSÉ RENDÓN

- 1983 Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca. *Revista nueva antropología* V y VI, núm. 22, México: 65-81.

COLLINS, J.

- 1988 Instrucción diferencial en los grupos de lectura. J. Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires, México: 28.

CUMMINS, J.

- 2001 ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, núm. 326, septiembre-diciembre, España.

CHOMSKY, N.

- 1981 *Reflexiones sobre el lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas*. Editorial Trillas, México.

DEPREZ, C.

- 1999 Quelques propos métalinguistiques d'apprenants et de bilingües sur la alternance des langues. Castelotti V. y Moore D. (comp.) *Alternance des langues et construction des savoirs, Cahiers du français contemporain 5*, École Nationale Supérieure, París, Francia: 155- 165.

FERREIRO, EMILIA

- 1995 La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. Ramón Arzapalo y Yolanda Lastra (eds.) *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

GORTARI KRAUSS, LUDKA DE Y J. BRICEÑO GUERRERO

- 2003 *Experiencias y retos en la educación bilingüe en zonas indígenas*. Secretaría de Educación Pública, México.

GRIGGS, PETER

- 1999 Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre aprennants partageant la même L1. Castelotti V. y Moore D., *Alternance des langues et construction des savoirs, Cahiers du français contemporain 5*, École Nationale Supérieure, París, Francia: 9-23.

GUMPERZ, J.

- 1996 El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. Héctor Muñoz Cruz y Pedro Lewin (coord.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural, Investigaciones lingüísticas 2*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa- Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

HAMEL, R. E.

- 1987 El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Universidad Veracruzana, Xalapa, México: 13-44.

HAMERS, J. Y M. BLANC

- 1983 *Bilingualité et bilinguisme*. Mardaga, Bruselas.

HYMES, D.

- 1974 Hacia etnografías de la comunicación. *Estudios de etnolingüística y sociolingüística 20*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)

- 2005 *Conteo de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México.

JAKOBSON, R.

- 1974 *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona.

MANDALA, LORENZO

- 2000 Pour une linguistique interactionnelle. *Revue marges linguistiques 1*, Mai, MLMéditeur, 13250, Saint Chamas, France, consultado en: <http://www.marges-linguistiques.com>

RUIZ BIKANDI, U.

- 2000 *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Col. Didáctica de la lengua y la literatura 2, Síntesis, España.

SÁNCHEZ LÓPEZ, PILAR Y R. RODRÍGUEZ DE TREMBLEQUE

- 1997 *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis, Madrid.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (SEByN)

- 2003a *Diagnóstico y líneas de acción*. Documento de trabajo, Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes, Secretaría de Educación Básica y Normal, México.

- 2003b *Fundamentación pedagógica*. Documento de trabajo, Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes, Secretaría de Educación Básica y Normal, México.

SUÁREZ, J.

- 1995 *Las lenguas indígenas mesoamericanas*. CIESAS-INI, México, 1995.

TRUJILLO, S. F.

- 2002 Los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras. De la competencia lingüística a la competencia intercultural. F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa (coords.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, consultado en: <http://www.ugr.es/ftsáez/esp12.htm> p.17

WELLEFFORD, F. G.

- 2000 Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: el caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. Norma del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, Universidad Autónoma de México-UNICEF, México.

ANEXO I.
LA POBLACIÓN BILINGÜE

En este apartado se hace un acercamiento aproximado a la población bilingüe, ¿en dónde se localiza?, ¿de dónde viene?, ¿qué lenguas habla? Los datos proporcionados aquí provienen de tres fuentes. Un cuestionario exclusivo para la población infantil bilingüe, aplicado sobre un total de 261 niños y niñas. Los datos obtenidos se cruzaron y se completaron con los de los cuestionarios de la *muestra nacional para niños y niñas* y el de *padres y madres* aplicados a población migrante indígena o no. En estos últimos se regularizaron los datos sobre pertenencia étnica a partir de la lengua hablada. Es decir que frecuentemente los encuestados no respondían a la pregunta sobre su origen étnico, pero sí a la de lengua materna. En estos casos se les atribuyó una adscripción étnica de acuerdo con la lengua. Sin embargo, en los casos en los que respondían a la pregunta sobre adscripción étnica y no a la de la lengua hablada, se conservó así, ya que es posible que aún reconociendo una adscripción étnica ya no hablen la lengua del grupo. Esta aclaración se hace, ya que los cuestionarios para niños bilingües sólo toman en cuenta el manejo de dos lenguas y no contempla los casos en los cuales el niño, aún declarando una pertenencia étnica, no hable la lengua.

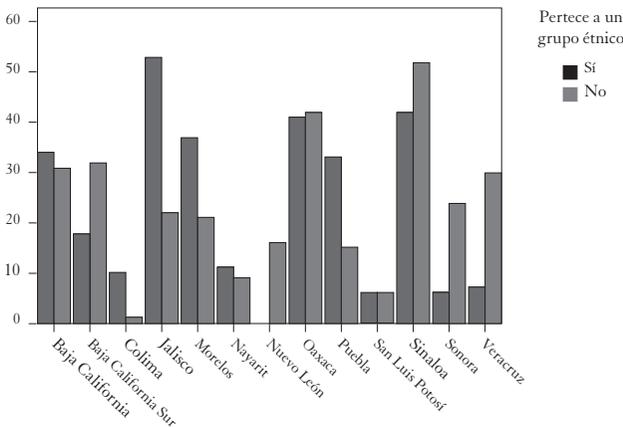
En la base de datos de *padres y madres* y, en alguna preguntas de la de *niños y niñas a nivel nacional*, se sumaron aquellos que no contestaron ni a la pregunta sobre adscripción étnica, ni a la de lengua materna, con aquellos que contestaron no pertenecer a un grupo étnico, ni hablar una lengua indígena, para poder confrontarlos con aquellos que contestaron de manera afirmativa. Este procedimiento permite el cruce de datos, que sería bastante difícil de otra manera, ya que el índice de los que no contestaron, en ocasiones fue tan alto que las comparaciones eran difíciles. Se supone que, además de aquellos que no entendieron la pregunta o no quisieron contestar, se encuentran los que al no pertenecer a un grupo étnico, pensaron que no era necesario dar una respuesta. Existe un problema metodológico en este rubro ya que algunos contestaban a la pregunta de adscripción étnica con el término de “mestizo” y en la lengua, “español”, pero fueron muy pocos y el cruce de datos se volvía casi imposible por la dispersión de las respuestas. De esta manera, aún teniendo en cuenta el problema metodológico que esto representa, ya que los que no contestaron harían una gran diferencia en algunos resultados, el procedimiento, como ya lo mencionamos, permite dibujar tendencias generales.

1.1 Concentración de la población infantil bilingüe atendida

Los niños bilingües encuestados se encuentran fundamentalmente, por orden de importancia, en los estados de Oaxaca 27.6%, Jalisco 26.4%, Puebla 12.6%, Sinaloa 11.9% y Baja California 10.3%. Si bien esta frecuencia es representativa de la concentración de los bilingües, es sólo aproximativa, puesto que refleja también los lugares en que se aplicó el cuestionario. Cuando se confronta esta información con los datos nacionales, sobre adscripción étnica, estas concentraciones se confirman, pero cambia el orden de importancia. Jalisco aparece en primer lugar con un 9%, seguido de Sinaloa y Oaxaca con un 7.2%, Morelos 6.2%, Baja California y Puebla 5.5%. Estados como Baja California Sur, en donde no hubo aplicación de cuestionarios para bilingües, presentan una concentración de 2.8%. Podemos observar esta distribución en la gráfica 1. Revisar la distribución de lenguas es importante, en la medida en que su concentración o su dispersión, determina en los Estados receptores el tipo de problemática escolar que se les presenta a los maestros y por ende las estrategias posibles y las necesidades de formación de los maestros.

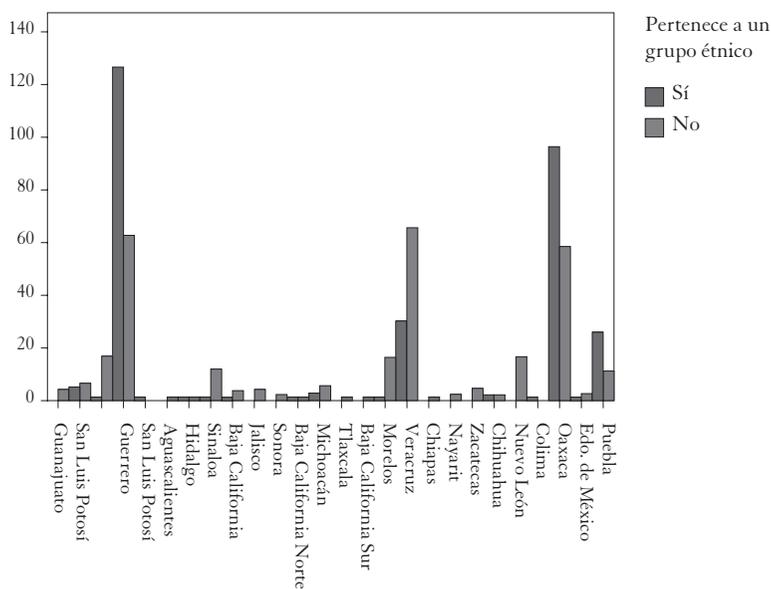
1.2. Estados de origen

Los estados de donde mayoritariamente provienen los niños bilingües son, sin ninguna sorpresa, Oaxaca y Guerrero. Estos datos son confirmados por los cuestionarios nacionales, aunque no en las mismas proporciones. Mientras que en los cuestionarios para bilingües la representatividad de Oaxaca es mayor de un 1.1% a la de Guerrero, en las bases de datos nacionales de *padres y madres* es lo contrario, 21.4% para Guerrero y 16.4% para Oaxaca.



Gráfica 1. Localización de la población encuestada.

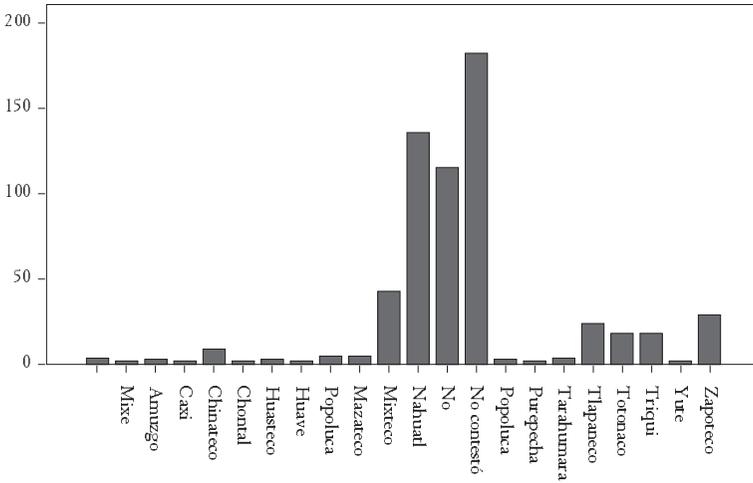
La misma tendencia se observa en la de *niños y niñas*, con una ligera representatividad mayoritaria de Puebla sobre Guerrero, 6.3% frente a 5.5% como se observa en la gráfica 2.



Gráfica 2. Estado de origen.

1.3 Origen étnico

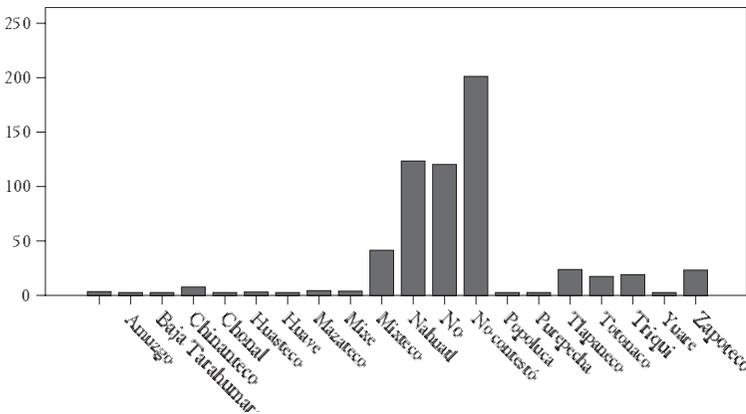
Los grupos étnicos más representados en la muestra son, por orden de importancia, nahuas de Guerrero y de Veracruz, 22.4% en la muestra de *padres y madres* y 37.2% en la de *bilingües*. Le siguen los mixtecos, ampliamente representados en los cuestionarios para *niños bilingües*, 26.1% pero no en los nacionales 7.1% en el de *padres y madres* y 7.6% en el de *niños y niñas*. Zapotecos, triquis, totonacos y tlapanecos se encuentran presentes en porcentajes que van de 5% hasta 3%. Es importante anotar que, con el procedimiento de normalización, según el cual se adjudicó una adscripción étnica a todos aquellos que dijeron hablar la lengua, independientemente de la respuesta sobre el origen, se obtuvo un porcentaje de 49.4 padres y madres adscritos a un grupo indígena. Esta cifras en cuestionario de *niños y niñas nacional*, da un porcentaje de 33.6. Antes de concluir a la negación de parte de los menores de la identidad étnica, sería necesario ver en qué términos está planteada la pregunta y si la entendieron.



Gráfica 3. Grupo étnico

1.4 Las lenguas en contacto

Las lenguas van siguiendo las mismas tendencias que los datos de pertenencia étnica. El náhuatl es mayoritario, seguido por el mixteco, mientras un grupo intermedio comprende el zapoteco, el triqui, el totonaco y el tlapaneco, más un grupo muy reducido y fragmentado de otras lenguas como el rarámuri, el chinanteco, el mazateco, el huasteco, etcétera. Un total de diez y siete lenguas, algunas concentradas en algunos estados, otras dispersas por el espacio migrante.



Gráfica 4. Lengua hablada.

La distribución de las lenguas es bastante diferenciada, ya que en algunos estados como Jalisco, se tiene una concentración de hablantes de náhuatl, (7.8%), mientras que en estados como Baja California Sur se encuentra una serie de lenguas en porcentajes muy pequeños: triqui (0.2%), zapoteco (0.7%), mixteco (0.3%), mazateco (0.2%), purépecha (0.2%), náhuatl (0.2%), Yuare⁶ (0.2%). Estas distribuciones determinan también el carácter homogéneo o heterogéneo de las clases de los campamentos y el tipo de estrategias que se pueden poner en práctica en el trabajo con niños bilingües.

Se pueden dibujar algunas tendencias en cuanto al desplazamiento de las lenguas, a partir de algunos datos obtenidos sin que éstos sean definitivos. Del total de personas adultas que contestaron pertenecer un grupo étnico, 3.4% dijeron no hablar la lengua. Los niños y niñas encuestados en la muestra nacional, declaran 31.1% hablar su lengua materna y 33.2% hablar español, la mayoría es bilingüe. Haciendo una resta de estas cifras se obtiene un porcentaje de 2.1% de monolingües en español. Este desplazamiento hacia el español no es muy significativo, pero es necesario un estudio más profundo ya que el dato puede modificarse sólo con algunos niños o niñas que no hayan entendido la pregunta. De hecho se pueden detectar algunos niños o niñas, 1.1%, que evidentemente no entendieron lo que se les preguntaba y que incluso, podríamos suponer, son monolingües en alguna lengua indígena o poseen un bilingüismo incipiente. Estos dijeron no hablar una lengua indígena, pero también respondieron negativamente a la pregunta de si hablaban español.

Estos datos, aunque provisorios, pueden darnos una idea de la magnitud de la población bilingüe presente en las aulas de las escuelas de los campamentos para la cual los maestros necesitan desarrollar estrategias de atención.

⁶ La denominación de esta lengua se conservó tal y como fue declarada.

