

---

## APRENDER A APRENDER, A SER Y A CONVIVIR. UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA FAMILIAS JORNALERAS MIGRANTES

---

MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA / MIRIAM DE LA CRUZ REYES

### RESUMEN:

Se reporta una investigación aplicada cuyo objetivo consistió en diseñar y aplicar un dispositivo para que niños(as) y madres de familias jornaleras migrantes desarrollasen competencias y motivaciones para aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser. En la primera parte, se presentan los resultados de un trabajo exploratorio que implicó: el examen de la relación entre rezago y pobreza; la revisión de investigaciones y experiencias sobre la relación familia-escuela, y la realización de un censo en un albergue ubicado en Tlaltizapán, Morelos, donde se realizó el estudio. Se exponen algunas condiciones en las que se realizaron talleres con madres jornaleras y sus hijos(as), y las vías formativas que se derivaron de ellos. Finalmente, se describe el dispositivo de formación: la estrategia aplicada, los principios éticos y pedagógicos que orientaron las interacciones y las reglas que orientaron el trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Familias, aprender, convivencia, autoformación, jornaleros migrantes.

### INTRODUCCIÓN

Reportamos una investigación aplicada cuyo objetivo fue diseñar y aplicar un dispositivo para que niños(as) y madres de las familias jornaleras migrantes desarrollasen competencias y motivaciones para aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser.

Se trata de un grupo poblacional vulnerable por su condición socioeconómica y porque sus condiciones de vida les impiden *de facto* ejercer sus derechos. Forzados a dejar sus comunidades para arribar a albergues que son prolongación del lugar de trabajo, donde se vive en condiciones insalubres y

---

precarias; espacios en los que confluyen personas de diversas etnias, lenguas y costumbres; lugares donde aflora el conflicto con facilidad y la convivencia se regula por las normas de los empresarios agrícolas.

Se calcula que en México 3.1 millones de personas se desplazan para dedicarse a la actividad de jornaleros agrícolas (Ochoa, 2007). En el albergue de Tlaltizapán, Morelos, donde realizamos el estudio, se reúnen 384 familias durante el tiempo de zafra; el 36.5% de la población mayor de 15 años no sabe leer y escribir un recado, sólo el 15% ha llegado a concluir la primaria y 5% la secundaria. Aún cuando junto al albergue hay una primaria del Pronim, no asisten a la escuela el 26 por ciento de los niños de entre 6 y 11 años (De la Cruz, 2008).

Los supuestos que orientaron el trabajo son: a) en la medida en que las madres de familia sean más competentes para aprender y más convencidas del valor de los aprendizajes apoyarán mejor a sus hijos(as) en su desempeño escolar y aprenderán de ellos, y b) lo anterior requiere de un dispositivo que, promueva experiencias significativas de aprendizaje y contribuya a transformar sus representaciones en torno a la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí.

La investigación se llevó a cabo en varias fases a lo largo de dos años:

- a) Una exploración que incluyó: un análisis de la relación entre rezago y pobreza; la revisión de investigaciones sobre el papel que juegan las familias en la educación de los hijos, y la aplicación de un censo.
- b) Realización de talleres para madres, niños(as) y para jóvenes. Paralelamente, se realizó observación participante y entrevistas abiertas a un grupo de madres e hijos(as).
- c) Registro, organización y análisis de la información obtenida.
- d) Realización de un seminario para mediadores sociales y diseño del dispositivo.

- 
- e) Diseño y aplicación de un dispositivo de formación para familias. Se realizó observación participante, se hicieron entrevistas a quienes participaron y, para obtener datos de contraste, se aplicó un cuestionario a personas que no participaron. También se realizó una entrevista grupal y un grupo focal.
  - f) Finalmente, se elaboraron: un libro descriptivo, otro libro que fundamenta teóricamente el dispositivo y un video que muestra la estrategia aplicada.

### **UNA EXPLORACIÓN SOBRE REZAGO Y POBREZA**

Hicimos un análisis crítico de las condiciones que generan desigualdades bajo la forma de rezago educativo, entendiendo éste como la condición de atraso (en escolaridad o competencias) que enfrenta un segmento de la población con respecto a la adquisición de capacidades necesarias para el desarrollo de una vida digna.

Los datos se obtuvieron de estadísticas y documentos de instancias gubernamentales y organismos internacionales, así como de planes e informes de gobierno. Aunque el promedio de escolaridad aumentó (7.6 años en 2000; 8.4 en 2006), y mejoró la eficiencia terminal en casi todos los niveles (SEP, 2006), persiste n alto rezago educativo y los logros son magros por lo que se refiere a la cobertura para los jóvenes. En las zonas rurales, el servicio es deficiente tanto en el equipamiento de escuelas y recursos, como en cantidad y calidad de maestros.

Nuestro análisis del rezago a partir de la teoría de la justicia de J. Elster (1994) mostró que no se procura suficientemente la igualación directa del servicio educativo pues prevalece la idea del “balde que pierde”, y tampoco hay igualación indirecta de la distribución de la educación mediante programas remediales; en cambio, se aplican medidas compensatorias (becas).

---

La teoría de las esferas de justicia de M. Walzer (1997) permite ver que las becas alivian ligeramente la pobreza (esfera económica), pero no el rezago en competencias. El mecanismo resulta perverso porque opera el supuesto de que, una vez colocados en situación equiparable (con un certificado de primaria o de secundaria), lo que los sujetos logren depende de sus méritos, motivación y competitividad. La esfera de la educación también es invadida por la esfera laboral y financiera debido a la fuerte injerencia del SNTE y de organismos financieros.

En la aplicación de las políticas, se ha seguido lo que L. Ferrajoli (2004) llama “patrón de homologación jurídica de las diferencias”, mediante el cual éstas son ignoradas o devaluadas en nombre de una igualdad fundada en una identidad abstracta, cuyo perfil es muy distinto al de la población rural. Al no atender las diferencias, se las penaliza de manera soterrada, ahondando las desigualdades.

En suma, el análisis mostró que nuestra estrategia debía ir a contracorriente del prejuicio del “balde que pierde” y de la idea de que la situación de desventaja es atribuible a los sujetos. También mostró la necesidad de trabajar atendiendo las diferencias.

La revisión de investigaciones y experiencias para determinar el papel de la familia en la eficacia escolar, en contextos de vulnerabilidad, mostró que la familia influye en el clima y la cultura escolar, y que sus expectativas en relación con la educación es un factor determinante en la permanencia de los niños en la escuela. De la revisión concluimos lo siguiente:

- Cuando la relación escuela-familia refuerza la condición de vulnerabilidad (porque se instrumentaliza a los padres, o se confisca su alteridad), se vicia el clima y la cultura escolares. Por el contrario cuando es comunicativa, y la vulnerabilidad no se asume como natural, entonces se refuerza el sentido de dignidad.

- 
- Si agentes educativos contribuyen a que los padres se incorporen a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, ello contribuirá a elevar su autoestima y que demanden reconocimiento como sujetos en proceso de formación y sujetos de derechos.

### **LOS TALLERES: EXPERIENCIA PARA EL CAMBIO DE REPRESENTACIONES**

En la primera fase, trabajamos por separado con madres y niños(as). En la segunda, trabajamos con madres e hijos(as) juntos. En los talleres, se combinó la exposición de algún tema con la realización de ejercicios. El equipo de trabajo se constituyó por seis mediadores para los primeros talleres y cuatro para el taller piloto. Nos auxiliamos con diapositivas, videos, cuentos y computadoras, además de material para ejercicios.

Al iniciar las actividades, vimos que, para los miembros de las familias jornaleras, aprender era lo mismo que ir a la escuela y tener un maestro. Algunas madres creían que ya no podían aprender. En general, confiaban en que el certificado de primaria les permitiría a los hijos(as) conseguir un mejor trabajo, pero veían con naturalidad que abandonaran la escuela. Para algunas, tener a todos los hijos en la escuela significaba dedicar mucho tiempo a la limpieza de la escuela; para otras, significaba un gasto y pérdida de ingresos. Pensaban que no podían aprender de los hijos y que ellas no podían enseñar porque no poseían saberes académicos. La mayoría tenía la idea de que estaban al servicio de las instituciones y les resultaba natural no poder ejercer sus derechos. Al paso del tiempo, experimentaron transformación en representaciones (Pozo, 2003) y se revelaron tres vías formativas:

1. *Aprender a lo largo de la vida y aprender de y con sus hijos.* Las mujeres revaloraron el papel de la educación y se descubrieron como aprendientes dispuestas a aprender a lo largo de la vida, convencidas de que pueden aprender de y con otros (especialmente sus hijos(as) y que pueden ayudar a otros a aprender.

- 
2. *Construcción de un ámbito de eticidad y socialidad.* Aunque reconocen que en el albergue afloran fácilmente los conflictos, propiciando el aislamiento, se percataron de la necesidad de generar una forma de vida que constituya un ambiente de entendimiento y acuerdos. Este se manifestó en su organización para algunas actividades y en el esfuerzo para expresarse con claridad y escuchar a otras en sus exposiciones. La escucha atenta y el reconocimiento intersubjetivo dominaron en las sesiones.
  3. Para varias mujeres fue casi un descubrimiento percatarse de que tenían derechos y darse cuenta de los obstáculos para ejercerlos. Cuando trabajamos el tema de la eticidad, asumieron el respeto como eje de la construcción de la vida social en el albergue, y la decisión de enfrentar los conflictos mediante el diálogo y la comprensión del otro, revalorando la multiculturalidad que reina en el albergue.
  4. *Reapropiación de la dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo.* En la última sesión, sus comentarios mostraron que se sintieron con libertad para expresar sus ideas sin cortapisas, y con la confianza necesaria para hacer propuestas sobre temas y horarios. El reconocimiento explícito de los otros acerca de su trabajo, ayudó a elevar su autoestima. La revaloración de su dignidad les autoriza a plantearse proyectos.

## **EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN**

La estrategia se diseñó a la manera de un dispositivo de formación. Para que fuese formativo, consideramos necesarios ciertos momentos desestabilizadores que conducen al sujeto a poner en duda saberes previos, modos de hacer, de convivir o de ser; y a revisar de manera crítica sus motivaciones y valores de los que se ha apropiado. Dado que la desestabilización genera preguntas y necesidades de acción, el dispositivo debía facilitar las objetivaciones del sujeto mediante su actividad, las interacciones en un ambiente de intersubjetividad, y la recuperación de la experiencia.

---

Elegimos la coformación (aprender de y con otros, trabajando con ellos) como estrategia facilitadora, y como oportunidad para construir proyectos. En el dispositivo, la coformación adquiere tres rasgos: a) facilita la relación intergeneracional y entre pares, rompiendo barreras entre madres e hijos(as), y entre miembros de distintas familias; b) tiene un sentido autoformativo, pues contribuye a que cada uno de los sujetos –adultos o niños– vayan asumiendo la dirección de su proceso formativo, de manera que durante los largos meses que los niños(as) pasan sin escuela, puedan continuar aprendiendo junto con sus madres, y c) constituye un espacio de interacciones que contribuye a forjar un *ethos* más consciente y autorregulado, y con mayor capacidad para mejorar la convivencia y el ejercicio de los derechos.

Los principios que rigieron las relaciones entre aprendientes y mediadores son de corte ético y pedagógico. Resultan indispensables el respeto y la tolerancia, pero esto es insuficiente para trabajar con población vulnerada día a día. Se requiere un clima de confianza y de estima auténtica, de solicitud –en términos de Ricoeur (1996). La reciprocidad es otro principio que resulta necesario, tanto en el sentido ético -que lleva a un reconocimiento intersubjetivo- como en el sentido pedagógico, pues el mediador es también alguien que está aprendiendo.

Las reglas que fueron la clave del éxito del dispositivo fueron:

- **Hacer funcionar el dispositivo con la flexibilidad y adaptabilidad de un centro de recursos, sin perder el ritmo de trabajo, ni los ejes de formación: aprender a aprender, aprender de y con otros, aprender a convivir y aprender a ser.** Esto implicó adaptar el dispositivo a tiempos, espacios y recursos con los que se contaba para atender a las necesidades de formación de los participantes, a sus características y condiciones. Además, requirió de un encuadre muy estricto para los mediadores y muy flexible para los participantes: una vez fijados los días y horarios, éstos debieron ser rigurosamente respetados por los mediadores, quienes

---

siempre llevaron una actividad central preparada y los recursos necesarios para desarrollarla. En cambio, el dispositivo constituyó un espacio siempre abierto para quienes querían participar sin importar el género, la edad, el origen étnico o el nivel de escolaridad. Vimos conveniente reiterar la invitación a participar y realizar siempre la sesión de trabajo, aunque fuera con pocos participantes.

- **Desarrollar una forma de trabajo que estimara el conflicto cognitivo, la reflexión, la narración de sí, la interacción y la producción, al tiempo que reforzaba habilidades básicas (leer, escribir y operaciones aritméticas).** Esto requirió dar a los aprendientes la ocasión de tomar distancia crítica en relación con sus saberes previos, y poner a su disposición las herramientas que permitieran la transformación de éstos (Bourgeois y Nizet, 1997). Para ello, combinamos la presentación de los contenidos con ejercicios. La presentación podía hacerse mediante una exposición ilustrada con imágenes, un documental, un poema, una leyenda o una alegoría filosófica. Se trató de evitar la simplificación que no conduce al conflicto cognitivo y procurar que la presentación se apoyara en transposiciones didácticas de enriquecimiento (dando múltiples ejemplos y abriendo la posibilidad de aplicaciones prácticas), así como de desplazamiento (mostrando el objeto por aprender en una forma estructuralmente idéntica pero situada en un nivel de abstracción menos elaborado) (Not, 1992). Buscamos que los ejercicios significaran siempre un desafío (como resolver un crucigrama, hacer una narración, participar en un debate, hacer un dibujo, resolver un problema aritmético, usar metáforas para representar lo aprendido, emplear la computadora o preparar una exposición para el grupo).
- **Aún cuando se favorezca que las madres trabajen con sus hijos(as), la atención ha de ser personalizada, de manera que cada sujeto, sin importar su edad, o sexo, sea atendido como si fuera único.** Tratamos de no perder de vista que la formación de un sujeto se inserta en una



---

historia, una trayectoria de vida y responde a ciertas aspiraciones personales y sociales; que más allá del contenido informacional al cual los sujetos son confrontados, es la significación social y personal que le atribuyen, lo que juega un papel determinante en el aprendizaje (Bourgeois y Nizet, 1997). Procuramos favorecer un trabajo individual y colectivo en el que pudieran relacionarse los saberes que se están adquiriendo con las propias experiencias.

## **CONCLUSIONES**

1. Pobreza y rezago se refuerzan. Una vía para contrarrestar esto consiste en provocar un cambio en las representaciones en torno a la educación, el aprendizaje, la convivencia y el cuidado de sí. A ello se orientan los dispositivos como el descrito, cuyo efecto puede multiplicarse si se aprovecha el potencial de los estudiantes en servicio social que egresan de carreras en el campo educativo o campos afines. Desde luego, se requiere dejar atrás el principio de homologación y la mentalidad del “balde que pierde”, y obliga a trabajar de manera diferente a como se trabaja en el espacio escolar.
2. Un dispositivo flexible, centrado en la coformación intergeneracional y con sentido ético y autoformativo contribuye no sólo a que los sujetos se inscriban en un proceso de formación a lo largo de la vida, sino también a forjar competencias para la convivencia cotidiana y ciudadana.
3. Una mediación signada por el reconocimiento intersubjetivo, la solicitud y la reciprocidad contribuye a que los sujetos no sólo adquieran conocimientos, sino recuperen su sentido de dignidad, la confianza en sí mismos como aprendientes y la seguridad de que la familia se puede constituir en un espacio de aprendizajes y de formación de sus miembros. Se trata de una mediación que facilita el movimiento

---

formativo mediante el cual, el sujeto revalorado y reconocido contribuye a la dignificación de su entorno.

### **AGREDECIMIENTOS**

Agradecemos: al Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, por el apoyo al Proyecto 50649 (Convocatoria de Investigación Aplicada SEB-2006-01). A las madres jornaleras y sus hijos(as) por su participación. A los otros miembros del equipo de investigación: Hermilo Hernández, Diana Santamaría, Alicia Valencia, Alfonso Cruz, Aurea Rojas, Diana González, Citlali Romero y José Antonio Arnaz.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Bourgeois, E y Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Colección Educación y Formación, París: PUF.
- Elster, J. (1994). *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona : Gedisa.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y Garantías. La ley del más débil*. Madrid : Trotta.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Tr. M. Roque. Biblioteca de Pedagogía, núm. 28, Barcelona, Herder.
- Ochoa, M. A. (2007). "Apoyará la ONU a 100 mil jornaleros en Michoacán; 153 mil son niños", en *El Sol de Morelia* 5 de diciembre de 2008. Recuperado en el portal de la Organización Editorial Mexicana el 31 de julio de 2008 de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n513816.htm>
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Tr. A. Neira. México, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Avances de la educación en México, 2001-2006*. Inserción en *La Jornada* (diario), el 19 de octubre de 2006.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.