

Proyecto de fomento a la lectura: niñas y niños de familias jornaleras en el poblado Miguel Alemán

Magda Rivera Carrillo*

Presentación

El presente texto forma parte de un avance de mi trabajo de investigación de tesis para el posgrado en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo Social de la Universidad de Sonora. Su propósito es contextualizar la problemática educativa y sociocultural que viven niñas y niños de familias jornaleras indígenas del poblado Miguel Alemán, bastión agrícola del noroeste de México que enfrenta importantes rezagos sociales y marginación.

Nacimiento de la escuela indígena en Miguel Alemán

Para conocer cómo y cuándo se fundó la primera escuela indígena del poblado, en febrero de 2012, se realizó una entrevista al maestro Trinidad Antonio Moroyoqui, quien fungió como mediador entre el grupo de jornaleros triquis y mixtecos, principalmente, que demandaban la apertura del plantel y la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), siendo su titular Víctor Galindo Sánchez.

Los siguientes párrafos son una síntesis de esa entrevista realizada al profesor Moroyoqui, quien se desempeña como asistente técnico pedagógico en la Dirección de Educación Primaria Indígena de la SEC.

La escuela primaria indígena *Tomás Martínez Cruz* inicia sus operaciones en octubre de 1999, como una respuesta a las demandas sociales de los jornaleros triquis y mixtecos.

En dos cuartos de adobe y un galerón de lámina negra, alrededor de un centenar de niños y niñas, princi-

palmente triquis, inician su educación básica. Al mismo tiempo, una treintena de niños acuden por primera vez a las clases del preescolar, que funciona bajo la sombra de unas higuerrillas; razón por la cual, el jardín de niños lleva actualmente ese nombre, *Las Higuerrillas*.

Narra el maestro Moroyoqui que la apertura de la primaria se dio por la exigencia de la organización San Juan Copala, encabezada por Tomás Martínez y por el Movimiento Unificado de Lucha Triqui (MULT), liderado por Cirilo Martínez. Ambas organizaciones tenían diferencias, pero se unieron para este propósito, aunque tiempo más tarde rompieran lazos, luego de disputas y enfrentamientos.

Recuerda que cuando el plantel abrió sus puertas a la comunidad, no tenía techo ni mobiliario; los niños tomaban clases sentados en el suelo; los maestros carecían de material didáctico; tampoco había baños ni bebederos; faltaban muchas cosas.

Pero el principal problema al que se enfrentaron los maestros fundadores, todos ellos mayos, fue la falta de comunicación con los niños, pues no hablaban la lengua triqui ni mixteca.

Dicha situación ocasionó que los niños no comprendieran los contenidos de la currícula. Se les estaba “enseñando” en español, una lengua ajena a su contexto familiar. El español era una lengua desconocida e incomprendible para los niños.

Al alfabetizar en español, los niños aprenden a leer y escribir en este idioma; sin embargo, además de la dificultad que implica la lectoescritura, deben enfrentar el problema de leer y escribir una lengua que no conocen del todo (Antequera, 2004, p. 280).

Los niños y niñas indígenas aprenden el español con mucha dificultad, pues en su medio familiar escuchan y hablan triqui.

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación con Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo Social, gestora cultural y mediadora de lectura certificada por la Secretaría de Cultura, fundadora de Letras Migrantes que fomenta la lectura y escritura con familias jornaleras agrícolas indígenas y mestizas.





Betsabé Ruiz López, maestra de apoyo en la enseñanza del español, comenta que si un niño o niña no aprende a leer en segundo año, es muy difícil que adquiera esa capacidad más adelante. Y añade que aunque está consciente de que se necesitan maestros que enseñen en lengua triqui, ella hace un esfuerzo por lograr que “algo se les quede” en sus sesiones.

Antequera señala que los pueblos indígenas recibieron un tipo de educación que pretendía en un principio integrarlos mediante el mestizaje cultural. Sin embargo, ese esfuerzo del Estado mexicano fracasó, por lo que en respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas en 1970 se dio paso a la *educación bilingüe bicultural* para que atendiera las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos (p. 275).

El investigador de la UNAM señala que actualmente, la educación indígena está sufriendo una nueva transformación, pues desde el Estado se ha cambiado el discurso de la *educación bilingüe bicultural* por el de una *educación intercultural y bilingüe*.

Asimismo, advierte que la *educación intercultural bilingüe* en México, no solo significa un cambio en la nomenclatura oficial, sino que responde a una política nacional más a tono con el multiculturalismo global¹ que con las demandas y necesidades de los pueblos indígenas (ídem).

¹ El término *multiculturalismo* hace referencia a las diversas formas de pluralismo cultural y a las diversas formas en que

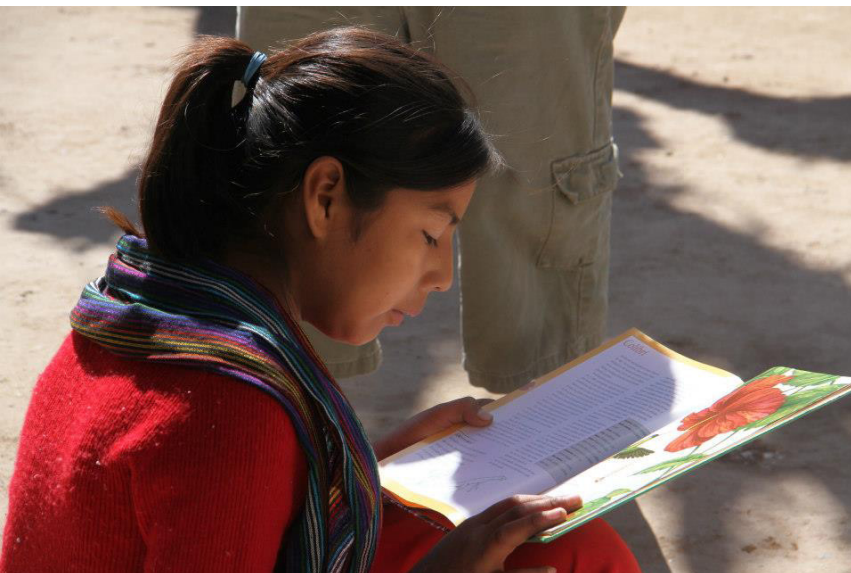
El método del niño monitor

Haciendo remembranza de los primeros años en la escuela indígena de Miguel Alemán, el profesor Moroyoqui describe el salón de clases como un lugar de *caos*; los niños corrían de un lado a otro, mientras él intentaba comunicarse con ellos. Los alumnos se ponían de pie sin atender un llamado de disciplina, otros gritaban, reían, juguetaban.

Optó por el método del *niño monitor*, una especie de *traductor*, el cual mediaba entre sus alumnos y los contenidos que él deseaba transmitir; pero, aunque resultó valioso en un principio, no fue del todo *funcional*, debido a que el niño monitor no dominaba completamente el español. Se le dificultaba comunicar las ideas en forma verbal al resto del grupo. Y así pasaron los meses, con esta forma de enseñar... sin tener certeza qué habían aprendido los niños.

Por otra parte, en cuanto a métodos y contenidos, el sistema de educación indígena no cuenta con planes

las minorías han sido incorporadas en las comunidades políticas nacionales. El multiculturalismo neoliberal surge en parte como una respuesta a las demandas de los derechos culturales de los grupos marginados y oprimidos, abriendo nuevos espacios de participación política y ofreciendo concesiones significativas a través de instrumentos jurídicos importantes como las reformas constitucionales.



tros triquis, tres para la primaria y una profesora para el preescolar. Se quedaron a trabajar cerca de un año, luego vinieron las vacaciones y los profesores regresaron a Oaxaca, para no retornar más a las aulas del poblado Miguel Alemán. Es posible que percibieran el clima de tensión que se vivía en aquel momento y decidieron poner tierra de por medio. Había pleitos entre integrantes del Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) con gente de Tomás Martínez, “ellos no quisieron tomar partido entre el MULT y *los copalitas*”, al hacerlo se echaban de enemigos a los integrantes del grupo contrario. Los maestros se fueron, no regresaron, había temor y en ese punto finalizó la historia de su estancia en la escuela indígena.

En ese contexto, los jornaleros triquis realizan una serie de manifestaciones demandando al gobierno mejores condiciones de vida. En una reunión con el gobernador Armando López Nogales, le expusieron, entre otras cosas, las condiciones en las que estaban estudiando sus hijos. Como resultado del movimiento de jornaleros triquis, el gobierno estatal autoriza la construcción de tres aulas y la apertura de seis plazas de maestros. Pero, por políticas sindicales, esas plazas fueron ocupadas por maestros de la zona mayo, es decir, que no dominaban el triqui.

Los triquis se mostraron inconformes, pero nada pudieron hacer, los maestros se quedaron a trabajar en la escuela.

Mientras tanto, los integrantes del MULT y del grupo San Juan Copala acentuaban sus antagonismos debido a conflictos en su lugar de origen, San Juan Copala; esto se debía al deslinde de tierras, algunos políticos locales, “atizan más el fuego”, provocando pugnas y enfrentamientos, incluso, entre parientes.

Por eso, cuando en 2001 la presidenta de la Fundación Coca Cola se entrevista por separado, con integrantes de las dos organizaciones para ofrecerles la construcción de seis aulas con mobiliario, aula de medios, dirección y baños, los integrantes del MULT acuerdan construir otra escuela. Esto fue posible porque sumados a esta propuesta, zapotecos y mixtecos, superaban en número a la organización San Juan Copala. Este es el origen de la escuela indígena 19 de abril, construida sobre una superficie de una hectárea que el MULT gestiona ante el gobierno del estado, la cual tiene actualmente una población de 546 estudiantes, atendida por doce maestros, en horarios matutino y vespertino.

Actualmente, la escuela Tomás Martínez Cruz (matutino) y la Nueva Creación (vespertino) albergan una población de 674 alumnos; una planta docentes de doce maestros, de los cuales, solo uno habla lengua triqui, por lo cual, el profesor Moroyoqui considera que al menos se necesitan otros siete maestros triquis para rescatar la lengua indígena, así como la de los mixtecos.

y programas propios.² Los maestros de educación indígena, tienen que *adaptar* los programas nacionales a su contexto sociocultural; por lo tanto, la realidad de la educación en las escuelas indígenas nos muestra que los discursos acerca de la interculturalidad y de la equidad en la educación no llegan a traducirse en hechos concretos (ibídem, 279).

El maestro Moroyoqui recuerda que meses después de que empezó a funcionar la escuela, se apuraron a hacer las gestiones ante el gobierno de Sonora para la contratación de tres maestros triquis; en ese entonces, el gobernador era Armando López Nogales; estos maestros eran originarios de San Juan Copala, los cuales, se pensó, podían atender mejor a los niños, pues se daba por descontado que al hablar triqui, estos docentes, iban a tener un mejor desempeño y los niños iban a resultar beneficiados.

Aumento de la matrícula

Para el ciclo 2000-1, la matrícula llega a seiscientos alumnos, lo que representó un incremento del 500 %, ya que en el ciclo 1999-1 habían acudido unos cien niños a la escuela de reciente creación.

Moroyoqui afirma que cada maestro atendía un promedio de setenta estudiantes, distribuidos en los horarios matutino y vespertino. De esa población, el 90 % era monolingüe (triqui, en su mayoría).

La escuela contaba con cuatro aulas móviles con capacidad para veinticinco alumnos cada una; estaba equipada con mesabancos y pizarrón. Más adelante, se instalaron dos aulas más, sumando un total de seis cajas de tráiler.

Meses después arriban a Miguel Alemán cuatro maes-

² Antequera realizó un trabajo de campo en el municipio de Cuetzalan, en la sierra norte de Puebla, y con base en esa experiencia realiza un análisis sobre la realidad de las escuelas primarias regulares e indígenas. Se retoma su hallazgo, pues es una situación que también se presenta en la escuela primaria del poblado Miguel Alemán.

Hablantes de lengua indígena en la escuela primaria

Del 1 al 12 de junio de 2012 se levantó un censo para conocer cuántos hablantes de lengua indígena asistían a esta escuela, con el fin de tener más claro el panorama cultural y lingüístico al que nos enfrentaremos en el proyecto de investigación.

Para hacer este censo se habló con el director y los maestros con el fin de que brindaran facilidades, en este caso, que nos permitieran pasar al salón de clases.

Las preguntas se hicieron directamente a los niños de los doce grupos que asisten en el turno matutino y que integran la escuela Tomás Martínez Cruz.

Fueron un total de 273 niñas y niños entrevistados, que representan el 86.4 % del total de la matrícula reportada por la escuela, es decir, 316 niños.

Esto significaría en teoría que alrededor de 43 niños no respondieron el censo; pero, en el transcurso del ciclo escolar, se presentaron varias circunstancias; varios niños se dieron de baja, así lo reportaron los docentes de los grados 1 A, 3 A, 5 B. Además, el ausentismo es una de las problemáticas de esta escuela, así como la deserción escolar y cambio de residencia debido a la situación migratoria de las familias de estos estudiantes.

De los niños que respondieron a las preguntas: setenta dijeron hablar triqui, cuatro yaqui, uno mixteco, uno zapoteco, y dos más, inglés.

Georgina Lizeth tiene diez años y cursa el segundo grado, junto con su hermano Jorge, de ocho años; ella dice que habla yaqui porque aprendió de su abuela Trinidad Romo Buitimea: “mi abuelita no sabe hablar español, puro yaqui, se traba pues”. Y cuando se le pregunta si ella o su hermano Jorge hablan yaqui en la escuela ella responde: “en la escuela no se usa, por eso no lo hablo”.

Para el profesor Trinidad Moroyoqui: “La falta de maestros que enseñen en la lengua materna de los estudiantes ha repercutido en los resultados de la prueba *Enlace*, registrando un grado de insuficiencia. Los niños necesitan comprensión del contexto, si el maestro que les enseña fuera de su contexto, sería otra cosa”, recalca.

La composición por edad en los grupos es tan diversa que, por ejemplo, en el grupo 2 C encontramos niños que tienen siete años, edad que corresponde a ese grado escolar, pero también niños de ocho, nueve, diez e incluso un niño de once años.

Esto tiene varias explicaciones y van muy ligadas a las condiciones de vida de las familias, pero también al hecho de que la escuela indígena tiene serias deficiencias en sus tratamientos pedagógicos.

Nos vamos a detener en el primer aspecto, los maestros coinciden en que los niños antes de llegar a la escuela, han pasado por campamentos agrícolas, dejando inconcluso el ciclo escolar; otros niños incluso, no tienen acta de nacimiento, que es requisito para entrar a la escuela; el más común de los casos es que los padres o madres tienen que ganarse la vida en el campo y dejan solos a los niños en casa; los niños optan por no ir a la escuela... le pierden

sentido; esta situación se agrava si papá o mamá no sabe leer y escribir; eso dificulta más el logro escolar del niño.

La maestra Betsabé y su labor como maestra de apoyo en la materia de español

La profesora está adscrita al Programa del Niño Migrante (Pronim) dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura; atiende a alumnos de los seis grados escolares que asisten al turno vespertino, pero en el horario matutino; generalmente, son estudiantes con *problemas de aprendizaje*.

Comenta que sus alumnos necesitan el apoyo de un maestro de educación especial, pero la escuela no cuenta con este profesional, así que ella humanamente hace todo lo posible por aportarles algo de lo que sabe a sus alumnos. Su compromiso educativo lo enfoca al fomento de la lectura y escritura del idioma español, consciente al mismo tiempo, de la falta de maestros que fomenten el habla de la lengua indígena, pues a la fecha solo hay un maestro triqui en el plantel; él es el maestro San Luis, del tercer año B.



Betsabé destaca que ha visto avances significativos en sus alumnos; explica que niños que acuden a sus sesiones han aprendido a leer y escribir, pero antes de lograr este avance, deben sortear muchas dificultades dentro y fuera de la escuela. Una de las situaciones que inhiben el aprendizaje es el maltrato infantil, lo cual nos sugiere que esta forma de *corregir* está arraigada en los estilos de crianza de sus padres y madres.

Por ejemplo, hay dos niñas que acuden con regularidad y puntualidad a las sesiones de apoyo, y por testimonio de las propias niñas se sabe que son maltratadas porque no han aprendido a leer y escribir. Esto confirmaría la vieja sentencia con la que fueron educados los niños en el pasado: “La letra entra con sangre”.

Las niñas enfrentan al aprendizaje con temor y por más que asisten a las sesiones casi no hay avance.

Comenta que hay mucha discriminación hacia los niños y niñas que hablan su lengua indígena; se avergüenzan debido a las burlas de los compañeros. Eso provoca

que rechacen su lengua materna, porque los demás se ríen de ellos. Solo la hablan en sus casas. Poco a poco los niños indígenas se han vuelto solamente escuchas de su lengua, si es que logran practicarla lo hacen con los miembros de su familia, pero no la escriben.

Poco a poco la maestra Betsabé ha sensibilizado a los demás maestros para que apoyen su proyecto de lectura, el apoyo y disposición por parte de los otros docentes ha sido paulatino.

Al principio de los talleres de fomento a la lectura, incluso, se hacía una distinción entre los niños del turno de la mañana con los del turno de la tarde. Cuando había honores a la bandera, los niños de lectura se formaban detrás de los niños del turno matutino. Poco a poco, y sensibilizando a los maestros sobre esta práctica discriminatoria, es que se logró que los alumnos que asisten a las sesiones con la maestra Betsabé puedan formarse enseguida de los niños del turno matutino.

Sobre las condiciones de trabajo

Explica que cuando llegó a trabajar a este plantel, hace un año, su actual área de trabajo era prácticamente una bodega; había estantes cubiertos de polvo, libros de texto antiguos y en mal estado que posteriormente vendió a una recicladora para hacerse de algunos fondos, así como mesabancos sin la paleta para escritura, entre otros muebles inservibles.

La primera tarea fue limpiar aquel lugar y mandar arreglar los estantes para colocar los libros con los que trabajaría. Fue la propia familia de Betsabé la que ayudó en esta tarea. Debido a que faltaban los cristales de seis de las ventanas del salón, se colocó un plástico en las mismas para evitar más exposición al polvo, a la lluvia y al frío.

Poco a poco, el lugar ha tomado la apariencia propia de una biblioteca, pero le faltan mesas, sillas, estantes y más acervo bibliográfico, el cual cuenta con actividades específicas para cada grado escolar. Por parte de la Secretaría de Educación y Cultura recibió treinta libros, pero la maestra se pregunta si esto será suficiente para el tiempo que trabajará allí y para la cantidad de estudiantes.

De hecho, existe cierta incertidumbre sobre el futuro del proyecto de fomento a la lectura, ya que se encuentra en fase *piloto*. Lo están *piloteando*, pero no ha habido recursos para apoyarlo ni con materiales didácticos, ni muebles, nada, solo su sueldo.

En consideración de lo expuesto por Betsabé se concluye que este proyecto es una iniciativa profesional de la maestra y para su operación se requiere el apoyo institucional y que sea considerado dentro del proyecto escolar. Se infiere que ha sido más por la voluntad y las ganas de la docente que los niños han aprendido a leer y escribir.

Otro punto importante por mencionar es que en la escuela no cuentan con maestro de educación física, son los maestros de grupo los responsables de programar la activación física. Tampoco existe un docente responsable

de educación artística, por lo que los maestros se responsabilizan de estas actividades, no se especificó qué tipo de actividades se llevan a cabo.

Por otra parte, se formó una Asociación de Padres y Madres de Familia de apoyo a la biblioteca, con el objetivo de organizar actividades tales como kermeses, festivales, recitales poéticos, entre otros.

Asimismo, la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia, impartió un taller para la prevención del maltrato infantil, dirigido a los maestros y al director de la escuela, pues está muy arraigado entre la población de Miguel Alemán, concluyó.



Bibliografía

- Antequera Durán, N. (2004). La Educación Intercultural Bilingüe: conceptos básicos y desafíos prácticos. El caso de las escuelas de Cuetzalan, Puebla (ponencia) En M.Á. Rodríguez (comp.). *Educación, Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación* (pp. 275-282). Puebla, Puebla, México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Gómez-Oliver, L. (1994). *El papel de la agricultura en el desarrollo de México*. Santiago, Chile: FAO.
- González, G. (1988). *El sistema de contratación para los trabajadores migrantes en la región costa-centro de Sonora (Hermosillo-Empalme 1949-1962)*. Tesis de licenciatura, Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
- H. Ayuntamiento de Hermosillo. (2008). *Programa Desarrollo Comunitario Miguel Alemán*. Hermosillo, Sonora, México: IMPLAN.
- Haro, A. (2007). Globalización y salud de los trabajadores. Jornaleros agrícolas y producción de uva en Pesqueira, Sonora. *Región y Sociedad*, XIX(40), El Colegio de Sonora.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). *Educación de Adultos. Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: SEP-INEA.