

“YO TAMBIÉN TENGO DERECHOS”. PROCESOS EDUCATIVOS EN CAMPAMENTOS DE FAMILIAS JORNALERAS MIGRANTES EN MICHOACÁN

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

IRMA LETICIA CASTRO VALDOVINOS

Responsable del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, Secretaría de Educación, Secretaría de Educación del Estado de Michoacán

ALETHIA D. VARGAS SILVA

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

RESUMEN: Los jornaleros agrícolas migrantes, indígenas en su mayoría, requieren de propuestas educativas acordes a sus necesidades, que les permitan aprender dentro y fuera de la escuela. El proceso de investigación y vinculación generado por el PRONIM-UMSNH ha permitido que desde 2007 se realice un trabajo conjunto de investigación-acción, que ha generado beneficios para la población jornalera. Al identificar las dificultades en lectura y escritura, se decide generar una propuesta, orientada al trabajo con lengua escrita, enfatizando la formación de maestros, el desarrollo de actividades y la valoración de la pertinencia de éstas.

El proyecto inició con la valoración de la propuesta inicial del PRONIM para el trabajo con lengua escrita, rediseñándola con base en experiencias educativas diversas,

se capacitó a profesores participantes y se puso en práctica. Se hizo observación en aula y entrevistas a profesores indígenas participantes, y finalmente, se analizaron los resultados.

Los resultados que se presentan aquí se agruparon en tres apartados: de los logros y dificultades de los profesores; de los logros de niños y niñas y de la valoración de las actividades diseñadas. Lo más importante es que fue posible que los participantes asumieran que aprender a leer y escribir implica realizar actividades diversas en las que pueden participar de diferentes maneras, estableciendo relaciones con los textos.

PALABRAS CLAVE: Migración Interna, Formación de Profesores, Lectura, Escritura, Jornaleros.

Introducción

El hecho de que una persona no sea capaz de escribir y leer textos que son parte de su entorno o de otros contextos, se asocia casi siempre a la condición de pobreza y exclu-

sión en la que vive, y esto sucede aún y cuando la persona haya sido escolarizada. En el caso de las familias jornaleras, la historia de pobreza y exclusión que han vivido los padres se hace evidente en la falta de oportunidades educativas, y en el impacto de lo que después viven los hijos.

La escuela hace todo lo posible por generar una condición de equidad al interior del aula, al proponer que se aprenda lo mismo, en función de un currículum base para todos, no obstante, la gran heterogeneidad que priva al interior de un aula PRONIM en términos de edades, experiencias previas de escolarización, valor que los padres otorgan a la escuela (Ramírez, 2005), la formación de los maestros y la cultura de la que forma parte cada niño y niña, así como si trabajan o no, complica el que se puedan lograr los objetivos escolares.

Por otro lado, las condiciones de vida, en términos de ubicación del hogar y la lejanía o cercanía con centros donde se utilice la lengua escrita; las características de la comunidad de origen, en términos de dinámica social; la historia y dinámica familiares; la oferta de programas educativos en esa comunidad o en otras cercanas y el apoyo individual que cada niño recibe harán posible que aprenda a leer y escribir de manera convencional en el tiempo esperado.

En ese sentido, no ser alfabetizado no se explica únicamente desde el hecho de vivir en pobreza, ni por el hecho de asistir o no a la escuela, es un fenómeno complejo, en tanto que no sólo tiene una dimensión política, económica y social, sino también cultural, comunitaria, familiar, pedagógica y personal.

Las dificultades para enfrentarse a textos en una segunda lengua, en el caso de niñas y niños bilingües, hace que estén al final de los resultados de las evaluaciones como se señaló por el INEE (2007) y por la diversidad de factores (Backhoff y otros, 2007), tales como la falta de un ambiente alfabetizador y con que la mayoría de las madres y padres de estos niños y niñas no han tenido escolaridad y disponen de pocos elementos para apoyarles. En el caso de Tanhuato, Michoacán, para el ciclo agrícola 2009, en el caso de las madres con hijos en los tres primeros ciclos escolares (1º a 3º), algunas de ellas jóvenes (menos de 20 años), más del 30% no estaba alfabetizada. Aunado a lo anterior, la condición de vulnerabilidad generada por la migración, hace que dejen la escuela por largos periodos.

Así pues, la asociación exclusión-analfabetismo permea todas las demás condiciones, porque si bien no se sabe cuánta pobreza es "necesaria" para que alguien no sea alfabetizado, sí se sabe lo contrario, es decir, cuántas personas en contextos de exclusión no logran alfabetizarse. Es en las comunidades indígenas, rurales y zonas suburbanas donde se concentran las personas no alfabetizadas. Transformar esta condición precisa de un trabajo colectivo entre quienes atienden a la infancia, no sólo en términos de un mejor programa educativo, sino de una política sostenida con programas diversificados.

De esas comunidades pobres, los jornaleros agrícolas migrantes, representan a los más pobres, quienes son en su mayoría indígenas, que viajan de Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla y Michoacán principalmente, a los estados de alta producción agrícola del centro y norte del país.

Estos niños y niñas viajan con sus familias a vivir en condiciones de hacinamiento en campamentos o cuarterías desprovistas, en muchos casos, de condiciones básicas para vivir, en muchos casos trabajan en el campo, y en otros, cuidan a sus hermanos menores. Algunos acuden a la escuela, más del 50%, otros dejan de hacerlo no sólo por el vaivén de la familia, sino porque deciden que ganar dinero permite a la familia tener mejores condiciones de vida y a ellos les asegura también mejores condiciones.

La escuela que se abre para ellos, está diseñada con base en un modelo educativo innovador, con un currículum organizado en módulos y orientado a matemáticas y español y con pocos contenidos de ciencias y de otras materias. Las escuelas las coordina el PRONIM (Programa de educación preescolar y primaria para niños y niñas de familias jornaleras migrantes) y el Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo). En este caso, el proyecto se desarrolló en escuelas del PRONIM.

A partir de esta situación y habiéndose realizado el proyecto "Jornaleros agrícolas en Michoacán: un estudio de las necesidades educativas de la población" (SEP-SEB/CONACYT 2007-2009), entre el PRONIM y la UMSNH, es que se decide trabajar un nuevo proyecto orientado al trabajo con lengua escrita, misma que en los resultados constituye el principal elemento a trabajar con estas poblaciones.

Los **objetivos** que se plantearon fueron dos principales: Contar con una propuesta de trabajo para lengua escrita, más pertinente a estos contextos y mejorar los procesos de aprendizaje de niñas y niños de familias jornaleras.

Se trabajó con una **metodología cualitativa**, desde la investigación-acción. En este proceso, la investigación no puede estar separada de la acción, ya que implica momentos continuos de acción y reflexión, en los que es posible reorientar las acciones, para el siguiente momento de trabajo en campo. Retomando el modelo planteado por PRONIM-UMSNH, en un ejercicio de vinculación interinstitucional que implicó también la vinculación intersectorial.

Es importante destacar que se trabajó, en el ciclo agrícola 2009-2010, en cuatro momentos clave: diseño; formación de profesores; observación en aula, evaluación y reorientación, y evaluación final. El trabajo se realizó en Tanahuato y Yurécuaro. Participaron 700 niñas, niños y adolescentes, de los que sólo se tiene registro de 672 entre 2 y 16 años de edad, en virtud de que algunas familias no encuentran trabajo u hospedaje adecuado y deciden viajar a otro campo a buscar mejores opciones, por lo que niñas y niños asisten tres días a la escuela y no alcanzan a llevar sus documentos para el registro, en otros casos, el registro que se genera está incompleto, porque los más pequeños que están aprendiendo español no logran comunicar los datos que se les piden o los desconocen y es difícil contactar a los padres.

Son familias de 16 diferentes estados del país, así como del propio Michoacán y algunos son migrantes repatriados -dos familias-. En Tanhuato se registraron a 120 (18% del total de niños y niñas atendidos), todos de Michoacán, de los cuales, 88 (73%) son p'urhépecha. A preescolar acudieron 35 y a primaria 85, todos en el turno matutino, distribuyéndose en grupos de entre 15 y 18 niños y niñas. En Yurécuaro se atendieron a 552 estudiantes en los turnos matutino y vespertino. Eran originarios de Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Guanajuato y de otros 13 estados. Del estado de Guerrero se registraron a 191, de los cuales 92 eran mujeres y 91 hombres; acudieron a la guardería 2 niños, a preescolar 16 y de primero a sexto, 173; 72% son indígenas Tlapanecos, 20% Mixtecos y del 8% restante no se tiene el dato. Las edades van de 2 a 15 años, con un promedio de 9. De Oaxaca (26), 8 participaron en preescolar y 17 en primaria, casi todos triquis, bilingües. Se ubicaron varias familias que no registraron a sus hijos en la escuela.

Los docentes fueron 26 becarios de la normal indígena, mismos que concluyeron el tercer año de su formación. Las lenguas que hablan son: p'urhépecha, nahuatl, otomí y mazahua. El p'urhépecha es el que habla la mayoría (82%) y el que menos hablan es el mazahua.

Resultados y discusión

El documento base que se elaboró (Méndez y Teberosky, 2009) contiene una breve presentación y nueve apartados en los que se desarrolla la propuesta, con éste se capacitó a los 26 profesores de primaria. Buscando que logran entender la lógica que subyace al trabajo con diversidad de textos, centrados en la posibilidad de que no sólo haya un trabajo con las letras o palabras, sino una verdadera apropiación de la lengua escrita y de sus formas discursivas, con todo lo que eso representa. En el proceso de interacción con los profesores, se les entrevistó sobre la puesta en marcha, contemplando aciertos y dificultades, emergiendo en ese proceso sus creencias.

Logros y dificultades de los profesores

La apuesta del trabajo con profesores, es que ellos se convirtieran en un modelo de lector y escritor, que leyeran y escribieran, sin embargo, la falta de formación previa con esta perspectiva, el énfasis que ellos querían poner en las sílabas o en el sonido de las letras dificultaba la puesta en marcha de actividades donde podría jugarse con las sílabas, pero después de todo un proceso. En varias ocasiones los profesores comentaban que a “los niños no les gustan los libros”, cuando en muchos otros momentos los niños disfrutaban de los textos. Así que en el acompañamiento y en la puesta en marcha, se hicieron varias sesiones demostrativas con el grupo de niños, haciendo toda la secuencia de un libro. Sin embargo, prevaleció en algunos la renuencia a hacer las actividades.

En las creencias que se pueden encontrar en torno a la educación resaltan algunas ideas o frases que muestran que los profesores tienen conocimiento en torno a algunas teorías pedagógicas, o teorías en torno a la educación y a la enseñanza, manejan ideas que tienen que ver con las corrientes constructivistas, ideas que tienen que ver con la necesidad de la manipulación de los materiales, la necesaria relación del conocimiento con el contexto o como lo comenta el profesor César, el trabajo en pares o el apoyo de los más expertos a los más pequeños:

Debido al grupo que tenía, mi forma de trabajo fue por monitoreo y tomaba como base a los de tercero, como ellos eran más grandes y son los que analicé que podían trabajar como monitores de los niños más pequeños tomando en cuenta la complejidad de la actividad...

Sin embargo, también se puede ver que algunas ideas en torno a otro tipo de temáticas, podría preocuparles más, como era el tema de la disciplina y la importancia de la repeti-

ción en el aprendizaje de la lengua escrita. También manifestaban continuamente, en torno a cómo se aprende a leer y escribir, la firme creencia de que “los niños y las niñas aprenden mejor por repetición de las palabras o de las lecciones”

En relación a lo anterior, es interesante plantear que a partir de la participación de los profesores y profesoras en este proyecto, en torno a su experiencia comentan que han valorado más su propia escritura, se puede ver en los comentarios del profesor Braulio cuando se le preguntó si él creía que había cambiado como lector y como escritor:

En la escritura pues sobre todo porque estamos acostumbrados a escribir así rápido... yo he tratado de mostrarles que la escritura es algo valioso... porque a veces estoy escribiendo cosas por ahí, y me dicen –qué está escribiendo profe?- y yo les digo que estoy escribiendo su nombre, de dónde vienen... y eso también me ha ayudado a valorar mi escritura...

Es satisfactorio darse cuenta que el grupo de niños y niñas pudo avanzar más de lo que ellos mismos esperaban o habían planeado. Es notorio que de pronto los profesores no valoraban el desarrollo de la lengua escrita y que sin embargo como evaluación final se dan cuenta que el grupo avanzó en varios niveles.

Al preguntar en torno a las dificultades con las que se enfrentaron, los docentes mencionan dificultades relacionadas a tres diferentes cuestiones: **1.** Aspectos externos a las decisiones de los profesores; como múltiples cambios de profesores en el inicio del ciclo escolar; **2.** El contexto social, donde plantean que por diferentes motivos hay mucha inasistencia de los niños a la escuela, y el **3.** Con el trabajo *multigrado*, que implica *desigualdades* en edades, ritmos, conocimientos; los niños ponen poca atención en algunas actividades relativas al desarrollo de la lengua escrita, es un gran reto poder integrar a todo el grupo a las actividades, es muy común la confusión de las letras, así como errores en el uso de los conectores o abuso de otros conectores en la expresión oral. Otra de las dificultades es la poca motivación a la lectura que muestran los niños y las niñas.

De los niños y niñas

En lo que respecta a los niños, si bien, se hizo seguimiento de cuatro profesores, no se hizo seguimiento de los niños de esos grupos. Resultaba muy complejo evaluarlos a todos e ir recopilando información, considerando que la experiencia educativa dura en promedio 70 días hábiles. A los tres grupos instalados en el albergue en Yurécuaro fue a los que se les hizo seguimiento más directo, asistieron a un grupo matutino y a dos vespertinos (en

ocasiones funcionaba como uno solo). Son grupos multigrado (1º, 2º y 3º). Las edades de estos niños y niñas van de 5 a 13 años, el promedio es de 9 años. El 49% son bilingües, con diferentes niveles de bilingüismo, más del 75% tiene otras experiencias de migración.

No se hizo seguimiento puntual de grupos, si de algunos casos, valorando el avance, en función de sus producciones, tratando de utilizar los mismos textos, como se muestra en el caso de Alfonso en el cuadro siguiente:

<i>Primera escritura</i>	<i>Segunda escritura</i>	<i>Comentarios</i>
<p>Alfonso euid Misa ollo Paio qso</p>	<p>Alfonso estufa mesa silla olla comida cocina plato vaso</p>	<p><i>Alfonso tiene 10 años, ha ido a la escuela, es silábico-alfabético, no obstante, no confía en lo que sabe, en la primera evaluación se le dificultó escribir. Tiene un importante avance.</i></p>
<p><i>Alfonso, estufa, mesa, olla, plato, vaso</i></p>	<p><i>Alfonso, estufa, mesa, silla, olla, comida, cocina, plato, vaso.</i></p>	

De las actividades

Las actividades que se diseñaron suponen una rutina que los niños y niñas pudieran apropiarse (Teberosky y Sepúlveda, 2008), con la que pudieran saber qué seguiría y para qué habría que prepararse; también suponen actividades donde el texto fuente está disponible siempre y el discurso fluye en torno a éste (Teberosky y Sepúlveda, 2009), e igualmente, que la literatura posibilita procesos de simbolización de la realidad (Teberosky y Sepúlveda, 2008 y 2009 y Colomer, 2005).

Se les proponían varios momentos de trabajo con los textos fuente: diálogo previo a la lectura, comentando el texto fuente; lectura en varias ocasiones con modalidades diversas “de corrido”, deteniéndose en algún aspecto, identificando palabras nuevas, haciendo pausas para imaginar, con la colaboración de niños y niñas, repitiendo algún aspecto en particular (también es posible escenificar la historia, dibujarla, modelarla, modificarla, etc.; diálogo sobre lo leído y la reescritura. En esta última se apuesta a que el niño pueda

apropiarse del discurso propio del texto y haga como si escribiera, intente escribir o escriba, utilizando el léxico y la forma discursiva.

La lectura y relectura no implicó grandes problemas (se escanearon los cuentos, al no haber uno para cada niño, y se proyectaban). La reescritura fue un proceso complejo, difícil de asumir tanto por los profesores como por los alumnos, al principio fue copia. No obstante, en una actividad más adelante, lo que se logra en la reescritura, obedece a indicaciones precisas de qué decir, cómo orientarlo y qué productos generar, así, en el caso de “Mi día de suerte”, que tuvo tres o cuatro sesiones en los diferentes grupos, en el grupo de la Maestra Flavia y su grupo, sí se logran tres tipos de reescritura: dictado grupal al maestro, dictado individual de los más pequeños y de los más grandes y reescritura completa, lo mismo sucede con “El grúfalo”.

Comentarios Finales

Es complejo decir cuánto aprendieron los niños y niñas y cuánto aprendieron los profesores, lo que sí es posible afirmar es que se logró otra relación con los textos, que hubo posibilidades de asomarse a la literatura y simbolizar su mundo, como diría Colomer, (2005). La escritura que niños y niñas logran es en gran medida producto de esa interacción y producto del deseo de aprender, como es el caso de Juan Pablo, él no faltaba, estaba atento, sabía que podría aprender, su profesora Flavia también lo reconoce así. Sin este deseo es imposible lograr nada. Hay niños y niñas que no lograron mantener ese deseo y que sus padres tampoco lo promovieron, tal vez porque la pobreza y la necesidad de ganar algo más de dinero los mueva hacia otros lugares.

En condiciones tan complejas como las de las escuelas de los campamentos, es cuando es posible afirmar que el contexto sí determina los aprendizajes, pero que también hay posibilidades, si antes se tiene claro cómo lograr que esos niños y niñas coman, vayan a la escuela, jueguen y se asomen al mundo a través de lo que la escuela les pueda proponer, además del mundo que ven en sus viajes; es un proceso complejo que requiere de muchos voluntades.

Referencias

- Backhoff, E.; Bouzas, A.; Contreras, C.; Hernández, E.; García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México, el caso de la educación básica*. México: INEE.
- Colomer, (2005). *Andar entre libros. La literatura en la escuela*. México, FCE.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México: El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Méndez y Teberosky (2009). *Yo también, leo y escribo. Propuesta para la alfabetización a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas*. Documento no publicado.
- Ramírez, M. (Coord.) (2005). Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria. México: SEP.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial en *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 32 No. 2 pp 199-218.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. No. 4, pp 6-9.
- UNESCO, (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO LLECE.