



MIGRACIÓN INFANTIL. EXPLOTACIÓN DE LA MANO DE OBRA Y PRIVACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS: EL CASO DE LOS NIÑOS INDÍGENAS MEXICANOS EN ZONAS MESTIZAS, LA POBLACIÓN MÁS VULNERABLE

*Georganne Weller Ford*¹

I. PANORAMA GENERAL

Al comienzo de un nuevo siglo y milenio, el país está enfrentando, entre otros problemas, uno muy serio que lamentablemente no ha llamado mucho la atención en los círculos políticos ni en la sociedad en general. Me refiero a los diversos tipos de explotación y el sufrimiento a que están expuestos los niños indígenas migrantes, tanto en el trayecto de sus extenuantes desplazamientos desde los estados del suroeste de México, como en el lugar al que llegan a ofrecer su mano de obra que carece de calificación, especialmente en los campos agrícolas del noroeste del país. En este trabajo se describirá, en especial, al grupo étnico mixteco (ver las siguientes secciones en las que se abunda más en la problemática particular de dicho grupo).

Estos desplazamientos se detectaron en la década de los 80, durante las investigaciones llevadas a cabo por el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS) en el estado de Oaxaca, que tenían como objetivo comparar la competencia lingüística de los niños indígenas que, seis años antes (1977), habían cursado la etapa preescolar con el Método CIIS, y de otros niños que no habían recibido instrucción en español; pero en aquel momento los desplazamientos los realizaban más bien los jefes de familia a estados cercanos para aprovechar las cosechas o zafras de productos regionales. También Weller (1985) destacó, en su tesis doctoral sobre el bilingüismo y la incursión del español en la Montaña de Guerrero, el fenómeno de migraciones a lugares cada vez más alejados, aunque todavía se limitaban básicamente a los jefes de familia. La posibilidad de regresar al pueblo con un dinero extra era muy importante para que la familia, acostumbrada a una economía de subsistencia, saliera adelante y pudiera cubrir sus gastos mínimos a lo largo del año. Mientras los hombres estaban fuera, las mujeres se quedaban en

¹ Profesora-investigadora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia/DEAS, Instituto Nacional de Antropología e Historia.



el pueblo al cuidado de las tierras, los animales y la familia. Pocas veces las mujeres emprendían el viaje, a menos que fueran recién casadas o con un solo hijo.

Sin embargo, el ausentismo de los niños en la escuela comenzó a notarse de manera gradual y en forma creciente, aunado al de los maestros mismos. Los salones, igual que los pueblos, lucían vacíos. Al final de la década de los 80 y al principio de los 90, pudimos detectar, sin lugar a dudas, la presencia de niños indígenas muchas veces con un precario manejo del español, no sólo en los estados vecinos a los de origen, sino también en México, DF y Guadalajara, sólo por mencionar dos paradas intermedias; y en especial en zonas mestizas lejanas, particularmente los estados del noroeste mexicano (Sinaloa, Sonora y Baja California Norte).

En algunos casos, estas familias que migran llevan consigo a los niños porque no tienen con quién dejarlos; pero por lo general es para que sirvan de mano de obra en los campos agrícolas, representando así una entrada adicional para la familia. Los recorridos de miles de kilómetros se hacen en condiciones sanitarias muy deficientes. La dieta proporcionada por los contratantes es insuficiente en su contenido nutritivo; además de que pasan noches enteras en posiciones incómodas, entre los asientos y en los pasillos de los camiones guajoloteros. Obviamente, mucho antes de partir, tienen que ayudar en los preparativos, aguantar el viaje y después el reacomodo en el lugar de destino, donde una vez más las condiciones varían entre campamentos de condiciones precarias a verdaderamente infrahumanas. Durante todo este periodo, además de sufrir la discriminación étnica y la desprotección a que siempre están expuestos los grupos más vulnerables, los niños no asisten a la escuela. Muchas veces hay escalas intermedias en otros estados, donde si bien les va, les permiten asistir esporádicamente o sólo por algunas horas a sus clases, mismas que casi siempre son impartidas en español, lengua que pocas veces dominan lo suficiente como para aprender a través de ella. Al cruzar zonas mestizas, no hay quién hable su lengua indígena, quién haga una aclaración, quién entienda las diferencias en los estilos de aprendizaje entre culturas distintas; si por casualidad hay maestros bilingües-biculturales, éstos enseñan en la lengua indígena nativa de la zona intermedia y no en la suya.

En los campamentos, los derechos de los niños son violados continuamente; en parte, debido al relajamiento en la vigilancia del cumplimiento de las leyes laborales con el fin de obtener inversiones extranjeras y muchas veces con la anuencia de los padres, ya que por su destreza manual son muy solicitados para los trabajos más finos y difíciles. A pesar de esta habilidad, muchas veces sólo devengan medio sueldo por ser niños. No es difícil imaginar los problemas físicos que van a surgir, con el paso de los años, por someterlos a las largas jornadas y a trabajos pesados para los cuales todavía no está preparado su frágil cuerpo. De acuerdo con observaciones en el campo, más o menos el 30% de los trabajadores jornaleros en las plantaciones de agricultura no tradicional enfocada a la exportación son niños lo cual es una violación de la Convención de la ONU acerca de los derechos de los niños (CDN), en la que México participa y la cual, entre otros puntos, les otorga el derecho de una buena alimentación, vivienda digna, escuela, tiempo de esparcimiento, etc. Estos niños se encuentran privados de casi todos sus derechos básicos, todavía más que los niños pobres que no se ven obligados a migrar para sobrevivir.



Además de la discriminación educativa, también sufren la discriminación social y frecuentemente son señalados como "oaxaquitos" por sus rasgos físicos y por hablar una lengua indígena "de segunda clase", junto con su poco dominio del español, otra característica que les distingue desfavorablemente de los niños mestizos y de los niños que viven en su comunidad de origen donde la lengua indígena es la *lingua franca*.

Para darnos una idea mejor de la envergadura de este fenómeno, recurrimos a Nolasco (1992):

Podría suponerse que en la década de los 80, el 17% de los mexicanos se vio involucrado en la migración. En este mismo lapso, tal vez un 30% de los indios haya migrado. Entre 1970-1980 el 9.3% de los indios del país, cuando menos, se vio involucrado en la migración. De algunos estados, como Chiapas, Yucatán, Jalisco o Durango, por ejemplo, la migración india en esta década fue casi nula, mientras que en otros, como Oaxaca, la emigración casi dobla la proporción nacional, que es del 18%, esto es, salieron casi 200 mil indios en dicho lapso. En la década siguiente, en todo el país, la migración entre 1980-1990 ha sido cuantiosa. Si a nivel nacional se supone, tal y como ya se indicó, que el 17% de los mexicanos ha migrado, tal proporción es mayor en relación a los indios, y podría suponerse que el 30%, esto es, 2.2 millones de ellos, se encuentran involucrados en procesos migratorios. De Oaxaca ha salido poco más de un tercio de sus indios nativos. Al parecer, para 1990, 443 mil indios oaxaqueños viven fuera del estado.

Según nuestras investigaciones de campo, pero no documentado estadísticamente, el porcentaje se eleva con cada año que pasa y, a menos que mejoren radicalmente las condiciones en las comunidades de origen en un sentido socio-político-económico, va a persistir esta tendencia. Tampoco se sabe con exactitud el porcentaje representado por los niños, pero normalmente la familia indígena es numerosa, de tres a siete hijos, de manera que realmente los niños representarían el grueso de la población migrante.

A manera de ejemplo, Ortiz (1992) menciona que el total de ingresos que entra a Oaxaca por concepto de venta de fuerza de trabajo representa el 80% del gasto total que realiza el gobierno en todo el estado de Oaxaca, lo que da una idea de la importancia de estos ingresos. Él destaca que:

En el año 1987 ingresan a la entidad, solamente por vía telegráfica, 76 mil 479 millones, 433 mil pesos. De este total 19 mil 696 millones, 138 mil, 920 pesos fueron para la Mixteca. En 1988, ingresan a la Mixteca, por la misma vía, 44 mil 26 millones, 765 mil 155 pesos. De estos el 61% es de origen nacional y el 39%, internacional.

Es un tema difícil, penoso, espinoso. Sería imposible darle el tratamiento que merece en un trabajo tan breve, pero aquí se pretende plantear esta situación emergente, en plena evolución como una llamada de atención no sólo para investigadores, sino también para personas que puedan tomar cartas en el asunto, ya que la violación de los derechos de los niños indígenas migrantes es flagrante.



II. LA PROBLEMÁTICA

Hay grandes diferencias entre los sistemas de producción en el medio indígena y los del sistema capitalista; en el primer caso, la producción es básicamente para fines de subsistencia, de abastecer a la comunidad y para su venta local o regional, como uno de los reducidos ingresos de la familia. Hay muy poco valor agregado entre lo que es el costo de la semilla y lo que es el precio de venta. Lo que está en medio es la mano de obra indígena, que casi carece de valor económico; sucede todo lo contrario en el caso de los nuevos sistemas de producción capitalista, las grandes compañías trasnacionales de exportación, básicamente de procedencia norteamericana: tratan de reducir los costos de producción en general y así aumentar el margen de utilidad, piedra angular del sistema de explotación capitalista. Los trabajadores agrícolas son peones en todo este juego, sólo han pasado de manos del cacique local a los "camperos" contratados por las trasnacionales.

Este sistema de explotación, que sirve sobre todo a los intereses de las grandes compañías trasnacionales, es un ejemplo más de cómo el proceso de globalización es selectivo en la elección del beneficiario, sin favorecer de igual manera a todos los sectores de la sociedad y en la opinión de la que escribe, estas condiciones son más bien adversas al desarrollo físico, educativo, emocional y cultural de los niños indígenas migrantes, tema central de este trabajo.

III. MIGRACIÓN MIXTECA

No es ningún secreto por qué migran los mixtecos y otros grupos indígenas. En el caso específico de la Mixteca, considerada una de las regiones más pobres de México, con nueve meses de secas y tres de lluvias inciertas y mal temporal, sólo el 7.2% de su superficie es agrícola y menos del 1% es de riego. De acuerdo con información proporcionada por Anguiano (1992) a través del Programa Lluvia, Tequio y Alimentos, en menos de 30 años la Mixteca se ha convertido en una estepa árida. El creciente deterioro del suelo, resultado de un proceso gradual de erosión y disminución progresiva de las tierras de cultivo, ha propiciado altas tasas de emigración en la población. La Mixteca es la principal zona de expulsión del estado de Oaxaca. Otros motivos de huida son las constantes violaciones de los derechos humanos efectuadas por los caciques, el gobierno local, estatal y federal, los pleitos por las tierras, las torturas, la intimidación, los desaparecidos, etcétera.

Los pronósticos indican que seguirá en aumento la emigración masiva de campesinos, tanto en forma definitiva como temporal. De conformidad con la bien documentada migración, ésta no es sólo nacional sino trasnacional (Weller, 1995a). Además de participar en los trabajos tradicionales de agricultura, también detectamos la presencia de grupos indígenas en diferentes sectores: en la industria como costureras, en las maquiladoras como obreros, en las ciudades fronterizas como empleados domésticos y vendedores ambulantes. Debido a la falta de regulación laboral encontramos con mayor frecuencia que el grueso de la población indígena



infantil en los campos agrícolas o en el sector informal de comercio callejero, ayuda a los padres o cuida de los hermanos menores para que la madre pueda tener un mayor campo de acción.

Salta a la vista su marginalidad, su vulnerabilidad; sin embargo, se nos hizo interesante el comentario de Raúl Benítez (1992), quien dice:

Más que hablar de marginalidad, habría que hablar de exclusión. Las grandes mayorías están excluidas de los beneficios del modelo económico mundial que se aplica con menos eficacia en los países atrasados. En América Latina se ha recreado la miseria, miseria de la modernidad que convive con una riqueza que también se acrecienta y reconcentra. Uno de los efectos de esta situación es la intensificación de la migración interna en los países atrasados hacia las ciudades intermedias y a nuevos polos de desarrollo. La migración internacional tiende a darse de sur a norte, a tal grado que bien puede calificarse como el fenómeno predominante de los años noventa.

En cambio, Nolasco (1992) afirma que la migración indígena es producto de dos hechos sociales. Por un lado, los indígenas salen del empobrecido campo precisamente porque las tierras ya son escasas, no hay otras fuentes de empleo, y la productividad es muy baja, de manera que las familias no pueden mantener a sus hijos sin trabajar para que vayan a la escuela; los tienen que enviar al mercado laboral dondequiera que éste se encuentre. Por otro lado, la estructura económica nacional también ha cambiado, y México ya no es el país rural que era hasta 1960, sino que de 1970 en adelante pasó a ser uno urbano, es decir, el grueso de la fuerza productiva se concentra en los sectores secundario y terciario y se congrega en las ciudades.

IV. CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Hay varios factores que habría que tomar en consideración en este capítulo, donde se presentan nuestras más sentidas preocupaciones con respecto a la relación que guardan sus lenguas y el papel que juegan en sus vidas, así como la influencia que ejerce su condición migratoria sobre su acceso o falta de acceso a la escuela y a otros sistemas de educación formal/informal.

Antecedentes

En México hay una larga historia de educación bilingüe para indígenas, aunque con matices muy distintos según la entendemos los lingüistas. Como señala Hidalgo (1994), la trayectoria educativa de los indígenas se ha caracterizado por estar siempre subordinada a la sociedad mestiza mayoritaria, siempre en desventaja, y con un marcado desplazamiento hacia el español. El fenómeno de desplazamiento significa que el uso de la lengua materna (indígena) va relegándose paulatinamente hasta que el uso del español cubre todas las necesidades comunicativas de los hablantes. En esta situación, predominante en todas las regiones indígenas de la República, se establece una relación diglósica entre las dos lenguas en conflicto, y en ella la lengua indígena queda subordinada a la lengua "oficial" en una relación asimétrica.



Continuando con el mismo argumento, Hamel (1986) señala que tampoco hay mucha evidencia de desarrollo cognoscitivo o lingüístico en la lengua materna, ni en su transferencia a la segunda lengua (español); es más, muchas veces los mismos maestros "bilingües" y "biculturales" son ambivalentes hacia su propio grupo étnico en perjuicio de la superación académica de los niños. El magisterio en el medio indígena sigue siendo una profesión dominada por hombres y que sirve de peldaño en la movilidad socioeconómica ascendente; esto trae a menudo como consecuencia la enajenación del maestro con respecto a su comunidad de origen. Si aplicamos las observaciones de Hamel a la situación migratoria, vemos que se acentúa aún más.

¿Qué alicientes puede tener un maestro fuera de la zona donde se habla y se desarrolla la lengua indígena para enseñarla en condiciones dudosas y precarias a una población inestable, en zonas donde o no hay lenguas indígenas y por lo tanto se consideran de gran desprestigio, simbólicas de las clases con menos ventajas del país; o la lengua que se habla es otra totalmente distinta a las del suroeste, con tantas diferencias como las que existen entre el ruso y el japonés? Enseñar en estas condiciones es una tarea que implica una entrega total, dado que no hay salones, no hay libros ni materiales y muchas veces los niños no viajan con sus boletas, van intercalados los de una región con otra, es decir, no necesariamente el mismo grado escolar significa una uniformidad en los conocimientos, además del persistente problema dialectal, que puede ser contundente o simplemente variantes que se pueden manejar perfectamente bien según la destreza del profesor, pero no cabe la menor duda que el intento de impartir una enseñanza seria en estas circunstancias rebasa la preparación de los maestros.

Entonces, cabe la pregunta, ¿se puede hablar de una educación bilingüe, con miras a preservar y hacer funcional la lengua materna, o se trata únicamente de usar la lengua indígena como puente para aprender el español? ¿No es verdad que la auténtica meta de la educación en el medio indígena es la asimilación, o por lo menos la incorporación del indígena a la sociedad mestiza?

Haciendo un poco de historia, es importante recordar que en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como la dependencia responsable de dar viabilidad al proyecto educativo nacional destinado a los indígenas. Esta Dirección norma, supervisa y evalúa los servicios escolarizados en los niveles de preescolar y primaria, así como los de extensión educativa. Según la Secretaría de Educación Pública, en el campo de la lingüística, los problemas más serios que se han enfrentado pueden resumirse de la siguiente manera:

- Existen dificultades en la enseñanza de la lectura y la escritura en lenguas indígenas debido, entre otros factores, a la deficiente formación de los docentes y al desconocimiento de los objetivos que se persiguen en esta área.
- En algunos casos, los maestros no están alfabetizados en su propia lengua, o no hablan la lengua de la comunidad que atienden; en otros, la atención también resulta deficiente por la integración de grupos con niños de diferentes etnias.



- La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores (SEP, 1991).

Con respecto a la atención de la demanda (cifras de 1990 de la SEP), a los 12 años de haberse creado la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el proceso del crecimiento del subsistema ha sido importante, lo que constituye un avance en la democracia de la educación en México. En 1994 se atendía a 46 grupos indígenas en el país, en 23 estados diferentes.

Sólo para citar algunos datos más que sirvan como antecedentes y desglosar las cifras anteriores, son 214 895 niños a los que se ofrece el servicio en 6 194 escuelas, con 9 251 maestros, representan aproximadamente el 80% de la demanda potencial que, en 1990, se situaba en poco más de 301 993 niños. Mediante el servicio de educación primaria se atiende actualmente a 567 988 niños entre seis y 15 años, en 6 411 escuelas con 22 923 docentes. El índice de eficiencia terminal es apenas de 0.22 en comparación con el promedio nacional, de 0.50 (INI:1995); el de reprobación es de 0.17, con una tendencia a incrementarse en los dos primeros años. Se ha reconocido la presencia de factores cuya influencia en los bajos índices citados es incuestionable.

Los niños indígenas presentan serios problemas de desnutrición y subalimentación, hechos que influyen de manera determinante en su bajo rendimiento escolar y en su desinterés por asistir a la escuela.

Las condiciones de extrema pobreza que caracterizan la vida en las comunidades indígenas obliga a algunas familias a migrar temporalmente, en busca de oportunidades de empleo, y a incorporar a los niños, a muy temprana edad, a las tareas productivas, lo que propicia el ausentismo y, en muchos casos, la deserción escolar (SEP, *ibid.*).

Así que ya estaba detectado el fenómeno, pero no la envergadura del mismo, y mucho menos el problema tan serio en que se ha convertido en años recientes. Algunos de las interrogantes que planteó Weller (1995b) para una adecuada planificación lingüística son:

- a. ¿Cuántos niños van a migrar cada año y, de éstos, cuántos padres de familia van a querer inscribirlos en la escuela?
- b. ¿De qué edades son?
- c. ¿En qué grado van?
- d. ¿Cuál es su lengua materna?
- e. ¿Cómo efectuar el cambio de adscripción de los maestros de su comunidad de origen y a dónde?
- f. ¿Cómo acondicionar salones de clases temporalmente?
- g. ¿Con qué materiales se va a impartir la enseñanza en las nuevas zonas indígenas no tradicionales?
- h. ¿Cómo manejar la cuestión de las variantes dialectales que no son mutuamente comprensibles de la misma lengua?



Resalta a la vista que no son problemas de fácil solución, ya que los niños se ausentan por largos periodos de sus comunidades de origen, viajan por estados donde el español siempre ha sido la lengua de instrucción y, como si todo esto fuera poco, y aunque se ha señalado el caso de los mixtecos en particular, no son el único grupo que migra. Muy a menudo se encuentran conviviendo con triques, zapotecos, tarascos, etc., lo que ha hecho que, en realidad, la famosa "educación bilingüe-bicultural", con contadas excepciones (Tijuana en la Tercera Sección de la Colonia Obrera, por ejemplo), se imparta en español (Clark, 1991), a pesar de asistir a escuelas que pertenecen al sistema de educación bilingüe-bicultural federal, y debido también a que asisten niños mestizos de la zona que no hablan ninguna lengua indígena.

Reflexiones sobre la vitalidad etnolingüística

Este estudio está íntimamente relacionado con el problema de la preservación y/o pérdida de la lengua indígena, pero sólo pretendemos esbozar dicha problemática, ya que un estudio de esta índole requeriría una investigación diacrónica de años, pasando por lo menos de una generación a otra. Sin embargo, este breve resumen de la problemática sí tiene el compromiso de examinar cuáles son los componentes del fenómeno de la vitalidad lingüística y la importancia que revisten para este estudio en particular.

En primer lugar, hace falta presentar algunos planteamientos que nos permitan entender más cabalmente la relación entre la lengua con la identidad lingüística, aunque recurramos a elementos psicofilosóficos.

Cuando hablamos de "vitalidad", no estamos pensando únicamente en el tiempo y el estado anímico de un individuo, sino en algo más amplio y profundo, en el universo semántico al que se remite un idioma, un universo de su propio diseño interno (que va en contra de la filosofía globalizadora). Para nuestros fines, nos interesa reintroducir en la discusión sobre etnicidad la idea que plantea Schaff (1975), quien afirma que:

El lenguaje es aquello en lo cual se hallan encerradas y establecidas las experiencias y el saber de las generaciones pasadas [y que, por lo tanto] el lenguaje tiene una influencia radical en la forma en que percibimos y actuamos sobre ella.

En segundo lugar, y a pesar de que este trabajo tampoco versa sobre actitudes, es menester destacar el papel tan importante que juega la actitud de los mismos hablantes hacia su lengua y las demás lenguas, porque si aceptamos las afirmaciones anteriores, entonces es inseparable la autoestima de la lengua que uno habla.

Estas reflexiones nos conducen a tomar en cuenta los cuatro atributos que propone Stewart (1968) para los diferentes idiomas, mismos que están estrechamente relacionados con las actitudes, a saber:



1. La estandarización, que es la codificación y aceptación, dentro de una comunidad de hablantes, de una serie formal de normas que definen el uso correcto de una lengua, ejemplificada por escribanos, maestros, gramáticos y otros, y que se presenta a la comunidad en forma de ortografías, diccionarios, etcétera.
2. La autonomía, que señala la unicidad de una lengua determinada, lo que la diferencia de todas las demás lenguas, ejemplificada por la confusión de que si lo que hablan los indígenas es un dialecto o una verdadera lengua, siendo este último caso lo correcto.
3. La historicidad, o sea, que haya existido durante mucho tiempo como lengua, con un pasado respetable, muchas veces asociada con algún movimiento o tradición nacional o ideológica.
4. La vitalidad, es decir, las redes de hablantes que emplean la lengua para una o más funciones necesarias dentro de la comunidad de los mismos hablantes. Mientras más numerosos sean los hablantes de una lengua en particular, mayor es su vitalidad y su potencial de lograr reconocimiento como una lengua estándar, autónoma e histórica. De modo contrario, mientras menor sea el número de hablantes y más bajo el estatus de los que hablan una determinada variedad, más reacción provoca, como si de alguna manera fuera un instrumento defectuoso o contaminado que carece de valor para ser empleada para funciones serias. Si los hablantes ven su propia lengua sin prestigio, no protegerán su estandarización, autonomía o historicidad de la incursión de otras lenguas.

Lo anterior es justamente lo que ha venido pasando en México a través de muchos años. Con respecto a la estandarización de las lenguas, muchos hablantes no han llegado a un acuerdo en cuanto a este aspecto y resulta difícil contar con un acervo de materiales que sea accesible para todos los hablantes de todas las variedades que puedan coexistir dentro de una lengua. Sabemos que resulta casi imposible lograr la estandarización, a menos que los hablantes se pongan de acuerdo en cuanto a la norma, sin la cual no se puede fomentar la lectura ni la escritura (siempre respetando las variantes regionales), igual que el español acepta tanto la(s) variante(s) de México como las regionales de España y la América Latina.

Con respecto a la autonomía, y pese a que la mayoría de las lenguas cuentan con variantes de poca inteligibilidad mutua, falta la aceptación de los mismos hablantes, y no sólo de los lingüistas y académicos, de que todas son igualmente merecedoras de respeto y que pueden servir para enseñar a los niños a leer y escribir literatura en lengua indígena.

Si nos referimos a la historicidad, las lenguas indígenas resultan muy favorecidas, especialmente en el caso de las grandes civilizaciones anteriores a la introducción del español en México durante la conquista. Esta larga tradición histórica es un hecho que no ha recibido la atención que merece, y que tal vez sea el punto que podría llevar estas lenguas a cierto grado de prestigio que, en este momento, brilla por su ausencia.

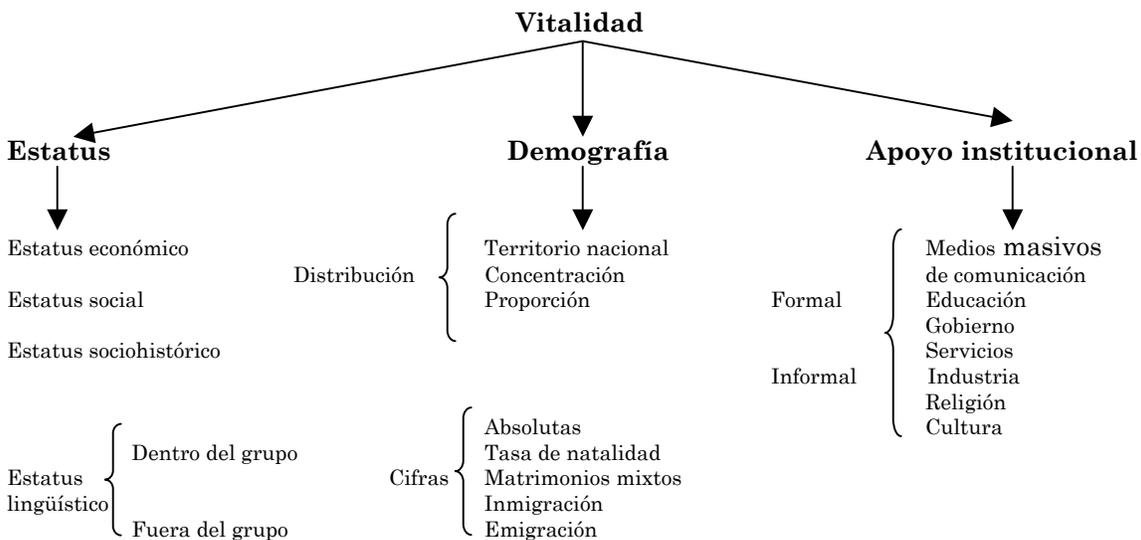


Por último, y como habíamos mencionado antes, la vitalidad etnolingüística es el tema que nos incumbe en este capítulo, y el más importante a juicio de la que escribe, dado que la lengua oral, sus funciones y su transmisión a las siguientes generaciones van a determinar en gran parte la supervivencia o no de las lenguas indígenas.

Giles *et al.* (1977) opinan que hay muchas variables situacionales dentro de un grupo que deben tomarse en cuenta para entender las relaciones políticas, históricas, económicas y lingüísticas, ya que si no hay vitalidad grupal, el grupo dejará de existir como tal. Dicho de otra forma, a mayor vitalidad, mayores probabilidades de que un grupo etnolingüístico sobreviva y prospere como entidad colectiva. Esta corriente afirma que hay tres variables estructurales que influyen en la vitalidad de los diversos grupos étnicos, que son las de estatus, demografía e institucional.

El siguiente cuadro ilustra esta taxonomía aunque no debe interpretarse como una situación estática, sin interacción entre las variables. Las variables de estatus se refieren a la configuración de factores de prestigio de determinado grupo dentro de un contexto en el que coexisten varios grupos, y se refieren a aspectos económicos, sociales, sociohistóricos y lingüísticos. En particular, los grupos en estudio están precisamente en desventaja con la sociedad mayoritaria mestiza de México y más aún en zonas fronterizas donde enfrentan una sociedad y lengua todavía más poderosa (la norteamericana/inglés).

UNA TAXONOMÍA DE LAS VARIABLES ESTRUCTURALES QUE AFECTAN LA VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA



El segundo factor, que incluye los aspectos demográficos, también implica una desventaja en cuanto a la distribución, ya que normalmente los indígenas se concentran en un área geográfica determinada que, por extensa que sea, y a pesar de las migraciones a otros estados y a zonas fronterizas, no son regiones tradicionalmente pobladas por ellos, como es el caso de los mestizos que viven en



todo México. Sin embargo, nadie espera que tenga que provenir de una región en particular sólo por el hecho de ser mestizo. A pesar de que han aumentado numéricamente a lo largo de los siglos, la proporción porcentual de indígenas ha disminuido del 100% antes de la conquista a entre siete y 12% en 1995, según los criterios que se empleen para definir su afiliación étnica.

Si profundizamos en el renglón de factores demográficos, vemos que hay pocos matrimonios mixtos; no hay influjos en zonas tradicionalmente indígenas por inmigración, pero sí hay expulsión de estas áreas, lo que nos lleva a plantear si esta emigración es favorable o desfavorable para la vitalidad etnolingüística. Como ya se ha mencionado, aparentemente es desfavorable (Pardo, 1993) porque provoca un desarraigo de los lugares tradicionales donde se habla la lengua indígena y se practica la cultura, pero cuando se planteó esta hipótesis hace muchos años, ni se habían presentado migraciones de la envergadura que hemos descrito, ni se sabía qué características iban a tener (hasta ahora ha sido a través de redes familiares y comunitarias que vienen a estrechar los lazos, no a romperlos, con lo que podríamos denominar estas redes "extensiones de las comunidades de origen en lugares remotos"). Esto, aunado a los esfuerzos por apuntalar los otros elementos de la fórmula (estandarización, historicidad y autonomía), nos dan motivos para pensar que podría suceder todo lo contrario y que estamos presenciando el comienzo de un nuevo capítulo en la historia de la distribución geográfica y de los recursos humanos y lingüísticos de México.

Por último, en lo que al apoyo institucional se refiere, todavía hay mucho camino que recorrer. Hasta ahora los pocos "avances" que se han dado pertenecen al campo de la educación en el sentido de la "profesionalización" de los indígenas, ya que hay tantos maestros como investigadores en varias dependencias gubernamentales (DGEI, INI, CONAFE, Culturas Populares), así como en instituciones de educación superior (UPN, CIESAS, ENAH), entre otras.

V. UN NUEVO PROYECTO EDUCATIVO PARA NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

Antecedentes

Ya hemos descrito la condición de explotación que sufren los niños indígenas migrantes, al hacer mención, pero sin profundizar, de la situación educativa que prevalece en las zonas de atracción a donde migran. Se ha recalcado que los agentes educativos en su mayoría sólo hablan el español, lo que implica que, a pesar de los esfuerzos que realizan por atender a los niños y niñas indígenas, en la práctica, las lenguas indígenas sean virtualmente ignoradas en el aula, por falta de recursos técnicos o materiales, aunado a la multiplicidad de rutas migratorias y la poca predictibilidad de los periodos de estancia en cada lugar, por sólo mencionar algunos problemas, lo que dificulta la adecuada planeación de los servicios educativos (propósitos, contenidos, calendarios, sistemas de evaluación y acreditación, etcétera). El uso del español como lengua de instrucción no provoca, necesariamente, resistencia entre la población migrante indígena ni en sus comunidades de origen ni en las zonas de atracción, ya que existe una demanda social por aprenderlo.



Si bien se reconoce esta demanda del migrante por aprender el español, no se puede dejar de lado que los organismos internacionales recomiendan que para que el aprendizaje sea significativo, el acto educativo debe desarrollarse en la lengua adquirida en el hogar (SEP, 1999a). Asimismo, diversos estudios han demostrado que la inmersión, o simplemente la enseñanza predominante en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es una lengua socialmente débil (recuérdese la discusión anterior sobre vitalidad etnolingüística) frente a la lengua de enseñanza, porque la inmersión pone en peligro el uso de la lengua propia tanto en el nivel individual como colectivo.

Tomando en cuenta esta situación multilingüe, multicultural y multiétnica que se presenta en la población migrante en zonas de atracción, se ha contemplado la formulación de un modelo pedagógico-lingüístico en éstas, que capitalice la heterogeneidad en favor de los educandos, que es la experimentación del primer grado del Modelo de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP (SEP, 1999b).

Se están efectuando estudios sobre los conocimientos escolares en esta población, las expectativas y el uso social de las lenguas, la asiduidad del niño migrante en el aula en zonas de origen y de atracción, e investigación documental sobre estos niños. Para tal efecto, se ha diseñado una propuesta curricular, metodología, estrategias didácticas, materiales educativos y evaluación del aprendizaje *sui generis* para esta población meta. A continuación se ofrece una breve descripción de estos aspectos, ya que es el tema central de otra aportación en esta misma edición.

Descripción

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal desarrolla desde 1997 el proyecto Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas migrantes, partiendo del análisis de las experiencias y resultados alcanzados en la operación del Programa Primaria para Niños Migrantes en 22 estados del país. Actualmente está en la fase de experimentación el primer grado de primaria con personal de los equipos técnicos de las Secretarías e Institutos de Educación en seis entidades de la República (Baja California, Baja California Sur, Sinaloa, Sonora, Nayarit y Oaxaca) (*Idem.*).

Las líneas de los estudios realizados durante 1998 incluyen los conocimientos escolares, la asiduidad de los niños, los usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares, las expectativas de los padres y madres respecto a la educación primaria, la caracterización y expectativas del personal docente que participa en el Programa Primaria para Niños Migrantes, así como un estudio documental y gráfico sobre niños y niñas migrantes (*idem.*). Por no ser el tema central de este trabajo, sólo se harán comentarios sobre los materiales, ya que dentro de la experiencia sobre la que escribe, es el primer intento serio de dotar a esta población de características tan especiales, de textos y cuadernos de trabajo idóneos y que puedan llevar consigo.

Estos cuadernos están divididos en tres series de cuatro módulos cada uno (Nuestros Pueblos; Nuestros Viajes y Campamentos; México, Nuestro País; y Nuestro Mundo).



Incluyen muchas actividades que no son comunes para grupos que cursan el primer año de la primaria estándar, como, por ejemplo, reconocer las palabras más usuales en una terminal de autobuses foráneos, la descripción de un plano de un campamento agrícola, o una lección de matemáticas enfocada a la labor del apuntador de productos agrícolas. (SEP, 1999c)

Resultados preliminares

Persiste uno de los problemas de fondo, que es hacer que la propuesta educativa se adapte a las condiciones de vida y trabajo de los niños y las niñas. Las condiciones físicas y materiales en que se desarrolla la práctica docente siguen siendo deficientes en muchos casos. También sigue faltando la labor de sensibilización hacia los productores o los administradores de los campamentos y en las localidades hacia las autoridades e instancias educativas que correspondan para gestionar apoyos. Otro aspecto es que, en algunos casos, el horario escolar establecido no se adapta al horario de trabajo de los alumnos, lo que origina que la gran mayoría se incorpore tardíamente a las clases, que lleguen a la escuela sin comer y, lo más lamentable, que muchos niños y niñas migrantes no accedan al servicio educativo. La calidad de la práctica docente, las dificultades presentadas a los maestros y las maestras, la organización del trabajo en el aula, etc., son temas de otro análisis.

Comentarios finales

Han pasado seis años desde que se realizaron los primeros estudios sociolingüísticos sobre niños indígenas de Oaxaca que migran a zonas del noroeste y fronterizas y, a pesar de que ya se contaba con datos cuantitativos muy confiables con respecto a su procedencia y las rutas tomadas por los grupos étnicos, lo que ahora está faltando, además de actualizar los datos cuantitativos, son estudios cualitativos y de caso.

Si retomamos los cuatro atributos que propone Stewart (*estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad*) y los relacionamos con este proyecto de la SEP, se podrían hacer las siguientes observaciones: no hay aportación a la estandarización de las lenguas indígenas ni a la autonomía de las mismas, pero el modelo para niños migrantes sí deja en claro el respeto por las lenguas y culturas indígenas a lo largo de la historia y hasta la actualidad, que, con la excepción de la DGEI, es el primer proyecto que reconoce expresamente la importancia de las lenguas y culturas autóctonas fuera de su lugar de origen.

En cuanto a lo que se refiere a la vitalidad, lamentablemente las lenguas indígenas siguen bajo el yugo del español como lengua de poder, tanto en los aspectos formales como en los informales, en el proceso de enseñanza, lo que hace persistir la visión de estas lenguas como "inferiores", de funciones restringidas y de poca movilidad socio-económico-política.

A pesar de la exclusión de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción, y del largo camino que falta recorrer para que los maestros acostumbrados a otro entorno,



a una dinámica con hablantes nativos del español como alumnos, sepan manejar el español como segunda lengua en el salón de clases, hay muy buenos indicios de mayor sensibilización por parte de la SEP, como se manifiesta claramente con las palabras de la Coordinadora General del Proyecto (1999) al afirmar:

Si bien se reconoce esta demanda del migrante por aprender el español, no se puede dejar de lado que los organismos internacionales recomiendan que para que el aprendizaje sea significativo, el acto educativo debe desarrollarse en la lengua aprendida en el hogar. Asimismo, diversos estudios han demostrado que la inmersión o simplemente la enseñanza predominante en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es socialmente débil frente a la lengua de enseñanza.

No obstante estas consideraciones, en el caso de la población migrante es prácticamente imposible ofrecer una educación bilingüe entendida en este sentido. En las zonas de origen, no hay suficientes maestros y maestras bilingües para trabajar en las pequeñas comunidades, y es aún más difícil contar con docentes dispuestos a trabajar en los ciclos escolares agrícolas, ya que no coinciden con el calendario escolar de la escuela regular.

En zonas de atracción (pueden ser los estados del norte de México o los estados del sur de Estados Unidos a los que emigra la población), esta dificultad es mucho mayor, porque lejos de las comunidades de origen, no es fácil encontrar docentes que hablen la variante de la lengua que habla la población migrante, y agrava la situación el hecho de que es muy frecuente que en una misma aula convivan hablantes de diferentes lenguas indígenas, lo que implicaría contar con maestros o maestras políglotas que pudieran apoyar la alfabetización en diferentes lenguas o variantes, en el mismo espacio y tiempo. Por todo esto, en la propuesta que se está experimentando se reconoce que el español es la lengua común a niñas y niños, y también para los maestros.

En el proyecto que desarrolla la Secretaría de Educación Pública de México, trabajar en español en la atención educativa a la población infantil migrante hablante de lenguas indígenas, no deja de lado otros aspectos que surgen como conclusión de diversas experiencias con poblaciones bilingües: la necesidad de que el servicio educativo sea culturalmente apropiado y que permita a los aprendices desarrollar actitudes de aceptación y respeto de las lenguas de que se trate.

El primer aspecto contribuyó a definir como eje para el desarrollo del Modelo, las condiciones de vida y trabajo de las niñas y los niños. Esto implica recuperar sus saberes en un sentido amplio, no sólo reconociendo lo que pueden decir acerca de su entorno, sino sus valoraciones y formas de actuar ante él, es decir, la recuperación de los saberes desde la perspectiva implica reconocer, valorar y llevar al aula, por ejemplo, sus estrategias de socialización, es decir las maneras en que se enseña y se aprende en las comunidades indígenas a través de la participación cada vez mayor en actividades comunes, usando la observación como una estrategia de aprendizaje privilegiada y la lengua como una herramienta de comunicación que acompaña la acción.



La aceptación y respeto por las lenguas implica el reconocimiento del uso social de cada lengua, pero además la valoración de la lengua indígena como lengua de aprendizaje de las niñas y niños, aun y cuando el español sea la lengua de enseñanza. Esto llevó a la necesidad de promover en el Proyecto que se hablen las lenguas indígenas en el aula con el apoyo de alguna alumna o alumno bilingüe que realice la función de colaborador lingüístico entre el docente y los niños y niñas hablantes de lenguas indígenas. Se busca que las maestras y maestros "escuchen" a las niñas y niños hablantes de lenguas indígenas y al mismo tiempo, apoyen a quienes realizan esta función para que participen en las actividades de aprendizaje y no se reduzca su tarea a ser los "intérpretes" en el aula.

Asimismo, la propuesta reconoce la importancia de brindar un apoyo específico para el aprendizaje del español a los hablantes de lenguas indígenas. Se desarrolló un conjunto de actividades para la enseñanza del español como segunda lengua, que le aportan al profesor estrategias didácticas de apoyo a esta necesidad específica de aprendizaje. Estas actividades se llevan a cabo dentro del salón de clases. Además, el reconocimiento de los niños que hablan diferentes lenguas en el aula, tiene el propósito de desarrollar una mayor sensibilidad y apertura de los docentes hacia la diversidad.

Por último, todavía hace falta saber cuál es el impacto a corto y mediano plazo (es muy pronto para pensar en estudios longitudinales de mayor duración) de la migración infantil con fines globalizadores y de explotación laboral, aunado a la privación de servicios educativos, en su desarrollo lingüístico-cognoscitivo en comparación con otros niños indígenas de su mismo grupo que no migran y con sus congéneres mestizos.

También interesa si se fortalece o se debilita la lengua materna y su identidad de indígena, dependiendo si la migración es golondrina o pendular, o si pasan a formar parte de asentamientos más estables.

Éstas son sólo unas cuantas ideas para investigaciones futuras para conocer y estudiar mucho más a fondo el caso de los niños indígenas migrantes, una de las poblaciones más explotadas y vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ ANGUIANO, Ma. Eugenia (1992). "Migrantes agrícolas en la frontera norte. El caso de los mixtecos" en *Migración y etnicidad de Oaxaca*, Nashville, TN, Publications in Anthropology núm. 43, Vanderbilt University, p. 106.
- ◆ BENÍTEZ, Raúl (1992). "Población y participación: hacia una cultura demográfica", UABJO, manuscrito sin numeración de páginas.
- ◆ BRAVO, Gloria (1977). *La enseñanza del español a niños indígenas mexicanos*, México, El Colegio de México.
- ◆ CLARK, Víctor (1991). *Los mixtecos en la frontera (Baja California)*. Tijuana, IIS-UAABC, núm. 10, serie 4, p. 26.



- ◆ GILES, H., R. Y. Bourhis y D. M. Taylor (1977). "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations" en *Language, Ethnicity and Intergroups Relations* (Ed. H. Giles), Londres, Academic Press, pp. 308-310.
- ◆ HAMEL, Enrique (1986). "La política del lenguaje y el conflicto interétnico" en *Escritos*, Puebla, IGUAP/UAP, vol. 1, núm. 2, p. 14.
- ◆ HIDALGO, Margarita (1994). "Bilingual Education, Nationalism and Ethnicity in Mexico, from Theory to Practice" en *Language Problems and Language Planning*, vol. 18, núm. 3, p. 195.
- ◆ INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI). *Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994*, México, SEP.
- ◆ NOLASCO, Margarita (1992). "Migración indígena y etnicidad" en *Migración y etnicidad en Oaxaca*, Nashville, TN, Publications in Anthropology núm. 43, Vanderbilt University, p. 71.
- ◆ ORTIZ, Mario (1992). "El trabajo migratorio, una opción para la sobrevivencia de las familias campesinas de Oaxaca" en *Migración y etnicidad en Oaxaca*, Publications in Anthropology núm. 43, Vanderbilt University, p. 22.
- ◆ PARDO, Teresa (1993) . "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca" en *Políticas del lenguaje en América Latina*, México, Revista *Ixtapalapa*, núm. 29, año 13, p. 113.
- ◆ RAMÍREZ, Marcela (1999). *Proyecto Seminario: la enseñanza de la lectura y la escritura a niños y niñas que se desarrollan en contextos interculturales*, México, documentos interno de la SEP.
- ◆ SCHAFF, Adam (1975). *Lenguaje y conocimiento*. México, Grijalbo, p. 7.
- ◆ SEP (1991). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*, México, p. 13.
- ◆ ——— (1999a). *Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, agosto, pp. varias.
- ◆ ——— (1999b). *Presentación de los resultados obtenidos durante el seguimiento a la experimentación del modelo educativo*, México, Dirección General de Investigación Educativa, diciembre, pp. varias.
- ◆ WELLER, Georganne (1985). *El bilingüismo y la incursión del español en la Montaña de Guerrero*, tesis doctoral, Universidad de Delaware.
- ◆ ——— (1995a). *Un nuevo desafío para la planificación lingüística en México y en los Estados Unidos: la presencia de indígenas mexicanos en zonas fronterizas*, México, Informe Final Fideicomiso para la Cultura México/USA, p. 13.
- ◆ ——— (1995b) "Un nuevo desafío para la planificación lingüística en México y en Estados Unidos: la presencia de indígenas mexicanos en zonas fronterizas" en *XII Mesa Redonda Homenaje a Pedro Carrasco, Antropología e Interdisciplina* (Ed. M. H. Ruz y J. Aréchiga V.), México, Sociedad Mexicana de Antropología, p. 185.