



Martha Josefina Franco García,* Alaide Rodríguez Corte**
y María de los Ángeles Bello Olano***

Migración y bilingüismo en una escuela urbana en la ciudad de Puebla, México

RESUMEN

Este estudio, realizado en una escuela primaria urbana en la ciudad de Puebla, México, tiene como propósito conocer la situación sociolingüística de estudiantes indígenas migrantes de educación primaria y reconocer la complejidad educativa de la escuela a la que asisten. Para esta investigación empleamos como metodología el estudio de caso y la aplicación de un diagnóstico sociolingüístico. Entre los hallazgos encontramos que, aunque las y los docentes son sensibles a la realidad migratoria y a la diversidad cultural en el plantel, desconocen los grados de bilingüismo de sus estudiantes y mantienen prácticas educativas hegemónicas y unívocas

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Sus líneas de investigación son: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Correo electrónico: marthafrancog@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4031-6627

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Sus líneas de investigación son: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Correo electrónico: marthafrancog@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4031-6627

*** Estudiante del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional 211 Puebla. Allí realizó estudios de licenciatura y maestría. Profesora de educación primaria egresada del Benemérito Instituto Normal del Estado. Trabajó once años como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional 211 Puebla. Actualmente es profesora en la escuela primaria Joaquín Colombres. Correo electrónico: gelos_27@hotmail.com. ORCID: 0009-0004-7862-6043



que no les permiten conformar un proyecto acorde a la realidad de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

migración ▪ estudiantes indígenas ▪ bilingüismo ▪ escuela

TITLE

Migration and Bilingualism in an Urban School in the City of Puebla, Mexico

ABSTRACT

This study, conducted in an urban school in Puebla, México, pretends to know the sociolinguistic situation the elementary indigenous school; at the same time the analysis recognize the complexity of this school. The methodology for this inquire was a study and the application of a sociolinguistic diagnosis. Among the main discoveries is that, although the teachers are sensitive to the migratory reality and the cultural diversity on school, they are unaware of the degrees of bilingualism of their students and educative practice is hegemonic and uniform and their are unable to develop an education project for this problem.

KEYWORDS

migration ▪ indigenous students ▪ bilingualism ▪ school

INTRODUCCIÓN

Familias indígenas mexicanas migran del campo a la ciudad ante las condiciones de pobreza que existe en sus lugares de origen, no obstante, esto no garantiza que mejoren sus condiciones de vida debido a que “el desarrollo industrial poco dinámico, es incapaz de absorber la mano de obra rural, lo que conforma una profusa población de trabajadores informales [con] desplazamientos temporales de corta o larga duración” (Carton, 2021, pp. 158-159). Esta realidad genera que niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas circulen por escuelas primarias urbanas de zonas populares y retornen a sus lugares de origen en tiempo de cosecha, por falta de trabajo de los padres, ante un problema familiar o por algún riesgo. Estos desplazamientos recurrentes muestran que “en la transición del milenio, el contexto original adquirió características que colocan nuevas necesidades de aprendizaje y modifican las configuraciones de la educación” (Di Pierro, 2008, p. 113). En estas condiciones, se confronta la actividad instituida en las escuelas con las condiciones educativas de sus estudiantes.

Lo anterior se suscita en la era de los derechos humanos, que marcan directrices sociales y educativas. Así, desde el Derecho a la Educación se exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad “mediante la sustitución del requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación



de la enseñanza al derecho igualitario, a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito” (Tomasevski, 2002, p. 16). Esto obliga a las instituciones educativas a reconocer las diversas infancias y colocar sus necesidades como retos de trabajo.

Existen documentos internacionales ratificados por México, como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU, 1959), la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996); e instrumentos nacionales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2023a), la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2022) y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en México (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2023b), que reconocen la diversidad cultural y lingüística, y la necesidad de impartir la educación formal en las lenguas de los estudiantes y recuperar en los procesos de enseñanza aprendizaje la interculturalidad. “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2022, p. 3).

Y esto se recupera en el Plan de estudios de la educación básica (SEP, 2022) que reconoce “como principio de inclusión, una educación para la igualdad y la diversidad” (p. 58). Sin embargo, aún no es una realidad. Además, el discurso oficial se enfoca en población indígena situada en su territorio y no tanto en los NNA en condiciones de migración, que transitan hacia espacios urbanos, en los que las escuelas no suelen pertenecer al sistema de educación indígena.

Al realizar una revisión de la literatura vinculada a la enseñanza bilingüe a NNA indígenas, encontramos el interés de los investigadores sobre tres grandes ejes temáticos: las políticas lingüísticas en educación, la enseñanza bilingüe y la agencia de los estudiantes al usar su lengua en la escuela.

En relación a las políticas lingüísticas en educación, las y los investigadores cuestionan sobre todo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que imparten los Estados nacionales. Martínez (2015) refiere que en México se han realizado un sinnúmero de programas educativos en atención a poblaciones indígenas, que no tienen relevancia, por lo que se necesitan políticas integrales que acompañen la biografía de los estudiantes indígenas; Barriga (2020), en un estudio situado en dos escuelas en Ciudad de México, sostiene que la EIB es endeble, engañosa y realiza un bilingüismo de transición que privilegia la enseñanza del español.

Un factor que advierten Martínez (2015) y Barriga (2020) es la dificultad de las y los docentes para trabajar en escuelas urbanas con diversidad cultural y lingüística. Desde estas consideraciones, Pérez (2021) refiere, en el caso de escuelas de educación indígena situadas en las ciudades de Puebla y Tehuacán, que la enseñanza de la lengua indígena es un instrumento de interculturalidad que desarrolla la relatividad cultural y lingüística; sin embargo, al igual que las otras dos



autoras, sostiene que la principal limitante es la política de formación docente. Por ello, si bien las y los docentes indígenas elaboran estrategias para que las y los alumnos “hablen su lengua y la representen por escrito y reflexionen sobre esa representación, aún hace falta que logren una retroalimentación de lo que hacen y eso requiere de una preparación docente” (p. 167).

Por su parte, Roquebert (2018) advierte que la EIB no se concreta en Panamá a pesar de ser un derecho, lo que afecta la educación de los estudiantes indígenas, y sostiene que las escuelas con mayores logros son las que con presupuesto propio no se sujetan a las directrices del Estado. En este tenor, Simbaña (2020) refiere que en Ecuador en 2009 “la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa y pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación” (p. 273), lo que repercutió en las escuelas surgidas de movimientos sociales como el caso del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica Amawta Rikchari, espacio educativo para población indígena migrante en Quito, que vio limitada su función educativa intercultural-bilingüe.

Respecto a la enseñanza bilingüe, las investigaciones plantean procesos, programas y materiales. Hamel (2018) muestra el trabajo introspectivo realizado por las y los maestros p'urhepechas que desde hace veinte años realizan el proyecto escolar “T'arhexperakua-Creciendo Juntos” en Michoacán, México. Ellos describen la experiencia de segregación y castellanización que vivieron como alumnos indígenas, frente al proyecto intercultural-bilingüe que diseñaron al lado de sociolingüistas (este, un verdadero cambio de paradigma). Por su parte, Martínez (2020) menciona que ha seguido los procesos educativos de una escuela de educación indígena en la ciudad de Puebla, México, por dos generaciones, y encuentra el uso de un software especializado que trabaja la docente del salón de cómputos para la creación de materiales didácticos interactivos y elaboración de libros en las lenguas indígenas de los estudiantes. Estos casos enfatizan la importancia de los programas situados.

Ante el desplazamiento que sufren las lenguas originarias por el uso predominante del español, hay trabajos que abordan a las lenguas indígenas como segundas lenguas (L2). Nobaró y Hecht (2017) refieren el caso de estudiantes tobas/qom que migran al Gran Buenos Aires y tienen como Lengua 1 (L1) el español: ellos no son sujetos de enseñanza de la L2, que es su lengua indígena, ya que la institución educativa no cuenta con propuestas para ello. En este sentido, Pérez (2021) sostiene que cada vez más las lenguas indígenas son la L2 de los estudiantes indígenas y presenta el trabajo realizado en México por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas respecto a programas y materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas como L2, desde el enfoque comunicativo funcional, y reconoce la importancia de la formación de profesores en el campo de la didáctica de lenguas indígenas.

Por su parte, Lucas (2004) trabaja con estudiantes guaraníes en un secundario de la provincia de Buenos Aires y encuentra que:



[...] los escritos de los alumnos con contactos de lenguas transgreden, con cierta frecuencia, la norma gramatical, cuestión que debe atenderse a partir del trabajo conjunto con los alumnos, que conduzca a la reflexión para elaborar estrategias didácticas conscientes, con el fin de resolver dificultades. (p. 207)

En este sentido, plantea la necesidad de reflexionar sobre la lengua, para que los propios estudiantes reconozcan las diferentes construcciones gramaticales de las lenguas que emplean.

La tercera temática es el uso de la lengua indígena en la escuela como instrumento de resistencia. Al respecto, Hernández y Maya (2016) plantean el caso de una escuela urbana en la ciudad de México y apuntan que, ante un fenómeno estructural y estructurante de carácter opresivo, los estudiantes indígenas crean mecanismo de resistencia que no son necesariamente contestatarios, sino formas de resistencia discretas y a veces contradictorias.

Tomando en cuenta la problemática existente y sus condiciones de producción, nuestro propósito es conocer la situación sociolingüística de estudiantes indígenas que migran a la ciudad de Puebla y reconocer la complejidad educativa que adquiere la escuela a la que asisten. Para ello, realizamos trabajo de campo en la escuela primaria Joaquín Colombres,¹ ubicada en la ciudad de Puebla, México, institución que se caracteriza por recibir a población migrante del interior del estado de Puebla y de otras entidades del país.

Iniciamos el artículo con un planteamiento teórico sobre bilingüismo y sus implicaciones en la educación; más adelante, realizamos la descripción metodológica, señalando el empleo del estudio de caso y el diagnóstico sociolingüístico. Posteriormente presentamos el contexto institucional, para finalizar con la situación sociolingüística de las y los estudiantes y el reconocimiento de la complejidad que representa la migración y la diversidad lingüística para la institución escolar.

ENTRAMADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En México existe dilación en la atención educativa a grupos hablantes de lenguas indígenas o procedentes de familias en las que se habla una lengua indígena, por ello, el tema del bilingüismo se vuelve relevante para identificar la problemática que se suscita en las escuelas con diversidad lingüística. En este apartado desarrollamos este concepto y algunas de sus implicaciones individuales y sociales, así como su relación con la escuela, para comprender la situación sociolingüística de estudiantes indígenas de la escuela Joaquín Colombres que se caracterizan por tener algún grado de bilingüismo.

1. A las escuelas primarias en México asisten NNA de 6 a 12 años para cursar la educación elemental que consta de seis grados. Posteriormente pasan a secundaria por tres años, antes de inscribirse al bachillerato, que tiene una duración de tres años.



BILINGÜISMO INDIVIDUAL Y SOCIAL

Una persona bilingüe es quien puede hablar dos lenguas (Crystal, 2008). La primera que se adquiere se conoce como lengua primaria o L1, mientras que posteriormente serán segundas (L2), terceras (L3) o más lenguas. Estas pueden ser adquiridas o aprendidas dependiendo de diversos factores.² El bilingüismo es un fenómeno individual y social. El bilingüismo individual se refiere al grado de dominio que tiene una persona de dos o más sistemas lingüísticos. El bilingüismo social se concentra en las características, causas y consecuencias sociales de que en un mismo territorio convivan dos o más lenguas.

Los individuos pueden tener diferentes grados de dominio en las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico (Grosjean, 1989) y en la bibliografía sobre el tema se reconocen distintos tipos de bilingüismo. Las clasificaciones se basan en la edad de adquisición, aspectos cognitivos, competencia lingüística y comunicativa o en los usos sociales de las lenguas. A continuación, mencionamos algunos de estos tipos para dar un panorama de los diferentes grados de dominio de una lengua entre personas bilingües.

En el bilingüismo coordinado (Weinreich, 1974), el bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes que no están subordinados a los de la otra lengua. Se desarrolla frecuentemente a edad temprana y en situaciones en las que los padres hablan cada uno una lengua diferente. Se le conoce también como bilingüismo de cuna o simultáneo. También encontramos el bilingüismo funcional, que es cuando el hablante utiliza cada lengua para distintas funciones sociales (López, 1989).

Cuando los individuos se expresan en ambas lenguas, pero los significados de las palabras de una de ellas están subordinados a los de la lengua dominante, se conoce como bilingüismo compuesto (López, 1989). También encontramos el bilingüismo incipiente, en el que el individuo tiene mejor manejo lingüístico y comunicativo en una de las lenguas que habla, mientras que en el otro idioma presenta dificultades para comunicarse (López, 1989). Cuando la persona tiene destreza de entender oralmente la L2, pero enfrenta dificultades para hablarla, nos referimos al bilingüismo pasivo.

Además de estos tipos de bilingüismo, los conceptos de lenguas de herencia y de hablantes de herencia cobran relevancia. Mulík et al. (2021) adaptan este concepto y proponen el de hablantes de herencia indígena mexicana (HHIM). Los HHIM son mexicanos criados en hogares donde se habla una lengua indígena, que la entienden o hablan, por lo que son bilingües en cierto grado. Experimentan un cambio en la dominancia de sus lenguas, que va de la lengua indígena al español, y le otorgan a la lengua indígena relevancia familiar, pero viven una situación de conflicto lingüístico, cultural y social derivado de la discriminación, la castellanización y el mestizaje.

2. La adquisición tiene que ver con procesos inconscientes, en contextos no formales, y suele darse en edades tempranas, mientras que el aprendizaje se desarrolla en contextos formales, en los que se utilizan diversos métodos para lograr el dominio de una lengua.



El bilingüismo social, por su parte, se observa cuando encontramos poblaciones o regiones en las que conviven dos o más lenguas, en las que el bilingüismo implica un contacto entre ellas. Esto se debe a factores como la migración, las situaciones poscoloniales y los procesos de unificación que oficializan la lengua dominante (Siguán y Mackey, 1986).

Appel y Muysken (1986) distinguen tres situaciones de bilingüismo social de acuerdo con el tipo de contacto que se da entre las lenguas. Una, cuando existen dos idiomas en un mismo lugar, cada uno hablado por diferentes grupos monolingües; dos, cuando todos los habitantes del lugar son bilingües; y tres, cuando “coexisten dos grupos, uno monolingüe que habla la lengua dominante y otro grupo minoritario bilingüe. Este último tiene como lengua originaria un sistema lingüístico de menor prestigio, por lo que ha tenido que aprender la lengua dominante” (Appel y Muysken, 1986, p. 11).

El que resulta relevante para este trabajo es el tercero, que describe la situación de las lenguas indígenas mexicanas con respecto al español, con la salvedad de que la población indígena comienza a tener como L1 la dominante y como L2 la originaria, creándose una división de las funciones sociales de ambas lenguas. La situación en la que esta división es desigual se conoce como diglosia (Moreno, 2017).

El uso diferenciado se puede observar en el modo en el que las lenguas se emplean dependiendo de los interlocutores y de los diferentes ámbitos de uso (Moreno, 2017; Guerrero, 2009). Una característica de las lenguas minoritarias mexicanas es que sobreviven en algunos ámbitos, pero el español es la lengua más utilizada.

El desplazamiento de las lenguas se agudiza cuando las personas migran a otros lugares. “Si los migrantes logran integrarse plenamente a la comunidad receptora, es probable que la segunda o tercera generación no aprenda la lengua de sus padres” (Moreno, 2017, p. 213).

El bilingüismo social también puede ser caracterizado como sustractivo o aditivo, según las ventajas y desventajas que implique para una sociedad.

Si el bilingüismo consiste en aprender o adquirir como segunda lengua un idioma de prestigio, es aditivo y cuando la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua implica pérdida o desplazamiento de la primera, de menor prestigio, se conoce como bilingüismo sustractivo, en el que, paulatina o rápidamente, se pierden habilidades comunicativas y lingüísticas. (Moreno, 2017, p. 214)

El bilingüismo social tiende a repercutir en el bilingüismo individual y los ámbitos de uso, como son las instituciones educativas, juegan un papel preponderante en las biografías lingüísticas de los sujetos.

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

Los conceptos de bilingüismo aditivo y sustractivo también se emplean para describir algunos tipos de educación bilingüe, sobre todo, en países de América Latina



(López, 1989). Para Cummins (2002), el bilingüismo aditivo se logra “cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (p. 53). En este caso, las dos lenguas se utilizan de manera equilibrada en la enseñanza. Según Cummins, una educación en la que se utiliza un bilingüismo aditivo permite que se mantenga la comunicación entre diferentes generaciones de una familia y “refuerza los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes” (p. 54).

El bilingüismo sustractivo consiste en aprender una segunda lengua en detrimento de la primera, pues esta última solo se utiliza como puente mientras se aprende la lengua de prestigio, relegando la lengua materna al ámbito familiar. El objetivo de este tipo de bilingüismo es que los estudiantes sean monolingües y abandonen su L1. Se conoce también como modelo de transición. Este tipo es el que predomina en la educación indígena en toda América Latina y se denomina castellanización.

En los estudios sobre escuelas de educación indígena, el bilingüismo se suele abordar desde una perspectiva en la que la L1 corresponde a la lengua indígena o minoritaria y la L2 a la mayoritaria. Sin embargo, el desplazamiento que han sufrido las lenguas indígenas mexicanas ha llevado a que cada vez sean más NNA los que tienen como L1 el español y como L2 la lengua indígena de sus familias, ya sea que la hablen o que solo tengan una competencia pasiva.

Por esto, la educación bilingüe en México se enfrenta a varios retos: la planificación de políticas lingüísticas adecuadas, la formación de profesores, la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos para detectar el grado de bilingüismo de los NNA, el diseño de programas y de materiales, y la restauración de la lengua indígena en los casos en los que los NNA la dejaron de hablar o son bilingües pasivos.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En esta investigación empleamos el estudio de caso para trabajar sobre “la particularidad de la complejidad de un caso singular y llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p. 11), con la intención de reconocer las condiciones de producción que allí se presentan. “El estudio de caso permite una investigación que conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real recuperando el contexto” (Yin, 1994, s.p.). El caso que abordamos se sitúa en la escuela primaria Joaquín Colombres, a la que asisten veintiocho estudiantes indígenas en condición de migración. Ellos representan el 8,6% de la población escolar, conformada por trescientos veinticuatro estudiantes.

Empleamos un diagnóstico sociolingüístico y entrevistas a profundidad a los veintiocho estudiantes indígenas. El diagnóstico nos permitió reconocer “la situación respecto al uso de las lenguas que predominan” (Santos, 2015, p. 14) y con ello “comprender las normas culturales y las funciones que tienen las lenguas dentro de cada contexto social” (Gallardo, 2013, en Santos, 2015, p. 14), entre ellos el educativo.



Realizamos un cuestionario. Bigot (2007) refiere que “los cuestionarios estructurados y semiestructurados constituyen una técnica de investigación privilegiada para el relevamiento de datos lingüísticos y socio-culturales” (p. 166). El cuestionario sociolingüístico, en particular, se aplica “para conocer los usos, actitudes y percepciones que tienen los hablantes sobre su lengua” (Gómez, 2010, p. 20).

Elaboramos veintiocho preguntas agrupadas en cinco ejes temáticos: las lenguas indígenas que hablan y/o las lenguas que se hablan en el entorno familiar, el uso que se hace de estas lenguas, el nivel aproximado de dominio de la lengua originaria, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y el español y, por último, sobre migración y lenguas indígenas. Diez de estas preguntas fueron recuperadas de la Encuesta para el peritaje lingüístico (Guerrero, 2009), las cuales se circunscriben al dominio de la lengua originaria y a su uso.

Los datos obtenidos nos sirvieron como referentes en las entrevistas a profundidad que realizamos a los NNA indígenas, al director y a los doce docentes de la escuela. Con las entrevistas a profundidad accedimos a datos que nos permitieron “desarrollar intelecciones y comprensiones” (Schütz y Luckmann, 2009) a partir de privilegiar “lo profundo sobre lo superficial, lo particular sobre las generalidades y la captación del significado y del sentido interno, subjetivo” (Vasilachis, 2006, p. 49). Con las entrevistas conocimos el contexto y la realidad escolar en relación a las prácticas educativas vinculadas con la migración y el bilingüismo de los NNA indígenas y para triangular datos obtenidos en el cuestionario sociolingüístico.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La migración indígena a la ciudad de Puebla muestra dos procesos: el asentamiento definitivo que se desacelera y un desplazamiento temporal que va en aumento, resultado de empleos insuficientes, precarios y flexibles, debido a la economía mundial que intensifica el fenómeno migratorio. En este contexto, Carton (2021) sostiene que “la migración definitiva del campo a la ciudad se ha desgastado. Actualmente, se combina con un nuevo esquema migratorio basado, esencialmente, en desplazamientos temporales de corta o larga duración, conceptualizado como procesos de movilidad” (p. 159).

En estas condiciones situamos a los NNA de la escuela primaria Joaquín Colombres de la colonia Aquiles Serdán, al norponiente de la ciudad de Puebla. Allí las familias que tienen más tiempo en la ciudad se asentaron definitivamente y, quienes se desplazan recientemente de sus comunidades, experimentan procesos de movilidad.

La colonia se originó en los años cuarenta en asentamientos destinados a reservas territoriales y tierras ejidales. El cambio de uso territorial creó un sitio periférico, como parte del crecimiento de la mancha urbana. Allí identificamos tres tipos de familias o personas que han poblado la colonia: uno, los que recientemente llegaron del campo a la ciudad (primera generación de migrantes) con



procesos de movilidad; dos, los nacidos en la ciudad, pero de padres del campo (segunda generación de migrantes); y tres, quienes son originarios de la ciudad (no migrantes).

El primer y segundo grupo generaron diversidad étnica en el lugar. Son personas originarias de los estados de Oaxaca, Tlaxcala, Morelos y Chiapas y de municipios poblanos (Cuetzalan, Tehuacán, Cholula, Tepeaca y Amozoc), pertenecientes a diversos grupos indígenas (náhuatl, totonaco, mixteco, zapoteco, chol y mazateco). Su llegada fue paulatina, a través de redes migratorias,³ formándose en el sitio colectivos identitarios definidos por su origen étnico y el contacto con sus lugares de procedencia.

Respecto a la escuela, esta se fundó el 14 de febrero de 1942, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) en el contexto del impulso a la modernidad y el inicio del Estado benefactor, con una política de crecimiento y demanda educativa. En las siguientes tres décadas de su fundación, la institución amplió su matrícula.

Posteriormente, se observó una disminución del estudiantado, debido a que se abrieron otras escuelas públicas con mejores instalaciones y con más exigencias a los padres (mayor costo en las inscripciones⁴ y solicitud de materiales educativos extras), con la idea de mejorar los procesos educativos. Con ello, los padres con mayores niveles económicos cambiaron a sus hijos a esas escuelas y se relegó así a la primaria Joaquín Colombres. De dieciocho grupos quedaron doce, con estudiantes en difícil situación económica. Esta segregación muestra que “la asistencia de alumnos a escuelas con menores o deficientes recursos, dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Krüger, 2012, s.p. Cfr. Blanco, 2021; Saravi, 2015).

Más adelante, en el ciclo escolar 1998-1999, se detectó en la estadística que, además de la deserción estudiantil, en menor medida hubo altas o retornos de quienes habían abandonado la escuela. Los docentes identificaron que en la mayoría de los casos estos movimientos eran de NNA de origen indígena.

La situación conformó una problemática de tipo pedagógico. Al presentarse ausentismo, los alumnos dejaron de trabajar algunos contenidos escolares marcados en los programas de estudio y, en 2017, la escuela fue nominada como “focalizada” al estar por debajo de la media en los resultados educativos de sus estudiantes en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, valoración cuantitativa y estandarizada.

3. Las redes migratorias son sistemas complejos de relaciones sociales que contribuyen de manera eficaz al mantenimiento del proceso migratorio (Jiménez, 1997 y Malgesini, 1998) a través del intercambio de información y apoyo económico y social, y posibilitan el vínculo con los lugares de origen.
4. Los padres de familia de las escuelas públicas en México se hacen cargo del pago de luz, agua, teléfono, internet, mantenimiento de la infraestructura escolar, materiales de aseo, pago al personal de aseo, compra de materiales didácticos, tecnológicos, libros para la biblioteca, etc., por ello en la inscripción realizan una cooperación que se determina en asamblea de padres.



Los procesos de movilidad repercuten en los procesos educativos, cuando la escuela se limita a “convencer al niño de hacer un mejor esfuerzo para adaptarse a un sistema escolar y no hay planteamientos que apunten a cambiar contenidos, formas de enseñanza, organización escolar, y tampoco se proponen espacios de participación y escucha de los escolares” (Van Dijk, 2012, p. 137).

Así, las condiciones laborales y las prácticas culturales que marcan el retorno de las familias a los pueblos para realizar actividades agrícolas, políticas y rituales, no corresponden con las temporadas vacacionales del mundo urbano (cfr. Vázquez y Prieto, 2013), condición que no se considera en el proyecto escolar a pesar de que el alumnado indígena migrante se rige por un calendario de altas y bajas,⁵ lo que los confronta con las normas escolares establecidas: “Los oaxaqueños se fueron a su pueblo y las familias que han regresado comentan que ya encontraron trabajo de albañiles, por lo que no estarán los niños mucho tiempo en la escuela” (Maestra/1^o A).

Esta aseveración también muestra el conocimiento que tienen las y los docentes de la movilidad de sus estudiantes, al reconocer que los padres se encuentran “relegados a aceptar condiciones de baja calidad en las ocupaciones laborales” (Castillo, Arzate y Arcos, 2019, p. 28), con empleos temporales.

Esto influye en la educación de los hijos y es incluso un marcador en la escuela; por ello, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de Puebla reconocen a la escuela como receptora de NNA migrantes e incluso los canalizan a la institución en cualquier época del ciclo escolar.

Ya me hablaron de la SEP, para que inscriba a tres hermanos que vienen de Morelos, no puedo negarme porque tenemos pocos alumnos, pero el problema es que no es seguro que terminen el ciclo escolar porque el papá dice que no tiene trabajo y no trae los papeles completos, señal de que los vamos a dar de baja, porque se regresan a su pueblo. (Director)

El reconocimiento de la escuela como receptora de migrantes es administrativo y el aspecto pedagógico se relega, al no brindar apoyos especializados interdisciplinarios para diseñar y operar junto a las y los maestros un proyecto integral (pedagógico, lingüístico, antropológico y alimentario), con un protocolo de recibimiento, diagnósticos sociolingüístico y lingüístico; un programa con enfoque intercultural y enseñanza bilingüe, con apertura a todas las lenguas de las y los estudiantes, en la construcción del aula plurilingüe donde las diferentes lenguas se conviertan en herramientas de comunicación, reflexión y aprendizaje; y se tome en cuenta la movilidad de los NNA para que sigan aprendiendo aunque no estén en la escuela. Al no existir este acompañamiento, las y los profesores reconocen desde sus limitantes la problemática.

5. Al referirnos a calendarios de altas y bajas, planteamos que en los meses de marzo y abril (temporada de siembra) y el mes de noviembre (temporada de cosecha) las familias campesinas suelen desplazarse a su lugar de origen.



En todo el ciclo escolar faltaron mucho a clases dos niños que tengo y son hermanos, porque su papá se los llevó a trabajar con él al campo, pero como sabe que ya va a terminar el año, ahora sí, ya los trae todos los días, pero ¿cómo los voy a pasar de año, si están bien atrasados? (Maestra/4º A)

Al mismo tiempo, las autoridades educativas (supervisora y jefa de sector), sin aquilatar la problemática existente, presionan a los docentes para que retengan a los estudiantes como forma de solucionar el ausentismo y mejorar los logros educativos de los NNA.

El desconocimiento de las autoridades es patente, a pesar de que la escuela cuenta con fichas de datos generales de los padres de familia, donde se indica que los padres que se desplazan no son originarios de la ciudad y trabajan en actividades eventuales como la construcción y el comercio informal.

Por su parte, el colectivo docente en su Programa Escolar de Mejora Continua diseñó actividades de trabajo que toman en cuenta las condiciones de los estudiantes migrantes que por períodos abandonan la escuela: estas se enfocan en apoyarlos mediante un trabajo individualizado. Sin embargo, la problemática que enfrentan no se resuelve con ello.

Pasan por alto, en los procesos de enseñanza aprendizaje, las lenguas indígenas que hablan sus estudiantes y los tipos de bilingüismo que han desarrollado. Solo de forma casual identifican a los NNA bilingües, sin que medie un diagnóstico sociolingüístico ni pruebas de proficiencia, a pesar de que:

La diversidad lingüística en las escuelas urbanas reviste de complejidad debido a que los niños pueden ser hablantes de una lengua originaria con papás monolingües o bilingües de esa lengua y el español o con un papá monolingüe o viceversa; o con papás monolingües de español, otros cuya lengua materna es el español y sus padres son bilingües de una lengua originaria y el español. También pueden ser hablantes pasivos de una de las dos lenguas. (Barriga, 2020, s.p.)

En este contexto de diversidad lingüística con diferentes gradientes, los profesores carecen de un proyecto didáctico pertinente que genere un aula plurilingüe y propicie el bilingüismo aditivo; sin embargo, son sensibles a la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes y emplean algunas estrategias pedagógicas para trabajar con los alumnos bilingües que logran detectar.

Yo tengo que adecuar las actividades porque algunos niños son de origen indígena, tienen otra lengua, se les dificulta codificar lo que uno quiere dar a conocer, entonces pues buscamos actividades que considero que van a comprender mejor, pues con palabras más sencillas que a lo mejor el alumno va a poder comprender y trabajar con ellos la lectura, escritura y cálculo mental. (Maestra/3º B)

En este caso, observamos el interés de una docente hablante del náhuatl por apoyar a estos estudiantes, pero únicamente en español, lo que implica fomentar un



bilingüismo sustractivo en el ámbito educativo que, junto con otros factores, lleva al desplazamiento de la lengua indígena de los estudiantes bilingües⁶ al usar de forma privilegiada el español en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También encontramos acciones pertinentes, aunque no sistematizadas, como las que realiza el profesor de 5^o B, quien es hablante del totonaco. Él usa esta lengua con su alumno que la habla, como vehículo de socialización y enseñanza. Además, sin partir de una planeación didáctica permanente, sus estudiantes indígenas elaboraron álbumes con escritos sobre plantas medicinales, narraciones literarias y alimentos de sus comunidades, en forma bilingüe, que socializan con sus compañeros. De esta manera, el aula tiene visos de prácticas plurilingües.

Además de estos dos maestros bilingües,⁷ el docente de 6^o A trabaja por las tardes en educación de adultos en la comunidad de Canoa con población náhuatl, por eso conoce esa lengua, lo que le permite detectar a NNA que la hablan y reconocer las variantes de sus estudiantes, los préstamos lingüísticos del náhuatl que emplean en español y la transposición de estructuras gramaticales del náhuatl en los escritos en español de los NNA nahuas que intenta corregir (cfr. Lucas, 2004). Otros cinco profesores tienen padres o abuelos hablantes de una lengua indígena (náhuatl, totonaco y mazateco). Esto influye para que no discriminen a sus estudiantes por su origen y características lingüísticas. Sin embargo, no poseen las herramientas pedagógicas para construir programas adecuados a la diversidad lingüística del alumnado.

Y es que la enseñanza de lenguas conlleva una gran complejidad, por ello, “la psicolingüística, la sociolingüística y la etnolingüística intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (Camps, 1993, p. 211) para sustentar enfoques transversales de bilingüismo y plurilingüismo. Entre ellos, podemos plantear:

Tres modelos bien definidos: el modelo de inmersión o incidente, el cual se centra en la práctica de la lengua; el modelo reflexivo, que requiere un retorno sobre la práctica; y el modelo integrador, cuyos principios se basan en la movilización de recursos lingüísticos y discursivos a través de su uso, la coordinación entre las lenguas enseñadas y la importancia de la inserción de las segundas lenguas en la enseñanza de otras materias escolares. (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130)

En el caso de esta escuela (donde asisten estudiantes de seis grupos étnicos, dispersos en los seis grados escolares), la diversidad lingüística implicaría, desde el derecho a la educación y los derechos lingüísticos, crear un espacio plurilingüe

6. Los hablantes de alguno de los 68 grupos lingüísticos de México suman 7.364.645, lo que representa el 6,1% de la población. Y la mayoría de las personas hablantes de una lengua indígena son bilingües (INEGI, 2020), ya que en sus territorios se está desplazando la lengua indígena por el español, por ello, en los procesos migratorios, llegan con cierto grado de bilingüismo.

7. La maestra de 3^o B vive en Panotla, Tlaxcala, y habla náhuatl. El profesor de 5^o B, aunque nació en Puebla, adquirió el totonaco en el seno familiar.



que permita el uso democrático de las lenguas que se hablan en cada aula a partir de alguno de los enfoques planteados. Sin embargo, lo que encontramos es un acercamiento a estos procesos, por los profesores de 5º B y 6º A, quienes convierten el aula en laboratorio, al implementar estrategias educativas para desarrollar la relatividad cultural y lingüística desde procesos de uso y reflexión de las lenguas en contacto (cfr. Pérez, 2020).

LOS NNA BILINGÜES DE LA ESCUELA JOAQUÍN COLOMBRES

Las y los estudiantes indígenas de la escuela Joaquín Colombres son bilingües en diferente grado, aspecto que nos interesó conocer para identificar no solo la diversidad de lenguas en la institución, sino también la caracterización lingüística de cada estudiante (bilingüismo individual) y, con ello, reconocer la complejidad educativa del centro escolar.

A la escuela asisten veintiún mujeres y siete hombres indígenas repartidos en los diferentes grados escolares: tres cursan primer grado; tres, segundo; cuatro, tercero; ocho, cuarto; cuatro, quinto; y seis, sexto. Ellos son conscientes de que en la escuela varios compañeros hablan lenguas indígenas y un aspecto importante es que no refieren a su idioma como dialecto,⁸ siempre lo reconocen como lengua. Es interesante, además, que manifiestan actitudes positivas hacia las lenguas originarias, lo cual puede aprovecharse para promover su uso y aprendizaje.

LENGUAS INDÍGENAS QUE HABLAN LOS ESTUDIANTES Y/O LENGUAS QUE SE HABLAN EN SU ENTORNO FAMILIAR

En la identificación de las lenguas que hablan los estudiantes, utilizamos un concepto de bilingüismo amplio (Macnamara, 1969; Grosjean, 1989), pues reconocemos que los NNA tienen un conocimiento de la lengua indígena, por mínimo que sea, que indica que son bilingües en diferentes grados. En todos los casos se trata de lenguas de herencia mexicanas (Mulík et al., 2021), pues los estudiantes cumplen con las características para ser HHIM.

Veinte niños provienen de familias en las que se habla español y náhuatl (71,4%); tres son niños de familias mazateco-español (10,7%); dos tienen un entorno mixteco-español (7,1%); uno, totonaco-español (3,6%); uno, zapoteco-español (3,6%) y uno, chol-español (3,6%). El dominio de la lengua de su familia se presenta en diferentes grados, desde un bilingüismo incipiente o pasivo, hasta un

8. Esta palabra se ha utilizado de manera inexacta, por algunos sectores de la población, para referirse despectivamente a las lenguas indígenas, como si tuvieran una categoría menor a la de lengua.



manejo medio o incluso alto del idioma originario, lo que apunta en el último caso a un bilingüismo coordinado o compuesto.

La primera lengua de estos NNA es mayoritariamente el español, pues de los veintiocho estudiantes, veintidós la tienen como L1 (78,5%). El 21,5% restante (seis casos) adquirió una lengua indígena como L1 (cinco adquirieron náhuatl y uno, mazateco). Con respecto a la L2, catorce tienen al náhuatl como L2 (50%); seis al español (21,4%); uno al totonaco (3,6%); dos al mixteco (7,1%); tres al mazateco (10,7%); uno al zapoteco (3,6%); y uno al chol (3,6%). En el siguiente apartado se presenta el nivel aproximado de dominio de las lenguas indígenas y el español de estos NNA.

NIVEL APROXIMADO DE DOMINIO DE LA LENGUA ORIGINARIA

Respecto al dominio de las lenguas originarias, veintitrés estudiantes (82,1%) señalaron que entienden poco la lengua indígena de sus hogares cuando esta es hablada por sus familiares, esto apunta a que son bilingües incipientes. Tres niños (10,7%) indicaron que comprenden la mayor parte de lo que escuchan en su lengua de herencia, es decir, tienen una competencia de comprensión auditiva. Únicamente dos niñas (7,1%) afirmaron entender todo cuando les hablan en la lengua indígena de sus padres y abuelos, indicio de que tienen un dominio alto de la lengua.

Veintiún niños y niñas (75%) mencionaron que les cuesta hablar la lengua indígena de sus casas, mientras que siete (25%) afirmaron que les cuesta mucho hablar estos idiomas. Se puede observar que todos tienen cierto nivel de dominio de las lenguas indígenas y que no hay ninguno que las desconozca por completo. Sin embargo, consideran que no dominan la producción oral, y esto se debe a que esta competencia representa mayor dificultad que comprender lo que se escucha, sobre todo, cuando el contacto con la lengua es limitado.

Como era esperado, veinticuatro NNA (85,7%) señalaron que tienen un mayor dominio del español. Sin embargo, cuatro niños (14,3%) indicaron que entienden tanto español como la lengua indígena de sus familias y comunidades de origen.

Y veintiséis de los veintiocho niños (92,9%) contestaron que la lengua que hablan mejor es el español. Solamente dos niñas (7,1%) indicaron que tienen el mismo dominio oral del español que de la lengua indígena.

Además, veinticinco estudiantes (89,3%) afirmaron que piensan en español, mientras que tres (10,7%) sostuvieron que piensan tanto en español como en la lengua indígena de su familia y comunidad. En el caso de los tres estudiantes, esto indica que tienen un nivel alto de dominio de ambas lenguas, por lo que es probable que sean bilingües coordinados. Encontramos la constante que entre tres y dos niños tienen un nivel alto de dominio de la lengua originaria.

En cuanto al sistema de numeración y de aritmética, todos los NNA indígenas utilizan el sistema de numeración decimal y, por supuesto, no emplean el sistema de base vigesimal característico de los sistemas indígenas mesoamericanos, que es cada vez menos frecuente.



EL USO QUE HACEN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Las lenguas que las y los alumnos de familias indígenas utilizan más con sus madres y padres es el español (64,3%). Solo una (3,6%) utiliza más la lengua indígena con sus progenitores y nueve señalaron que se comunican con ellos tanto en español como en la lengua indígena de la familia (32,1%). Dentro de los hogares, los estudiantes suelen escuchar a sus padres o abuelos hablar en las lenguas originarias y comunicarse con terceras personas en estas lenguas:

Mis papás hablan náhuatl, pero como no son del mismo pueblo, hay cosas que hablan diferentes, mi mamá nos habla, y nos enseña... con mis tías luego habla por teléfono al pueblo. (Estudiante/3^o B)

Por otro lado, el 57,2% de los estudiantes (dieciséis) manifestaron que la lengua que más utilizan con sus hermanos es el español. En una proporción menor, el 21,4% de los estudiantes (seis) utilizan tanto español como la lengua indígena de la familia. El resto de los alumnos no tiene hermanos.

Respecto al uso de la lengua con los abuelos, veintiséis NNA (92,9%) señalaron que sí las utilizan con ellos, aunque dieciocho (64,3%) mencionaron que no interactúan mucho con los abuelos en estas lenguas. Esto último podría deberse al poco dominio que tienen los infantes de la lengua indígena, a que los abuelos no viven con ellos o a que estos prefieren hablar con sus nietos y nietas en español. No obstante, es remarcable que solo dos estudiantes (7,1%) señalaron que no utilizan los idiomas originarios con ellos.

Estos NNA usan más las lenguas indígenas con sus abuelos que con el resto de la familia, pero al estar alejados y realizar visitas esporádicas a sus comunidades, la adquisición y mantenimiento de la lengua no se vuelve significativa; sin embargo, cuando existe un contacto prolongado la situación cambia. Una estudiante mencionó que en la pandemia de covid-19 convivió con su abuela, lo que le permitió aprender a bordar, vender y reforzar su conocimiento del náhuatl:

Me gustó en la pandemia irme con mi abuelita al pueblo de mi papá, el día de plaza me iba con ella a vender sus servilletas, tiene muchas y yo aprendí a bordar mientras esperábamos para venderlas, yo me quiero regresar, me gustaba lo que hacía con ella [...]. Ella me enseñó algunas palabras en náhuatl, todavía las recuerdo. (Estudiante/2^o A)

En general existe un claro desplazamiento de las lenguas indígenas en los hogares y entornos familiares de estos NNA migrantes, donde las lenguas originarias cada vez se utilizan menos. No obstante, los abuelos y abuelas son una pieza clave en la preservación de la lengua originaria.

En la escuela, el 100% de los niños afirmaron que la lengua que se utiliza en las clases es el español, a pesar de que el maestro de 5^o B propicia de forma esporádica el uso de las lenguas indígenas de sus estudiantes. Sin embargo, esto no es



representativo para que sus alumnos indiquen que con él se usan estas lenguas en actividades académicas.

En otros espacios escolares algunos estudiantes sí emplean las lenguas indígenas. Tres manifestaron que las hablan con sus hermanos y primos a la hora del recreo (10,7%). Doce las hablan, pero solo a la hora de la salida con sus hermanos (42,8%). Un estudiante manifestó que sí habla con su hermano, pero no especificó en qué momento de la jornada escolar (3,6%) y doce no tienen hermanos en la escuela (42,8%). En términos generales, es relevante que por lo menos dieciséis estudiantes utilizan la lengua indígena en la escuela, aunque esto sucede fuera de los tiempos de clase.

Sobre el uso de las lenguas originarias con otros alumnos de la misma escuela, once NNA (39,3%) afirmaron que sí tienen compañeros con los que hablan la lengua indígena, ya sea dentro del salón de clases, fuera de él, o con familiares o vecinos de la colonia; y diecisiete (60,7%) no conocen a ningún otro compañero que hable la misma lengua originaria o variante. El uso de la lengua entre pares tiene importancia porque muestra su utilidad generacional en el lugar de arribo y la existencia de redes migratorias.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS INDÍGENAS Y EL ESPAÑOL

Respecto a las actitudes lingüísticas que tienen que ver con la valoración que se tiene sobre la lengua o forma de habla usada, Fishman (1984) afirma que estas:

Son adquiridas, no heredadas, no son momentáneas, sino más o menos duraderas y estables, tienen un referente específico, varían en dirección y grado [...] y conllevan una cierta predisposición a la acción. Una actitud lingüística, involucra un juicio frente a la forma de habla usada, a los hablantes, a sus comportamientos lingüísticos y a los símbolos o referentes que esas formas de habla o comportamientos crean. (p. 414)

En este aspecto, la mayoría de los niños y niñas valora las lenguas indígenas de sus familias (96,4%). De los veintiocho estudiantes, solo una alumna (3,6%) contestó que no le agrada.

Y al comparar sus gustos entre las lenguas indígenas y el español, a catorce (50%) les gusta más el español que la lengua indígena que se habla en sus hogares; a diez (35,7%) tanto el español como la lengua indígena y a cuatro (14,3%) más la lengua indígena que el español. Este dato es preocupante, pues vemos que el español le gana terreno a la lengua indígena en las preferencias de los alumnos, lo que se refleja en un menor uso de los idiomas originarios. Las razones que dan los estudiantes para preferir el español radican en que con este se pueden comunicar con un sector más amplio de personas: familia, amigos, maestros, es decir, tiene más contextos de uso.



No obstante, veinticuatro NNA (85,7%) mencionaron que sí les interesaría que en la escuela les dieran clases de la lengua indígena que se habla en sus familias, dos (7,15%) señalaron que no les gustaría y dos (7,15%) no contestaron.

Siguiendo con el interés por las lenguas indígenas, veintitrés (82,1%) respondieron que desearían platicar con sus otros compañeros en las lenguas indígenas de sus hogares. Por su parte, cuatro (14,3%) mencionaron que no les gustaría y uno (3,6%) no contestó.

Respecto a la actitud de los otros frente a las lenguas originarias, la mayoría de los estudiantes manifestaron que no les prohíben hablarlas. Este es el caso de veinticinco estudiantes (89,3%). No obstante, dos (7,1%) señalaron que sí les han dicho que no la hablen y un alumno (3,6%) no contestó. Esto puede significar: uno, que los padres no les prohíben explícitamente hablar la lengua indígena, pero no la utilizan con ellos y eso provoca que no la adquieran para comunicarse en público; y dos, que no sufren discriminación por hablar la lengua, porque solo la utilizan en sus hogares, lo que los resguarda de situaciones en las que puedan ser discriminados por otras personas. Probablemente, en ambos casos abuelos y padres sufrieron discriminación, pero ellos no la padecen directamente.

PROCESOS DE MOVILIDAD Y LENGUAS INDÍGENAS

En relación al desplazamiento de estos NNA, encontramos que dieciocho (64,3%) regresan más de una vez al año a las comunidades de origen de sus familias, tres (10,7%) una vez al año y cinco (17,9%), si bien regresan a sus comunidades, no queda clara la frecuencia. Únicamente dos estudiantes (7,1%) no respondieron, lo que quizá significa que ya no regresan a sus comunidades.

Cuando retornan a las poblaciones de origen, quince NNA (53,6%) utilizan el español, seis (21,4%) se comunican tanto en español como en la lengua indígena del lugar, cinco (17,9%) usan más la lengua indígena y dos (7,1%) no hicieron referencia a ello. Estos NNA, al estar en sus pueblos, se ven expuestos a la lengua de herencia de diversas maneras, aunque no la utilicen en el habla.

Me gusta ir con mi papá al pueblo, allí él vende los elotes, y a veces mis tíos no tienen qué hacer y nos acompañan, por la tarde, la gente y vecinos que llegan nos saludan, o platican con ellos y yo escucho cómo hablan [en náhuatl] y poquito pero entendía algunas cosas. (Estudiante/6º A)

Por otro lado, cuando migran con sus padres para trabajar fuera de sus comunidades y de la ciudad de Puebla, trece NNA (46,5%) utilizan únicamente el español, cuatro (14,3%) señalaron que hablan tanto español como la lengua indígena con sus progenitores, tres (10,7%) se comunican más en la lengua indígena, cinco (17,8%) indicaron que no salen a trabajar fuera de la ciudad y tres alumnos no contestaron (10,7%).



Encontramos que el uso de las lenguas de herencia de estos NNA en los desplazamientos se asocia a la comunicación familiar y con paisanos. Cuando regresan a las comunidades de origen, el uso de las lenguas originarias aumenta; sin embargo, en otros contextos de migración, su empleo disminuye. En general, estos NNA hacen un uso cotidiano de su lengua, sobre todo en el entorno familiar, con sus paisanos y en los lugares de donde es originaria la familia.

Los resultados del diagnóstico muestran la diversidad de perfiles lingüísticos que están presentes en la escuela y que, lejos de ser potenciados en procesos de enseñanza-aprendizaje plurilingües, son invisibilizados. Es que en las escuelas urbanas con población indígena existe “una notoria distinción de los diferentes espacios de uso de la lengua, advirtiendo que la escuela es el lugar del español” (Barriga, 2020, s.p.) y se pasa por alto:

[...] que cada alumno tiene una historia de relación con su lengua o sus lenguas: como oyente, hablante, lector y escritor. Sobre esta historia y esta relación, se debe seguir construyendo. La educación tendría que emprender un modelo que se sustente en los patrones culturales y discursivos de los diferentes grupos lingüísticos, para darle un sostén coherente a la enseñanza de habilidades cognitivas básicas. (Lucas, 2004, p. 207)

Por ello, es clave poner en el centro de la discusión la realidad áulica, como espacio donde se relacionan de manera por demás asimétrica el español, como construcción social que se sedimentó como lengua de comunicación y herramienta para la construcción de conocimientos académicos, frente al náhuatl, mazateco, totonaco, mixteco, zapoteco y chol, que se encuentran silenciadas. Y reconocer la necesidad de un giro epistémico para “posibilitar la incorporación de diversas visiones culturales en la escuela, a partir de la organización escolar del tiempo, el espacio y las actividades extraescolares” (Villa et al., 2009, p. 82) que sitúen de forma democrática a todas las lenguas en la narrativa escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela Joaquín Colombres es una primaria general que recibe a NNA indígenas migrantes durante el ciclo escolar. Sus desplazamientos son constantes debido a las condiciones laborales inciertas de sus padres en la ciudad y porque regresan a sus comunidades a cumplir alguna actividad laboral, social o religiosa.

Para las y los profesores, las ausencias de estos estudiantes representan un problema, pero no logran crear procesos educativos que partan de la realidad de estos NNA (sus desplazamientos, prácticas culturales, diferentes grados de bilingüismo, así como la diversidad lingüística del aula) para potenciar su formación y compartir sus experiencias con los demás estudiantes.

En la escuela identificamos la presencia de las lenguas náhuatl, mazateco, mixteco, totonaco, zapoteco y chol. El grado de dominio que los estudiantes tienen



de estas va desde un conocimiento incipiente o pasivo (entienden la lengua, pero no la hablan) hasta un conocimiento y dominio alto de la lengua, aunque estos son el menor número de casos.

Encontramos que la L1 de los estudiantes de origen indígena es mayoritariamente el español, aunque para el 17,9% su L1 es un idioma indígena, y un niño (3,6%) tiene el español y el náhuatl como lenguas maternas, por lo que probablemente es un bilingüe coordinado.

En la escuela los profesores no emplean planes y programas de estudio que recuperen la interculturalidad crítica y las lenguas originarias no tienen la doble función de las lenguas de enseñanza: como medios de transmisión de los contenidos escolares y como contenidos en sí mismas (Ruiz y Camps, 2009), lo que las relega de los procesos educativos. Además, los NNA indígenas migrantes utilizan mayoritariamente el español con sus compañeros. Pero, pese a ello, encontramos que todos los NNA que tienen hermanos, primos o paisanos en la escuela, indican que llegan a utilizar su lengua indígena durante la hora del recreo o a la salida del colegio.

A pesar del evidente desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, las actitudes hacia estas por parte de los NNA indígenas migrantes son en su mayoría positivas, e incluso tienen interés en que se las enseñen en la escuela.

Cuando los estudiantes regresan a las poblaciones de origen, es frecuente que la interacción en las lenguas indígenas aumente en estos espacios. Los estudiantes refieren que esto muchas veces se debe a que en estas poblaciones la lengua que predomina es la indígena. El regreso a ellas es la oportunidad para practicar y seguir aprendiendo la lengua. Esto fue evidente en la pandemia de covid-19, ya que los NNA que regresaron a sus comunidades emplearon la lengua originaria y ampliaron su vocabulario y el uso de otras estructuras.

El panorama presentado a lo largo de este texto indica que hay un fuerte desplazamiento de las lenguas indígenas tanto en la familia como en el ámbito escolar y en las localidades de origen. También se muestra que los idiomas indígenas se han convertido en lenguas de herencia, pues reúnen los cinco aspectos que proponen Mulík et al. (2021) para ser considerados hablantes de herencia indígena mexicanos. Esto quiere decir que los NNA han sido criados en hogares en los que todavía se habla una lengua indígena (en mayor o en menor grado); entienden o hablan una lengua indígena, por lo que pueden ser considerados bilingües en distintos grados; su dominio de las lenguas es diferente al de sus padres y/o abuelos, quienes tenían como L1 la indígena, ya que ellos tienen mayor fluidez para hablar y entender el español; y, a pesar de lo anterior, la lengua indígena sigue siendo relevante para ellos y para sus familias (esto se observa en las actitudes positivas que manifiestan hacia las lenguas originarias). También es importante señalar que viven situaciones de conflicto lingüístico, pues se sienten vinculados a sus raíces culturales y lingüísticas, pero la discriminación y castellanización que han sufrido sus progenitores, otros familiares o ellos mismos, repercute en que cada vez tengan menor dominio de los idiomas originarios.



La presencia en la escuela de población indígena que habla seis lenguas distintas requiere de fomentar el plurilingüismo que “crea una sinergia entre las lenguas presentes en el medio, tomando en cuenta la biografía lingüística del alumno” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130) para propiciar una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionen entre sí e interactúen. El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Council of Europe, 2002) e implementar, como lo intentan hacer los profesores de 5º B y 6º A, el relativismo cultural y lingüístico, pero para ello es necesario un proyecto educativo alternativo a partir de un cambio de actitud de las autoridades educativas y un acompañamiento interdisciplinario a las y los docentes para hacer realidad el derecho de estos NNA a una educación en la que se privilegie un bilingüismo aditivo que les permita situarse y pensar en dos mundos de la vida (Schutz y Luckmann, 2009) y compartir estas experiencias con sus compañeros.

REFERENCIAS

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Barriga, R. (2020). Ser bilingüe: Una mirada a las escuelas urbanas de México. *ReVista*, 19(2), s.p.
- Bigot, M. (2007). Cuestionarios para el análisis de vitalidad etnolingüística y discriminación indígena en contextos de contacto lingüístico-sociocultural. *Papeles de trabajo*, 15, 165-194.
- Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles Educativos*, 43(171), 8-27.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2022). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2023a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2023b). *Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes en México*.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua. La emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Carton de Grammont, H. (2021). Los efectos de la mundialización sobre las migraciones laborales de la población rural mexicana. *Interdisciplina*, 9(25), 157-178.
- Castillo, D., Arzate, J. y Arcos, S. (coords.) (2019). *Precariedad y desaliento laboral de los jóvenes en México*. México: Siglo XXI.
- Council of Europe (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Contreras, R. (2021). El derecho a la educación y la progresividad en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 70(279), 5-43.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.



- Di Pierro, M. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. En A. Caruso et al., *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* (pp. 1-28). CEAAL-Crefal.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Fishman, J. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 375-423). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, J. (2010). *Vitalidad de la lengua awapit en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura*. Quito: Instituto de Patrimonio Cultural.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guerrero, A. (2009). *Variación y normatividad en las lenguas otopames: Cambio fonológico en el contexto de la sistematización ortográfica 2009-2012*. México: INAH.
- Hamel, R., Hecht, A. y Márquez, H. (2018). Uandakurhinskua - biografías lingüísticas de docentes púrhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo. *CPU-e*, 27, 90-115.
- Hernández, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. Aguascalientes: INEGI.
- Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Krüger, N. (2012). *¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en Pisa 2009* [Ponencia]. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. Área de Educación FLACSO.
- López, L. (1989). *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lucas, M. (2004). Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural. En *Educación Intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 194-208). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L. Kelly (ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80-97). Toronto: Universidad de Toronto.
- Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131.
- Martínez, E. (2020). Bilingüismo en aulas multiculturales en Puebla, México. Compartiendo experiencias escolares. *ReVista*, 19(2), s.p.



- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mulík, S., Amengual, M., Maldonado, R. y Carrasco, E. (2021). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? *Estudios de Lingüística aplicada*, 39(73), 7-37.
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 84, 57-76.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. OAS.
- Pérez, S. (2019). *Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán*. México: UPN.
- Pérez, S. (2021). *El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas*. México: UPN.
- Roquebert, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Tarea*, 158, 63-81.
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 4(2), 211-228.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: SEP/CGEIB.
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios 2022*. México: SEP.
- Sibaña, F. (2020). La EIB urbana en Quito. Transformaciones sociales y educativas durante la crisis global. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 263-285.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 15-38.
- Villa, A., Thristed, S., Martínez, M. y Díez, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, 79-85.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- UNESCO (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 17(52), 115-139.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.



- Vázquez, M. y Prieto, M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 16, 91-104.
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto*. Caracas: Editorial de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos*. California: Sage Publications.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 11/09/2023