

Tema de discusión:

Defensa de la lengua materna de los niños indígenas e inmigrantes del mundo.



Tema en reflexión y desarrollo.

Miryam Yataco

Multilingual Multicultural Studies -- Steinhardt School of Education -- New York University

En el mundo contemporáneo aproximadamente 1,38 millones de personas mantienen y hablan alrededor de 6 mil idiomas.¹ Muchos de estos idiomas no son empleados en la educación formal, por considerarlos inadecuados para los sistemas de instrucción educativa imperantes. También por que los estados-naciones poseen ya, determinadas lenguas oficiales en las que se establecerá la ‘instrucción educativa’ o ‘literacidad’² de sus ciudadanos³. Aunque las razones por las cuales ciertas lenguas no son consideradas apropiadas para tener un rol protagónico dentro de las escuelas del mundo varían, se podría afirmar, que la razón de peso ⁴es que muchas de estas lenguas o idiomas carecen de una escritura formal; por lo tanto, al ser percibidos como lenguas orales no se les adjudica un ‘valor académico’ suficiente como para que sean incluidas dentro del currículo general educativo estatal de muchas naciones.

Es frecuente que los niños de pueblos con idiomas minoritarios asistan a clases que se imparten en un único idioma nacional o regional impuesto, idioma en el cual aun no poseen destrezas suficientes (ni a nivel oral, ni escrito) por venir de procedencia cultural y lingüística diferente.⁵ Este tipo de educación conocida como ‘monolingüe’ en muchos casos dificulta su rendimiento escolar; por que son expuestos al aprendizaje simultáneo de habilidades comunicativas orales y de lecto-escritura en una lengua que aun no hablan ni conocen. Literalmente se les obliga a aprender conocimientos en una lengua que aun no dominan.



Jovenes del colegio José Santos Chocano practicando una danza agrícola (comunidad de Pujas) Fotografía tomada de revista CHIRAPAQ (Peru.)

Que dicen los especialistas en Bilingüismo

Desde los años sesenta las investigaciones de expertos en el desarrollo del lenguaje han comprobado que todo niño y niña debe primero de desarrollar un lenguaje básico-comunicativo (BICS) para luego como segunda etapa desarrollar las destrezas cognitivo-funcionales en esa misma lengua (CALP.)⁶ Los beneficios de seguir este orden natural del aprendizaje y desarrollo del lenguaje son innumerables. Preparan (en éste caso) a los niños y niñas bilingües a tener un desarrollo óptimo de sus destrezas lingüísticas (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas) en sus dos lenguas. Resultando en un posible éxito en su proceso escolar en general.

Por el contrario si un niño o niña es expuesto a una situación límite. Por ejemplo, ingresando a un aula escolar en donde nada de lo que escuche, ve, o percibe, le es conocido. Es más, donde su maestra habla (casi todo el tiempo) en una lengua que ellos aún, no comprenden; el sistema educativo los expone a un estrés innecesario y a un posible rechazo del nuevo aprendizaje. Muchos niños crean algo que los lingüistas llamamos ‘ego permeable’⁷ (Schumann, 1975) es decir, se cierran emocionalmente. El resultado es que el estudiante no habla, no participa y rechaza intrínsecamente el ambiente y la lengua que se le está imponiendo. Esta imposición arbitraria, hace que el aprendizaje de la lengua oficial se dificulte, se trabe la comprensión lectora y otras aptitudes académicas.

Estudios conducidos por expertos concluyen que estas son posiblemente las principales causas de deserción escolar temprana de muchos niños de estos grupos (como los grupos indígenas de América) en los países tercer mundo. La característica principal de la educación de niños indígenas en contextos urbanos, apunta a que sus lenguas sean totalmente marginalizadas.

Gabriela Czarny llama a este fenómeno, ‘La escuela como conquista.’ Si el proceso de colonización no logró hasta este momento, extirpar de las poblaciones indígenas sus idiomas. Las escuelas urbanas en la actualidad, son el punto de contacto para que ese proceso se complete.

Czarny basa sus observaciones en un estudio con migrantes mazahuas, otomíes y de otros grupos étnicos en el México contemporáneo⁸. (Czarny, G. 2002.) En este trabajo la autora desarrolla temas referentes a las dificultades de adaptación que enfrentan poblaciones como las indígenas en contextos urbanos, “lo difícil que es ser indígena en la ciudad, pero sobre todo en la escuela.” Así, las condiciones para la deserción escolar de niños indígenas en contextos urbanos contemporáneos en América Latina están ampliamente pre-establecidas.

En los países desarrollados suceden situaciones similares con los niños y niñas de familias inmigrantes, pero debido a la férrea legislación sobre la escolaridad obligatoria de menores de edad la deserción escolar no se hace efectiva hasta la escuela secundaria. Aunque es bastante probable que el ‘fracaso’ escolar se haya venido arrastrando desde los primeros años de la escolaridad. En EE.UU. ‘estos niños y niñas’ que, además constituyen un **‘problema educacional’**, son transferidos bajo diagnósticos altamente cuestionables a programas de educación especial.⁹ No es una casualidad que muchos programas de educación especial en países desarrollados estén poblados con tasas altísimas de niños y niñas bilingües procedentes de grupos minoritarios, indígenas y/o inmigrantes de pocos recursos económicos.

Dentro de los diagnósticos más comunes tenemos los referidos a problemas leves o severos de retardo o impedimento en el aprendizaje de la segunda lengua. Luego siguen los diagnósticos de trastornos emocionales serios o leves, trastornos de comportamiento, autismo, dislexia, afasia, retardos de aprendizaje, anormalidades en el desarrollo de destrezas cognitivas, o bien con problemas asociados al famoso ‘síndrome de déficit de atención.’ (Harry, 1992; Gersten & Woodward, 1994; Baca & Cervantes, 1998) Por ejemplo, Mercer (1973) condujo un estudio con población estudiantil México-americana, y encontró que estos jóvenes eran 10 veces más susceptibles de ser transferidos a clases de educación especial que los estudiantes anglo-americanos. Mercer concluyó que había discriminación en la manera en que estos niños eran evaluados y diagnosticados. Esta es una realidad dolorosa, pocas veces tratada abiertamente.¹⁰

El idioma tiene un rol clave en la enseñanza y en el aprendizaje. Si los niños empiezan su escolarización en su **lengua materna**, pueden entender lo que se les enseña con menos interferencia y así tienen más posibilidades de completar y adquirir niveles adecuados de literacidad. Una vez desarrolladas estas aptitudes, entonces pueden aprender y proseguir su instrucción educativa (literacidad) en el idioma oficial o nacional usado en niveles de educación superior.

Muchos países tienen programas educativos que permiten que los niños y niñas inicien su escolarización en su **lengua materna**, y de manera escalonada se les transfiera a clases en el idioma oficial de la región o país donde viven. Pero eso no necesariamente significa que el sistema escolar este diseñado para que los niños mantengan sus dos lenguas.

Lo ideal sería que los sistemas escolares abogaran por mantener la lengua materna de sus estudiantes bilingües. Pero esto no es regla común. Muchos de los programas bilingües del mundo son planeados con un modelo de **bilingüismo transicional**,¹¹ eso significa que, una vez que los niños y niñas hayan aprendido el idioma dominante, se les trasfiere a clases monolingües; es decir, donde sólo reciben instrucción en la lengua dominante. Desde entonces, toda su educación se hará solamente en esa lengua. Por lo tanto, la lengua minoritaria se dejará

de lado hasta el punto en que no se haga ningún esfuerzo por mantenerla ni oralmente ni mucho menos a nivel escrito. Esto resulta en que los niños y niñas al pasar del tiempo, pierden las destrezas de CALP- destrezas académico-cognitivo-funcionales en la lengua materna o simplemente nunca las desarrollan¹². Por lo tanto, al cabo de los años la lengua materna pierde fuerza en funciones lingüísticas, y por último, puede hasta desaparecer. Lo cual es una pérdida innecesaria, ya que el repertorio lingüístico del estudiante disminuye y pierde complejidad.

Si en cambio, las escuelas tuvieran entre sus fines, que estos estudiantes mantengan un **bilingüismo activo**, planearían que la lengua materna se siguiera enseñando en todas sus formas y contenidos a lo largo de todo el proceso educacional. Un aliciente para el mantenimiento y expansión de un bilingüismo activo sería, el de incluir cursos ‘de contenido’ como: historia, geografía, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas en la lengua materna. De este modo, los estudiantes tendrían dos idiomas (o más) desarrollados equitativamente para continuar su educación.¹³

Además de ofrecerles la oportunidad de educarse, estos programas ayudarían a que se conserve o mantenga el idioma y la cultura de sus padres. A este modelo educacional se le llama **el modelo dual**, y ha tenido (y continua teniendo) excelentes resultados en las escuelas bilingües que lo implementan. Este modelo no sólo planifica todas las materias escolares de manera dual (en los dos idiomas) sino también planea que todas las maestras hablen los dos idiomas, así los niños asimilan el rol positivo de tener maestras que practiquen el cambio de código lingüístico asertivamente y con una actitud óptima y natural. Usando modelos de bilingüismo dual, el niño o niña llegaría a la adolescencia con un bilingüismo activo y equilibrado.

La idea de crear programas bilingües diversos va a depender de cómo se defina ‘educación’ en la lengua minoritaria. Muchas veces se piensa que la única manera de legitimar la presencia por Ej. de las lenguas indígenas dentro del contexto escolar es grafizándolas (estandarizándolas) o adaptándolas a lo que se conoce como ‘la cultura escritural.’ Esto sin duda es un camino que esta probando ser no solo erróneo, sino simplista y poco equitativo. Las culturas orales por ejemplo tienen otras formas de transmitir, crear y almacenar mensajes y textos. Por lo tanto, su adaptación dentro de los sistemas educativos estatales, deberá ser cuidadosamente planeada, fase por fase. No todos los bilingüismos son iguales, por lo tanto el planeamiento pedagógico-lingüístico de lenguas indígenas en contextos oficiales educacionales es una tarea ardua y aun en desarrollo.



Fotografía tomada de; Foundation for

Freedom.org

Bilingüismo de adición no de sustracción

Los especialistas en desarrollo de la lengua hace mucho tiempo que han concluido que todos poseemos un repertorio lingüístico base y siempre podemos adicionar una lengua nueva sin tener que restar ninguna lengua de las que ya poseemos. Es más, mientras mas lenguas manejemos a nivel oral o escrito, más rico será nuestro repertorio lingüístico. Por lo tanto, mas niveles de comprensión de la realidad podremos desarrollar. Los niños bilingües y multilingües poseen ventajas pedagógico-cognitivas que los niños monolingües carecen.

El por que ciertas lenguas pierden y otras ganan¹⁴

Es sabido que cuando dos lenguas o mas coexisten en un mismo territorio, su relación es asimétrica. Algunas lenguas son percibidas como las lenguas más prestigiosas y otras como las de menos prestigio. Las lenguas madres o nativas de estos niños pobres son sin lugar a dudas percibidas como lenguas ‘sin importancia’ o hasta como ‘poco civilizadas’ entonces, la pregunta natural es ¿para que mantenerlas? -- Para que mantener el español, si es la lengua de los lavaplatos, de los ilegales en los Estados Unidos?; al igual que -- ¿Para que seguir hablando el Quechua?¹⁵, si es la lengua de los indios, incultos. A esta actitud el Dr. J. Fishman (Fishman, 1972, 1980) la denomina la “discriminación lingüística”, debido a que el ambiente social es altamente diglosico. La diglosia (término también creado por Ferguson en 1959 y luego ampliado por J. Fishman, 1972,1980) se refiere a, cuando en un espacio hay dos o varias lenguas en contacto y una de ellas se percibe como superior a las otras.¹⁶ Entonces, esa situación se describe como un bilingüismo diglosico o multiglosico, dependiendo de la situación.

El ambiente macro-social también influye mucho. Muchos niños indígenas o inmigrantes del mundo sienten la presión del ambiente, y se avergüenzan de su lengua materna. Por lo tanto también se avergüenzan de su pasado y de su familia. Esto crea una tremenda brecha, entre los padres, los hijos y los abuelos.¹⁷ Esto acarrea mucho sufrimiento personal y familiar. Por eso es importante reconocer que cualquier cambio en la legislación gubernamental pertinente a cambios pedagógico-estructurales nos tocan a todos de una manera muy personal.

En el año 2000, el Center for Applied Linguistics hizo una revisión de programas de enseñanza en **lengua materna** en 13 países con poblaciones lingüísticamente diversas. Estos programas se describen en el informe titulado *Por un aumento de las oportunidades educativas en sociedades lingüísticamente diversas (Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, Dutcher, 2004). El informe cita ciertos logros en el campo de la educación multilingüe, pero sin dar el debido énfasis, en que las implementaciones estructurales muchas veces solo se quedan en el papel, por que los gobiernos de los países incumplen los convenios internacionales que garantizan a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en igualdad con el resto de la comunidad nacional; para ello, los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados, deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y abarcando historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.¹⁸



Omprakash Foundation.

Fotografía tomada de the

El caso de los niños indígenas

Hace un tiempo leí un artículo de Lucy Trapnell, donde señala la importancia que el docente tenga un conocimiento sustancial de la lengua de los niños y niñas a quienes va a enseñar. Esto para cualquier especialista en planeamiento educativo bilingüe o multilingüe sería una norma obligatoria. Pero en esta situación, la idea es imponer maestros monolingües en la lengua oficial a una población de estudiantes cuya primera lengua no es la lengua oficial del país. Sin tomar en cuenta las necesidades psico-pedagógicas y lingüísticas de esta población estudiantil.

Cito textualmente a la autora: “Esto lo ha demostrado de manera muy clara una reciente evaluación comparativa realizada por la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC), en programas no escolarizados y centros educativos del nivel de inicial ubicados en comunidades Ashaninkas del río Ene. Este estudio reiteró los hallazgos de FORMABIAP en el año 2003, los cuales demostraron que los niños y niñas de 3 a 5 años que habían participado en los programas implementados por promotoras asháninkas (sin estudios superiores en educación), obtuvieron puntajes mucho más altos en todas las áreas del Diseño Curricular Nacional que los obtenidos por sus pares a cargo de docentes castellano hablantes

tituladas en la especialidad de educación inicial. En ambos estudios el tema de la lengua resultó siendo el factor clave para explicar las diferencias encontradas.”¹⁹ (Trapnell 2008)

El artículo señalado líneas arriba se puede usar como un modelo para establecer lo absurdo de la educación de los niños y niñas de pueblos indígenas alrededor del mundo. Los niños de grupos minoritarios (aun dentro de su propio territorio como en los casos que cita Lucy Trapnell) **“siempre pierden”** — llegan a la escuela teniendo un potencial extraordinario (traen incorporados un capital social, cultural y lingüístico originario²⁰) y se supone que los sistemas escolares los ayuden, tonifiquen, y engrandezcan, sin embargo, las escuelas oficiales del mundo los amordazan y los obligan a aprender una lengua que no es la suya, pero al costo de **perder** su lengua materna. Además como señale anteriormente, los estados-naciones no acceden a los programas de EBI, como espacios de mantenimiento de las lenguas, ni de las culturas de sus estudiantes. Acceden a estos como espacios de transición, forzada o dulcificada, pero con una actitud de estado hegemónico. En las palabras de Inge Sichra, Asesora Nacional del Programa de Formación en EIB para los países andinos PROEIB Andes.:

Desde la perspectiva oficial, los programas de Educación Cultural Bilingüe (EIB) en tanto proyectos de reivindicación idiomática-cultural son concebidos como una suerte de licencia o concesión a favor de los pueblos originarios, y no como parte medular e integral de sus proyectos educativos en la medida en que hagan suyo el derecho de las minorías. Aun bajo el objetivo de la educación intercultural bilingüe de liberar a los pueblos minorizados de una discriminación, las especificidades de las lenguas de los pueblos indígenas no son contempladas en la escuela.

A un nivel macro-social esto, es lo que define la “política educacional”. Los niños ingresan a las escuelas con una lengua materna en sano desarrollo y una segunda lengua incipiente y se gradúan en la secundaria (sin contar los que desertan y nunca se gradúan) con una segunda lengua forzada — “como primera lengua.” La disociación, los trastornos, las dificultades²¹ que acarrearán este llamado “Language Shift”, (J. Fishman)²² dejan huellas profundas en los estudiantes, y sus efectos no son solo tratados con poca sensibilidad por los sistemas escolares sino son altamente incomprensibles.

Al perder la lengua materna, los niños pierden parte de su identidad,²³ pierden una parte esencial de su ser, interiorizan sentimientos de auto-rechazo a su lengua materna y por ende a su propia cultura. El costo humano de este proceso, es algo que aun no ha sido evaluado en su debida medida. Si el mensaje es que los estudiantes deben de adoptar la lengua hegemónica y la identidad de la cultura hegemónica al costo de ‘restar’ su lengua y cultura maternas; entonces, la situación que se crea es compleja e injusta. Lo ideal sería que la educación de todos fuera planeada para la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, para la posibilidad igualitaria de participación *‘en una cultura de igualdad que permita en la práctica el ejercicio igualitario de la ciudadanía “étnica” o la doble ciudadanía, con respeto a los derechos colectivos y diferencias culturales’*. (Sichra, 2005)²⁴

Los efectos de las políticas educacionales y lingüísticas van mucho más allá del éxito o fracaso dentro de las aulas. Estos, definen individuos en su accionar diario, en su estructura de pensamiento, en la manera en que se perciben a si mismos y en la que perciben a su colectividad.

Finalmente, cito las palabras de Gloria Anzaldua ²⁵ “Until I can accept as legitimate Chicano Texas Spanish, Tex-Mex and **all the other languages I speak**, I cannot accept the legitimacy of myself” (pg. 59). “Hasta que yo no acepte todas las lenguas que hablo (las estándares y las no-estándares) no podré aceptarme a mi misma.” Tal es la fuerza del rol de la lengua materna en los individuos.



Escuela Felipe Serrano Moscoso, en la comunidad de Cando, Ecuador.

El caso de los millones de niños inmigrantes del mundo

Haciendo paralelos con los niños y niñas inmigrantes del mundo podemos observar situaciones similares. Aquí me refiero a todo el conglomerado de infantes, niños en edad escolar y adolescentes que son llevados a vivir a otros países por variedad de motivos --el más común -- que los padres deciden emigrar y se los llevan. Estos niños inmigrantes, son transferidos a una realidad diferente, a un idioma diferente, y empiezan a asistir a las escuelas en los llamados países desarrollados del mundo.

Para ejemplificar la inmensidad de esta situación puedo nombrar; el caso de los niños y niñas inmigrantes de la diáspora latinoamericana en EEUU, el de niños magrebíes o norteafricanos (marroquíes, tunesinos, argelinos) en Francia, el de los niños portugueses en Luxemburgo, el de la diáspora sud-asiática (bangladeshi, pakistaní, nepalí, etc.) en el Reino Unido y estos son solo algunos de los ejemplos citados de los muchos grupos de niños inmigrantes del mundo.

Muchos de estos niños son expuestos a políticas educacionales que los segregan, directa o indirectamente. Y muchos de ellos enfrentan serios problemas para incorporarse a la llamada sociedad mayoritaria (mainstream.) Pasan por el doloroso proceso que implica la separación de sus familias (cercanas y extendidas),²⁶ la pérdida de su lengua materna, y enfrentan problemas de xenofobia y discriminación cultural y racial. Y aún, a pesar de entregarlo todo en pos de la asimilación o la acomodación dentro de la nueva sociedad, el proceso de asimilación, en sí, sucede solo parcialmente o simplemente no llega nunca.

Las presiones sociales, lingüísticas y culturales que enfrentan los niños y niñas inmigrantes en sus procesos educativos son muy grandes. Estudian en una lengua que no es la suya, interactúan con maestros que ni los entienden, ni los respetan, ni muestran (muchas veces) el más mínimo interés por el capital social ni el capital cultural que traen consigo. El apoyo familiar, es muchas veces muy limitado por que los padres o no hablan la lengua mayoritaria o simplemente se encuentran ausentes debido a separaciones familiares (cuestiones de papeles de inmigración) o bien están muy ocupados debido a largas horas de trabajo. La familia entera se encuentra bajo un tremendo estrés de ‘acomodamiento’ al nuevo ambiente.

Como ya lo expresé anteriormente, estos niños y niñas son evaluados académicamente en una lengua en la que aun poseen destrezas débiles, en una lengua que recién están aprendiendo. Muy pocas veces son evaluados o no se les da ningún crédito o reconocimiento por las habilidades y destrezas que traen consigo en su lengua materna. Esas son solo algunas de las injusticias pedagógicas ampliamente establecidas en los sistemas escolares del mundo.

Entender a los niños y niñas inmigrantes desde el punto de vista psico-social es también muy importante. Estos niños atraviesan por una serie de situaciones de estrés, de abandono, de separación de sus familias – y cualquier profesional de la educación que trabaje con ellos, debe de tener un entrenamiento mínimo en estos temas. (Carola y Marcelo Suárez-Orozco, 2001)



Fotografías de ABP Ministry,.

El rol del maestro y la importancia que el docente conozca la lengua de sus estudiantes.

No utilizar la lengua materna de los niños en el aula escolar es un crimen de lesa humanidad. Tove Skutnab - Kangas²⁷

"La educación de nuestros jóvenes tiene que comenzar en donde ellos están, utilizando sus conocimientos, experiencias, culturas e idiomas como base para el aprendizaje..." Sonia Nieto.

Honor and respect your students' home and ancestral culture(s). Lisa Delpit.

El rol del maestro es crucial en situaciones de bilingüismo diglosico. Si el docente tiene una actitud ‘colonialista’ o ‘xenofóbica’ eso hará que su actitud frente a los niños y niñas que poseen una lengua materna diferente sea condescendiente en ciertos casos, en otros indiferente y

en la mayor parte hostiles.

Muchos investigadores enfatizan la necesidad por parte del profesorado de reconocer la importancia del primer idioma del estudiante para el desarrollo óptimo de una identidad personal y un sistema social personal (Newmark y Asante, 1976; Wong-Fillmore, 1990).

Es más, recomiendan que los docentes que trabajen con poblaciones multilingües se preparen estudiando la cultura y la lengua de sus estudiantes. Clair (1995) indica que muchos profesores expresan conceptos poco-informados (simplistas) sobre el bilingüismo, la jerarquía de lenguas y muchos otros conceptos básicos del estudio de la educación en dos y tres lenguas. Byrnes, Kiger y Manning (1997), señala que en algunas investigaciones el 50% de los profesores mencionan actitudes negativas hacia los estudiantes con lenguas maternas minoritarias, o indígenas, o con dialectos no estándares.

Esto, sin lugar a dudas afecta negativamente la autoestima propia de los estudiantes, les refleja una imagen distorsionada de sus aptitudes lingüísticas y en especial de sus lenguas maternas. Recordemos que el maestro es una figura de autoridad en la clase y en la vida de sus estudiantes, y si esa figura de autoridad desconoce o maltrata la herencia cultural de sus estudiantes, eso puede llegar a ser extremadamente perjudicial. Valenzuela (1999) indica que el desprecio del idioma y de la cultura del estudiante por parte de sus maestros de aula es un factor decisivo para la deserción escolar.

En ciertos casos, las actitudes de los profesores son captadas como más informadas por lo tanto más asequibles a los temas sobre bilingüismo y multilingüismo. Los estudios señalan que este tipo de profesorado es el que posee estudios de postgrado y/o entrenamiento en cuestiones de diversidad cultural y lingüística. Baker (1988,1993) y Hornberger (1991) han establecido una serie de reglas para construir lo que sería '**una educación de calidad**' para niños de minorías lingüísticas:

- Que los docentes se comprometan a apoyar la educación bilingüe intercultural. Aunque parezca redundante, sé a ciencia cierta que hay muchos maestros y maestras que trabajan en programas bilingües y que personalmente no apoyan las ideas centrales de estos programas.
- Que aprendan sobre el nuevo campo teórico del bilingüismo.
- Que estructuren una currícula que demuestre un balance en el uso de las dos o tres lenguas en la instrucción y en los contenidos.
- Que tengan una actitud reflexiva y óptima sobre la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes.
- Que hagan un compromiso mínimo de aprender la lengua materna de sus estudiantes.

El docente es parte del sistema educativo, y si este docente no tiene una actitud centrada en el beneficio de todos sus estudiantes, tomando en cuenta los valores inherentes de diversidad, entonces será el instrumento del sistema (de la estructura) para desposeer a estos niños de su lengua materna, y además como ha sucedido en situaciones anteriores, disuadirá a los estudiantes de hablar sus lenguas. Teresa Mc Carthy escribe acerca de las consecuencias de las políticas educacionales que fueron impuestas a las poblaciones indígena-norteamericanas. (2003.) Las

consecuencias han sido terribles para los niños y jóvenes indígenas de los EEUU y de Canadá, quienes en la actualidad tienen uno de los índices más altos de alcoholismo y de suicidio.

"La institución provee al docente de los atributos simbólicos que da la autoridad ligada al cargo... esta libertad de enseñanza otorga al profesor la mejor forma de obtener que él actúe como un instrumento del sistema... que sirva a la perpetuación de las relaciones de poder ya establecidas" (Bourdieu y Passeron, 1977, 180-181).

El docente ejerce funciones de poder mediante sus acciones pedagógicas, como vimos en la cita anterior (1977, 51). Entonces, si un docente enseña arbitrariedad cultural, su 'enseñanza en el aula' se convierte en instrumento de dominación y de reproducción. Así, **poder y cultura** se alían para reproducirse. Y estas acciones pedagógicas impuestas, se convierten sin la menor duda en violencia simbólica contra sus estudiantes.

Cornell West,²⁸ escribe sobre este fenómeno con una nitidez sorprendente. El escribe sobre el privilegio estructural. Aquel que apunta al hecho que la modernidad se ha construido con el paradigma del grupo dominante, expansionista que se establece como modelo de la sociedad en términos ontológicos, epistemológicos y axiológicos. (Lascar, A. 2006.) La lengua entonces es una parte importante del expansionismo del grupo dominante. Las Facultades de Educación donde este poder estructural forma profesionales, lo hacen para que cumplan con la tarea de 'estandarizar' a los niños y niñas de lenguas minoritarias; que ingresan a las escuelas hablando lenguas de gente pobre, lenguas percibidas como insignificantes y el resultado final es una falta intrínseca de respeto a la lengua materna de esos estudiantes, por los propios docentes.

Que los maestros que sean seleccionados para enseñar en clases con población multilingüe, no tengan ni el más mínimo interés en aprender las lenguas de sus estudiantes es algo incomprensible. Un profesional en el área de pedagogía, debe ser consciente que cada aula va a albergar a una población distinta — y esos estudiantes merecen una atención grupal y también individual. ¿Por que no creer, que la atención directa al reconocimiento de sus valores, de sus herencias culturales harán que estos niños avancen aumentando su autoestima? ¿Por que es esta postura tan lejana del pensamiento de algunos docentes? ¿Como puedo yo, como maestra no interesarme en el Bengali o en el Urdu si la mayoría de mis estudiantes hablan esos idiomas y tienen esa procedencia cultural? ¿Por que no enseñar para que los niños reflejen *una luz en sus miradas*? (Nieto, 1999.)

¿Que es lo que los profesores reflejan con ese desinterés en sus propios alumnos? ¿No son las Facultades de Educación, las que deberían de ser las primeras en propagar ideas de democracia lingüística?.

Pienso que lo primordial, es seguir teniendo viva la esperanza que un día la situación mejore, y se den cambios fundamentales para remediar la situación prevalente en este momento. Y en las palabras de A. Lascar "que no nos gane el espíritu nihilista de aceptar la situación sin pensar que se puede hacer algo para cambiar el futuro." Los mayores enemigos, según el Dr. Cornell West, contra cualquier situación de injusticia, no son ni la opresión ni la estructura violenta, sino la amenaza nihilista - que se traduce en la falta de esperanza y de urgencia por el cambio - ya que

mientras permanezca la esperanza y la esencia interna la posibilidad de vencer permanece viva. Sin esperanza no hay futuro. Sin la urgencia del cambio no hay lucha. (Lascar, A. 2006.)



Palabras finales

Parte de este trabajo aun en desarrollo se inicio en una de mis clases llamada ‘Introducción al Bilingüismo con una perspectiva global.’ La inspiración, los sentimientos y los aportes vienen de los corazones de quienes asistieron a mis clases, en su mayoría jóvenes inmigrantes provenientes de muchas partes del mundo. Las ideas y aportes creo... son un buen punto de partida para discusiones sobre temas de bilingüismo, interculturalidad, formas emergentes de ciudadanía a nivel macro y micro social.

Quiero de manera muy especial dedicar este ensayo en desarrollo a los educadores andahuaylinos: Luis Rivas Loayza, Belisario Sánchez, Arthur Mallma, Liseo Truyenque y Gavina Córdoba, por su dedicación y entrega a los niños andahuaylinos y a los niños quechuas en general. Para ellos, un gran abrazo, mi mayor reconocimiento y aprecio.
Documental Zorros de Arriba: <http://www.youtube.com/watch?v=LbGn8oNayP4>

Mi dedicación también es extensiva a los integrantes del grupo rock-fusión la Sarita basados en Lima-Perú, por su trabajo que refleja una búsqueda sincera, honesta en pos de un lenguaje común de respeto y solidaridad para/con todos los seres humanos. M.Y.
La sarita – Canción ‘Danza La Raza’ (2007) Lima –
<http://www.youtube.com/watch?v=g2Am1LAI1qo&feature=related>

Bibliografía



Anzaldúa, Gloria (1999) Borderlands La Frontera: The new mestiza. Aunte Luke Books. Second edition.

Avery, P. G. and Walker C. (1993). Prospective teachers' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement. *Journal of Teacher Education*, 44, 27-37.

Baetens Beardsmore, Hugo. La diversidad lingüística: retos y estrategias. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 326, 2001 (Ejemplar dedicado a: Bilingüismo y educación) , pags. 63-78

Baker, Colin and Sienkewicz, Anne (2000).The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals. Published by Multilingual Matters, 2000.

Brecht, Richard D. and Ingold, Cherine W. (November 1998). Tapping a national resource: heritage languages in the United States. *Eric Digest*. Washington: Clearinghouse on Languages and Linguistics of the Center for Applied Linguistics.

Brousseau, B. A., Book, C., and Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39-33-39.

Bourdieu, Pierre: (1977) Capital cultural, escuela y espacio social. Published by Siglo XXI, 1997.

Bourdieu and Passeron (1977) Reproduction in education, society and culture. Sage Publications.

Byrnes, D. A., Kiger, G., and Manning, M. Lee (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 637-644.

Clair, N. (1995). Mainstream classroom teachers and ESL students. *TESOL Quarterly*, 29 (5), 455-467.

Czarny, Gabriela (2002) La interculturalidad como practica escolar invisible, Monografia DIE-CINVESTAV-IPN. INEGI, Mexico.

Delpit, Lisa. (1995) Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom. New York: Norton and Company.

Diaz, Carlos. Multicultural Education for the 21st Century. In S. Nieto, "We Speak in Many Tongues:

- Language Diversity and Multicultural Education.” (p.152-171). Florida: Addison-Wesley, 2001.
- Fishman, Joshua (1966) Language loyalty in the United States; the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups. Den Haag: Mouton.
- (1968) Readings in the sociology of language. Den Haag, Paris: Mouton.
- (1970) Sociolinguistics: a brief introduction. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Garcia, Eugene. Hispanic Education in the United States. Maryland, 2001.
- Hamel, R.E.: 1997, Language Conflict and Language Shift. A Sociolinguistic Framework for Linguistic Human Rights, *International Journal of the Sociology of Language* 127, 105-
- Hornberger, Nancy, 1989, *Bilingual education and language maintenance. Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht / Providence: Foris.
- Ingold, Catherine *et al* (May 2002). Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers. *Hispania*, 85 (2), 324-329.
- Lascar, Amado Confusión de Identidades. Charla Coloquio sobre Raza Ohio University Abril 2006.
- Nelson, J.L, Palonsky and McCarthy. Critical Issues in Education: Dialogues and Dialectics. New York: McGraw-Hill, 2000.
- Norbert Francis, Jon Allan Reyhner (2002) Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. Multilingual Matters, 2002
- Newmark, E., and As ante, M. K. (1976). Intercultural Education. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Nieto, Sonia (2000). Affirming Diversity. New York: Addison Wesley Longman, 34. Critical Multicultural Education and Student Voices. Invited symposium panelist, Annual conference of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA, April 2000.
- La luz en sus miradas. Harvard University, Cambridge, MA, 1999.
- Sichra, Inge, (2005) Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. Portal Educativo del Estado Argentino. Encuentro internacional EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REGIÓN ANDINA. Una mirada crítica sobre lo avanzado. Quito, 12-15 de julio de 2005.
- Schumann, J. H. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R.C. Gingras, Ed., *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978.

Skutnabb, Kangas Tove (2008) Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights? Eldonis: [Orient Longman.](#)

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D. Ranard, and S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). McHenry, IL and Washington, DC. Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Valenzuela, Angela (1999). Subtractive Schooling. New York: State University of New York Press.

West, Cornell (2001) Race Matters. Published by Beacon Press.

Links

<http://nilavigil.wordpress.com/2008/04/09/%C2%BFcuantas-lenguas-indigenas-existen-en-el-peru/>

<http://www.chirapaq.org.pe/htm/mapaset.htm>

<http://www.inwent.org/E+Z/zeitschr/ds302-10.htm>

<http://www.linguistic-rights.org/en/links.html>

¹ Sólo el 1% de las 6.000 lenguas registradas en el mundo tienen más de medio millón de hablantes, el 10% más de 100.000. La reducción del número de lenguas queda determinada por cuatro razones: la globalización, la informática, la racionalización y la migración. El re-ajuste lingüístico varía de acuerdo al valor político-nacional de las lenguas a nivel mundial. La defensa de la diversidad lingüística está amenazada por la homogenización cultural. A nivel global se constata una situación paradójica: por una parte, cada vez más gente aumenta sus competencias plurilingües y por otra, este fenómeno se ve acompañado por una disminución del número de lenguas que la gente escoge como lengua de uso diario. Por un lado hay una tendencia a reducir la comunicación a un número restringido de lenguas, y por el otro, de apoyar la diversidad eco-lingüística. Bactens Beardsmore, Hugo. Universidad de la Rioja (2001-2008)

² Uso la palabra 'literacidad' para reemplazar el término antiguo 'alfabetización'. Considero el primero como un término más completo que el segundo para explicar lo que significa estar 'preparado y/o instruido' para navegar el mundo del conocimiento en la actualidad. También es importante señalar la relación entre la lengua nacional-oficial de un país, y el hecho que la literacidad nacional se imparta solamente en esa lengua.

³ Reconocer la relación entre la lengua y la identidad nacional, es esencial. En muchos casos la balanza se inclina a la uniformidad del Estado vía la elección de una sola lengua como lengua oficial de la nación. Una lengua oficial homogeniza a la población y debilita a las lenguas minoritarias o indíge. En ciertos países se habla de una sola nación con una sola lengua, como aludiendo a un sentimiento patriótico uniforme. Los sistemas educativos de las naciones modernas se construyen reflejando los conceptos de las lenguas estatales. En particular, es necesario examinar el destino de las minorías lingüísticas en cuanto a su reconocimiento en los sistemas educativos nacionales como es el caso de España, el Reino Unido, Luxemburgo, los países del área Andina (Zona Quechua y Aymara), México y Guatemala (Zona Maya) entre muchos otros, ya que la existencia de comunidades minoritarias dentro del terreno nacional ha constituido un reto constante para la creación de un Estado-nación homogéneo. Es importante ver asuntos relacionados con la lengua y la educación en sociedades multilingües (oficiales y no-oficiales) y en particular, el poder de la lengua en los sistemas educativos.

⁴ Este es el caso de las lenguas indígenas de América. En el caso específico del Perú, tenemos las familias de lenguas Quechua y sus muchos dialectos o variaciones, el Aymara y las lenguas de la Amazonia. Situaciones similares se presentan con las lenguas minoritarias de Europa, las lenguas indígenas del mundo (con muy pocas excepciones.) Aunque haya programas gubernamentales que apoyan la revitalización de una mínima cantidad de lenguas indígenas, ellas aun se mantienen en peligro de extinción. Un caso que vale la pena destacar es el éxito del programa de revitalización de la lengua Maori, en Nueva Zelanda. En este esfuerzo se han aprobado leyes para **grafizar** (escribir) la lengua y se han hecho cambios radicales en la legislación de lengua a nivel de estatutos gubernamentales para incluir el Maori, en las escuelas primarias, secundarias y en las universidades. Otras lenguas que están en proceso de revitalización son el Navajo en los EEUU, la lengua Samoa o Hawaiana en Hawai, el Euskera (España), y muchas más.

⁵ Estos niños poseen un repertorio lingüístico dividido, hablan una lengua en la casa (L1) y otra en la escuela (L2.) Si una de estas lenguas es vista como superior, entonces estos niños crecen en una situación de bilingüismo diglósico. La relación social/económica/cultural y de función entre ambas lenguas determinará si este bilingüismo diglósico es alto o moderado. En el caso del quechua y el castellano en el Perú, el bilingüismo diglósico ha sido muy alto por muchos años. Para comentarios adicionales leer los trabajos del Dr. Rodolfo Cerrón Palomino, las obras de Ciro Alegría, las de José María Arguedas.

⁶ El marco teórico de Jim Cummins (investigador canadiense) se concentra principalmente en la relación existente entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo. El introdujo en el campo del bilingüismo las siguientes nociones teóricas: la distinción entre la destreza básica de comunicación interpersonal (Basic Interpersonal Communicative Skills -BICS-) y la competencia cognitivo-académica de la lengua (Cognitive-academic language proficiency -CALP-); la teoría de la interdependencia, según la cual existe una conexión entre las dos (o más) lenguas que habla una persona bilingüe y la hipótesis del umbral. Las dos primeras nociones teóricas resultan altamente relevantes para la investigación del bilingüismo a nivel global.

⁷ Schumann (1975) Schulz & Elliot (2000, 118) hablan de la permeabilidad del ego, que se desarrolla debido a situaciones traumáticas en el momento del aprendizaje de la lengua en cuestión. Francisco Martínez Asís, Universidad de Murcia (2004.)

⁸ Los grupos indígenas en México son cerca del 10% de la población (alrededor de 10 millones de habitantes) repartidos en más de 50 culturas y lenguas diferentes. Los más numerosos, que incluso están creciendo, son los de lengua maya y náhuatl.

⁹ La evaluación de niños y adolescentes bilingües en sistemas educacionales monolingües es un problema gravísimo. Es uno de los grandes dilemas y es de gran preocupación. Primero, los especialistas que administran las evaluaciones muchas veces no solo son monolingües, pero aún más no están preparados para la evaluación de poblaciones bilingües. Muchos de los exámenes a los que estos niños son sometidos, han sido contruidos para ser administrados a niños monolingües. Si es así, los resultados de muchos de estos exámenes entonces, arrojan resultados inexactos por que no están midiendo conocimientos destrezas académicas dentro del rango justo ni real. Los niños inmigrantes e indígenas son injustamente expuestos a instrumentos de medición que los hacen aparecer como débiles e insuficientes.

¹⁰ Hay evidencia (Baker, C. 2003:300) que niños bilingües de grupos inmigrantes y niños indígenas son transferidos a programas de educación especial en números alarmantes.

¹¹ La mayoría de programas bilingües en el mundo son transicionales. No necesariamente son estipulados ni planeados para el mantenimiento de la lengua materna.

¹² Este es el caso de muchos niños de la diáspora latino-americana y/o inmigrantes en los EEUU. Alrededor de los 7 u 8 años de edad, se produce un cambio de código y su lengua L1 ya no es mas, la lengua madre sino el inglés y la lengua materna se mantiene a un mínimo de expresión, por lo tanto es muy probable que se vaya perdiendo poco a poco.

¹³ Este punto es algo mas complejo, por que ingresan temas como se define la educación en lenguas-culturas orales etc.

¹⁴ El multilingüismo posibilita y apoya la diversidad lingüística. La mayoría de las políticas educativas para indígenas y minorías (y las políticas para las «mayorías» sin poder como el caso de los hispano hablantes en los EEUU) violan los derechos humanos y contribuyen al genocidio lingüístico. Según definiciones de la ONU, actualmente la defensa de los derechos humanos se efectúa pero solo parcialmente (es mas se olvidan de proteger) a los derechos lingüísticos y educativos, que son también parte fundamental de los derechos humanos de todos los individuos. Todos los seres humanos, y esto incluye de manera especial a la niñez y a la juventud tenemos el derecho de hablar en nuestra lengua materna y tenemos el derecho inalienable que nuestra educación sea dada en nuestra lengua materna también. Mi énfasis en este artículo es específicamente en la defensa del derecho a la enseñanza en la lengua materna.

¹⁵ Palabras de la Dra. Tove Skutnab-Kangas: “Algunas lenguas están siendo actualmente asesinadas, y la diversidad lingüística está desapareciendo con más celeridad que nunca antes en la historia de la humanidad, y relativamente mucho más rápido que la diversidad biológica. Se afirma que las diversidades lingüísticas y culturales son tan necesarias para la existencia de nuestro planeta como la diversidad biológica. Los derechos humanos lingüísticos constituyen requisitos indispensables (pero no suficientes) para la continuidad de la diversidad lingüística. Éste ha sido un libro difícil pero necesario de escribir. Tanto dolor (innecesario) y tanta tristeza han experimentado varios de los pueblos y grupos que describo. [...] Espero sinceramente que Ud., querido lector, aprecie este libro, se enoje, se desespere, se sienta frustrado, como también inclinado a reflexionar, optimista y dispuesto a unirse a mí y a otros para exigir, sugerir, crear y efectivizar un cambio.”. Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights? Eldonís: [Orient Longman](#).

¹⁶ Usualmente cuando dos lenguas (o más) coexisten en un mismo territorio o colindan en territorios su relación es asimétrica. La relación de desigualdad social o cultural y económica se refleja como un espejo en la manera en que las lenguas son percibidas en el contexto social. Algunas lenguas son vistas/percibidas como superiores y otras como lenguas minoritarias o inferiores. El impacto que esta percepción tiene en las personas que crecen en sociedades donde persiste este tipo de bilingüismo diglosico es muy fuerte. Algunos ejemplos son: la situación de los quechua hablantes en los países andinos. Por ejemplo en el Perú, la relación entre el castellano estándar de la costa y el quechua (o los quechuas) es totalmente asimétrica. El castellano se presenta como la lengua modelo de modernidad, de superioridad y sobre todo de civilización. La percepción de desprecio de una lengua sobre la otra es tan brutal, que muchos quechua hablantes niegan públicamente que hablan la lengua materna. A eso le llamamos situación de diglosia activa, una auto discriminación lingüística producida por el contexto. Para ahondar más en el tema, a nivel de percepción de contexto también, esta ampliamente establecido, que la lengua de prestigio en la sociedad imperante y de preferencia es el castellano sobre cualquier otra lengua indígena. Muy a pesar que, como en el caso de la familia de lenguas Quechua, sus hablantes sumen alrededor de 12-14 millones de personas que son ciudadanos de 6 países (Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Colombia, Chile.) Esa es una cantidad extraordinaria de personas cuya lengua materna es simplemente obviada por los estados nacionales. Los sociolingüistas hablamos del privilegio comunicativo, (J.Fishman, 1978, 1980, 2000) y eso se refiere a que solo ciertas lenguas son asignadas ese privilegio.

En EEUU este privilegio recae en el Inglés (por eso existen organizaciones como el ENGLISH ONLY que abogan por la hegemonía única del Inglés) y en Latinoamérica, son el castellano o el portugués (según sea el caso). En propia experiencia familiar se, a ciencia cierta, que los hablantes de lenguas indígenas en el Perú (por ejemplo) sufren niveles de discriminación extremos. Y

quienes no saben hablar el castellano son percibidos como personas deficientes. **Las sociedades mestizas de America Latina** no consideran a las lenguas indígenas como sistemas de comunicación complejos (las percepciones varían) al contrario las ven como formas de expresión incompletas, rudimentarias. Es obvio que el deseo de las sociedades mestizas es el de homogeneizar el contexto con el uso masivo del castellano. Los indígenas de America Latina tienen más de 500 años viviendo dentro de la modalidad, del 'Spanish Only.'

¹⁷ Este tema está desarrollado con gran maestría y sensibilidad en los trabajos de ambos Carola & Marcelo Suárez-Orozco.
<http://steinhardt.nyu.edu/immigration/>

¹⁸ Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes Art. 26 y 27 (1) -Parte VI Educación y Medios de Comunicación

¹⁹ Trapnell, Lucy ' Los olvidados de siempre', FUNPREIB Andes. 2008.
<http://fundacion.proeibandes.org/novedades/ver.php?id=185>

²⁰ El sociólogo Pierre Bourdieu es quien introduce en el mapa de las categorías de análisis de la sociedad contemporánea los conceptos capital cultural, capital social, (y eso se puede extender a capital lingüístico.)

²¹ Jim Cummins nos asegura que, aunque la educación bilingüe aumenta rápidamente en muchas partes del mundo, sigue habiendo considerables malentendidos y controversias en algunos países en cuanto a su razón de ser y en los efectos negativos o positivos de estos programas en el desarrollo académico de los niños. Nos dice que para comprender las variaciones en cuanto a los logros académicos en situaciones de relaciones de poder desiguales, se deben tener en cuenta el efecto que estas situaciones de desigualdad tienen sobre la psiquis de los niños indígenas e inmigrantes. Nos recuerda que es importante conectar las realidades psicolingüísticas del bilingüismo en los niños. Entender que estos niños sufren de estrés emocional, de discriminación personal y estructural. Y que atraviesan estas situaciones en muchos casos sin el apoyo psicológico profesional debido.

²² Language Shift, es una de las categorías creadas por J. Fishman (1980) explica los cambios en el uso de las lenguas por razones de prestigio y de función.

²³ La relación entre la lengua materna y la identidad personal es muy fuerte.

²⁴ Sichra, Inge. Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. **Encuentro internacional EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REGIÓN ANDINA. Una mirada crítica sobre lo avanzado. Quito, 12-15 de julio de 2005.** Ecuca-red.

²⁵ Aquí cito a Gloria Anzaldúa, escritora México-americana ampliamente conocida en los EEUU, por que sus palabras pueden describir la situación de muchas personas pertenecientes a minorías desposeídas a través del mundo. Gloria Anzaldúa en su libro 'The new mestiza' aboga por que los estados nacionales tanto EEUU como México, acepten la validez de su lengua materna que no es ni el castellano ni el inglés, sino un híbrido llamado chicano Spanish. Aunque este lenguaje se le considera una lengua no estandarizada, es la lengua de millones de chicanos o mexicanos americanos en el sur de los EEUU. Para ella, la aceptación de su lengua materna 'el tex-mex Spanish' es más de importancia simbólica que de importancia lingüístico-pedagógica.

²⁶ En 'La infancia de la Inmigración' los Suárez-Orozco desglosan la complejidad de la situación emocional de los niños inmigrantes del mundo. Los trastornos causados por el proceso migratorio, toca a todos los miembros de una familia, al núcleo central y a la familia extendida. Muchos niños viajan al extranjero con un solo progenitor, bien con el padre o con la madre y el otro progenitor se queda en el país de origen. En estos casos dejan de ver a sus tíos, abuelos, amiguitos de la escuela y del barrio. Pierden su mundo real, el mundo de las relaciones sociales se fractura. En otros casos muy comunes, los niños se quedan en el país de origen y son criados por los abuelos o parientes y luego de años son llevados a reunirse con sus padres al extranjero. El dolor de la pérdida se duplica, primero por que sus padres se fueron hace años, desaparecieron de sus vidas a una edad temprana. Y luego llega el momento en que los llevan a reunirse con sus familias en el extranjero, en muchos casos después de décadas, luego que ya han formado relaciones emocionales con las personas que los han estado criando los vuelven a separar y nuevamente pierden a los que para los efectos reales, son sus padres sustitutos.

Una vez más deben acostumbrarse a una nueva familia. La reunificación de familias inmigrantes luego de largas separaciones son procesos difíciles y dolorosos. En conclusión los niños inmigrantes sufren una serie de pérdidas grandes a una edad demasiado temprana y esto sin duda deja huellas grandes en su mundo emocional.

²⁷ La expresión 'crímenes de lesa humanidad' se utilizó por primera vez en el sentido moderno en relación con la masacre de armenios cometida por la Turquía otomana a partir de 1915. Aunque durante mucho tiempo los crímenes de lesa humanidad se asociaron a los conflictos armados, esto ha cambiado y ahora se acepta ampliamente que pueden cometerse también en tiempos de paz (véase Cassese, 2003:74, Schabas, 2001:37). La descripción más completa de lo que constituye "crímenes de lesa humanidad" se encuentra ahora establecida en el *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (el estatuto de Roma)*, desde el 17 de julio de 1998. Se define como cualquier acto de los enumerados en esa disposición "cuando se cometa parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque." Los niños inmigrantes y/o indígenas del mundo son sometidos a formas de educación sistematizadas basadas en discriminación racial, étnica, social, económica,

lingüística. Por lo tanto se cometen violaciones sistematizadas a los derechos fundamentales que estos niños inmigrantes e indígenas poseen. Todo niño, joven, tiene el derecho de practicar y de estudiar en su lengua materna sin que se le prohíba este derecho en ningún momento.

²⁸ **Cornel Ronald West**, nacido en 1953, es un académico, intelectual, filósofo, crítico, religioso y activista de los derechos civiles además de orador extraordinario. Actualmente Dr. West es profesor universitario en la universidad Princeton, donde comparte su cátedra en el centro de estudios Afro-Americanos y en el departamento de Teología. Dr. West es conocido por ser un intelectual, teólogo libertario y filósofo afro-americano. Se dice de él, que sus mensajes transmiten una profundidad extraordinaria. Tiene muchísimos seguidores de tal manera que sus textos académicos y no-académicos han sido traducidos a muchos idiomas. Entre sus libros más leídos, 'Race matters' y 'The Cornel West Reader.'