

Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales

Linguistic repertoire and training in transnational spaces

Martha Josefina **Franco García**¹, Luz Inés **Pérez Santacruz**²

Resumen

Estudio cualitativo realizado con jóvenes migrantes indígenas de San Bernardino Chalchihuapan, Puebla, quienes poseen repertorios lingüísticos plurilingües. El propósito de la investigación es conocer sus trayectorias educativas en relación a la adquisición del náhuatl, el español y el inglés. Para esto, realizamos una investigación social de tipo etnográfico empleando como técnicas de recolección de datos la observación participante y la entrevista a profundidad. Los conceptos ordenadores son formación, repertorio lingüístico y ámbitos de la lengua. Entre los hallazgos identificamos que las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela, les posibilitaron repertorios lingüísticos plurilingües (legado cultural y social) que los constituyen como sujetos de la agencia, al movilizar saberes en torno a varias lenguas en el espacio transnacional, a pesar de la tensión constitutiva existente entre el valor social que tiene cada una de esas lenguas. Se concluye que, como sujetos lingüísticos, estos jóvenes se configuran

en un entramado complejo entre sus identidades étnicas y sus identidades integrativas.

Palabras clave: Indígenas migrantes, educación, lengua, plurilingüismo, identidad étnica.

Abstract

Qualitative study carried out with young indigenous migrants from San Bernardino Chalchihuapan, Puebla, who have plurilingual linguistic repertoires. The purpose of the research is to understand their educational path in relation to the acquisition of Nahuatl, Spanish and English. For this, we conducted ethnographic social research using participant observation and in-depth interviews as data collection techniques. The organizing concepts are education, linguistic repertoire and areas of the language. Among the findings we identified that the formative experiences inside and outside of school, enabled them to have plurilingual linguistic repertoires (cultural and social legacy) that constitute them as subjects of agency, by mobilizing knowledges around various languages in the

¹ Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 2011 Puebla

² Maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 2011 Puebla

transnational space, despite the constitutive tension between the social value of each of these languages. It is concluded that as linguistic subjects,

these young people are configured in a complex framework between their ethnic identities and their integrative identities.

Keywords: Indigenous migrants, education, language, plurilingualism, ethnic identity.

INTRODUCCIÓN

El contacto entre lenguas es un factor social que implica relaciones humanas a través de la diversidad lingüística y cultural. Al ponerse en común diferentes lenguas y culturas, los sujetos se forman en diálogo con los otros. En la actualidad, estas interacciones se dinamizan por el impulso de las tecnologías de la comunicación y por el envite de la dinámica migratoria.

La migración a países donde se hablan lenguas diferentes, crea sociedades multilingües y pluriculturales, lo que genera formas de vida inscritas en relaciones sociales complejas, mediadas por políticas lingüísticas y culturales que determinan a una lengua sobre las otras (derivado de relaciones de poder socio-históricas). No obstante, las demás lenguas prevalecen cuando las personas las mantienen como herramientas de comunicación y por lealtad lingüística, al usarlas en espacios sociales y familiares, lo que contribuye a mantener la identidad del grupo, sin embargo, desde posiciones de poder, esas lenguas se reconocen como minoritarias.

Un caso emblemático como país de inmigrantes, al que los sujetos llegan de diferentes territorios y con orígenes lingüísticos diversos, es Estados Unidos, país del norte global, que “alberga una quinta parte de los migrantes internacionales del mundo” (Mosliman y Passel, 2024) Esta nación tiene una gran diversidad cultural y lingüística, no obstante, el Estado desarrolla medidas para asimilar a los extranjeros y los conmina a aprender el idioma inglés.

Por la frontera sur de Estados Unidos han cruzado de manera centenaria y constante mexicanos¹ (quienes hablan español e incluso algunos una lengua indígena). México es el principal país de nacimiento de los migrantes estadounidenses. “En 2022, eran aproximadamente 10,6 millones. El 23% de todos los inmigrantes” (Mosliman y Passel, 2024). El censo del 2020 refiere que “36, 537 028 de la población de Estados Unidos

¹ Los datos sobre el desplazamiento poblacional a ese país, también señalan que “el corredor de México a los Estados Unidos de América es el más grande del mundo, con cerca de 11 millones de personas” (OIM, 2024, p. 5). Por este corredor también circulan centroamericanos, sudamericanos, caribeños y extracomunitarios hacia Estados Unidos, país que posee la economía más grande del mundo

es de origen mexicano” (Lacomba, 2023, p.22), esta cifra registra a quienes nacieron en México y a los descendientes de mexicanos nacidos en Estados Unidos, población con una identidad lingüística relacionada con el español.

Lo anterior nos permite reconocer que las principales características de la migración mexicana hacia Estados Unidos son su historicidad, masividad y vecindad, con evidentes relaciones de poder asimétricas (Durand, 2000) y el contacto lingüístico del inglés y el español, en correlaciones desiguales que impactan las prácticas sociales de quienes construyen proyectos de vida transnacionales, es decir, tanto en el lugar de origen como en el de destino.

Reconocer la migración transnacional permite “enfocar los complejos entramados sociales y los espacios transfronterizos que los migrantes crean mediante sus prácticas vivenciales... donde construyen identidades híbridas con referencias múltiples, lo que se refleja en sus repertorios pluriculturales y plurilingües” (Gugenberger, 2020, p.26). Estos espacios son un continuum de redes diversas, en las que se crean contactos lingüísticos y culturales de gran vitalidad. Y es que “la vida transnacional está encarnada en las identidades y estructuras sociales que ayudan a formar el mundo de la vida de los inmigrantes y sus hijos, construidas en relaciones entre personas, instituciones y lugares” (Smith, 2006, p. 17), propiciando el “desarrollo de repertorios plurilingües complejos y dinámicos entre los migrantes, empleados según el contexto social” (Gugenberger, 2020, p. 31).

Enfocándonos en el uso del español en Estados Unidos, encontramos que el Tratado Guadalupe Hidalgo de 1848 (en el que México cedió más de la mitad de su territorio a Estados Unidos) originó que los mexicanos avecindados en esa región (hablantes del español) se convirtieran en estadounidenses², además, la migración histórica y continua de mexicanos hacia ese país, engrosan el número de población hablante del español, junto a otros migrantes hispanos, lo que genera que en la actualidad “el español sea el segundo idioma más hablado en Estados Unidos después del inglés, con 41.8 millones de hablantes en 2019” (Lacomba, 2023, p.7).

Debido a la vitalidad³ del español en espacios donde convergen latinos, observamos a inmigrantes adultos que se comunican en este idioma en

² En el territorio que se anexó a Estados Unidos se establecieron políticas lingüísticas para desplazar al español por el inglés, no obstante, el español mantiene vitalidad debido a la lealtad lingüística y la relación fronteriza que propicia el contacto de ambos idiomas. Así, estados que antes de 1848 fueron parte de México, tienen un porcentaje de hablantes de español mayor al resto del país, este es el caso de Texas, California, Nuevo México y Nevada.

³ Ante la vitalidad del español, el gobierno de Estados Unidos contó hasta el 2024 con el sitio web en español usa.gov/es/, para brindar información oficial respecto a programas y servicios a quienes residen en ese país. También la página de la Casa Blanca <https://whitehouse.gov> ofrecía información

ámbitos familiares, vecinales, religiosos y laborales, formando parte de una comunidad lingüística, lo que propicia junto a otros causales, que “los inmigrantes de México (36%) tengan las tasas de competencia en inglés⁴ más bajas” (Mosliman y Passel, 2024), esto no invalida que en sus repertorios lingüísticos cuenten con expresiones en inglés que les permiten situarse y relacionarse con la comunidad angloparlante.

Por otro lado, niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) inmigrantes y las segundas generaciones de mexicanos en Estados Unidos⁵, escolarizados en ese país, experimentan procesos de bilingüismo (español-inglés) que les permiten comunicarse en los contextos endógenos en español y con la sociedad norteamericana y con otros inmigrantes en inglés, observándose así, usos lingüísticos en ambientes diversos, incluso, uso flexible de ambos idiomas con su grupo etario, que marca una identidad lingüística, de reconocimiento en el nosotros frente a la alteridad.

En especial, la escuela constituye un ámbito de aprendizaje y uso del inglés que permite la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida y mejora los logros académicos de estos sujetos. Una publicación del Banco Interamericano de Desarrollo plantea que “es importante la competencia en el lenguaje del lugar de destino para estar integrado completamente a una comunidad” (Alison, et.al, 2022, p. 16). Más adelante estos autores señalan que “existe una relación positiva entre hablar el lenguaje de la escuela en casa y la percepción de ser competente en el lenguaje” (p. 16). Si bien, el aprendizaje del inglés permite la integración, hablarlo en uno de los ámbitos primordiales de uso del español (la casa), propicia un desplazamiento de la primera lengua (L1), cuando no existe el propósito de los hablantes de mantenerse como bilingües coordinados.

De esta manera, NNAJ inmigrantes expuestos a más de una lengua y cultura a través de la enseñanza del inglés de manera formal y por las diversas prácticas cotidianas que realizan en los espacios públicos y privados, experimentan procesos de bilingüismo, y en algunos casos, desplazamiento del español por el inglés, convirtiéndose el español en lengua de herencia que se habla en casa, pero que se deja de hablar paulatinamente por la segunda generación.

del gobierno; lo mismo el portal de Servicios de Inmigración y Ciudadanía de los Estados Unidos (USCIS) por sus siglas en inglés) <https://www.ucis.gov>. Esto constituyó antes del segundo mandato de Trump, un reconocimiento del gobierno a los hispanoparlantes.

⁴ Presentamos el dato de tasa de competencia en inglés de inmigrantes mexicanos, sólo como dato representativo de sus procesos lingüísticos y sociales.

⁵ En la tercera generación, los niños reciben menor input en español en el ámbito doméstico, por lo que decrece su grado de bilingüismo. [No obstante], su menor uso del español, no va unido necesariamente al distanciamiento lingüístico emocional, pues los hispanos valoran poder hablar español y transmitirlo” (Lacomba, 2023, p. 43).

Cabe mencionar que en la migración de mexicanos a Estados Unidos también se observa población indígena. Barabas (2016) sostiene que no es reciente. De manera visible se registra desde 1941-1964 con el Programa Bracero, incrementando su presencia a través del tiempo, ya que “para 1970 buena parte del contingente de migrantes eran indígenas. Y para 1990 la migración internacional se había hecho un fenómeno global y de allí en adelante continuó creciendo este grupo” (Barabas, 2016, p.78). Como sabemos, un referente identitario de los pueblos indígenas son sus lenguas⁶, y pese al desplazamiento de estas por el español en México, en los flujos migratorios encontramos indígenas que hablan lenguas originarias, como los jóvenes que entrevistamos para esta investigación.

La población indígena migrante se inserta en las determinantes de la mano de obra precarizada que se moviliza más allá de las fronteras nacionales, “cuando las lógicas de la globalización crean nuevas y complejas formas de territorialidad y de co-gestión multinacionales” (Barabas, 2001, p.1). Con ello, la presencia de grupos indígenas tiende a ser cada vez más visible⁷, así, en el censo del 2020 en Estados Unidos, se da como opción para la auto identificación etno-racial, la consideración de asumirse como indio americano, indicando el nombre del grupo de pertenencia (en el formato se pone como ejemplo entre otros, maya y azteca) (Lacomba, 2023). Esto indica el interés del Estado por identificar mediante datos duros a la población indígena inmigrante que radica en ese país.

Es de señalar que los inmigrantes indígenas se desplazan a Estados Unidos con experiencias lingüísticas diversas, desde población monolingüe en una lengua indígena o en español⁸, hasta bilingües en una lengua indígena y el español (entre estos últimos, encontramos heterogéneos niveles de apropiación de dichas lenguas). Y en sus desplazamientos a Estados Unidos se exponen al idioma inglés, de esta forma, sus trayectorias de vida los convierten en sujetos expuestos a varias lenguas, no obstante, entre la apropiación de su lengua y el aprendizaje de

⁶ La Constitución Política de México reconoce la composición pluricultural del país, que se sustentada en sus pueblos indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022), los cuáles desarrollaron sus propias lenguas, por ello, en el país se hablan 68 lenguas indígenas y se han detectado 364 variantes de estas (INALI, 2008), sin embargo, en la actualidad sólo el 6.1% de los mexicanos las hablan (INEGI, 2021).

⁷ Además de que la globalización de la economía propició flujos de mano de obra indígena mexicana a Estados Unidos, actualmente encontramos otro factor de expulsión, la violencia en sus territorios por el crimen organizado. Esto se observa en el número de indígenas chiapanecos que intentan llegar a Estados Unidos como refugiados.

⁸ En las comunidades indígenas se advierten procesos de diglosia, es decir, “existen entre las comunidades, funciones diferenciadas de dos lenguas en contacto, lo que delimita el discurso dominante y dominado en relación a la construcción de la hegemonía y subalternidad” (Hamel, 1983, p. 106) lo que genera una tendencia al desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

las otras, reconocemos procesos formativos complejos, en los que se advierte una discriminación lingüística y segregación histórica.

En relación al español, encontramos que, en la construcción del Estado mexicano, se impuso esta como lengua hegemónica, lo que ha obligado a la población indígena a dejar de hablar sus lenguas. Y, en los procesos de migración a Estados Unidos, la población indígena es forzada a aprender inglés, no sólo por encontrarse en otro país, también, por el estatus social de sus lenguas consideradas minoritarias. Lo anterior tensa los procesos plurilingües, percibiéndose que en los espacios de diversidad lingüística existen relaciones de poder y prácticas asimétricas que impactan la identidad de las personas plurilingües y la vitalidad de las lenguas que hablan; no obstante, al mismo tiempo se advierte la valoración y lealtad a sus lenguas. Con ello, ser plurilingües es factor positivo en sus procesos formativos.

Desde estas consideraciones, nos acercamos a cinco jóvenes migrantes indígenas de la comunidad de San Bernardino Chalchihuapan en el estado de Puebla, quienes en sus trayectorias formativas, migratorias y laborales, se han convertido en plurilingües, (hablan náhuatl, español e inglés) y, desde su realidad lingüística nos cuestionamos ¿Qué procesos formativos han tenido estos jóvenes para adquirir un repertorio lingüístico en tres lenguas? y ¿Cómo se constituyen como sujetos plurilingües? para plantear como propósito de investigación, conocer las trayectorias formativas de cinco jóvenes migrantes, respecto a la adquisición del náhuatl y el posterior aprendizaje del español e inglés en un contexto transnacional.

Para ello, presentamos la metodología y el dispositivo conceptual; posteriormente describimos el contexto de San Bernardino Chalchihuapan, poblado de inmigrantes indígenas nahuas, lugar de origen de los cinco jóvenes, y finalmente analizamos la realidad educativa dentro y fuera de la escuela, al reconocer los procesos de adquisición de la lengua materna en el ceno familiar y comunitario; el aprendizaje del español en la escuela y en la *jarciería*⁹ de los mercados de la región; y el aprendizaje del inglés al migrar a Estados Unidos. También planteamos el uso que le dan a las tres lenguas, a partir de los diferentes ámbitos en que se sitúan, reconociendo que sus repertorios lingüísticos y culturales constituyen parte importante de su formación, lo que les permite entender los diferentes mundos de la vida y situarse en ellos.

⁹ La *jarciería* es la comercialización de productos de fibra vegetal como escobas, escobetas, estropajos y lazos de ixtle. (Torres, 2014). Con el paso del tiempo se sustituyó la materia prima por plásticos y se ampliaron los objetos que se vendían (cubetas, esponjas, jergas, etc) y se siguió llamando a la actividad *jarciería*.

Metodología y soporte teórico sobre formación y plurilingüismo

El enfoque de esta investigación es cualitativo, lo que conlleva una lógica de investigación social que recupera “la manera como la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 16), con el interés de “captar las complejidades de los mundos sociales que buscamos comprender” (Coffey y Atkinson, 2003, p.5).

Empleamos el método etnográfico que nos permite realizar una descripción densa a través de comprender el hecho social inscrito en su ámbito cultural, e interpretar las prácticas simbólicas de los sujetos (Geertz, 2003). En este sentido, el trabajo de campo como eje vertebrador de la investigación, cobra importancia porque nos posibilita acercarnos a los sujetos para interactuar con ellos y conocer la complejidad de la realidad que nos interesa estudiar (Ameigeiras, 2006). En este sentido, utilizamos la observación participante y la entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de datos.

La particularidad de esta investigación radica en la situación de migración de los sujetos, con ello, advertimos la importancia de “subrayar diferentes modalidades de conexión adentro-afuera, recordando que el viaje o desplazamiento, puede incluir fuerzas que atraviezan espacios” (Clifford, 2008, p. 42), como las relaciones de poder en sus diferentes niveles, las políticas lingüísticas que legitiman unas lenguas en detrimento de otras, pero también y de forma importante, el reconocimiento identitario y la forma de nombrar el mundo, más allá de las fronteras geográficas.

En esta cartografía es relevante advertir que los diversos sitios se configuran a partir de que en ellos se lleva a cabo “una práctica de ocupación activa por parte de la gente” (Clifford, p.73). Así, en los distintos espacios en que se sitúan los sujetos, se llevan a cabo experiencias lingüísticas y formativas sui generis, donde los sujetos se comunican con los otros desde un repertorio lingüístico inscrito en una vida transnacional.

Trabajamos con cinco jóvenes indígenas con experiencias migratorias (una mujer y cuatro hombres): B. Ocotl, G. Martínez, L. Jiménez, L. Zambrano y R. Ocotl, pertenecientes a la misma generación (sus edades oscilan entre 31 y 33 años) lo que nos permitió reconocer un contexto socio-educativo común, al ser oriundos de San Bernardino Chalchihuapan¹⁰, en

¹⁰ Cabe señalar que Gerardo no nació en Chalchihuapan, es hijo de maestros indígenas de la primaria del lugar. Llegó pequeño y se integró a la vida del poblado, realizando las actividades que hacían sus amigos, incluso labores productivas (la jarcia, la recolección y la siembra) y en la adolescencia también migró a Estados Unidos.

el estado de Puebla, y tener como rasgo distintivo, hablar náhuatl, español e inglés. Estos aspectos fueron los rasgos principales para los sujetos en la investigación. En la tabla 1 se presentan datos sociodemográficos de los sujetos.

Tabla 1.
Datos generales de los entrevistados

Nombre y género	Edad	Lenguas que habla	Escolaridad	Actividad laboral	Lugar de residencia
B. Ocotl (masculino)	32	náhuatl, español inglés	Middle school	Empresario (flotilla de taxis)	Chalchihuapan
G. Martínez (masculino)	33	náhuatl español inglés	Licenciado en educación indígena	Empresario (transporte turístico)	Tlaxcala
L. Jiménez (masculino)	32	náhuatl español inglés	High school	Empresario (comercialización de condimentos)	Chalchihuapan, Cd del Carmen, New Jersey
L. Zambrano (femenino)	31	náhuatl español inglés	High school	Gerente traductora Jarciería Ponce.	Wisconsin Chalchihuapan
R. Ocotl (masculino)	33	náhuatl español inglés	Secundaria inconclusa	Empresario (cadena de tiendas en E.U)	New Jersey

Nota: Elaboración propia.

Para el estudio empleamos la observación participante, ya que una de las investigadoras tiene relación y acercamiento con ellos, debido a que fue profesora de la escuela primaria indígena del poblado, lo que le permite involucrarse activamente en el entorno social, observando y conociendo las actividades transnacionales de ellos y sus familias y en este tenor, las prácticas lingüísticas que generan.

Además, realizamos con ellos entrevistas a profundidad que nos permitieron “la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias

palabras” (Taylor y Bogdan, 2015, p. 101), en un ejercicio de diálogo que les permitió reflexionar sobre sus procesos formativos relacionados a las tres lenguas que hablan.

El diálogo que realizamos, nos permitió conocer las trayectorias formativas de estos jóvenes, respecto a la adquisición del náhuatl y el posterior aprendizaje del español e inglés, que los constituyen como sujetos lingüísticos en contextos transnacionales. Es de resaltar la asimetría en el prestigio lingüístico, entre las lenguas que hablan, no obstante, manifestaron actitudes positivas en relación a ellas.

Respecto a la revisión de la literatura sobre migración y plurilingüismo, los estudios señalan que el contacto lingüístico siempre ha existido y que la exposición de los sujetos a diversas lenguas por motivos migratorios, permiten de manera compleja, que estos adquieran y movilicen recursos lingüísticos para su integración social (Macarro, 2023; Gugenberger, 2020; Parra 2019; Avilés e Ibarra, 2016; Gutiérrez, 2013; Moreno, 2010); y que en la era de la globalización existe una intensificación comunicativa sin precedente y diversa, en la que el aspecto identitario que otorga una lengua minorizada, se enfrente a la función instrumental de la lengua mayoritaria (Gugenberger, 2020; Parra, 2019; Avilés e Ibarra, 2016), a partir de diferentes presiones que influyen para su desplazamiento (Terborg, 2006)

También se señala la importancia de identificar los diversos movimientos migratorios que realizan los grupos sociales, para comprender cada realidad lingüística y los desafíos que esto representa (Macarro, 2023; Gugenberger, 2020; Parra, 2019). Y en la parte de la escolarización, se destaca la importancia de la enseñanza aditiva e integrativa de las lenguas (Parra, 2019; Suárez y Suárez, 2003; Cummins 2002, 1983; Aja, 1999), y se reconoce como obstáculo, la falta de modelos de intervención educativa para ello (Parra, 2019; Aja, 1999).

Recuperando lo anterior, sostenemos que “la heterogeneidad [lingüística], incluyendo las diversas formas del multilingüismo¹¹, constituye la forma normal, básica y constitutiva del lenguaje humano” (Hamel, 1983, p. 89), este último, herramienta del pensamiento y del aprendizaje que implica procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 2009, 2015) que se desarrolla de forma permanente en interacción del sujeto con su contexto sociocultural.

¹¹ “El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos” (Council for Cultural Cooperation education Committee, 2002, p.4).

El lenguaje guarda importancia en la teoría propuesta por Vygotsky, en la que se apunta que el sujeto, para construir conocimiento, actúa sobre su objeto, utilizando “instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos[...]el uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, que están externamente orientadas y los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, orientadas internamente” (Hernández, 1998, p. 220), en el pensamiento. De esta manera, podemos referirnos a que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural”. (Vygotsky, 2015, 161).

En atención a lo expuesto, cuando hablamos de lenguajes, estos en su carácter de instrumentos socioculturales son utilizados por el sujeto plurilingüe, como forma de aprehender el mundo y situarse de forma activa en diversos ámbitos, a través de un repertorio lingüístico que articula la experiencia comunicativa en varias lenguas.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p.2).

Este proceso se enmarca en un contexto sociocultural, por ello, “el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (Cooperation Education Committee, 2002, p.6), lo que permite que el sujeto se sitúe, actúe, aprenda y se relacione en más de un contexto cultural. En este sentido, los sujetos se forman en relación al lenguaje o lenguajes que desarrollan como acción social fundante, lo que conlleva a la conformación permanente de sus repertorios lingüísticos, que les permiten situarse en el mundo de manera activa a través de la comprensión de la realidad en interacciones comunicativas diversas.

Gugenberger (2020), recuperando a Busch, refiere que “el concepto de repertorio lingüístico parte del conjunto de los recursos lingüísticos comunicativos del que dispone una persona y los que emplea de manera flexible en contextos diferentes en sus interacciones diarias [...] el

repertorio es dinámico y se encuentra en permanente transformación, según los espacios comunicativos y la trayectoria biográfica de una persona” (p.28).

El uso y ampliación del repertorio lingüístico por parte de los sujetos, se imbrica a los procesos formativos, debido a que el aprendizaje de una segunda o más lenguas, se realiza a partir de los conocimientos lingüísticos previos, así, “el repertorio lingüístico del aprendiz constituye la base sobre la que progresa su aprendizaje” (Inter_ecodal, s/f). De esta manera, se potencia el sujeto mediante “el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tienen lugar todas las capacidades lingüísticas” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p.3) y apropiaciones culturales, a tal grado, que le “permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002 p. 132), para situarse culturalmente.

Así, encontramos una sinergia entre la formación del sujeto y su repertorio lingüístico, si reconocemos que la formación es un proceso permanente de constitución del sujeto en un contexto socio-histórico determinado. Yurén (2000) plantea que en la formación:

El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí (p.29).

De esta manera, lo relevante en el aprendizaje de la L1, L2 y L3, son las estrategias de aprendizaje que emplea el sujeto, lo que aprende, y el uso comunicativo de lo aprendido, con ello, el sujeto desarrolla habilidades cognitivas y adquiere conocimientos que le permiten entender su realidad y comunicarse como acto existencial.

Yurén (2002) considera al respecto: “para analizar la formación, se requiere identificarla como un dispositivo en el que “se pone al descubierto las relaciones entre saber, poder, experiencias y sus condiciones de existencia” (p. 138). Entonces, el registro lingüístico del sujeto migrante, como parte constitutiva de su formación, lo podemos reconocer en los procesos de apropiación, aprendizaje y uso de las lenguas (saber), inscritos en condiciones de existencia transnacional.

La adquisición, aprendizaje y usos de las lenguas, supone en el campo educativo la construcción de conocimientos en contextos socioculturales (Vygotsky, 2009, 2015). En este sentido, Fishman (1974) refiere que el comportamiento idiomático se relaciona con hechos socioculturales, y

advierde que “los aspectos cualitativos del bilingüismo se ejemplifican del modo más fácil en relación con la localización de su conservación y desplazamiento” (p. 381), en este sentido plantea la importancia de reconocer los diversos ámbitos del contexto bilingüe o multilingüe. Para ello conceptualiza la noción de ámbito de la lengua como:

Una estructura sociocultural abstraída de los temas de comunicación, relaciones e interacciones entre los que se comunican y los lugares donde se lleva a cabo la comunicación de acuerdo con las instituciones de una sociedad y las esferas de actividad de una cultura, de manera tal que el comportamiento individual y las pautas sociales puedan distinguirse y sin embargo relacionarse entre sí. El ámbito es un orden superior de abstracción que resulta de un examen de la formación de pautas socioculturales que rodea las preferencias idiomáticas que surgen en los niveles intrasíquicos y sociales y psicológicos” (Fishman, 1974, p. 384).

Los sujetos del estudio tienen un comportamiento idiomático inscrito en ámbitos de la vida transnacional, donde despliegan de forma compleja el plurilingüismo. Usan el inglés para integrarse a la sociedad de arribo; el español, como forma de asumir la identidad mexicana y comunicarse con los mexicanos y latinos; y el náhuatl, desde la lealtad lingüística y como reconocimiento étnico. Así, los sujetos usan las lenguas en los diferentes ámbitos en que están inscritos, como una forma de habitar activamente los espacios socioculturales, ya que, “cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p. 41).

Formación y plurilingüismo: resultados y discusión del referente empírico

Presentamos en este apartado a manera de descripción densa, las condiciones sociales en que están inscritos estos jóvenes, los resultados que nos aportó el referente empírico y la discusión que establecimos sobre ello a partir de un ejercicio de intelección. Iniciamos señalando el contexto para comprender las condiciones de producción que fijan sentido en la apropiación, aprendizaje y uso de más de una lengua.

Los jóvenes de este estudio son originarios de la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan¹² ubicada en el municipio de Ocoyucan en el

¹² Este vocablo náhuatl significa “piedra preciosa donde salpica agua”

estado de Puebla, México que cuenta según el XIV Censo de Población y Vivienda, con 6,031 pobladores (INEGI, 2021). Esta comunidad de origen náhuatl, fue por largo tiempo un lugar refugio, parte del México profundo planteado por Batalla (1990) donde se transmitía una identidad de raíz mesoamericana con prácticas culturales de origen náhuatl, a pesar de estar situado muy cerca de la ciudad de Puebla (en el km 16).

En Chalchihuapan el 19.4% de la población se reconoce como indígena (náhuatl). Consideramos que este es un porcentaje importante en relación al municipal que es del 7%, el estatal del 16% y el nacional del 9.4% (INEGI, 2021). Podemos advertir con ello, que mantienen un autorreconocimiento indígena a pesar de relacionarse con pobladores de ciudades aledañas (Puebla capital y Atlixco), y por las dinámicas migratorias hacia Estados Unidos, que los exponen a contactos culturales diversos.

Más allá de los datos duros, en la comunidad se observan prácticas culturales a manera de tatuaje territorial que otorga a la población identidad y cohesión social. Entre las prácticas comunitarias encontramos el uso de la lengua náhuatl, la alimentación a base de maíz, el uso del temazcal, la organización de festividades a través de mayordomías, conocimientos herbolarios, el autorreconocimiento y la jarcería como principal actividad productiva.

Todo esto les confiere identidad étnica sustentada en el reconocimiento y adscripción. Bartolomé (2004) plantea que la identidad no es esencial, sino cambiante, pero recupera los aspectos culturales que se han condensado, así, la identidad étnica “refiere el estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa” (p.76). En el caso de esta población, como chalchihuapenses, que recrean prácticas sociales.

Chalchihuapan es otro mundo, después del kilómetro 16 para allá todos nos conocemos, sabemos de qué familia somos, sabemos de todos, allá se escucha todavía la lengua [náhuatl], la hablan los mayores. Sobre la vestimenta, a los jóvenes les gusta vestir como cholos, de la música, somos soneros, todavía tenemos expresiones culturales muy fuertes como pueblo, la fiesta, el mole y se sigue haciendo el trabajo de la jarcería. Yo puedo reconocer a un chalchi en el pueblo o en Milwaukee (G. Martínez, comunicación personal, 9 de enero de 2024).

Los hablantes de náhuatl en Chalchihuapan representan el 6.7% de la población (INEGI, 2021). Haciendo una comparación con el censo

anterior, encontramos que esta lengua está siendo desplazada por el español, ya que en el censo del 2010 se registró que la hablaba el 13%. En una década se redujo el número de hablantes en un 50%. Por ello, en la comunidad podemos encontrar hablantes de herencia del náhuatl “quienes fueron criados en un hogar en el que se habla la lengua indígena [en este caso náhuatl], tienen cierto grado de conocimiento de esa lengua aunque sea de forma pasiva, su dominancia lingüística cambia de la L1 [náhuatl] a la L2 [español], y con todo, la lengua y cultura de herencia sigue teniendo una particular relevancia familiar” (Mulik y Maldonado, 2021, p.6), lo que amplía el número de personas que se relacionan con esta lengua.

En el ámbito educativo, el promedio de escolaridad de los habitantes de Chalchihuapan mayores de 15 años es de 6 grados. Menor que el promedio estatal que es de 9.2, y el nacional que es de 9.7 (INEGI, 2021). Respecto a servicios educativos, actualmente en la comunidad existen instituciones de educación básica y media superior, dos preescolares indígenas, tres primarias (dos de educación general y una indígena), dos secundarias y un bachillerato. Por la cercanía con la cabecera municipal y otras ciudades como Puebla, Atlixco y Chipilo, parte de la población estudiantil asiste a otras escuelas fuera de la comunidad, sobre todo quienes realizan trayectorias escolares que abarcan educación media superior y superior.

Las actividades laborales de la comunidad son la agricultura, la jarciería y el trabajo asalariado dentro y fuera de la comunidad. Y, un aspecto a considerar es que en el municipio se calcula que el 15.2% de la población emigró a Estados Unidos (INEGI, 2021). El proceso de movilidad que se generó en Chalchihuapan, podemos situarlo con dinamismo a finales de los años ochenta del siglo pasado y se llevó a cabo a través de redes migratorias hacia Jersey City en el estado de New Jersey y a Milwaukee en el estado de Wisconsin, conformándose en estos sitios y Chalchihuapan, una migración transnacional.

En ese tiempo se experimentó una explosión migratoria en las zonas expulsoras del país. En Puebla fue la región Mixteca y los Valles Centrales (en esta última se ubica Chalchihuapan). El impulso migratorio se generó entre otros factores, por la contracción de la economía de nuestro país, el reconocimiento positivo de la mano de obra mexicana por parte de empleadores estadounidenses, las redes migratorias de paisanaje y por “la cláusula de amnistía de la Immigration Reform and Control Act (IRCA) en 1986 que permitió que algunos inmigrantes en Estados Unidos pudieran solicitar la residencia temporal y posteriormente la permanente” (Smith, 2006, p.38).

En esta dinámica migratoria situamos en la década de los noventa la infancia de los cinco sujetos del estudio. En esa época, la migración fue una realidad constitutiva de la vida social de Chalchihuapan, no obstante,

la población mantuvo prácticas culturales de raíz mesoamericana, al mantener la transmisión de la lengua, usos y costumbres. Así, la primera lengua (L1) de los cinco sujetos fue el náhuatl, lengua que hablaban en la unidad doméstica y en la comunidad “a mi siempre me gustó hablar en mi lengua [náhuatl], pues mis papás me enseñaron y toda la familia la hablaba, también mis amigos y en el pueblo también” [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023]. Aunado al uso de la lengua náhuatl, los niños aprendieron las prácticas culturales y productivas comunitarias.

En el seno familiar junto a sus actividades cotidianas aprendieron a nombrar el mundo en náhuatl. La lengua como instrumento sociocultural les permitió apropiarse de la visión del mundo del grupo social a partir de los procesos psicológicos superiores que realizaron de forma permanente para entender el aquí y ahora a través del uso de herramientas y signos empleados en el contexto. Esto les permitió construir su realidad e interactuar con los otros.

“Mi mamá nos hablaba en náhuatl, escuchábamos a nuestros papás, aprendí de ellos, y mi abuelita materna y mi bisabuelita materna igual hablaban puro náhuatl. Nos mandaban a hacer cosas y obviamente entendíamos lo que nos decían, también lo hablábamos con quien sabía la lengua en el barrio” [L. Jiménez, comunicación personal, 7 de marzo de 2023]. “Hablo bien el náhuatl, así me comuniqué por mucho tiempo, es mi primera lengua, la traigo desde mi casa” [L. Zambrano, comunicación personal, 14 de mayo de 2023]. En todos los casos la lengua indígena la emplearon de manera oral en los espacios endógenos comunitarios.

En ese tiempo, además del náhuatl, los adultos hablaban de forma elemental español, debido a que salían a los mercados de la región a vender sus productos de jarcia (lazos, estropajos y fibras), pan, verdura, etc. Por ello, enseñaron también a sus hijos quienes los acompañaban a vender, así, los niños fueron entendiendo diálogos de compra venta en español y en el caso de G. Martínez [comunicación personal, 9 de enero de 2024] sus padres (profesores de educación indígena) le hablaron en náhuatl y español. De esta manera, el español se inscribió en el contexto lingüístico de la comunidad desde relaciones exógenas, por ello, cuando los seis ingresan a la escuela, tenían nociones de este, pero la lengua en que se comunicaban seguía siendo el náhuatl.

“Aprendí español en el trabajo y en la escuela. Cuando íbamos a vender a la ciudad mi papá me decía cómo vender, qué decir y cómo cobrar. En la escuela me costaba mucho aprender pues la maestra hablaba en español, se me hacía que hablaba muy rápido, y había muchas palabras que yo no entendía, ya después lo dominé” [B. Ocotl, comunicación personal, 3 de mayo de 2023]. “Fuimos a la escuela a aprender ya bien el español” [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023].

Estos estudiantes asistieron a la primaria de educación indígena de la comunidad. En esa época las políticas educativas nacionales recuperaron lineamientos internacionales suscritos en la Declaración Mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990) que instó a los países a satisfacer las necesidades de educación básica y mejorar los procesos educativos a partir de los principios de equidad y calidad. En México producto de ello, se crea el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con carácter compensatorio en escuelas rurales e indígena.

En ese tiempo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) planteó la enseñanza bilingüe y bicultural¹³, No obstante, pese a los lineamientos de la DGEI y que en el PARE un rubro importante fue la actualización docente, los profesores al no haber sido formados en la enseñanza bilingüe, siguieron castellanizando a sus estudiantes, al desconocer que en contextos bilingües, se adquieren mayores logros en lecto-escritura si se inicia en la L1 y posteriormente en la L2 (Cummins, 1983, 2002), lo que permite un bilingüismo aditivo que habilita a “los estudiantes que añadan una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (Cummins, 2002, p. 53). Esto genera un desarrollo cognitivo potencial, al ampliar los recursos lingüísticos de los sujetos.

Lejos de ello los docentes propiciaron un bilingüismo sustractivo que originó el desplazamiento del náhuatl, al privilegiar el español en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Emplearon el náhuatl como puente para que los estudiantes accedieran al español: “alguna cosa la maestra si la explicaba en náhuatl, porque veía que nada más no entendíamos, pero todo era en español” [L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023], así, los estudiantes transitaron al español y se enseñó en esa lengua la cultura académica empleando la oralidad y la lecto-escritura. Aprendieron las estructuras gramaticales, ampliaron su vocabulario y sus procesos de literacidad, con ello la escuela a pesar de ser de educación indígena posicionó de manera asimétrica el español en relación al náhuatl.

El español como L2, fue la lengua de enseñanza teniendo dos funciones, una, como contenido de aprendizaje -objeto de estudio-, para adquirir las cuatro competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir); y la otra, como medio de transmisión de contenidos de las materias planteadas en los planes de estudio – lengua de instrucción- (Ruiz y Camps, 2009). La escuela fue el espacio de enseñanza y uso del español durante el trayecto escolar que tuvieron en México que fue en promedio 7 años. Sin soslayar,

¹³ Y, “a partir de 1985, la DGEI dio a conocer un conjunto de libros en los que propuso las Bases Generales para la Educación Indígena, los planes y programas para cada nivel, así como la estrategia para la elaboración curricular y la formación de maestros” (Flores y Santos, s/f, p. 7). Además, para 1992 se empiezan a editar libros para los alumnos en lenguas indígenas.

que en la comunidad también se afianzó el uso del español en las prácticas sociales, cuestión que les permitió a los cinco estudiantes, ampliar su repertorio lingüístico y usar esa lengua en diferentes ámbitos originando con ello con el paso del tiempo, predominio del español sobre el náhuatl.

El contacto lingüístico entre ambas lenguas a nivel social, permitió a los estudiantes, procesos de aprendizaje a partir de la interdependencia entre la L1 y la L2, y con ello un bilingüismo en el que se generó una proficiencia subyacente, es decir, la capacidad cognitiva para usar la L2 a partir de la L1, esto, relacionado con el contexto sociocultural; a pesar de que en la escuela no se llevaron a cabo actividades educativas pertinentes que les permitieran lograr un bilingüismo aditivo. El español de manera procesual fue ampliando sus ámbitos de uso en espacios como la escuela, lugares públicos, la propia casa y fuera de Chalchihuapan, entre las nuevas generaciones, con los profesores, autoridades, servidores públicos, prestadores de servicios, etc. Por ello, es evidente que el ámbito de uso de las lenguas propició un cambio y con ello las preferencias lingüísticas hacia el español.

Por otro lado, estos estudiantes inscritos en un contexto transnacional también valoraron el inglés. Debido a esto, al ingresar a la secundaria, el inglés fue una asignatura importante, además, de manera fortuita en esa escuela convivieron con tres jóvenes de origen estadounidense, con quienes tuvieron un acercamiento a dicha lengua.

Llegaron tres americanos a la escuela, creo que de California, como que me interesó escucharlos y nos enseñaron, había maestra de inglés, pero era completamente diferente, entonces yo como que me empecé a enfocar a escuchar canciones en inglés, como que a buscar más, como a tratar de aprenderlo e imitarlo” (L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023).

Mediante la enseñanza formal (en la asignatura de inglés) y con estrategias (acercándose a los jóvenes estadounidenses, escuchando música, buscando más), estos estudiantes ampliaron su repertorio lingüístico de manera conciente y por interés propio, aunque de manera muy elemental.

Cuando cursaban la secundaria, se generaron problemas políticos que obligaron al cierre temporal de la institución, lo que no les permitió concluirla y a una edad que oscila entre los trece y catorce años, migraron a Estados Unidos con la intención de trabajar. Esto fue posible por las redes transnacionales que pese a su corta edad les garantizó recibimiento, hospedaje y trabajo.

Mi papá me dijo que me fuera a trabajar con mi familia a Wisconsin, allá está como medio pueblo, somos una comunidad, por eso me fui, me gustó porque allá también se siguen las tradiciones del pueblo y entre nosotros bien que nos reconocemos. Para la feria de Chalchi en Wisconsin también se hace el baile de los moros, al traje le añadieron la bandera gabacha, ya los jóvenes se visten como cholos. Es nuestra cultura y la de allá [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023].

Los cinco migraron con la intención de trabajar en ese país y a L. Zambrano, L. Jiménez y B. Ocotl, sus familiares los inscribieron en la escuela. Por la mañana iban al colegio y por la tarde al trabajo. La escuela constituyó un espacio importante para aprender inglés.

En la escuela éramos ocho que no sabíamos inglés, éramos de diferentes países, estábamos en primer nivel con un 10% de inglés, en las primeras horas estábamos juntos, después de allí ya nos distribuíamos a diferentes salones, llegaba al salón y todos eran anglicanos y pensaba ¿y ahora qué hago? Pero había que ser perseverantes, buscarle la manera y tener ese impulso de aprender y aprender [...] lo que aprendía en la escuela lo practicaba en el trabajo. Tuve empeño de aprender inglés y graduarme bien, hasta una maestra me buscó para que siguiera estudiando en el college [L. Jiménez, 15 de marzo de 2023].

El modelo de enseñanza que las escuelas de Estados Unidos emplearon para el aprendizaje del inglés fue “de inmersión o incidente, el cual se centra en la práctica de la lengua” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130). Les dieron clases de inglés básico en un grupo especial, y los incluyeron en cursos para su nivel educativo, como transición bilingüe hacia programas regulares (Parra, 2019).

La escuela no se enfocó en la enseñanza plurilingüe que “toma en cuenta la biografía lingüística del alumno, es decir, su repertorio de lenguas y sus relatos de experiencias lingüísticas” (Parra, 2019, s/p) para reconocer en el proceso educativo, el estatus sociolingüístico de las L1 y L2 de estos estudiantes, posicionando su identidad indígena articulada a la integración de sus experiencias lingüísticas y culturales transnacionales, no obstante, de forma autónoma estos recuperaron la literacidad adquirida en la escuela mexicana (en español) para aprender inglés.

Pese a todo, la escuela articulada a otros ámbitos lingüísticos fue de suma importancia para el aprendizaje del inglés (en las cuatro habilidades comunicativas) y para la integración a la cultura estadounidense¹⁴. De esta manera, se entretejieron diversos ámbitos en una evidente tensión constitutiva entre el valor social de las tres lenguas, marcadas por las relaciones de poder imperantes en la sociedad receptora y en los desplazamientos de estos sujetos.

Y si bien, en Estados Unidos el inglés es la principal lengua de comunicación en instituciones y espacios sociales; los mexicanos y en general los latinos, también hablan español en los vecindarios donde residen (en ámbitos como la iglesia, parques, organizaciones sociales, comercios, redes digitales, etc.) por ello, estos jóvenes de igual forma se comunicaban en español.

Respecto al náhuatl, su empleo fue en ámbitos endógenos (con algunos miembros de la familia y de manera ocasional con sus paisanos), no obstante, la carga comunitaria de pertenencia que conlleva el náhuatl articulado a otras prácticas culturales, les permitió afianzar su identidad étnica para formarse como sujetos lingüísticos que usan, recrean y articulan sus diferentes mundos vivenciales y lingüísticos, en una relación compleja entre esa identidad étnica y la identidad integrativa “fruto [esta última] de sus experiencias migratorias” (Gugenberger, 2020, p.24) abiertas al aprendizaje de las otras lenguas sin perder la propia como acto constitutivo.

“Vengo al pueblo cada navidad, a veces el día de fiesta del pueblo, me gusta venir a ver a mi familia y a mis papás, es cuando más puedo hablar en náhuatl [...] Me gusta mi lengua, luego busco en internet lecturas o canciones en náhuatl” [R. Ocotl, comunicación personal, 5 de abril, 2023] “Me gusta mucho el rap, así que me gusta componer canciones en los tres idiomas, para que así mis paisanos vean que sí se puede, que no he dejado mi cultura” (L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023). Cuando llego a Chalchi veo personas mayores y les hablo en náhuatl, es bonito hablar con ellos, que te entiendan y se ponen contentos de que les hablas así” [G. Martínez, comunicación personal, 9 de enero de 2024]. “Como no hablé mucho tiempo español lo hablo mocho, hablo más náhuatl cuando hablo con mis padres e inglés en el trabajo, con los americanos y con mi familia” [L. Zambrano, comunicación personal, 16 de mayo de 2024].

La lengua náhuatl como rasgo identitario, se habla en el ámbito familiar, incluso en Wisconsin y Nueva Jersey entre los intersticios sociales que marcan el sentido de pertenencia “luego cuando nos juntamos en el gabacho los amigos, pues ya sale hablarnos en náhuatl, así, de repente” [R.

¹⁴ Quienes no asistieron a la escuela aprendieron en el trabajo y compraron un programa para la enseñanza del inglés que estudiaron con interés.

Ocotl, 1 de abril de 2023]. Esto, derivado de la lealtad lingüística que les permite el reconocimiento como comunidad que más allá de las fronteras, confiere sostén, cobijo y pertenencia, desde la forma en que nombran el mundo (oralidad), aunque el uso funcional del español e inglés impera el mayor tiempo comunicativo de estos sujetos que las emplean no solo de forma oral, también escrita.

CONCLUSIONES

El contacto de tres lenguas en Chalchihuapan es histórico y procesual. El español tiene su huella en la colonización y posteriormente en la construcción del Estado nacional, instaurándose como lengua hegemónica en todo el territorio mexicano, por ello, en Chalchihuapan las personas se vieron obligadas a aprenderlo. Respecto al inglés, la migración transnacional obligó a quienes se fueron a Estados Unidos a comunicarse en esa lengua. Con el incremento de la movilidad tanto de ida como de retorno y el uso permanente de medios digitales (como el celular), se conformó una trama social transnacional donde la comunicación imbricó al inglés.

Las personas plurilingües realizan procesos cognitivos inscritos en su contexto sociocultural, que en el caso de estudio es transnacional. Esto les permite tener un repertorio lingüístico en el que se advierte una interdependencia lingüística, a pesar de la asimetría entre lenguas.

Existe un desplazamiento del náhuatl frente al español e inglés que son lenguas hegemónicas a nivel mundial e instrumentos de comunicación privilegiados en las escuelas (en México el español y en Estados Unidos el inglés) y en la mayoría de las instituciones sociales, de esta manera, se reducen los ámbitos de uso del náhuatl, sin embargo, este posibilitó la proficiencia en español e inglés de las personas plurilingües y los cinco lo siguen hablando.

Los sujetos del estudio están situados en un punto de inflexión histórico-contextual, relacionado con la actividad migratoria exponencial, que les permitió ser plurilingües. En esas condiciones de producción, un factor determinante para que aprendieran la L2 y la L3 es la actividad laboral. De niños la comercialización de la jarciería fuera de la comunidad los expuso al español y de adolescentes migran a Estados Unidos con fines laborales y esto los obliga a aprender inglés.

Un ámbito lingüístico importante es el espacio escolar por el tiempo en que las y los estudiantes aprenden y se socializan en él; y también por la representación social que se le otorga para la formación de los sujetos. No obstante, en ambos países, la escuela sostiene en su currículum y narrativa, la enseñanza de una lengua en detrimento de las otras. Incluso en escuelas de educación indígena en México que supuestamente son bilingües y en

las de Estados Unidos que cuentan con programas bilingües para los estudiantes que aprenden inglés como L2. Esto contribuyó a que los cinco jóvenes no ampliaran su vocabulario en lengua náhuatl e incluso a reducir su uso.

Referente a las experiencias en el uso de las tres lenguas, se observa la disparidad en sus ámbitos de uso. Por ello, aunque es manifiesta la lealtad a la L1, su ámbito de uso es limitado y el español y el inglés se fortalecen porque les permiten una integración social y acceso laboral en mejores condiciones.

La identidad étnica les otorga cobijo en los espacios comunitarios que han creado en Estados Unidos y desde ese sostén, exploran como sujetos lingüísticos integrarse a la sociedad de arribo, observándose una evidente variación de la conducta lingüística, producto de las tensiones que se generan desde las posiciones asimétricas de las lenguas que hablan, sin embargo, su repertorio lingüístico les abre posibilidades de darle forma a sus vidas, asumiendo una identidad integrativa relacionada de manera compleja a su identidad étnica.

Sus experiencias formativas dentro y fuera de la escuela sostienen entre tensiones y contradicciones, tramas sociales relacionadas con el aprendizaje de varias lenguas, como legado cultural y social (en este caso las lenguas como un saber constitutivo (existencial) y como herramienta en la que les transmitieron saberes) para situarse como sujetos de la agencia en un espacio transnacional.

LITERATURA CITADA

- Aja, E. (coord.). (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación la Caixa.
- Alison, E., Granada, I., Näslund, E., Ortiz, P., Romero, J. y Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: desafíos y oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004468>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (coord). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-151). Gedisa.
- Avilés, K. e Ibarra, Y. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. *Alteridades*, 26 (51), 73-84.
- Barabas, A. (2001). Traspasando fronteras: los migrantes indígenas de México en Estados Unidos. *Amérique Latine Historie et Mémoire*.<https://doi.org/10.4000/alhim.605>
- Barabas, A. (2016) La migración de los indígenas de Oaxaca, México, a Estados Unidos y su movilización social. *Comparative cultural studies: European and Latin America Perspectives*. 1, 77-86.

- Bartolomé, A. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI.
- Bonfil-Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1977). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. CDHCU.
- Clifford, J. (2008). *Itinerarios transnacionales*. Gedisa.
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Council for Cultural Cooperation Education Committee (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción del español.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, (21), 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- 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.
- Durand, J. (2000). Tres premisas para entender y explicar la migración México- Estados Unidos. *Relaciones*, 21 (83), 18-35.
- Fishman, J. (1974). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (reexamen). En Garvin, P y Lastra, Y (comps.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 375-423). UNAM.
- Flores, J. y Santos, H. (s/f). *Educación Indígena*. UNAM. [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20\(Cap%2007\).pdf](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20(Cap%2007).pdf)
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración*, 12 (1), 13-37. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43567/desde_gugenberger.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*. 5 (2), 11-28. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19927/Dime>

[nsi%c3%b3n%20Gutierrez%20LM%202013%205%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.gutenberg.org/files/20201/202013/205/202.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Hamel, R. y Sierra M. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, (8), 89-110.
- Hammersley, M y Atkinson, (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en la psicología de la educación*. Paidós.
- Instituto Nacional de lenguas Indígenas (INALI) (14 de enero de 2008). *Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geostadísticas*. DOF.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021), *Censo de población y vivienda 2020*. México: INEGI.
- Inter_ecodal (s/f). *Repertorio lingüístico*. Recuperado de: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico>
- Lacomba, C. (2023). Mapa hispano de los Estados Unidos 2022. Estudios del Observatorio / *Observatorio Studies*, 84, 1-123. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes> principal país receptor de migrantes y México es el segundo país emisor de migrantes.
- Macarro, L. (2023). *Lengua y migraciones en el mundo de la globalización* (trabajo de fin de grado): Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/67767/TFG-O-2509.pdf?sequence=1>
- Moreno, E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía magna*, 8, 120-126.
- Moslimani, M. y Passel, J. (27 de septiembre de 2024) *Lo que dicen los datos sobre los inmigrantes en Estados Unidos*. Pew Research Center. https://www.pewresearch-org.translate.google/short-reads/2025/08/21/key-findings-about-us-immigrants/?x_tr_sl=en&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=tc
- Mulik, S. y Maldonado, R. (2021) Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas en México? *Estudios de lingüística aplicada*, 39 (739), 1- 24.
- Organización Internacional para las Migraciones (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo*. OIM.
- Parra, L. (2019). Entretejido lingüístico de las migraciones. *Otros diálogos*. <https://otrosdialogos.colmex.mx/el-entretejido-linguistico-de-las-migraciones>

- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 4 (2), 211-228.
- Smith, R. (2006). *México en Nueva York. Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York*. UAZ/ Ángel Porrúa/ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Taylor, S y Bogdan, R (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative social research*, 7 (4), pp. 1-32.
- Torres, V. (2014). Imaginarios sociales sobre la primaria indígena en Puebla. Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1117-1139.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- USAGov en Español. *Información del Gobierno de Estados Unidos a tu alcance*. <https://www.usa.gov/es/>
- Vygotsky, L. (2017) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L (2009) *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica.
- WH.GOV. *Nuestro Gobierno. La Casa Blanca*. <https://www.whitehouse.gov/es/acerca-de-la-casa-blanca/nuestro-gobierno/>

SÍNTESIS CURRICULAR

Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó una estancia posdoctoral auspiciada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) sobre Derecho a la Educación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es profesora tiempo completo titular C en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211 Puebla, donde imparte cursos en licenciatura, maestría y doctorado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del CONAHCYT. Es perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Participa en el Cuerpo Académico “Modelos Educativos en Contextos de

Diversidad”. Sus líneas de investigación son: Educación en contextos migratorios, Derecho a la Educación e Interculturalidad. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx ORCID: 0000-0003-4031-6627

Luz Inés Pérez Santacruz

Licenciada en Educación primaria para el medio indígena por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla, maestrante en el posgrado en Didáctica de Lenguas y Culturas Indoamericanas de la misma universidad. Ha ejercido la docencia en primarias educación indígena. Correo electrónico: inesperez8484@gmail.com.