

# La historia de una idea educativa<sup>15</sup>

idea educativa<sup>15</sup>

La historia de una

*Veo una escuela multigrado donde los maestros tienen como principal tarea que los alumnos desarrollen todas sus cualidades y talentos; donde los niños vayan contentos, disfruten de las actividades escolares y propiamente las de aprendizaje; donde desarrollen sus competencias y el maestro proponga actividades de aprendizaje que motiven al estudiante a involucrarse en ellas porque le interesa aprender, y el maestro ha sabido combinar el interés del estudiante con el aprendizaje de los contenidos escolares de manera natural y efectiva. Una escuela multigrado donde los maestros promuevan el aprendizaje colaborativo y facilitan y apoyan el desarrollo de las competencias en los alumnos; incorporan en su trabajo docente la formación valoral y ética de los estudiantes, a la par de las cualidades e inteligencias de todo su ser.*

Alejandro Victoria

La educación como proyecto social constituye uno de los espacios más importantes en el devenir de una sociedad. Ante muchas de las desventuras y frustraciones que se viven en el seno de un grupo, un pueblo o una nación, siempre es posible recurrir a la educación como la instancia de la que se puede esperar que se enmienden ciertos errores, que se alcancen algunas metas hasta ahora no logradas, o que el futuro se vislumbre más promisorio.

Como proyecto social y como acción, la educación es quizá el único espacio en el que se puede alimentar la esperanza, esa necesidad ontológica de la que hablaba Paulo Freire. La confianza en la acción educativa permite, pues, imaginar un futuro en el que las generaciones venideras tengan la posibilidad de construir una sociedad más equitativa y justa para su propio beneficio.

<sup>15</sup> Toda la información contenida en este capítulo procede de la entrevista que se realizó al Maestro Alejandro Victoria, promotor de las escuelas EMC. Sólo en dos ocasiones, que se encuentran debidamente señaladas, interviene la Maestra María Elena Almanza.





Como sistema formal, la educación es también el espacio formativo por excelencia. Se espera que, por medio de ella, se adquieran conocimientos y se desarrollen habilidades y capacidades; que se aprenda a trabajar y a tomar parte en la vida ciudadana. Se espera que sea capaz de formar integralmente como seres humanos a quienes tienen la oportunidad de pasar por sus escuelas e instituciones. Esta expectativa no se guarda de ninguna otra instancia social. Por eso, la acción educativa es tan compleja y delicada.

En la historia universal de la educación, particularmente en la educación escolarizada de la civilización occidental, las ideas para renovarla se suceden buscando siempre el mejor camino para llegar a esa formación integral, camino inexorablemente ligado a los contextos culturales y al devenir histórico. Por eso, la discusión sobre los fines de la educación siempre es un asunto vigente y se renueva conforme las sociedades se van transformando. Gracias a ello encontramos, en diferentes épocas, una gran cantidad de ideas sobre la forma de llevar a cabo un ideal educativo que permita mantener la esperanza de una vida mejor.

Cada idea educativa tiene su historia; surge por caminos distintos y va tomando forma en el seno del grupo social que la hace suya y la practica. En particular en la historia de la educación en México y, más específicamente en la del medio rural, es posible encontrar muchas ideas y propuestas educativas que buscan mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

Una de esas historias es la que se rescata en este capítulo: la que dio lugar al Programa EMC; de dónde surgió, cuánto tiempo, personas y recursos tuvieron que pasar e intervenir para que finalmente se llevara a cabo, y cuánto más es necesario invertir para que siga adelante y se consolide. La recuperación se hace a partir del recuento que hizo su gestor y promotor, el Maestro Alejandro Victoria, en cuyo relato se habrá de distinguir los momentos y las oportunidades que fueron marcando avances significativos en su proceso.

### **PRIMER MOMENTO. EL IMPACTO DE LA REALIDAD**

Nos remontamos al principio, unos 20 años atrás, cuando el Maestro Alejandro Victoria<sup>16</sup> tuvo la oportunidad de trabajar en el medio rural de la sierra de Guerrero y en otros estados de la República. El impacto que la realidad descubierta surtió en él, motivó la reflexión y activó la esperanza. Ahí empezó su búsqueda y hubo de caminar por largos senderos y encontrarse con muchas otras personas que durante largos años perseguían el mismo sueño, hasta encontrar la posibilidad de plasmarla en un proyecto realizable. Esa idea está ahora en manos de quienes, también movidos por un sueño, la llevan a cabo.

<sup>16</sup> Alejandro Victoria es egresado de la carrera de Psicología de la ENEP-Iztalaca, en 1979 y de la Maestría en Innovación Educativa en el Programa de Postgrado impartido por la Universidad del Estado de Guanajuato (1989–1992).





La idea empezó a gestarse, quizá como el propio Alejandro Victoria lo dice, de manera circunstancial. No era un proyecto ya elegido, pero las experiencias vividas le hicieron pensar en la situación de pobreza de muchos niños campesinos de México y en lo poco que les ofrece el sistema educativo.

### **Fue un momento de conocimiento, de rompimiento de ciertos mitos y de ubicación de una problemática**

Vi conveniente que, desde la escuela, se desarrollaran alumnos con una nueva concepción, y que ésta podría ser una opción para que, al menos, hubiera una esperanza en los niños de las comunidades pobres. En ocasiones escuchaba decir a la gente de la ciudad que en el campo se vive mejor; sin embargo, la realidad de los pueblos en los que viví no era así; la naturaleza es bonita, pero la vida de su gente no. En Guerrero, en un pueblo de la sierra, me sorprendió ver que no sólo los hombres andaban alcoholizados, sino también algunas mujeres y niños [...] y el sentimiento de ver a la gente así no era nada agradable; tal vez esto motivaba que los indígenas o los campesinos fueran muchas veces incomprendidos, desde mi punto de vista, en comentarios de fuera que decían: “es que la gente es así porque [...] es pasiva, es acrítica, es floja”; y los llenaban de malos adjetivos; incluso llegaban a decir: “están ahí porque se lo merecen”. Pero no, yo vi que no, al contrario; es gente muy trabajadora: desde muy temprana edad los niños pastorean su ganado, crían especies menores, tienen una vida a la vez que complicada, difícil y se me hacía muy injusto que, además, los catalogaran de todo eso: flojos, tontos, malos.

Me tocó ver muchas situaciones donde la gente indígena pobre tampoco era lo mejor: había, como en todos lados, rencillas y envidias; había situaciones de explotación al interior, había sojuzgamiento del padre de familia hacia la esposa, hacia el niño; no era una situación idealizada, yo no puedo decir que fuera así, pero también veía la otra parte, la que forma otra visión más justa, más equitativa, más significativa para la gente, en la que la propia naturaleza de los niños sanos podría ir cambiando las cosas.

... a lo largo de los años fui encontrando que mi campo de trabajo estaba con los niños, en las escuelas, principalmente de las comunidades rurales pobres. La escuela rural que conocí no era este espacio que permitiera una educación diferente; veía cómo es que los niños pobres tienen escuelas pobres y tienen un futuro de pobreza; es una situación que a veces no se percibe, porque se asume como algo natural.





## **SEGUNDO MOMENTO. UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN: EL PROYECTO VEC DERIVADO DEL MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ZONAS RURALES**

Su primer contacto con un proyecto educativo dirigido a zonas rurales fue el proyecto Vinculación Escuela-Comunidad (VEC),<sup>17</sup> que a su vez se basaba en el proyecto Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales.<sup>18</sup> La característica esencial de ambos proyectos era la construcción del conocimiento a partir de problemas comunitarios, hasta la realización de alguna acción en beneficio de la comunidad:

El proyecto de Escuelas Secundarias Rurales tenía mucha proyección hacia una escuela diferente, donde los contenidos programáticos y el trabajo de los maestros fueran orientándose a la posibilidad de no limitarse a los aspectos formales de los contenidos escolares, sino de hacer que éstos se relacionaran con el proceso de desarrollo de la comunidad. Lo anterior me dio nuevamente ocasión de ver experiencias educativas concretas vinculadas al desarrollo comunitario.

Esto le dio la oportunidad de relacionarse con el sistema educativo en el estado, de conocer su estructura y de conocer las escuelas primarias y sus maestros:

... fue como un primer acercamiento a la situación que vivían los maestros de primaria y secundaria de estas localidades alejadas, dispersas, marginadas y que me motivó más, así como a decir: "bueno, ¿qué se puede hacer con respecto al trabajo que hacen estos maestros?".

En ese tiempo descubrió algo interesante: detectó una gran diferencia entre los maestros que había conocido en las comunidades de Guerrero y los de la Sierra Gorda. Los primeros eran egresados de las escuelas normales rurales, por lo que habían desarrollado una vocación para trabajar en esas escuelas, eran maestros entregados a su trabajo, mientras que los segundos eran jóvenes habilitados, que además estaban prácticamente abandonados y sin una buena supervisión. Esta observación es significativa porque manifiesta la importancia de la educación básica o inicial de los maestros, y hace evidente el hecho de que no basta con una habilitación para ejercer una docencia responsable, sino una formación sólida y bien orientada, además de un acompañamiento idóneo para su desarrollo profesional:

<sup>17</sup> El proyecto VEC se desarrolló en el estado de Guanajuato, en las localidades de Xichú, Atarjea y Jerécuaro en 1987, mediante un convenio realizado entre la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del propio estado y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber Popular, coordinado por Félix Cadena Barquín.

<sup>18</sup> El proyecto Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales fue llevado a cabo durante 1980 y 1983 por el Centro de Estudios Educativos, A. C., atendiendo a una petición de la entonces Dirección de Investigación de la SEP. Se desarrolló en ocho comunidades rurales del país (véase Rosas, 1985).





... en su origen fueron incorporados como maestros habilitados, sin formación normalista o de ningún tipo para ejercer como maestros; de hecho, te podría decir que ninguno de ellos recibió ningún tipo de formación; o sea, simplemente se les captaba y se les enviaba a las escuelas para que trabajaran con los niños, pero con una orientación básica de los aspectos formales que tenían que cuidar como inscripción, boletas, papelería diversa de trámites escolares, pero en cuanto a una formación pedagógica mínima no había casi nada, ni en el origen, ni en el proceso...

... en cuanto a la percepción que tuve de su trabajo [...], no eran muchas las herramientas didácticas o pedagógicas de las que disponían, no las conocían y, por otra parte, en muchos casos no tenían la actitud para conocerlas porque había mucho olvido, no eran apoyados o supervisados de ninguna forma [...]. No quiero decir que eran malos, yo creo que eran maestros que no tenían orientación; o sea, no tenían formación [...], se habían mantenido aislados.

... los maestros indígenas en Guerrero, los que yo conocía, eran maestros con una aptitud y disposición muy grande, muy fuerte.

... pero después también me expliqué por qué era esa diferencia: los maestros que conocí en aquel entonces eran maestros egresados de una Normal Rural [...], pues tenían mucha vocación del tipo de maestro misionero; fueron formados con una ideología muy social y de mucha vocación comunitaria.

### **TERCER MOMENTO. PRIMERA EXPERIENCIA CON MAESTROS DE PRIMARIA**

Empieza el trabajo desde la SEG. El círculo se amplía cuando otros compañeros comparten las mismas inquietudes. Se forma un equipo de colegas y, todavía de manera muy intuitiva, empiezan a trabajar con maestros de la Sierra Gorda. La disposición del Secretario de Educación fue determinante pues, aunque sin presupuesto, creyó en ellos, compartió de alguna manera sus ideales y los apoyó para que se acercaran a los maestros. Es importante destacar este hecho, porque el apoyo administrativo es muchas veces el parteaguas para que una idea fructifique o no:

... por otra parte, veía que en la Secretaría de Educación había el ambiente de confianza que el Lic. José Trueba ayudó a construir, porque a pesar de que teníamos un espacio muy sencillo, él le dio mucho impulso a proyectos educativos que relacionaban lo educativo con lo social, gracias a su trabajo con los campesinos de la Sierra Gorda en programas de desarrollo rural. Su impulso y aliento fue importante para nosotros. Yo estaba acostumbrado a ver al funcionario más preocupado por quedar bien en lo político, que por la educación real de los niños y jóvenes.

... por eso, cuando empezamos a ver, con interés de mi parte y de otros compañeros, el espacio para desarrollar otras propuestas, encontramos una actitud de disposición muy positiva.





## Trabajo con maestros rurales del norte y el sur

De una forma intuitiva, sin una idea muy clara, sólo con el deseo de ayudar, se animaron a visitar a los maestros, quienes los recibieron con entusiasmo y con deseos de aprender:

... pudimos ir trabajando. Ahí fue donde conocí a varios de mis compañeros, los que después me encontré en otro momento, como a Milagros,<sup>19</sup> Memo,<sup>20</sup> Esmeralda y Martha.<sup>21</sup> De manera muy, qué te diré, tal vez como de amigos, nos juntábamos y nos decíamos: “oye por qué no hacemos esto [...] tenemos tiempo libre o, aunque no tengamos tiempo libre” pero, decíamos: “por qué no vamos un sábado allá a Tierra Blanca y otro sábado vamos acá al Sur, y ahí juntamos a los maestros y les decimos que vamos a hacer talleres”, como pretexto para ir trabajando con ellos, en un espacio de reflexión y de trabajo...

En esta ocasión fue muy importante el apoyo de otras personas, que brindaron su tiempo y compartieron sus conocimientos para ir a conversar con los maestros:

Entonces, para nosotros siempre era una constante: una vez íbamos a un lado y otra vez íbamos a otro; para ellos, los maestros, era cada 15 días. Para nosotros era una semana con unos y la siguiente con otros. En Tierra Blanca se juntaban como 60 maestros y en Jerécuaro casi igual, eran 40 o 50, un poco menos. La verdad es que no fallaban y en esas visitas que hacíamos, lo intercalábamos, o sea, un fin de semana era un taller de algo práctico, por ejemplo, de papel maché o algún curso de derechos humanos y en otra sesión se trabajaba un tema educativo y así, pero más bien estaba sujeto a quién podía apoyarnos: “tu qué sabes hacer, yo creo que eso es bueno”. El diálogo que logramos con los maestros y su manera de pensar y trabajar nos dio una perspectiva diferente en la que todos aprendimos, creo que principalmente nosotros...

Durante esta experiencia se produjo el primer acercamiento a los maestros de multigrado, y la oportunidad de pensar más concretamente en su problemática. Es de destacar la importancia de establecer con los maestros una relación de confianza:

Posteriormente, ya pensando más en lo personal y con otros compañeros —en especial con Milagros— en esa situación del maestro multigrado, en alguna ocasión recibimos un apoyo de Cecilia Fierro. Recordábamos que ella había escrito el libro *Ser maestro rural. ¿Una labor imposible?*, y la invitamos a dar una plática. Nos apoyó [...]. Ella tiene un estilo muy informal,

<sup>19</sup> Maestra Milagros Manteca.

<sup>20</sup> Maestro Guillermo Tapia.

<sup>21</sup> Maestras Esmeralda y Martha.





muy amable, entonces como que se conectó muy bien con los maestros y eso también provocó que los maestros colaboraran con nosotros. En aquel entonces nos permitió conocer más de cerca su situación, o sea, ver cómo trabajaban, qué problemas tenían, cuáles eran sus anhelos [...] saber un poco más porque, a veces, cuando no hay esa confianza, ellos dicen muchas cosas pero, realmente, pues quién sabe...

Una vez que conocieron más de cerca la problemática de los maestros se dieron a la búsqueda, todavía en el plano de lo intuitivo, de propuestas educativas que pudieran apoyarlos y encontraron las de “La Escuela Multigrado Completa” y “El Método de CONAFE”.

La escuela rural completa trabajaba con guiones radiofónicos que, posteriormente, se dejaron de usar y se enfocó más a los guiones escritos. Eran una guía en donde los alumnos desarrollaban ciertas actividades para dar cumplimiento a un tema específico del plan de estudios; se supondría que estos guiones eran autodirigidos o autoadministrados con los niños, ya sea individualmente, en parejas o en grupo; esto le facilitaba al maestro, porque mientras él trabajaba con unos niños, los otros estaban trabajando con su guión; estaban preelaborados, aunque en ocasiones estos guiones eran reelaborados por el propio maestro. El otro programa fue el de “Instructores Comunitarios”, que es el más conocido del CONAFE, porque también tiene muchos años y, cuando empezamos a trabajar con estos maestros y conocimos su situación [...], les dimos a conocer estas dos propuestas. Ellos se abocaron más a la de Instructores Comunitarios, tal vez porque la veían más trabajada, o estaba más actualizada; veían que era fácil la secuencia que ya venía ahí planteada, el trabajo que tenía por ciclos escolares y la estructuración en cuanto a la manera de trabajar con los niños, pues yo creo que les pareció más aprehensible...

Esto representó una solución de momento, pero no estaban del todo satisfechos:

... fue nuestro primer acercamiento a esta situación, pero nos quedamos con muchas dudas, muchas preguntas; sentíamos que estaba bien en un principio, pero que era muy posible que se hiciera todavía más; o sea, que nos sentíamos poco satisfechos con los resultados.





## **CAMBIOS ADMINISTRATIVOS. EL ANMEB. LA CREACIÓN DE LA SEG**

### **CUARTO MOMENTO: LA OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR. REENCUENTROS. CONTINÚA LA INQUIETUD. SE VAN CONSTRUYENDO LAS BASES TEÓRICAS PARA EL PROYECTO**

La política nacional de ese momento promovió que las instancias federales y estatales de educación en cada estado se unificaran para formar una sola; este proceso se vivió de diferente manera en cada entidad. En el estado de Guanajuato no fue un proceso fácil, pero finalmente se estructuró la SEG. El cambio afectó en cierta forma el trabajo que Alejandro y sus compañeros hacían con las escuelas multigrado, porque dejaron de tener el apoyo con el que hasta entonces habían contado; no obstante, se les abrió otra puerta que representó un cambio cualitativo para sus propósitos. Fue la oportunidad de adentrarse en el campo de la educación y de pasar de la intuición a la acción educativa sustentada:

... entonces, se siguió dando la situación que nosotros habíamos vivido con los maestros, pero ya no con el apoyo con el que habíamos contado [...]; en esa ocasión fue cuando tuvimos oportunidad de participar en el programa de maestría<sup>22</sup> en donde te conocí y conocí a otros compañeros [...] y eso nos dio la oportunidad de volvernos a encontrar con estos compañeros con los que habíamos iniciado ese trabajo en la Sierra Gorda y en Jerécuaro donde, con ocasión de la maestría, pudimos retomar las preocupaciones sociales y educativas, pero ya con un referente académico que no habíamos tenido antes.

... para mí eso fue lo más valioso de la maestría, porque además de tener contacto con gente muy profesional y que había desarrollado un trabajo muy serio, muy importante, profundo, digamos, en diversos campos, pues nos dio ocasión de que nosotros también nos conociéramos más, reflexionáramos, tal vez con mayor consistencia, en relación con el estudio de lo que hacíamos y de nuestros intereses muy personales, que además eran muy coincidentes.

### **Una nueva visión: la oportunidad de participar en la Secretaría**

Una vez terminado el posgrado, tuvieron oportunidad de ocupar cargos en la SEG, desde los cuales fue posible la gestión de recursos, la celebración de convenios y un acercamiento más sistemático con los maestros.

A partir de esa maestría, se nos dio la oportunidad de acceder a varios puestos de estructura que antes habían estado así, como muy alejados de nosotros. En el caso de Milagros Mante-

<sup>22</sup> Durante 1989 y 1992 se desarrolló en el estado de Guanajuato, por iniciativa del entonces Secretario de Educación, un programa de posgrado con miras a formar un grupo bien preparado para ocuparse de la educación. El programa contenía los niveles de especialidad, maestría y doctorado.







ca, ella llegó a ser la Subsecretaria de Educación; en el caso de otros compañeros, como el de Juan Carlos Camacho, fue Director de Área en ese tiempo; a mí me dieron la oportunidad de tener una Jefatura de Departamento, después una Dirección de Área y después la Dirección General del Consejo Pedagógico.

Estas posibilidades fueron abriendo el camino para seguir trabajando en su idea sobre las escuelas multigrado:

En el Consejo Pedagógico fue donde encontré el campo más fértil para retomar proyectos como el de multigrado, que era algo muy especial para mí [...] y era una oportunidad para trabajar con equipos técnicos diversos donde concurrían maestros y asesores. Los compañeros del Consejo desarrollaron algunas propuestas tanto en ciencias, como en actividades artísticas, y áreas diversas; a mí, en lo particular, me interesó incidir sobre multigrado ahora desde ese campo.

### **Finalmente, fue posible plantear un proyecto para las escuelas multigrado. Primera formulación. Concepto de competencias. Concepto de formación de maestros**

Ya con el conocimiento y la posibilidad de presentar proyectos para gestionar recursos, se generó un proyecto basado en “competencias” pero no prosperó, porque no fue aceptado por la SEP.

... fue cuando hicimos un trabajo muy modesto, que le llamamos “El Modelo de Competencias para la Vida”.<sup>23</sup> En aquel tiempo, el término “competencia” era un poco extraño; de hecho, cuando cumplimos el trabajo con un grupo muy amplio del Consejo, mandamos el documento a la SEP y ésta nos contestó con una regañada de por medio, porque nos decía que nosotros no teníamos facultades técnicas para tratar asuntos que tenían que ver con la normatividad de los medios y métodos de la Secretaría, que los únicos facultados eran ellos y que, además, el término “competencias” no era un concepto que la Subsecretaría estuviera manejando...

En este proyecto, el término “competencias” tenía un significado muy específico para ellos, y coincidía con la primera inquietud surgida ante la situación en la que vivían los niños campesinos de la sierra:

Nosotros no pretendíamos hacer nada que no correspondiera con lo que pensamos que debía darse, pero sí sentíamos la necesidad de decir: “una cuestión son los contenidos for-

<sup>23</sup> “Modelo Educativo Basado en Competencias para la Vida”, elaborado por el equipo técnico del Consejo Pedagógico y coordinado por Melanie Uttech y Alejandro Victoria.





males que los niños de preescolar, los de primaria y de secundaria deben tener, digamos como el 'contenido' (así, entre comillas) formal del currículo oficial", pero nos jalaba mucho esta parte de cómo esta persona que cursó su educación básica debería desempeñarse en la vida; y es con eso que relacionábamos este término "competencias", como la parte que la escuela debe aportar a la formación para hacer competente a alguien en la sociedad y que esas competencias, pues, tienen que ver con la manera en que se conduzca como persona y se apropie de los valores, digamos, que le permitan tener una vida digna, una vida feliz por decirlo así, y una vida productiva dentro de la sociedad...

El término "competencias" no sólo se refería al aprendizaje de los alumnos, sino también a la formación de los maestros:

... cuando hablamos de multigrado [...], hablamos de competencias [...]; lo veíamos muy relacionado, y que en un momento dado este proceso que pudieran tener los maestros rurales tendría también que ser en términos de cómo desarrollar un maestro competente; si hablamos de un niño competente, pues el maestro también debería tener ciertas competencias docentes.

Diferenciaban el concepto maestro "competente" de otros relacionados con la formación y capacitación de docentes:

... sentíamos un poco extraño el término de profesionalización o el término de formación inicial o capacitación o de instrucción, decíamos: "bueno es así, como que son términos más formales de un proceso de certificación de un maestro que accede a un proceso formal", perdón por la redundancia, pero era más "instruccional" que hablar de un maestro competente que debería tener no sólo conocimientos sino habilidades, actitudes que lo hacían ser competente para enseñar; cuando se enfatizó mucho esto de la relación enseñanza-aprendizaje, me decía: "bueno sí, pero el maestro debe tener muy consciente y muy apropiado el cómo enseñar, justamente para que sea un proceso de aprendizaje, pero el dilema es cómo enseñar la competencia de enseñar y qué implica esto".

La preocupación más fuerte provenía de la concepción de los propios maestros acerca de la escuela multigrado, que en general era percibida como una gran dificultad:

... veíamos, ya en contrapartida, cómo los maestros rurales, principalmente desde nuestro punto de vista, no tenían esas competencias para enseñar y menos cuando se enfrentaban a niños de diferente nivel, de diferente grado, de diferentes edades; desde su punto de vista, lo veían más como una dificultad, como una desventaja, como un *handicap* y, viéndolo así, pues no asumían que eso podría tener ciertas ventajas que, la verdad, no se notaban; se veía así como un velo negro y ese velo negro les impedía ver lo potencialmente rico que podría





ser [...]; a multigrado lo veían más como un castigo, como una dificultad, como una situación para la que nadie los había preparado para enfrentarla y lo veían negro, no lo veían bien, o sea, lo veían como que ahí estaban por circunstancias del destino que los puso ahí, pero no porque tuvieran oportunidad.

### **Una oportunidad para profundizar en el problema: el apoyo de CONACyT**

Con el apoyo de CONACyT se pudo hacer un diagnóstico que les permitió conocer con mayor profundidad y detalle y difundir la situación de las escuelas multigrado en el estado:

Tuvimos la ocasión de vernos apoyados por el CONACYT [...]; nos apoyó un año para estudiar más esta situación, y pudimos tener una visión de los problemas más significativos a partir de los cuestionarios que aplicamos; eso me permitió escribir el primer capítulo de este libro,<sup>24</sup> que está hecho a partir de esa visión de las experiencias iniciales y también de la captación de alumno y de los cuestionarios que se aplicaron a los maestros. Aquí se habla de las características de las comunidades rurales en su contexto estatal; retoma algunos datos de cuál es la situación de desarrollo económico del estado, cuáles son sus diferencias, cómo se ve esa diferencia entre el corredor industrial y los márgenes del estado, y cuál es, entonces, la situación que viven los maestros, las poblaciones de estas zonas marginadas. Hablamos básicamente de esta situación que era muy conocida: la dispersión, la marginalidad en la que se encuentra, cuál era la realidad del salón de clases en cuanto a su espacio físico, la disposición de los materiales didácticos, los asuntos que tenían que ver con la supervisión escolar y el ausentismo o impuntualidad de los maestros que, desafortunadamente, era muy conocida. Asimismo, que la vida de las comunidades, más sujeta a un calendario agrícola y a las lluvias, provocaba también un alto grado de ausentismo en los niños. Si a lo anterior le agregamos que lo que se enseña en la escuela no tenía relación con la vida de los niños, se da una especie de divorcio entre la escuela y la comunidad. También veíamos que los niños con necesidades especiales eran expulsados, o si eran recibidos en la escuela, eran segregados; en algunos casos sí los aceptaban, pero dependía mucho de la actitud del maestro.

Algo que les llamó la atención fue el desconocimiento que imperaba sobre las escuelas multigrado. Existía la idea de que todas las escuelas pequeñas eran atendidas por CONAFE, y que además éstas tendían a crecer y a convertirse en escuelas completas:

<sup>24</sup> El libro al que hace referencia es *Escuelas rurales en el campo* (véase Uttech y Victoria., 1999).





... cuando empezamos a promover el interés por esta necesidad de atender multigrado, había dos cosas que a mí me llamaron la atención: el desconocimiento sobre esta realidad, porque a pesar de que era una situación a ojos vista, se decía: “a las escuelas rurales pequeñas las atiende el CONAFE”, y esto no es así, no es cierto. Una buena parte de las escuelas rurales son multigrado y no las atiende CONAFE [...]. La otra, cuando les decía: “bueno, sí, estas escuelas ya están ahí, pero hay que hacer algo”, me decían: “para qué, si esa escuela rural ahorita es pequeña, pero al rato va a crecer y al rato ya va a ser de organización completa”, lo cual me hacía pensar que había una falta de conocimiento, no como para catalogarlo de ignorancia, pero sí de falta de conocimiento acerca del comportamiento de la situación demográfica, no solamente del estado, sino del país, en el que el comportamiento de la población del campo tiende a emigrar; habrá que recordar que Guanajuato es uno de los primeros estados con población que migra a los Estados Unidos; o sea, cómo pensar que una escuela va a crecer; no, no va a crecer. Es más probable que se haga más pequeña a que sea una escuela de organización completa. Era una situación tan evidente para nosotros que se nos hacía incomprensible que no se entendiera esta realidad.

Cuando pudimos sustentar con más datos esta situación de las escuelas rurales, se compartió la preocupación y dijeron: “ah, creo que sí”; además, eso nos abrió la puerta para poder promover iniciativas de atención. El libro *Escuelas rurales en el campo* tal vez no plantee cosas desconocidas, pero para nosotros sirvió como un medio de sensibilización y de gestión, porque pudimos hacer valer más nuestra propuesta.

## **Un paso adelante: la sensibilización de las autoridades y la propuesta como proyecto estratégico**

Se logró la sensibilización de las autoridades para posicionar el tema en agenda, por decirlo así, y esto dio ocasión de promover un proyecto estratégico; había pocos proyectos estratégicos en la Secretaría de Educación, y entonces logramos que se le asignara un recurso para poder impulsar un desarrollo ya específico de generación de una propuesta de trabajo con maestros multigrado a nivel estatal, cosa que había sido difícil; o sea, fue como el primer momento y fue de mucho logro. En este contexto, la Doctora Melanie Uttech estaba realizando una investigación en una escuela rural multigrado en el municipio de Romita y de manera algo circunstancial coincidimos en el interés de trabajar una propuesta. Su trabajo de dos años se concretó en el libro: *Imaginar, facilitar y transformar: una pedagogía para el salón multigrado*,<sup>25</sup> que se publicó inicialmente por la Secretaría de Educación de Guanajuato y, posteriormente, con la editorial Paidós. Compartí la versión guanajuatense con algunos investigadores que asistieron al Congreso de Educación de Aguascalientes, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, entre ellos Sylvia Schmelkes, Pablo Latapí y Lesvia Rosas, de los cuales recibí muy buenos comentarios.

<sup>25</sup> Como fruto del trabajo de Melanie Uttech (1996-1997) surgieron tres publicaciones en las que se analiza la situación de estas escuelas y se les presenta a los maestros una forma de trabajo adecuada para el multigrado, cambiando la visión de éste como problema al multigrado como oportunidad (véase Uttech, 1999, 2001 y Uttech y Victoria, 1999).





Se cerró el espacio del Consejo Pedagógico, pero se abrió otro:

Ya cuando se dio esta posibilidad de trabajo, fue cuando, por situaciones del cambio de estructura, suprimieron el Consejo Pedagógico y entonces me quedé sin una plataforma de trabajo más técnica; estuve un rato en un área que se llamaba de Política y Planeación, pero realmente no era mi área; ahí más bien fue como para darme un espacio de trabajo, pero no me sentía identificado con eso y tuve la suerte de que, de las nuevas delegaciones que se crearon, me invitó Juan Carlos Camacho, que fue compañero de la maestría y con quien tenía mucha afinidad en lo que habíamos estado haciendo, ya que él conocía los acercamientos que habíamos tenido al multigrado. Yo creo que por ambas cosas, por amistad, por conocimiento mutuo de intereses y además porque él como Delegado Regional reconocía que el multigrado era una necesidad y siendo la autoridad educativa más alta de la región, me invitó a asumir la responsabilidad de la Coordinación para el Desarrollo del Docente y Proyectos Educativos, que tenía que ver con capacitación, formación y desarrollo de proyectos educativos. Fue un espacio más accesible, digamos, a mi área de trabajo; me sentía más identificado con eso que con la política educativa. Entonces, pues, me vine para acá, y estuvimos ya adentrándonos en los programas formativos de los maestros y proyectos educativos diversos, entre ellos el de multigrado.

Se encontró con un vacío de propuestas para las escuelas multigrado, lo que potenció la necesidad de seguir buscando algo específico para estas escuelas:

... el Programa Nacional de Profesionalización de Maestros, el llamado PRONAP, es un sistema que sentía que estaba muy estereotipado, muy duro, y además no había una propuesta para multigrado, sino lo mismo de siempre; para PRONAP era un ámbito tremendamente desconocido, como si nada más hubiera propuesta para maestros formados, maestros con necesidades muy específicas, en matemáticas o en ciencias y demás.

Con más ganas veíamos la necesidad de hacer algo con relación a encontrar un espacio formal, reconocido y certificado de los maestros de multigrado, que no se estuvieran formando en campos muy específicos de la ciencias de la enseñanza, de las didácticas específicas, sino algo más adecuado a la manera en que ellos tendrían que trabajar con los niños de diferentes grados, diferentes niveles y no había una oferta para ellos, ni formal, ni informal, ni nada. Esto fue en el año 2000, tal vez finales de 99.

## **Un nuevo espacio de interacción. Mayores recursos para seguir construyendo la idea**

Juan Carlos Camacho me mandó de consejero a este llamado Consejo de Desarrollo del Norte del Estado (CODERNORTE); para mí, la verdad, fue una oportunidad de ver nuevamente la relación que hay dentro de los procesos de desarrollo regional de diversa índole con la parte del sector educación, porque en ese espacio del Consejo coincidíamos instituciones guber-





naméntales y de las llamadas no gubernamentales, que eran asociaciones, fundaciones y demás, con vocaciones múltiples; o sea, unas tenían que ver con el agua, otras tenían que ver con microempresas, otras con desarrollo rural campesino, otras eran fundaciones que tenían proyectos o eran financiadoras de proyectos como el FAI, por ejemplo, CEDESA, que eran asociaciones que habían tenido mucha trayectoria en trabajo comunitario; era un mosaico de cosas, tanto de acciones gubernamentales que tenían financiamiento estatal o federal y [...] la que hacían las asociaciones. Pero te comento esto porque es ahí donde creo que encontramos ese espacio y logramos financiamiento para proyectos de la Secretaría, cosa que era así como muy *sui géneris* porque, en las anteriores acciones que habíamos tenido como consejeros de educación, nada más habíamos tenido una presencia física, digamos, en ese consejo, pero no se había participado en situaciones ya de construcción de una propuesta de desarrollo regional en donde entraba la educación.

### **Surge la propuesta “Educar para la vida”, desarrollada con base en un proyecto productivo escolar que los maestros pudieran coordinar y con escuelas de todos los niveles, de preescolar a telesecundaria**

Con esa oportunidad, pudimos asignar recursos a este proyecto, y entonces les convencimos, hicimos una propuesta de que era necesario combinar la parte educativa formal con la parte de desarrollo y pudimos promover que las diversas asociaciones y fundaciones nos apoyaran en esta idea; así fue como empezó a nacer un proyecto al que llamamos “Educar para la vida”. Con este proyecto trabajamos en escuelas de todos los niveles: con preescolares formales y no formales y con primarias, con secundarias, principalmente las telesecundarias, en algo que nosotros caracterizamos más con este giro de los proyectos productivos escolares; o sea, el Consejo nos apoyó para instalar módulos productivos. Cuando hablo de módulos productivos me refiero a pequeños proyectos escolares, donde los maestros desarrollaban una propuesta del tipo de proyectos que a ellos les interesaba o hacia el cual tenían más vocación. Muchas veces decían: “bueno, yo sé criar conejos”, entonces eran conejos, “yo me interesaría más por un huerto”, entonces era un huerto.

La idea central seguía desarrollándose: la vinculación de los contenidos formales con una acción que los acercara a la vida cotidiana y que, al mismo tiempo, contribuyera al desarrollo de habilidades y valores. Se empezaron a perfilar los propósitos de la propuesta educativa con mayor claridad: el aprendizaje grupal, con una alta sensibilidad social y ambiental.

Si, así fue, y a la par fuimos buscando ese apoyo del Consejo, diciéndoles que la escuela no solamente era para enseñar los contenidos de los libros, sino que los contenidos de los libros podían vincularse al proyecto de manera natural [...], no solamente para arraigar más el conocimiento de los contenidos formales de los programas sino que, además, se iba a de-





sarrollar otro conjunto de habilidades inherentes al trabajo en el proyecto, que a la vez eran parte de lo que a nosotros nos interesaba desarrollar: este vínculo con la actividad grupal del niño, pero con una alta sensibilidad hacia lo social y hacia lo ambiental; fue por ahí por donde logramos convencer a los consejeros y nos apoyaron.

La convicción de que tal vínculo podía lograrse provenía de la experiencia vivida con las secundarias rurales, pero había diferencias importantes: los maestros, las estrategias de enseñanza, el currículo:<sup>26</sup>

... a mí me gustó mucho una experiencia que tuvieron los maestros de la secundaria Atarjea, a partir de un problema relacionado con la recolecta y comercialización de plantas aromáticas, orégano principalmente, pero había damiana y otras plantas aromáticas que se producían en el campo; eran climas semidesérticos en algunas partes, y pues estas plantas crecían de manera natural. Los campesinos las recolectaban y, como en todo proceso de comercialización, había intermediarios que se llevaban la mayor parte de ganancia, no era un proyecto productivo como tal. Al estudiar ese problema en clase, analizando todas las vertientes que esto tenía no sólo de la recolecta, sino de la comercialización y el sistema que no les permitía retener mucho de la ganancia del producto generado, se provocó que estos muchachos de la secundaria, junto con sus papás, desembocaran en una acción de organización para la comercialización del orégano y lograron incrementar el beneficio; bueno, hablando de los precios de aquellos tiempos, de cinco a 50 pesos, que era toda la ganancia. Eso fue lo que relacionaron con un tema y se derivó de esa situación, y en la manera como pudieron ellos relacionar lo que estaban estudiando con lo que estaban viviendo, cómo pudieron hacerlo.

Fue necesario que se produjera una ruptura epistemológica en el pensamiento pedagógico de los maestros, para que pudieran ver la posibilidad de relacionar los contenidos con una actividad o un proyecto fuera del salón de clases:

Con nuestra convicción, nosotros veíamos tal posibilidad pero, ¿cuál fue lo que creo que no funcionó muy bien? La primera es que los maestros no tenían una visión interdisciplinaria, estaban más identificados con el currículo formal, que ve la realidad parcelada, y se les hacía difícil ver la relación de los contenidos escolares con la vida fuera del salón de clases, ni siquiera fuera de la escuela; me estoy refiriendo al traspaso de la escuela, espacio que sigue estando dentro de las paredes del plantel pero, sobre todo, cuando ya se pasa del otro lado

<sup>26</sup> En este punto cabe hacer la aclaración de que, en el modelo de secundarias rurales al cual se hace referencia, el currículo se fue construyendo dentro de una estructura didáctica que contemplaba un problema que se ubicaba en un área de desarrollo comunitario y un enfoque interdisciplinario mediante el cual se analizaba dicho problema, con el auxilio de las diversas disciplinas, para finalmente llegar a una acción que diera respuesta al problema originario. La diferencia con las escuelas primarias era que, en éstas, el currículo ya estaba definido de antemano, por lo que hacer la relación de los contenidos con otras actividades no resultó muy sencillo en un principio, aunque, como se verá en las semblanzas de los maestros y en el modelo educativo que han logrado construir, sí han llegado a establecer esa relación. Para una descripción más amplia del Modelo Alternativo de Educación para Secundarias Rurales (véase Rosas, 1985).





de la barda. Los pequeños proyectos escolares de producción en nopales, los invernaderos o los conejos suscitaban interés en los maestros y les permitió ver más allá; sin embargo, en muchos casos se seguían percibiendo como acciones separadas de la enseñanza formal: los contenidos escolares por un lado y las enseñanzas de los proyectos por otro, como un currículo separado de la vida.

La dificultad radicaba en que los contenidos estaban definidos de antemano, parcializados en forma de asignaturas y se tenía que seguir un orden ya fijo; los maestros no tenían la libertad de manejar los contenidos. En cierta forma era como una camisa de fuerza para el brote.

### **Empieza a gestarse la idea de una metodología multigrado**

Fue así como nació el proyecto “Educar para la vida”, que nos financió el Consejo Regional para el Desarrollo del Norte de Guanajuato (CODERNORTE), al apoyarnos a promover con recursos económicos la instalación de pequeños proyectos productivos en las escuelas, relacionándolos con los contenidos del currículo formal, a partir de un tema.

El trabajo con CODERNORTE les permitió ampliar el concepto del proyecto productivo, que tuvo diferentes nombres, como “Invernaderos escolares con ecotecnias”. Se seguía pensando en el concepto ambientalista de la educación, buscando un concepto más integral:

Con financiamiento de CODERNORTE se promovieron invernaderos escolares con metodologías o técnicas que fueran accesibles; nosotros les llamamos en algunos casos “ecotecnias”, para que se pudiera aprovechar el agua de manera más eficaz, se pudieran reciclar los desechos orgánicos y que el proyecto productivo pudiera tener este concepto ambientalista de poder reciclar, de poder reusar, de aprovechar las aguas, etc.; o sea, era un concepto que pretendíamos más integral, no solamente el proyecto, sino con este enfoque del medio ambiente y de reciclar residuos.

### **Una vez que se llegó a este punto, fue necesaria una asesoría técnica; se integra un colaborador más al equipo**

... aquí yo creo que es importante destacar a uno de nuestros compañeros, Armando Silerio, ingeniero agrícola formado en la Universidad Autónoma Chapingo, también con una formación social muy grande y que por vocación natural es, digamos, una persona enamorada de estas cosas [...] y que pertenece a CETAMEX, con Ángel Roldán. Cuando se vincula al proyecto tiene una vocación muy natural por trabajar con los maestros, con las comunidades y con opciones de este tipo, y fue él quien le agregó mucho este ingrediente. Sigue trabajando con el proyecto y asesora a los maestros en esta parte productiva, porque era algo que a







nosotros se nos salía de las manos; nosotros no sabíamos nada de la parte técnica-agrícola o del proyecto, no la conocíamos y él sí la domina, está vinculado a muchas asociaciones; él ha logrado obtener asesoría y recursos de los contactos que tiene con asociaciones diversas, y se logró que nos dieran cursos y asesoría para los maestros. Él en particular da seguimiento a los proyectos productivos.

La entrada del Ingeniero Silerio como asesor técnico les permitió seguir reflexionando en el vínculo contenidos-proyecto productivo.

Cuando empezamos a trabajar la relación de lo productivo con lo escolar, lo de multigrado estaba flotando, entonces, nos propusimos darle más solidez, más cuerpo.

### **Así fueron construyendo lo que se llama “metodología multigrado”**

Conocieron el método de proyectos mediante el contacto con educadoras de preescolar, que trabajaban con experiencias alternativas en preescolares rurales:

Fue cuando conocimos a María Elena;<sup>27</sup> su experiencia en preescolar rural era muy coincidente con lo que nosotros habíamos trabajado, o tenido interés en trabajar en primaria multigrado y, entonces, fue un poco por contaminación natural, porque la metodología de preescolar trabaja con esta metodología de proyectos...

También tuvieron contacto con algunos maestros de los que se llaman “MAC”, que igualmente tenían una idea de la enseñanza por proyectos:

... y además, con el contacto que tuvimos conviviendo con otras personas y asesores, los maestros que en algún tiempo se llamaban maestros MAC, “Maestro de Acción Comunitaria”, maestros a los que cada año encerraban por dos meses como internos, y les daban una formación intensiva, los formaban como asesores con esta parte sociocultural. Tenían como cuatro ejes, el sociocultural, el psicopedagógico, y no me acuerdo cuál más, pero era trabajar temas educativos con el enfoque de trabajo por proyectos, lo que les daba esa posibilidad de vincular el currículo con el contexto haciendo acciones comunitarias. Este enfoque era muy coincidente con la educación preescolar y nos fue dando confianza acerca de que estas ideas se podrían aplicar en las escuelas primarias multigrado.

Todas estas ideas se fueron conjugando en la búsqueda de un método para el multigrado:

<sup>27</sup> La Maestra María Elena Almanza era entonces Coordinadora del Programa Alternativo de Preescolar Comunitario en la región.





... esas coincidencias se fueron dando de manera circunstancial, muy natural; con ellas se empezó a bosquejar una idea muy gruesa todavía de la primaria, incluso para facilitar el tránsito de preescolar a primaria, cuando los modelos eran muy diferentes, sustancialmente diferentes. Se dieron varias reuniones de las educadoras del preescolar rural con los maestros de primaria; entonces se fueron delineando algunos elementos que después nosotros fuimos caracterizando mejor para el multigrado, que eran coincidentes con lo propuesto en la experiencia compartida con la Doctora Melanie Uttech y que plasmó en su propuesta de una pedagogía para el salón multigrado.

Aparecieron las características ya más definidas de la escuela multigrado:

... ¿cómo podía ser un aula multigrado? Pues como una de preescolar, o sea, con un concepto de ambientación de aula, por ejemplo, donde hubiera áreas de trabajo a las que podíamos llamar como quisiéramos, rincones [...], en otras áreas, etc., pero, digamos, con este otro elemento del trabajo; otra forma era la de la interactividad en el salón de clases, o sea, que no fuera un espacio donde la disposición física de los muebles —me refiero a los mesabancos, a las sillas, a las mesas— estuviera orientada como si el maestro fuera a dar la instrucción, sino más bien en un concepto de interactividad donde el niño trabaja por parejas o en equipos o con disposiciones flexibles, digamos, que no siempre se trabajara igual; o sea, más bien era el trabajo el que daba la característica a la disposición.

Finalmente, el método de proyectos como estrategia de enseñanza en el aula fue el que dio unidad a todas esas ideas:

... este enfoque de la planeación por proyectos, que era el otro elemento sustantivo en el que, a partir de un tema que se indagó o por el que se fue captando del interés de los niños y niñas, se fuera delineando ya como un proyecto donde había subtemas y donde se pretendía que el trabajo desembocara no solamente en una puesta en común, sino que también incluía algunas acciones que tuvieran que ver con la naturaleza del proyecto; por ejemplo, si era un asunto que tuviera que ver, por poner un ejemplo, con la contaminación del río, pues hacer alguna acción que pudiera detener esa contaminación; es decir, no solamente estudiarlo, sino ejercer una acción. Con eso sentíamos que era como parte de los fundamentos de lo que en algún tiempo se llamó investigación-acción participativa.

Algunas dificultades para entender bien el método de proyectos eran, por ejemplo, que no siempre se partía del interés de los niños, sino que el maestro definía el tema del proyecto; la parte de la vinculación de los contenidos con el proyecto productivo fue difícil:

El proyecto se elegía a través de un proceso indagatorio con los alumnos; el tema surgía de ese interés captado, pero la verdad es que no estaba muy claro, porque a veces se entendía





que el proyecto surgía de un tema que el maestro fijaba [...]. Pero la dificultad de trabajar por proyecto es este trabajo que tiene que ver con las acciones del también llamado proyecto productivo. El que se fue posicionando más, tal vez por la facilidad o por la vocación de los maestros, fue el trabajo del huerto porque algunas experiencias que se dieron con pequeños proyectos de especies menores, como gallinas o conejos en algún lado, la verdad es que no tuvieron mucho éxito; tal vez más la de conejos, pero ya actualmente no continúa [...], porque los animales sí implicaban más esfuerzo, más trabajo, a diferencia del huerto. El huerto ahí se queda, tienen que llegar a cuidarlo, pero no es lo mismo. Entonces, por eso es que los proyectos de este tipo más agrícola, son los que han tenido más vigencia, más permanencia.

El trato con las maestras de preescolar fue importante para que se aclararan dudas respecto del proyecto que se desarrollaba en el aula y su relación con el proyecto productivo; pero cambiar la rutina de un salón de clases no es sencillo, porque implica no sólo la forma, sino el fondo de la concepción pedagógica de los maestros:

... en ese interés de que se fuera a desarrollar una metodología de planeación con este enfoque de proyectos [que] a la par iba a desarrollar el trabajo con el proyecto productivo —de hecho, incluso, el propio concepto, al llamarlo trabajo por proyectos, causaba a veces confusión cuando hablábamos de proyecto productivo, tal vez por la coincidencia de la palabra, quizá no cuidamos esa jerga, y yo creo que sí la debíamos haber diferenciado—, pero entonces tuvimos talleres con las educadoras de preescolar y fue en esa convivencia con los maestros de primaria donde se fueron dando estas posibilidades, fue surgiendo esta manera de tratamiento del proyecto con el huerto, al incorporar o sugerir que se incorporara como una actividad permanente dentro de la rutina docente del maestro de primaria. Yo creo que a algunos sí les hizo sentido y sí la incorporaron, pero creo que a muchos no porque, como que es esa parte, a pesar de que se vea como algo accesible, factible, sí cambia la rutina del maestro de primaria, a pesar de ser cosas que, se podría decir, son pequeñas, de cambio de rutina, pero sí implica un cambio de rutina, y a veces no se identificaban mucho con eso.

La instalación del proyecto en las escuelas se dio por etapas y conforme la experiencia fue enseñando la mejor manera de hacerlo, de forma exploratoria, para poder tener más control del desarrollo de la metodología. No todos los maestros están dispuestos a explorar y, en el nivel en el que estaba, la propuesta requería maestros que quisieran sumarse a la búsqueda:

Pues eran muchas [escuelas] porque, cuando trabajábamos el proyecto de CODERNORTE, lo hacíamos como con 60 escuelas aunque no sé en qué proporción, muchas eran de preescolar, muchas de primaria, otras de telesecundaria. Cuando nos enfocamos en multigrado, trabajamos en una primera etapa con preescolar y primaria. Después ya no continuamos con preescolar, y [...] sí con algunas escuelas de primaria, ya que no era nuestro interés tener tan





amplia cobertura, digamos, en la atención a escuelas que, además, nos era difícil manejar, atender, y desarrollar trabajo con ellas. Se trataba sobre todo de de explorar qué tipo de metodología se podría bosquejar a través del trabajo más centrado, digamos en pocas escuelas, en pocos maestros, pero con un ánimo exploratorio más que nada, y no tanto de desarrollo.

Lo que nos pasaba con frecuencia cuando teníamos muchas escuelas es que los maestros no querían explorar, ellos querían que les dijéramos cómo, ya, y no estábamos en esa posibilidad; por eso es que buscábamos trabajar más con maestros que tuvieran una disposición natural a explorar y a atreverse, digamos, a cambiar cosas; porque había otros que decían: “pues a mí dime cómo”, entonces así fue como, de manera más específica, se fue viendo con quién podíamos trabajar mejor; tuvimos diversas experiencias, algunas buenas, otras regulares...

En esa etapa hubo dos emplazamientos interesantes con maestros que se apropiaron de la propuesta y la desarrollaron, enriqueciéndola con su práctica y conocimientos anteriores: una de ellas fue la del maestro Policarpo Cázares<sup>28</sup> de la Escuela Cuauhtémoc. Él trabajó a partir de un problema que afectaba a los niños en su aprendizaje. Por la falta de un molino en la comunidad, los niños llegaban tarde a la escuela. Lo que hizo el maestro fue analizar el problema, aprovecharlo para las lecciones relacionando los contenidos con el problema y, además, resolverlo con la ayuda de la comunidad y de todos los recursos de los que pudo echar mano;<sup>29</sup> pero esto no fue lo único que hizo Policarpo, sino que, al hacer suya la metodología y convertirla en su forma natural de enseñanza, realizó otros proyectos:

No fue lo único que se hizo ahí. Hubo otros proyectos: uno fue poner una terraza, lo que les llevó mucho trabajo, porque lo hicieron con piedras; es decir, liberaron una parte del terreno escolar y ahí pusieron su invernadero. También cercaron la escuela con arbolitos frutales y cada arbolito estaba apadrinado por un niño, o niña, entonces le ponían nombre al árbol y el niño decía: “éste es mi hijo”, y así bautizaba al árbol.

Lo más importante fue la forma de acercarse al conocimiento y el tipo de conocimiento que se construyó en estas experiencias:

... a mí se me hizo muy didáctico esto porque, a pesar de que a veces había dificultad para relacionar el contenido formal del plan con las actividades del huerto, de los árboles o del molino, como que sí se daban otros procesos, digamos, al ver con otros ojos y con otras necesidades de conocimiento lo que pasaba con las semillas cuando se plantaban, germinaban, se fertilizaban y se cosechaban; como que era en otra dimensión.

<sup>28</sup> Véase Maestro Policarpo Cázares López. Semblanza.

<sup>29</sup> *Ibíd.*





Algunos problemas surgieron cuando las hormigas grandes, que acá llaman “sontetas” —la hormiga sonteta es muy destructora, así muy cabezona—, van y en un día se comen todo. Entonces, cómo es esa relación que se da entre el cuidado que le tienen a una planta, cuando de repente, en el propio medio encuentra a otros organismos que la destruyen; esa parte de la relación que se da en un *hábitat*, los ciclos de vida que se ven en una situación natural, enriquece la manera en que los niños se apropian del contenido del currículo formal.

También en estos huertos se procuró que los desechos orgánicos se procesaran en composta para alimentar a la huerta en el enriquecimiento de la tierra; en algunos casos incluso se incorporó este asunto de la agricultura a partir de lombrices de tierra, generando *humus* orgánico; son algunos elementos que, en términos de los niños, fueron medios para ir apropiándose más de esto.

Otra experiencia interesante se dio con un padre de familia, porque la incorporación del huerto propiciaba una participación más directa y cercana de los padres de familia en el trabajo de la escuela:

Recuerdo una anécdota muy particular de uno de los padres de familia, porque los padres de familia participaron mucho en esta escuela, sobre todo en la instalación del huerto, ya que implicó escarbar y enriquecer la tierra, en unas llamadas camas biodinámicas. Entonces, era mucho trabajo para los niños, y los papás, generalmente, se incorporaban a trabajar en la parte del huerto. En una ocasión, un papá cuestionó al Ingeniero Armando Silerio acerca de la siembra de nopales en la cama biodinámica: tenía mucha desconfianza cuando sembraban los nopales verduleros, porque el señor insistió que el nopal no se sembraba así, que se iba a echar a perder; incluso le dijo al Ingeniero: “no, es que usted es ingeniero, yo sé más de la tierra que usted”, y Armando le dijo: “vamos a probar, y pues ya lo que resulte”.

Total, que el señor no se convenció de que ésa era la mejor forma y después, con el tratamiento que se le había dado a la tierra, a la cama, enriqueciéndola con el abono orgánico y mejorando la fertilidad de la tierra, a pesar de aquella manera especial de plantar el nopal donde estaba más densamente poblado, parte de lo que siempre decía el campesino: “el nopal se tiene que dejar tirado varios días, y después se tiene que sembrar, pero se tiene que sembrar a mucha distancia, porque así como están todos juntos no se van a dejar crecer”, mientras que el Ingeniero le decía: “es que la tierra está enriquecida, aquí van a crecer porque el suelo es más esponjoso, fértil, rico”, y entonces el señor dijo “no, no va a crecer nada ahí porque están muy juntas”; cuando vio que el huerto floreció y dieron muchos nopalitos dijo: “no, pues sí se da, sí, sí tiene razón”. Entonces, de esa manera se ve que sí es cierto que tiene muchos conocimientos el niño campesino, pero también hay cosas que no conoce.





Otra experiencia notable fue la del Maestro Miguel García,<sup>30</sup> de la comunidad Las Maravillas,<sup>31</sup> donde se puede apreciar que un trabajo acertado del proyecto productivo contribuye al aprendizaje y la recuperación de niños que, de otra manera, serían excluidos de la escuela y de la educación:

... sí hubo buenas experiencias del proyecto productivo, porque contamos con maestros que sí lograron trabajar con sus alumnos contenidos a partir del proyecto. En una comunidad donde trabajaron con criadero de conejos, había niños que anteriormente habían permanecido etiquetados en su salón como si fueran burros, y entonces, al presentárseles la oportunidad de emprender un negocio y ver que ellos podían criar conejos, se involucraron tanto, que empezaron a hacer preguntas y a hacer proyectos acerca de, por ejemplo, los procesos de gestación de los conejos. Después, íbamos a visitar las escuelas y eran niños que te daban una cátedra del proceso productivo y reproductivo de los conejos, y además lo relacionaban con las matemáticas y con las ciencias naturales de manera muy natural. Decían, por ejemplo: "este conejo nació en tal fecha, tiene un promedio de vida equis y ya está en la etapa reproductiva porque pesa tanto; sí está apto para reproducirse o no está apto para reproducirse; le tenemos que dar cierta cantidad de alimento"; es decir, hacían relaciones de medida, hasta de conversiones de cantidad [...]; también de manera muy natural, sabían en cuánto podían vender un conejo, cómo lo podían cocinar, porque incluso aprendieron a cocinar conejos ya que, aparte, tenían un huerto de nopales. Así llegaron a saber muchas maneras de cocinar con los nopales, a elaborar recetas y de ahí se relacionaban con los contenidos que tenían que ver con el lenguaje: ya estaban, además, comunicándose de una manera muy espontánea; había otra forma de relacionarse con gente externa, con tal seguridad que proyectaban que, yo creo, esos niños habían adquirido competencias que antes no tenían. Creo que ese proyecto apoyó mucho a que algunos niños fortalecieran su autoestima. Y esta niña que era la etiquetada como burra, después era la niña líder del salón, porque fue la niña que se involucró, se sintió útil y, además, que ella misma vio que tenía habilidades, actitudes y valores que le iban a ayudar a destacar en esta empresa. Por otra parte, había niños que incluso comentaban que, si no estudiaban, de todas maneras iban a poner su negocio de conejos y se iban a volver ricos porque estaban viendo cómo hacerlo y estaban muy entusiasmados. Creo que fue el caso donde los niños acogieron de manera más directa el proyecto, porque en muchos otros, los papás lo hicieron más suyo que los niños, y ésta fue una experiencia donde los papás también lo veían y apoyaban, aunque los niños eran los que lo mantenían vivo.

<sup>30</sup> Véase Maestro Miguel Ángel García. Semblanza

<sup>31</sup> Esta experiencia fue narrada por la Maestra María Elena Almanza quien, siendo Coordinadora del programa de preescolares comunitarios, participó activamente en los talleres en los que trabajaron maestros de preescolar con maestros de primaria, en la construcción de la metodología del multigrado y que ha seguido de cerca el trabajo en las escuelas.





Un dato importante es que, en esta escuela, se dio a los niños y al maestro el apoyo de que fueran a tomar un curso sobre la cría de conejos al Centro de Cunicultura de Irapuato y lo aprovecharon muy bien. Lamentablemente esta experiencia se terminó por la salida del maestro de la comunidad, lo que hace reflexionar qué tanto estas experiencias dependen sólo del docente y desaparecerán cada vez que éste se cambie a otra escuela, o qué medidas se pueden tomar para que, aunque haya cambio de maestro, las experiencias puedan seguir adelante. En estos casos es donde se hace evidente el peso de la estructura del sistema educativo:

Lo que pasa es que ahí hay otra serie de factores ya dentro del sistema, que te impiden dar continuidad a los proyectos, porque [...] nunca se sabe con quién vas a contar cuando venga. Aquí, a pesar de que el compañero del maestro —porque la escuela era bidocente— conocía el proyecto, no se mantuvo el mismo cuidado, ni el mismo liderazgo; se perdió.

Otro aspecto para reflexionar es lo que el Maestro Victoria señala como la dificultad para “identificar la educación formal con la educación para la vida”. Esto llama la atención porque el discurso oficial, tanto como los organismos internacionales sobre la educación, hacen alusión a la relevancia de la educación básica; sin embargo, ni en la formación ni en la práctica de los maestros, o en general en la cultura escolar, está presente esa relación. Entonces, cuando alguien propone llevarla a la práctica con acciones concretas, encuentra oposición:

Yo creo que parte del asunto tiene que ver también con cómo se identifica la educación formal con la educación para la vida, porque tal vez siendo una situación muy natural, que debe darse, el maestro, identificado con un concepto de educación “más escolarizada”, pues no ve este tipo de alternativas tan formales en la parte educativa. Incluso, en algunas ocasiones, nos [decían que los maestros] perdían el tiempo en este tipo de acciones, porque descuidaban los contenidos formales; es decir, decían: “puede dejar de ver las matemáticas por ver lo del proyecto”, a pesar de que en el proyecto estaban las matemáticas; entonces, los maestros que no se identificaban tanto [...], siempre criticaban a los otros, decían: “es que ustedes pierden el tiempo” y muchas veces, desafortunadamente, les echaban encima a los papás o al supervisor.

Lo que está en el fondo es un concepto de escuela muy arraigado, difícil de cambiar y, ante las evidencias, prefieren criticar a quienes intentan cambiar, antes que escucharlos y observarlos:

... ven más de manera cultural, histórica, que la escuela debe tener un determinado tipo de rutina escolar y, cuando se sale de ese concepto, es porque algo anda mal, algo que el maestro no debe estar haciendo y, si lo hace, es porque pierde el tiempo y está dedicándose a cosas que no deberían hacerse.





Por todo lo que se ha dicho hasta aquí puede verse que el proceso no ha sido fácil; sin embargo, los resultados pueden constatarse en las escuelas. Concretamente, en la escuela de Las Águilas, la maestra narra cómo la supervisora pudo verificar el aprendizaje de los niños:

... llegó [la supervisora] diciendo: “bueno, pues ahora sí, vamos a ver si los niños leen”, o sea, las partes formales del currículo y, entonces, como poniendo al grupo a prueba: “bueno ustedes están haciendo eso, quién sabe qué cosas raras están haciendo”, cuando veía que los niños trabajaban en equipo, trabajaban por proyectos, tenían sus áreas, y además tenían su huerto, decía: “están raros, pero vamos a ver si saben hacer lo que deberían de hacer”, y pues fue mucha satisfacción cuando la maestra dijo: “ya vi que tus niños están más adelantados que otros, que salvo tal, fulanito, que todavía no sabe leer bien, todos lo demás están bien, están mejor que otros de los que he visitado”.

... a partir de esto la supervisora les ha tenido más confianza, porque ve que los niños muestran otras habilidades adicionales como la interacción, la capacidad de hablar, de escribir, de manejar cálculos básicos y que, además, están en un nivel de desarrollo, digamos, un poco arriba o mejor que otros niños, otras escuelas que no trabajan con este enfoque.

### **Afinación de conceptos. La escuela que se desea. El niño que se quiere formar**

En el pensamiento pedagógico del maestro Victoria han influido, además de los conocimientos que adquirió en su carrera de Psicología —en la que básicamente estudió el conductismo y el neoconductismo—, las lecturas de otros estudiosos de la educación a las que ha tenido acceso, y que han ido afinando sus conceptos acerca de la escuela y el niño que se desea formar. Ha estudiado las aportaciones de Freinet y las investigaciones sobre las inteligencias múltiples:

Algunos autores como Freinet plantean que a través de proyectos o del trabajo se da esa adquisición de conocimientos, así, entre comillas, “formales”, que la escuela ha privilegiado, digamos como Freinet, con la imprenta; al desarrollar esta habilidad en los niños, se da esta relación que debe ser natural e intrínseca, entonces, se pueden dar esas situaciones formativas.

... y últimamente, con estos otros aspectos, que tienen que ver con lo que el currículo actual ha retomado, aunque no muy explícitamente, que es la parte de la educación valoral y del desarrollo de las diversas inteligencias del ser humano y que lo retoma con este concepto de inteligencias múltiples de Howard Gardner y de otros autores que tienen que ver con la parte de la inteligencia emocional, como Daniel Goleman.

Este conjunto de teorías, que vienen de principios pedagógicos añejos, pero que se ven revitalizadas con esta nueva perspectiva de una persona competente, capaz, que procura su bienestar, que procura el bienestar de los demás y que no solamente tiene que ver con un proceso de formación y desarrollo de la persona, sino es de la persona con otros; por eso retomo algunos de estos autores, porque cuando habla de una inteligencia de interacción







social o de una inteligencia de carácter más interior, ahí yo creo que es la persona consigo misma y la persona con otros, donde hay principios de convivencia y esos principios de convivencia, en alguna medida, se vinculan con la inteligencia emocional, donde debe haber empatía, tolerancia, respeto, una tolerancia a la diversidad desde todos los campos.



◆ *Los talleres forman parte del proyecto personal de formación de los maestros.*

## Los principios básicos. La formación de los maestros

Con las ideas anteriores como base, una vez que se contactó un grupo de maestros que estaban dispuestos a unirse a la búsqueda, se realizaron los talleres en los que tuvieron la oportunidad de leer a diferentes autores, conocer experiencias educativas, escuchar propuestas sobre diversas formas de trabajo, e ir conformando su propia concepción pedagógica con la experiencia que ya cada uno tenía:

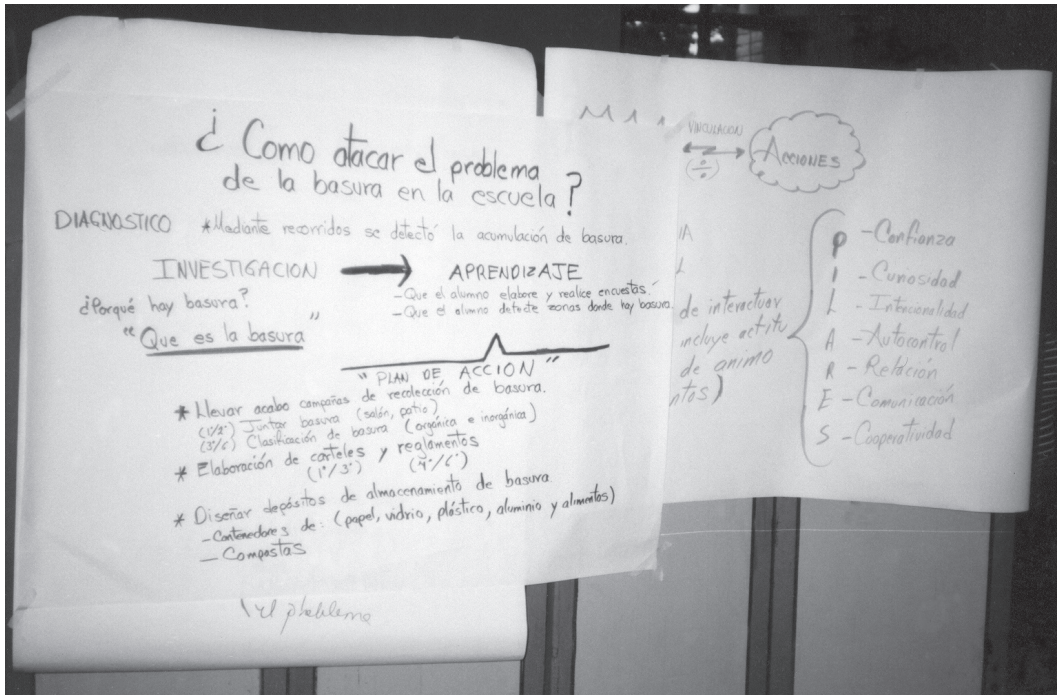
... hemos tenido cursos con los maestros acerca de las inteligencias múltiples; se ha tratado como tal; es que estos principios pedagógicos que queremos promover en la escuela multi-grado deben ser algo que el maestro siempre tenga detrás de una actividad [...]. Durante un año tuvimos talleres de día y medio (viernes y sábados) cada 15 días, en Allende, a los cuales venían maestros de 30 escuelas de toda la región. Al principio con maestras de preescolar, pero después ya no, por indicación del CONACYT que nos financió estas reuniones; fue un error, porque perdieron riqueza.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Durante estos talleres se revisó literatura especializada en educación en la que los maestros pudieron aprender conceptos y estrategias de enseñanza para sustentar el modelo educativo. De la Escuela Nueva de Colombia retomaron la parte del gobierno estudiantil, con modificaciones que los maestros hicieron para adaptarlo a sus escuelas. También trabajan con algunas de las guías elaboradas por el proyecto Educación Interactiva Comunitaria (EDIC), también de la Escuela Nueva de Colombia (véase Anexo 1).



## El principio de la interacción entre niños

Yo no sé qué tanto lo hemos logrado, pero como parte de la metodología se ha insistido mucho en que los niños interactúen de la manera más directa posible con el tema del trabajo que los une, el que están estudiando y que entonces, como parte del proceso, es mucho trabajo entre pares, o sea, niño a niño, niño con otros niños, el trabajo colaborativo, como le llamamos y que, de manera tal vez no tan teórica, se va dando así, de manera hasta cierto punto natural.



♦ Al finalizar el taller, los maestros presentaron el bosquejo de una unidad de aprendizaje elaborada a partir de un problema de la comunidad.

El trabajo centrado en un tema de interés del niño va generando otros procesos que son altamente formativos como la empatía, el respeto:

Ahora, digamos que en esta parte de la metodología propuesta, el fondo es forma, pero la forma es fondo, porque en un momento dado, el trabajo conjunto, teniendo como eje un tema que es motivador para el niño y hacerlo juntos, de manera natural, se dan otros procesos de interacción, de empatía, de respeto sobre todo cuando el maestro lo cuida.

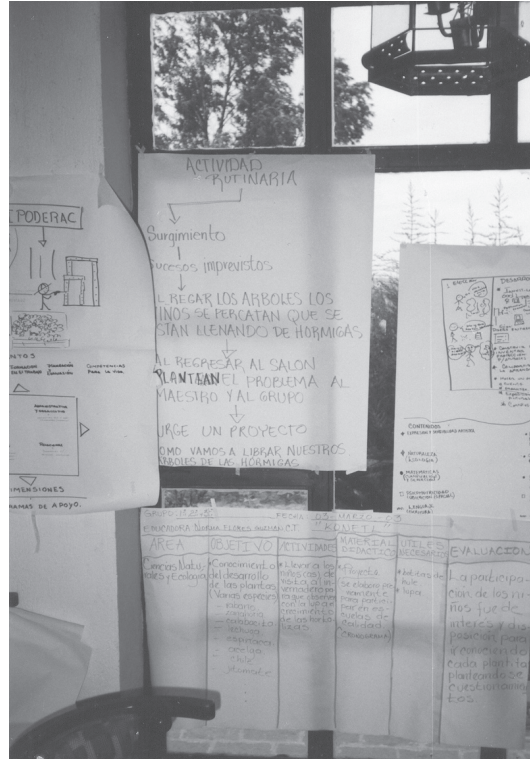
En un sistema autoritario, el maestro o la maestra imponen el asunto de las normas y de la disciplina, pero cuando se desea formar la responsabilidad propia y un





adecuado desarrollo moral, se puede confiar en que los niños elaboren sus normas. Esto cambia completamente el concepto de la disciplina en el aula, porque al poner ellos sus normas, todo pasa a formar parte del trabajo que se está realizando:

... ¿quién pone las reglas? Es la otra cuestión, porque sería más fácil que el maestro dijera: “las reglas son éstas: no se vale pararse, no se vale hacer relajo, no se vale pelearse, etc.”, pero cuando dices: “no, pero es que las reglas tienen que salir de ellos y no hacer un ‘veinteálogo’ de reglas, sino las que salgan en ese momento y después se le van metiendo otras si el grupo lo demanda” [...]. Yo he visto en algunas escuelas cómo es este principio de que los niños pongan reglas para garantizar cierto nivel de convivencia, lo que ahora se llamaría gobernabilidad.



◆ Ejemplos de otras unidades de aprendizaje a partir de problemas.

## El principio de la convivencia en sociedad. El otro como referente para la propia vida y las actitudes

... hay unos maestros que cuidan más la forma de expresar las reglas y ponen el número uno con color, ponen las reglas, después el número dos así. A mí me llamó mucho la atención, ahora que fui al “Águila”, que si tú ves ese cartel [...], está así escrito, chueco, con letras que se ve que son de los niños, y ahí está su decálogo de reglas, pero se ve que son reglas que los niños pusieron y escribieron. Yo creo que éste es un principio de cómo, de manera natural, se va fomentando una actitud de convivencia en sociedad, que sí se vale participar, sí es válido expresar sus opiniones, pero hay reglas, reglas que facilitan la interacción y que, sobre todo, están pensando en el otro: “mi derecho acaba cuando empieza tu derecho”; en ese sentido, porque si no, se vuelve una anarquía y un caos.

Yo creo que este pensamiento está como detrás de esto, por eso te decía que a lo mejor como principio pedagógico no está muy adentrado, pero cuando se da un tratamiento así, tal vez con un poco de intuición pedagógica, tanto el maestro como el niño se lo van apropiando...





## El programa EMC toma forma y contenido

Finalmente, el proyecto tomó forma definitiva con el nombre: “Escuelas de Calidad: Educar para la Vida. Proyecto Estratégico Regional”, que se desarrolla a partir del año 2000 y que fue fruto de un convenio en el que se retomaron conceptos del proyecto denominado “La Gestión en la Escuela”, que pretende reorientar la tarea educativa hacia lo fundamental; es decir, hacia la promoción de la enseñanza de aprendizajes relevantes con un enfoque participativo, donde el director escolar, los maestros, los alumnos y los padres de familia unen sus esfuerzos para promover una educación de calidad.<sup>33</sup> La SEG y, particularmente la Delegación Norte, habían estado participando en él.

También se retomaron algunos lineamientos del proyecto nacional Escuelas de Calidad, que habían convenido implementar la SEP y la SEG. En el documento correspondiente<sup>34</sup> se puede apreciar cómo la propuesta final enriquece las anteriores:

La nueva propuesta retoma lo más significativo de ambos proyectos y le incorpora un componente adicional: se trata de un enfoque de vinculación con la comunidad que, desde nuestro punto de vista, enriquece el planteamiento original al reformular el área de impacto no sólo a los aspectos escolares de gestión o pedagógico de métodos de enseñanza-aprendizaje, sino también, de manera relevante, en la realización de proyectos comunitarios que incidan sobre los aspectos sociales, culturales, medioambientales y de producción.<sup>35</sup>

El objetivo de la nueva propuesta es:

Promover un modelo participativo de escuelas de calidad que privilegia el aprendizaje relevante y la formación auténtica de los estudiantes, que les permitan adquirir las competencias necesarias para lograr una vida productiva y plena, el respeto y conservación del medio ambiente; el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida; así como adquirir las habilidades y actitudes necesarias para aprender a lo largo de toda la vida.<sup>36</sup>



<sup>33</sup> Véase el documento: “Secretaría de Educación de Guanajuato Delegación Norte”. Anexo 5.

<sup>34</sup> *Ibíd.*

<sup>35</sup> *Ibíd.*

<sup>36</sup> *Ibíd.*

