

***Narrativas Educativas  
en Michoacán***

**Colección  
Experiencias Educativas en Michoacán**

La elaboración del libro  
*Narrativas Educativas en Michoacán*  
estuvo a cargo del Consejo Estatal  
Técnico de la Educación (CETE)

Coordinación editorial  
Unidad de Comunicación Social

Diseño de portada  
Ángeles Arévalo Guízar

Maquetación  
Juan Carlos Tello Sánchez

Edición, 2007

Producción Secretaría de Educación en el Estado  
Consejo Estatal Técnico de la Educación

D.R. © Secretaría de Educación en el Estado  
<http://www.educacion.michoacan.gob.mx>

Impreso en Morelia, Michoacán, México

## Índice

Presentación.....	5
Prólogo .....	7
<i>De cómo el pan pudo mantenerse fresco hasta por tres meses y otros proyectos</i>	
Ma. Teresa Ramírez García .....	17
<i>Mi amá le puede a mi apá</i>	
Ma. Dolores Jiménez Castañeda.....	39
<i>Una experiencia para recordar</i>	
Adriana Torres Frutis .....	45
<i>Un ángel en el CENDI</i>	
Laura Rangel Reguera .....	61
<i>Del Australopitecos “Lucy” a la Metodología de Proyectos</i>	
José Rodolfo Carranza García.....	71
<i>¿Soy una directora autoritaria?</i>	
Ma. Estela Ramírez Reyes.....	97



## *P*resentación

En un mundo de grandes transformaciones, la educación no puede, ni debe, quedarse al margen. Es por eso que quienes formamos parte de este complejo, pero esperanzador sistema, estamos comprometidos a realizar distintas acciones tendientes a mejorar la calidad de la educación que impartimos.

Al recuperar las experiencias de los colectivos pedagógicos de los distintos niveles y modalidades educativas, que han ido innovando en sus prácticas cotidianas, se visualizó su socialización por medio de la sistematización.

Estamos cristalizando, a través de la presente publicación, uno de los retos de la actual administración al emprender un arduo proceso encaminado a transformar la educación desde el aula, la escuela y la comunidad, ya que es ahí donde verdaderamente se gestan las grandes ideas que más tarde dan paso a las acciones, y éstas a su vez a los proyectos, que finalmente, al convertirse en programas, buscan responder a las necesidades más sentidas de la población.

Por eso desde este espacio la Secretaría de Educación en el Estado reconoce el esfuerzo de docentes, directores, asesores técnico pedagógicos y autoridades educativas, quienes al describir sus experiencias han motivado la imaginación, la creatividad y el entusiasmo por iniciar una transformación educativa.

En la presente obra está sólo una parte de la inquietud por el cambio, porque los educadores michoacanos tienen mucho que compartir todavía, siempre con el objetivo de la edificación de una gran obra: un Michoacán con más y mejor educación.

Sea, pues, ésa la apuesta. La invitación está hecha. Sigamos escribiendo y compartamos nuestro testimonio.

Lic. Manuel Anguiano Cabrera  
Secretario de Educación



## *Prólogo*

Entrar a la intimidad del mundo escolar, de la mano de sus actores, desde la manera como es vivido por ellos, constituye indudablemente una oportunidad excepcional. La escuela deja de ser esa instancia homogeneizadora, simple productora de “aprendizajes” medidos a través de pruebas estandarizadas, datos y cifras de cobertura, “calidad” y eficiencia, como lo propone la mirada del sistema educativo para nuestros países.

Al enfrentar, no sin dificultades, la “página en blanco”, al colocar en el escenario público sus prácticas y saberes, sus preguntas e incertidumbres, los escritores de este libro —maestros, directores y asesores o coordinadores de proyectos— dejan ver una escuela atravesada por múltiples fuerzas y vectores, un escenario en el que confluyen diversas historias, visiones y propuestas que nos permiten aproximarnos a una de las preguntas más inquietantes de la contemporaneidad: ¿quiénes somos?, o en nuestro caso ¿quiénes somos como maestros?, ¿quiénes como asesores o directivos?, ¿quiénes como sujetos de decisión o ejecutores de políticas educativas? ¿Cómo se producen y circulan las relaciones de poder en la escuela?

Con ello se abre también un importante espacio para la crítica y la construcción colectiva, nuevas posibilidades de contribuir al fortalecimiento de lo público en educación en tiempos en que la lógica del mercado parecería supeditar sin consideración alguna lo máspreciado de nuestras culturas.

Se necesita una manera particular de mirar para descubrir y develar en estos escritos aquello que las miradas del *sistema* han ocultado en sus tejidos más finos, para entender el modo como funcionan hoy las escuelas y los grupos humanos que las constituyen. Ver de otro modo las cosas, distanciarse de esa insistencia en hacer diagnósticos que restringen la autonomía profesional del maestro y lo hacen depender de normas y medidas de carácter financiero, administrativo y organizativo, con las cuales pretenden resolver los graves problemas del sistema educativo. Detectar problemas. Eso es lo que siempre encuentran. Lo grave es que esas miradas se han vuelto prácticamente hegemónicas, predominan no sólo entre los funcionarios del aparato educativo, sino también en la clase política, en la sociedad en general y por supuesto dentro de un sector significativo del magisterio.

Estas páginas nos ofrecen posibilidades de mirar de otra manera sin dejar de ver las dificultades, los tropiezos, las dudas... aquí están presentes las apuestas y búsquedas, las prácticas, el deseo y también la fuerza, la potencia.

Quienes han escrito los textos que se publican en este libro aportan, sin proponérselo, evidencias sobre cómo están contribuyendo a dignificar su oficio. Hago esta presentación a manera de tejido entre sus palabras—que cito en cursivas—y las mías, buscando resaltar una idea que considero central: el esfuerzo por convertir sus prácticas en experiencias a través de la escritura, lo cual posibilita nuevas, múltiples y ricas lecturas de las escuelas y sus tramas, de los maestros, sus

prácticas y su formación, así como de las políticas educativas, entre otros posibles ángulos de interés.

Encontramos, por ejemplo, que en las escuelas de México, en Michoacán, hay maestros que cuando hablan lo hacen desde las entrañas de sus pueblos: Saben que su compromiso es con los niños, pero éste tiene un impacto sobre la comunidad. Los maestros que hablan y de los que se habla en estos escritos saben de la dimensión cultural y ética de sus prácticas pedagógicas.

En estas escuelas hay maestros capaces de una crítica contundente, de colocarse en un afuera, pero desde las mismas entrañas de la escuela, frente al problema del poder: ... *la escuela irónicamente resulta ser una institución que, en la práctica y en su diseño, le niega al alumnado el derecho de ejercer su igualdad e impone contenidos, metodologías, actividades, lecturas, directivos, docentes y hasta la manera de vestir y alimentarse. En este sentido la escuela labora con objetos de enseñanza y no con sujetos de aprendizaje.*<sup>1</sup>

No contento con ello, el maestro sabe que ejerce un poder y se interroga a sí mismo sobre la manera de hacerlo: *qué presión e inseguridades sentimos al dejar nuestra posición privilegiada por el ojo panóptico al estar al frente del grupo y las filas de pupitres rectas trazadas con teodolito, como renunciar al poder casi mágico que nos brindan dispositivos de control como las listas de asistencia, las tareas y los terribles exámenes que darán la calificación y, por ende, la promoción o no promoción del alumno.*<sup>2</sup>

Esta mirada nos revela una escuela de la que parecería-

---

1 CARRANZA, José Rodolfo, *Del australopitecos "Lucy" a la metodología de proyectos.*

2 *Ibíd.*

mos no tener noticia; decisivamente estos maestros no son aquéllos que persisten en los imaginarios sociales, simples funcionarios, asalariados de la educación, reproductores de información, apegados a los textos escolares, incapaces de establecer relaciones diferentes a las del autoritarismo y la dominación, tan distantes del maestro, del “malestar docente” o del maestro que opta por la carrera docente y ejerce la profesión porque no tiene otras opciones profesionales y laborales, característico de los estudios e investigaciones contratadas por algunos organismos políticos.

Estos otros modos de ser maestro, que, por supuesto, se relacionan con otros modos de hacer pedagogía y permiten encontrar diversos y ricos modos de enseñar y de relacionarse en los aprendizajes. Ejemplo de ello es la experiencia que narra el maestro Rodolfo, quien *logró mantener fresco el interés de sus alumnos por conocer el origen y los tipos de pan, los ingredientes y las proporciones, los conservadores del pan industrializado, los lugares de donde traen el pan a Huaniqueo, la distancia que recorren y el transporte que utilizan, el horno más económico y si los hongos eran plantas o animales (por la levadura), los residuos que produce su consumo y el reciclaje...* En una tarea así, dice Teresa, en su calidad de maestra-asesora, se trabaja de manera articulada dando sentido a contenidos de muy diverso orden: *temperatura, tipos de escalas, unidades de medida como el kilómetro, el kilogramo, tablas de variación proporcional, localización del municipio, el estado y algunas ciudades del país, las plantas como seres vivos, la fotosíntesis, el encuentro de dos mundos y los productos traídos por los españoles, problemas con números enteros y fraccionarios, las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Todos ellos de una manera integrada alrededor del tema del proyecto, recuperando la Matemática, el Español, las Ciencias Naturales, la Geografía,*

Cambian, se “trastocan” los contenidos, las secuencias y la graduación de aquello que se esperaría por cada grado, las formas de calificar, el modo de evaluar, el manejo de los textos y de los libros, de las tecnologías. Toda una riqueza de propuestas y de prácticas que se están dando en el estado de Michoacán, un lugar del mundo con una historia, un territorio y unas características particulares:

*...una composición de inspiración, de sensibilidad, de misticismo, de arte, de tradición, de pueblos indígenas, donde confluyen diversas culturas, como la Purhépecha, la Mazahua, la Otomí y la Náhuatl, de bellezas naturales, de reconocidos luchadores sociales, de pintores y de escritores. Es un paraíso ubicado al oeste de la República Mexicana, es parte del Eje Volcánico y de la Sierra Madre del Sur, con un relieve muy accidentado...<sup>4</sup>*

Asimismo, ante la ausencia de políticas o ante la incapacidad de nuestros sistemas para formular y hacer efectivo el derecho a la educación, la equidad y la integración, se realizan esfuerzos con resultados inusitados, como ocurre con la maestra Laura<sup>5</sup>, para quien la integración y la felicidad de un niño, excluido por sus condiciones físicas y limitado por las mismas instituciones, se convierte en un objetivo pedagógico: *con el transcurso de los días adquirió más y más confianza, trabajaba igual que los demás, apoyaba como otros niños a los que no podían con alguna actividad diciéndoles cómo,*

---

3 RAMÍREZ, María Teresa, *De cómo el pan pudo mantenerse por tres meses y otros proyectos.*

4 TORRES, Adriana, *Una experiencia para recordar...*

5 RANGEL, Laura, *Un ángel en el CENDI.*

*daba excelentes instrucciones para armar rompecabezas, para que pintaran con colores variados, descubrimos que le gustaba la música, cantar y bailar...*

¿En qué programa de los currículos o de los textos oficiales la felicidad de un niño es un asunto de interés? ¿Dónde cabe el resultado —si sólo se tratara de resultados— de ese acercamiento sutil y cuidadoso de maestras como María Dolores<sup>6</sup> frente al ensimismamiento, el mutismo y la tristeza de un niño de cuatro años, a partir de lo cual identifica y enfrenta las causas de su perturbación? ¿Cómo podrían evaluar las pruebas estandarizadas que miden la calidad de nuestra educación, toda esta vida?

Así, vemos cómo toda práctica pedagógica es una práctica política. A la vez, el asunto de la política pública emerge explícitamente como un asunto de primera importancia desde la vida misma de las instituciones escolares. Estos textos bien podrían ser trabajados en esta perspectiva: las relaciones entre los procesos pedagógicos y la lógica de la administración; entre maestro, pedagogía y sindicato; el asunto de la lengua y de las características de los maestros que trabajan con poblaciones indígenas, de la evaluación y el reconocimiento de la diversidad cultural.

De la misma forma no podemos ignorar la relación de las condiciones tan características de muchos pueblos al momento de mirar la educación en nuestros países.

En todos los textos contenidos en este libro se entrevén las dificultades y las condiciones adversas, pero al mismo tiempo el entusiasmo y la decisión de enfrentarlas:

*Creo que conseguí que Ángel se integrara con*

---

6 JIMÉNEZ, María Dolores, *Mi mamá le puede a mi papá*.

*facilidad y tranquilidad a una escuela regular pero reconozco que con muchas limitaciones. Es aquí cuando uno piensa en lo mal que está el sistema de educación, la falta de organización para dar seguimiento a este caso y a los miles que seguramente existen...<sup>7</sup>*

Quienes aquí se presentan no están esperando que les lleguen cambios de fuera. No. Saben que tienen un poder, que su actuación es decisiva, estudian, leen, se preguntan, comparten con otros y todo lo hacen con pasión. Así lo muestran los escritos de quienes hoy son maestros en ejercicio, pero también de quienes actúan y escriben desde sus posiciones de asesores, coordinadores de proyectos o directores.

Precisamente son estas formas de ser maestro las que han posibilitado y sustentado en diferentes países la organización de redes y colectivos de maestros como espacios de encuentro y producción colectiva, abiertos a lo diverso y lo múltiple, como configuración de comunidades de saber pedagógico que rompen radicalmente con el modelo de "capacitación" y "actualización" docente.

Numerosos estudios e investigaciones en América Latina muestran, desde hace más de 20 años, el agotamiento del modelo de capacitación. La crítica se ha orientado a demostrar que estos programas no resultan "eficaces" para introducir los cambios esperados en las prácticas de los maestros y en la vida de las escuelas. Aquí encontramos algunas referencias a esta problemática:

*La mayoría del personal tiene estudios de licenciatura y asiste regularmente a cursos de capacitación, por lo que se ha acercado a psicólogos,*

---

7 RANGEL, *Op.cit.*

*pedagogos e investigadores educativos de vanguardia; sin embargo al intentar llevar sus postulados a la práctica, yo y seguramente muchos docentes, nos encontramos con serias dificultades y resistencias y los Piaget, Vygotski, Ausubel, Freire... se quedan en la puerta; no los dejamos pasar, no los dejamos ser amigos y docentes de nuestros alumnos.<sup>8</sup>*

*La teoría clara y atractiva estudiada en las escuelas de formación docente se torna incomprendible y difícil en la práctica cotidiana, quizás por la falta de análisis, por la no sistematización o porque el imaginario colectivo tiene ya establecidas toda una serie de prácticas cuya repetición a lo largo de los años las ha hecho inamovibles e impercederas.<sup>9</sup>*

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, el asunto de la "eficacia" no sería el principal problema de la capacitación. Parecería deseable, incluso, que las políticas orientadoras de muchos programas no hayan tenido los efectos buscados.

Interesa la manera como se piensa al maestro. En las prácticas de capacitación ha sido visto como simple operario o instrumento, administrador y ejecutor de propuestas que se definen sin su participación. Parten del supuesto de que hay que "volverlo capaz" y que otros son los encargados de hacerlo. Así, se continúa controlando y restringiendo su práctica, evitando o aplazando su pensamiento, infantilizando al maestro. Veámoslo en el siguiente texto:

*Los programas facilitaban el trabajo, pues es-*

---

8 CARRANZA, *Op.cit.*

9 *Ibíd.*

*taban diseñados para seguirlos sin dificultad. Se partía de los objetivos generales de los que se derivaban los particulares, específicos y finalmente las actividades marcadas que seguíamos al pie de la letra o, cuando mucho, adaptábamos al contexto laboral. Nuestra labor consistía en preparar y aprender la clase para recitarla y que los niños la memorizaran. Pretendíamos hacer depósitos.<sup>10</sup>*

Ya hemos avanzado en varios países en producir un viraje, en poner en juego otras conceptualizaciones que colocan al maestro en un lugar distinto, liberado de ataduras y subordinaciones, como un *sujeto de saber* y un *sujeto de política*, con posibilidades de contribuir a la selección y definición de los contenidos que se consideran prioritarios en un escenario de la cultura como es la escuela, capaz de entenderse con los saberes en toda su complejidad, pero también con la ética, con la estética, con la cultura. Las redes y colectivos de maestros en México y en otros países de América Latina son una muestra de ello<sup>11</sup>.

Las experiencias de las asesorías, así como la construcción del ProDe y de la Red Estatal de Transformación Educativa (RETE) en Michoacán, aportan experiencias y preguntas sobre esta vía de trabajo colectivo y sobre sus avances y dificultades; el relato de Teresa lo deja ver: *en cada práctica se mezclan las historias personales, la experiencia profesional y las motivaciones de los y las docentes... lo valioso del trabajo conjunto, la riqueza que encierra nuestra experiencia como docentes y la posibilidad de mejorar con la ayuda de los otros*

---

10 *Ibíd.*

11 Actualmente nos preparamos para realizar en 2008 el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela. Distintas redes de México, España, Colombia, Argentina, Brasil y Venezuela participan en su organización y convocatoria.

o la necesidad de *dejar atrás los cursos homogeneizadores para dar cabida al diseño de actividades... para los problemas que teníamos en la escuela.*

La pregunta por las relaciones de poder, que se resume en *¿Soy una directora autoritaria?*, de María Estela Ramírez<sup>12</sup>, también toca el tema del reconocimiento de la diversidad como riqueza y no como obstáculo o impedimento: *nunca habíamos trabajado juntos, teníamos estilos diversos así como diferentes habilidades, pero esto nunca obstaculizó; por el contrario, fue la suma de conocimientos, capacidades, habilidades y esfuerzos lo que nos hacía avanzar*<sup>13</sup>. Y el asunto de la participación en el texto *Una experiencia para recordar*, narra: *Hubo comentarios tanto positivos como negativos; que nunca se les había dado a conocer el programa, y mucho menos se les había pedido que lo analizaran y discutieran sobre él para desarrollar las metas establecidas*<sup>14</sup>.

Todo esto nos está mostrando que se requiere un mayor análisis de los imaginarios y miradas que se han hecho sobre la escuela. Las maestras y los maestros no pueden continuar ausentes de los procesos de producción del saber y de las propuestas que se deriven de allí, de su discusión y formulación, puesto que ellos son quienes viven y piensan la escuela en cada lugar, en relación con el territorio y la cultura. Tal vez así podamos tomar distancia, de una vez por todas, del sesgo economicista y administrativo que ha caracterizado los intentos de reforma educativa en América Latina.

María del Pilar Unda Bernal

---

12 RAMÍREZ, María Estela, *¿Soy una directora autoritaria?*

13 TORRES, Adriana, *Una experiencia para recordar.*

14 *Ibíd.*

## ***D**e cómo el pan pudo mantenerse fresco hasta por tres meses y otros proyectos*

Ma. Teresa Ramírez García

Observo desde mi lugar estratégico -la parte de atrás del salón- al maestro Rafa. Él ha tenido algunas dificultades para trabajar con la metodología por proyectos en su escuela primaria, la "Ricardo Flores Magón" de Huaniqueo. Hemos estado en su escuela por lo menos en dos ocasiones y está a punto de dejar el proyecto. Se ha cansado de hablar tanto del tema del pan, -dice- que se ha hecho aburrido a los niños y que él ya no halla qué agregar. Esta situación me hace pedirle que me deje trabajar un rato con el grupo. Mientras me observa, intento mostrarle otras posibilidades.

Hoy este recuerdo distante apenas parece real. El maestro Rafa y otros 14 docentes que han trabajado en esta escuela han realizado un esfuerzo importante por involucrarse en un proceso de cambio en su forma de trabajo en las aulas. Los asesores y asesoras del proyecto nos hemos incorporado poco a poco a su trabajo cotidiano; casi puedo decir que ya somos de casa.

## El proyecto

“Aprendizajes para la vida” fue el nombre que elegimos para llamar a nuestra alternativa de modelo educativo. En este proyecto quisimos dar cuenta de una ambiciosa tarea: probar que era posible modificar la dinámica predominantemente tradicionalista de la escuela primaria en nuestro estado, donde todavía convivimos con una cultura que ve al conocimiento como algo que se toma, se almacena y se recupera cuando es necesario. En ello se invierte mucho dinero y los logros son escasos. El proyecto ha desarrollado, además de un trabajo teórico, una experiencia de campo en el estado de Michoacán. Presenta una propuesta metodológica para favorecer un proceso de enseñanza–aprendizaje en el aula que intenta reunir y hacer convivir en armonía dos mundos muchas veces separados: el de la vida y el de la escuela.

Trabajar integradamente el currículo escolar es un cambio sustancial en el modelo. Uno más consiste en centrar el trabajo del aula en el aprendizaje, lo que supone cambios importantes también en el papel del maestro y del alumno. Este desplazamiento implica modificar las relaciones en el aula, darle mayor peso a la actividad del alumnado, reconocer los saberes con los que llegan a la escuela y desarrollar permanentemente la investigación, el diálogo, la confrontación, la experimentación y la evaluación. Lo anterior nos llevó a replantear la formación docente tal y como la conocemos, desde fuera y con opciones determinadas por los programas oficiales o las instancias de actualización, y a pensar en el diseño de materiales apropiados para la propuesta.

Integrar el equipo de asesores técnicos que concretara esta visión en una propuesta viable no fue fácil. En el proceso de construcción del proyecto dejamos en el camino a no menos de diez compañeros que entraron y salieron; tal vez

éste no llenaba sus expectativas, no lo comprendían cabalmente, tenían otras aspiraciones, o simplemente implicaban mucho trabajo. Finalmente el equipo quedó integrado por cinco docentes: Indra, Rafael, Loyda, Edith y yo. Yo soy profesora de educación primaria, egresada de la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia, con el plan de 4 años, por lo que posteriormente tuve que realizar estudios de licenciatura y maestría en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Atendí grupos de 1er. grado, como era costumbre para los recién egresados; posteriormente tuve 4o. y 6o. Mi incursión en la asesoría técnica fue temprana, primero en el Departamento de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Primaria y actualmente en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación en el Estado. Hoy comparto actividades de asesoría en el proyecto y de docencia en la Unidad 161 de la UPN. Mis dos espacios de trabajo son complementarios y me siento afortunada de tener estos dos horizontes en mi vida profesional.

En el proyecto “Aprendizajes para la vida” el proceso de innovación en el aula contempla la integración curricular, el manejo de un enfoque globalizador y del método de proyectos, materiales de apoyo metodológico y conceptual para los docentes y el fortalecimiento de sus procesos de formación, la reorganización del aula y la ampliación del uso de los recursos didácticos para impulsar el trabajo autónomo y participativo de los niños y las niñas, propiciando la relación entre los aprendizajes escolares y su entorno socio-cultural, todo lo cual se dice fácil. El reto era hacerlo comprensible para los maestros y pertinente para las escuelas. Poco a poco la propuesta se estructuró en un documento, elaboramos los materiales de apoyo, diseñamos la estrategia para la asesoría en la escuela, a la que preferimos llamarla acompañamiento, con la idea de que también nosotros los asesores somos

aprendices cuando de innovar la práctica docente se trata.

Con nuestro cargamento teórico y una sólida convicción de que era posible el cambio nos dimos a la ardua tarea de buscar las escuelas que se atreverían a correr la aventura con nosotros. Realizamos visitas en 30 escuelas de los municipios de Morelia, Huaniqueo, Copándaro y Paracho, seleccionando escuelas urbanas, rurales y del medio indígena del estado; en cada uno dejábamos constancia de nuestro entusiasmo. El peregrinaje fue largo, visitas a las autoridades del nivel primario, a los jefes de sector y a los supervisores escolares para que nos permitieran presentar el proyecto en las escuelas. Esta situación se dio porque la propuesta no partía como usualmente sucede, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino de un grupo de maestros soñadores que habían convencido a un organismo internacional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés), al Consejo Nacional de Población y al Consejo Estatal de Población de Michoacán, de que el financiamiento a proyectos educativos significaba invertir en los procesos de desarrollo de la población de nuestro estado.

En junio del 2004 firmamos un acuerdo con las escuelas que habían aceptado participar, para permanecer en el proyecto durante el siguiente ciclo escolar, y definimos los eventos más importantes: el taller inicial, las visitas mensuales del equipo de asesoría, un encuentro estatal a fines del año escolar y la evaluación al cierre de éste. Sólo 7 escuelas primarias participaron durante el ciclo 2004–2005 en el proyecto, dos en Huaniqueo, dos en Paracho, dos en Copándaro y una en Morelia. Los recursos financieros se nos otorgaron con el compromiso de lograr que los temas de medio ambiente, derechos humanos, sexualidad, género y desarrollo estuvieran presentes en el proyecto como contenidos de aprendizaje, lo cual no era nada difícil porque todos ellos están ya en los

programas de estudio, pero no se les da la debida importancia porque la prioridad del propio plan de estudios y de los programas de la SEP se centran en el Español y las Matemáticas, por lo que quedan rezagados o se dejan fuera en la práctica.

### **El primer contacto con Huaniqueo**

Mis pensamientos me llevan a aquel día en que decidimos tomar la carretera a Quiroga guiados por un pequeño mapa que el esposo de mi compañera había dibujado en un pedazo de papel. Al llegar a la desviación a Teremendo continuamos por un camino que, aunque pavimentado, era más angosto que la carretera que recién habíamos dejado. El trayecto fue singular; como no conocíamos la carretera, la velocidad a la que íbamos era más bien baja, lo que permitió pasar cómodamente a una familia de cerditos rosados y a su gran mamá delante de nuestro auto. También nos encontramos con un correccaminos, que atravesó rápidamente, como era de esperarse. Pasamos cerca de Cuto de la Esperanza, atravesamos las comunidades de Tzinzimacato el Chico y el Grande, La Alberca, San Pedro Puruátiro, Tecacho y, finalmente, arribamos a la localidad de Huaniqueo de Morales, cabecera del municipio del mismo nombre. Éste fue nuestro primer contacto con la localidad –cuyo nombre significa “lugar donde se tuesta el maíz”– que marcaría de manera importante nuestras vidas profesionales y personales.

Nuestra llegada a la escuela fue acompañada por el asesor técnico de la zona escolar 107, quien, en nombre de la supervisión y la jefatura de sector de Zacapu, tenía la encomienda de reunir al personal para invitarlos a participar en nuestro proyecto “Aprendizajes para la vida”.

No sabemos por qué extrañas razones nuestros pasos nos

habían llevado hacia una escuela urbana en una localidad de poco más de 2,000 habitantes, con una sola escuela primaria, con grupos pequeños, que no estaba trabajando ningún proyecto oficial como ellos mismos nos lo manifestaron en esa ocasión. Aun sin conocernos, al día siguiente nos abrieron formalmente las puertas de su escuela, sus aulas y nos dieron la oportunidad de vivir una maravillosa experiencia, ¿o tal vez extraordinaria?, la posibilidad de observar su trabajo, apoyarlos con nuestras capacidades y recursos, experimentar la viveza, la sonrisa y la inquietud de sus niños y niñas, dialogar, sugerir y, sobre todo, aprender con ellos.

Interesados en conocer más de sus prácticas, para saber si la propuesta era pertinente o no, realizamos observaciones en todos los grupos, entrevistamos a la directora, a los alumnos y a las madres de familia. En los grupos los aspectos que registramos fueron: el acomodo del aula, el uso de materiales didácticos y de la biblioteca de aula, la actividad del profesor y del alumnado, las interacciones, la organización del grupo para el trabajo escolar, los trabajos de los niños, así como sus cuadernos y libros de texto. A mí me tocó estar presente en el grupo de 6o. grado. Ese día el maestro narraba su clase de Ciencias Naturales acerca de las enfermedades de transmisión sexual desde su mesa de trabajo; los alumnos y las alumnas, acomodados en filas alineadas, escuchaban atentos su disertación. Creo que fue la primera y la última vez que vi al maestro Elio sentado en su silla durante la clase y a su grupo sólo escuchándolo. Su actitud y forma de participación dieron un giro durante ese ciclo escolar al empezar a trabajar por proyectos.

En agosto del 2004 tuvimos el primer taller de actualización con 80 docentes en dos sedes: Morelia y Paracho. Ahí trabajamos por primera vez la parte más reconocida del modelo, el trabajo por proyectos. El taller no estuvo exento de

dificultades, de incertidumbres, ya que lo que estaba detrás era una radical transformación del hacer diario de los y las participantes; significaba una ruptura con las prácticas tradicionales de pasar lista, de explicar los temas, de trabajar con contenidos programáticos aislados, de seguir la direccionalidad impuesta por los libros de texto, de reconocer la importancia de otras asignaturas. Todo ello llenó de inquietudes a los y las docentes, provocando dos efectos: asumir el reto y sobre la marcha ir reconstruyendo su trabajo y, en otros casos, la posibilidad de hacerlo de manera progresiva, conforme se adquiriera una mejor comprensión del modelo. El personal de la escuela "Ricardo Flores Magón" participó en este taller de manera entusiasta, afrontando con firmeza el compromiso adquirido.

### **El acompañamiento académico**

La modalidad que se adoptó en el proyecto consistió en proporcionar asesoría periódica y diferenciada al personal docente en sus centros de trabajo. De esta forma se evitan los cursos, talleres o actividades sobre temas irrelevantes para la problemática de los maestros. Trabajar en las escuelas el proceso de formación nos obligaba a responder a las dificultades que se iban encontrando sobre la marcha, tratando de construir entre todos las posibilidades de transformación. Más que expertos, nuestra tarea era la de facilitar su incursión en la nueva propuesta educativa.

Esta propuesta de asesoría en la escuela concibe a los docentes como personas capaces de desarrollar aprendizajes en colaboración con los otros docentes y con el equipo asesor. La paulatina apropiación de su proceso de trabajo permitió al personal directivo y docente operar el proyecto de manera autónoma en varios casos, y a los asesores realizar una asesoría totalmente distinta: dejar atrás lo cursos homogeneizado-

res para dar cabida al diseño de actividades de actualización para los problemas que teníamos en la escuela. Descubrir los puntos débiles de la puesta en práctica nos abría la oportunidad de crear un proceso de formación tan específico como los planteamientos de los docentes. Además, en los grupos en los que se presentaban mayores dificultades trabajábamos con los niños y las niñas del grupo, dando oportunidad de que los y las docentes nos observaran a nosotros e hicieron sus comentarios. Al principio dejábamos sugerencias verbales, posteriormente acordamos dejarlas por escrito para la revisión individual y darle seguimiento en el caso de cambiar de asesor en la siguiente visita.

La guía de observación que diseñamos para nuestras visitas tenía los siguientes aspectos: organización del espacio físico y del mobiliario, nombre del proyecto que estaban realizando, fase en la que se encontraba el proyecto, actividades desarrolladas. En cuanto a los cuadernos, tipo de actividades realizadas, contenidos de aprendizaje visibles, asignaturas trabajadas, congruencias con el objetivo del proyecto, lecciones de los libros de texto resueltas, materiales consultados, la planeación docente, las láminas con las fases trabajadas y los productos parciales o finales. Esta información que obteníamos de la observación era contrastada con las preguntas y comentarios que cada docente nos hacía. En cada visita tomábamos fotos y, si el tiempo nos lo permitía, hacíamos videograbaciones de la práctica de los docentes. Éste fue un insumo poco aprovechado por nosotros; acumulamos mucha información valiosa, pero el ritmo extenuante del proyecto no nos permitiría sacarle el máximo provecho.

Por todo lo anterior, la asesoría en la escuela contaba con un soporte documental que representaba varias horas de trabajo del equipo asesor. Para ello se eligió un asesor responsable. Éste llevaba una carpeta de documentos de su escuela, en

los que se integraban mensualmente los reportes de observación de cada docente visitado o el informe de la intervención del asesor en el grupo. Con el panorama de los progresos y retos que teníamos en cada grupo y/o en la escuela realizábamos una reunión previa a la visita en la que proponíamos actividades de formación colectivas, sugeríamos estrategias específicas para los docentes o determinábamos solicitarle al docente que nos permitiera trabajar con su grupo.

Los problemas que se presentaron en los primeros meses del ciclo escolar fueron: proyectos muy largos, pérdida de interés del alumnado o de los docentes, cansancio en la etapa de surgimiento y selección, recuperación limitada de saberes previos, omisión de hipótesis, listas demasiado extensas de necesidades de aprendizaje, dificultades en la planeación, falta de integración de algunas asignaturas del programa, materiales de investigación insuficientes y poco diversos, poca disposición de algunos padres y madres de familia, además de diferencias en la comprensión de la metodología, lo que producía desánimo, pero todavía no teníamos las condiciones para acceder a una discusión entre pares sobre estas diferencias. No obstante, la permanencia en el proyecto se mantuvo firme, y esta problemática fue abordándose tanto en las reuniones del colectivo como en las visitas de asesoría a los grupos. La buena noticia era que en los grupos los maestros ya nos estaban esperando. En la escuela siempre pudimos entrar a las aulas y tener contacto con los docentes y con el alumnado, sin restricción alguna.

Uno de los problemas que ha sido difícil de superar es la concepción de que las lecciones de los libros de texto muestran el trabajo en aula. Los libros de texto están diseñados para el trabajo aislado de cada asignatura, y al cambiar la metodología no era posible abordarlos de la misma manera; por ello la secuencia se adecua a las necesidades del pro-

yecto que se trabaja. En este sentido, se registró mucha inquietud en los padres y madres, quienes mostraban sorpresa porque se “saltaban lecciones” y casi todos los maestros y las maestras mostraron preocupación porque los libros no mostraban el avance de otros años escolares, además de que algunas lecciones relacionadas con el proyecto les exigían atender otros contenidos no contemplados. Las dificultades expuestas orillaban a los que estaban trabajando de manera parcial a conservar su postura escéptica acerca de la necesidad de estos cambios y, sobre todo, se percibía el temor, no explícito, de que tal vez los niños y las niñas no “aprendieran”. Poco a poco maestros y maestras fueron externando su preocupación por la calidad de los aprendizajes; a algunos les inquietaba la libertad de que disponían los niños y las niñas, ya que rompían con la otrora tranquilidad del aula; sin embargo, la relación entre alumnado y docentes empezó a ser más horizontal, y los alumnos y las alumnas rápidamente adquirieron confianza para moverse libremente en el aula, disponer de todo el espacio, el piso, las ventanas, así como del mobiliario. Lo mismo ocurrió con el uso de las bibliotecas de aula y de escuela.

## La escuela

¿Cómo es la escuela “Ricardo Flores Magón”? Espaciosa, muy limpia, tranquila, agradable, silenciosa para ser un lugar que alberga a un poco más de 200 niños y niñas entre 6 y 12 años y a 13 docentes, 12 de grupo y uno de educación física, a la directora y al personal de apoyo. Está cercada por una barda de piedra y malla en algunos tramos y tabique en otros. Hay cinco secciones donde se ubican la dirección, los baños, las aulas y el auditorio, y una sexta, ahora en construcción muy avanzada, donde estará situada la biblioteca que dará cabida a los más de 1,000 libros con que cuentan, algunos ya con las huellas del uso constante y de las prefe-

rencias de los niños que gustan de la lectura. En su centro, una amplia explanada que permite tener una visión del resto de la escuela, incluidas las canchas de fútbol y de basquetbol y del extenso terreno sin un uso definido. En sus jardines hay cedros, rosales y otras plantas; los cercos de protección son el asiento de todos los que aprovechamos el recreo para comer, descansar, conversar o simplemente observar el movimiento de los demás.

### **Las primeras experiencias**

De los proyectos iniciales en la escuela “Ricardo Flores Magón”, algunos de ellos fueron bautizados con el mismo nombre de “El pan”. Recuerdo la experiencia del maestro Rodolfo, quien en su primer proyecto logró mantener fresco el interés de sus alumnos por conocer el origen y los tipos de pan, los ingredientes y las proporciones, los conservadores del pan industrializado, los lugares de donde traen el pan a Huaniqueo, la distancia que recorren y el transporte que utilizan, el horno más económico y si los hongos eran plantas o animales (por la levadura), los residuos que produce su consumo y el reciclaje, entre otras necesidades de aprendizaje, a las que dio seguimiento, según me contó, por alrededor de tres meses, cuando en ocasiones llegó a pensar “que había perdido el rumbo”. Su didáctica narración, en el mes de noviembre, cuando me mostró junto con su grupo de niños y niñas, el primer mural con los 17 temas que había trabajado en el proyecto, aún sigue siendo material de apoyo para otros docentes.

A pesar de ser la primera experiencia con la metodología, en este proyecto el maestro trabajó contenidos como temperatura, tipos de escalas, unidades de medida, como el kilómetro, el kilogramo, las tablas de variación proporcional, la localización del municipio, el estado y algunas ciudades

del país, las plantas como seres vivos, la fotosíntesis, el encuentro de dos mundos y los productos traídos por los españoles, problemas con números enteros y fraccionarios, las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Todos ellos de una manera integrada alrededor del tema del proyecto, recuperando la Matemática, el Español, las Ciencias Naturales, la Geografía, la Historia, la Educación Artística y el Civismo. En el recorrido oral por el desarrollo del proyecto, el maestro Rodolfo me ayudó a ver de manera concreta que, con una conducción adecuada, los niños y las niñas de tercer año podían aprender por sí mismos y que la escuela también podía hacer atractivo el aprendizaje, tal como lo afirman sesudos autores.

Éstas fueron algunas de las primeras experiencias de los docentes que nos dieron ánimo de seguir viajando periódicamente a la escuela, saliendo a temprana hora de Morelia, porque teníamos que iniciar con algunos de ellos la jornada escolar y después del receso entrar a un segundo grupo. En nuestro equipo había cinco personas, cuatro mujeres y un hombre. En una jornada de trabajo podíamos visitar como máximo diez de los doce grupos de la escuela.

La incertidumbre era la constante en nuestras visitas. Dentro de nosotros existía la preocupación de si podríamos proporcionar el apoyo requerido por los docentes, o tal vez encontrarnos con que las dificultades habían mermado su disposición para continuar. Cuando salíamos, nuestra fortaleza era el propio equipo de trabajo, las largas sesiones de diálogo en nuestra oficina, analizando los reportes y los informes del trabajo con los grupos, las sugerencias que entre nosotros hacíamos o las preguntas que los y las docentes nos planteaban, las lecturas que compartíamos y la relación cordial que manteníamos. Al programar la siguiente visita, cada mes aproximadamente, no sabíamos la fase del proyec-

to que estarían desarrollando en las aulas, ya que los ritmos de trabajo variaban según la complejidad de las actividades y el grado escolar. A pesar de ir con relativa frecuencia, cada ocasión podía ser totalmente diferente a la anterior.

Cuando hurgo en mi memoria recuerdo las múltiples dificultades expresadas: “Los niños y niñas no saben trabajar en equipo”, “no hay suficientes fuentes de información”, “el inicio de cada proyecto es tardado y los niños y las niñas se cansan”. “¿Qué podemos hacer?” “¿Cómo evitamos que una parte del grupo mayoritee a los otros al seleccionar el tema del proyecto?” “¿Cuánto debe durar un proyecto?” “La planeación se me dificulta” ¿Y los contenidos que no aparecen en los proyectos? “No encontré lecciones en los libros que se relacionen con el tema del proyecto”, “no sabemos como recuperar las hipótesis”. “¿Cómo vamos a evaluar?” “¿Cómo vamos a calificar por asignaturas?” “No puedo integrar los contenidos de Matemáticas”. “¿Y los de Historia?”, eran las preguntas e inquietudes que se repetían entre los docentes.

Como ya lo habrán pensado, el proyecto “Aprendizajes para la vida” trabajaba en una empresa difícil, pero altamente reveladora de la riqueza de la formación docente en un ambiente de colaboración, de las posibilidades que se abrieron ante los docentes al trabajar con una metodología diferente, con un grupo de niños y niñas involucrados en proyectos, interesados en aprender, motivados para buscar las respuestas a sus preguntas sobre temas poco comunes en otros años escolares: los dinosaurios, el agua, los planetas, los animales acuáticos, los animales en peligro de extinción, las plantas, el cuerpo humano, entre otros. Drásticamente en algunos grupos, con más cautela en otros, en la escuela “Ricardo Flores Magón” el trabajo por asignaturas pasó a ser cosa del pasado. En cada grupo, de manera sorprendente, y por un acuerdo tomado inicialmente por la directora y la to-

talidad de su personal, la dinámica fue trastocada. Los primeros pasos para la transformación progresiva de las prácticas de los y las docentes estaba en marcha.

Al referirme a la directora, su primera imagen llega a mi mente. El día que llegamos nos presentamos, y muy seria aceptó convocar a su personal para que escuchara la presentación del proyecto. Por primera vez entramos al auditorio de la escuela, en un espacio que daría cabida a lo largo de tres años a autoridades educativas y civiles, padres y madres de familia, maestros y directivos de otras escuelas primarias del municipio, personal de asesoría técnica de la Secretaría de Educación en el Estado y de dependencias gubernamentales, interesados en conocer lo que estaba sucediendo en Huaniqueo.

La maestra Magda, como llamamos casi todos a la directora, es una persona entusiasta, trabajadora, interesada en la mejora de la escuela, su personal y alumnado. Difícilmente dice que no a algo. No quiero decir que acepte todo, sino que está abierta a la experiencia y a lo que pueda representar un beneficio para su comunidad escolar. Día a día permanece en la escuela muchas horas, las que no le son suficientes para desahogar las múltiples tareas que tiene en su cargo: suplir a algún docente con permiso, organizar junto con las madres los desayunos escolares, dar indicaciones al personal de apoyo, reunir a su personal docente si las actividades lo requieren, recibir presupuestos, atender las preinscripciones, y muchos asuntos más.

Ese primer año estuvo lleno de retos y de aprendizajes para todos: alumnado, docentes, directora y asesores técnicos. Era la primera experiencia de ellos y de nosotros de un acompañamiento académico en la escuela. Para nosotros como asesores, era la oportunidad de apoyar un proceso de aprendizaje de verdad, con niños y niñas reales, con proble-

mas concretos y con docentes que estaban dispuestos a contribuir en sus procesos de formación en y desde su práctica.

### **El trabajo en el aula y los cambios en los y las docentes**

Un evento importante desencadenó otros sucesos inesperados en el proyecto y la escuela: la visita de una misión de congresistas norteamericanos, quienes impulsan la obtención de recursos económicos para los organismos de Naciones Unidas. Ellos fueron invitados por el UNFPA para que visitaran nuestro estado. El proyecto fue elegido y pedimos a la escuela que nos dieran la oportunidad de que observaran su trabajo. Se seleccionaron dos grupos, uno de quinto y otro de sexto, atendidos en ese entonces por la maestra Carmen y el maestro Jaime, respectivamente. Los proyectos que se estaban trabajando eran sobre sexualidad, que son temas recurrentes en los grados de quinto y sexto.

Junto con la misión de norteamericanos, su intérprete y los funcionarios del UNFPA llegaron también el presidente municipal, los integrantes del cabildo, el jefe de sector, el supervisor escolar, en fin, una amplia comitiva de personas asistieron ese día a la escuela. Más tarde el presidente municipal me dijo: "El Secretario de Educación tiene que conocer esto; yo lo voy a traer", promesa que dos meses más tarde cumplió.

En ocasión de la visita de los parlamentarios estuve en el grupo de quinto, donde la maestra les habló a los visitantes de cómo se elegía el proyecto, qué era lo que sabían los niños y las niñas del tema "Los cambios del cuerpo humano" y qué preguntas habían planteado. Asimismo, mostró su planeación en una lámina que había preparado previamente y nos dijo los contenidos de las asignaturas que iban a desarrollar en el transcurso del proyecto y las actividades propuestas conjuntamente. Ese día realizaron una actividad

de investigación documental y exposición de productos parciales. Algunos meses atrás había tenido la oportunidad de estar en el grupo de la maestra Carmen, quien me permitió iniciar un proyecto con su grupo: “Los animales en peligro de extinción”. Llegamos hasta la planeación con los alumnos y alumnas, y los dejé cuando iniciaron la investigación de uno de los subtemas del proyecto, por lo que en esta ocasión tuve oportunidad de ver nuevamente su trabajo. Su medida y su voz pausada en la conducción, el trabajo organizado de los niños, su manejo de la metodología, la naturalidad con la que el alumnado tomaba su nuevo rol, la cercanía con el trabajo en equipo, las preguntas, todo mostraba claramente el proceso que la maestra estaba impulsando en su grupo y su notoria evolución como docente.

Los grupos de segundo grado atendidos en ese momento por las maestras Oralia y Lulú –como afectuosamente la empecé a llamar–, nos dieron muchas sorpresas; los niños planteaban preguntas que no se correspondían con los contenidos de su grado. Recuerdo que en una conversación con la maestra Lulú nos narró cómo en el proyecto “Las plantas” los niños habían preguntado cómo habían aparecido las plantas en la Tierra. Esta pregunta los llevó a la teoría de la evolución, que es un tema que desde el currículo oficial debe tratarse hasta el sexto grado. ¡Menuda tarea! La maestra Lulú salió adelante con paciencia y creatividad, adecuando el contenido a estas interrogantes tan poco comunes en las aulas de otras escuelas primarias.

Por su parte la maestra Oralia, aún con muchas reservas respecto de la forma de trabajo, desarrolló con sus alumnos el proyecto “Las frutas”. Afortunadamente para todos, los libros de texto de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio les proporcionaron naturalmente una serie de actividades para entrevistar al señor de la tienda, acompañar a su

mamá al mercado para identificar los productos naturales, los procesados e industrializados, enlistar en qué se utiliza la fruta como materia prima: paletas, conservas, dulces, jugos, aguas, las frutas que se producen en su región, su conservación y costo, y hasta les permitió elaborar en el aula una receta de dulce de tamarindo que alimentó la curiosidad de los niños y su gusto, además de que pudieron plantear problemas de Matemáticas.

Aunque ambas docentes realizaron proyectos en sus grupos, como asesora puedo distinguir dos procesos distintos en ellas. En el caso de la maestra Lulú la asesoría fue mínima, la metodología le permitió desplegar sus capacidades: empatía con el grupo, facilitación del trabajo en equipo, recopilación de la necesidades de aprendizaje y detección de los razonamientos incipientes de niños y niñas, así como el impulso de las posibilidades que da el dibujo y la creatividad de los niños pequeños. Puedo decir que realmente realiza un excelente trabajo de andamiaje con sus niños.

En el caso de la maestra Oralia, ella mostró resistencia al cambio. Varios proyectos quedaron inconclusos. En el de las frutas, considero que la asesoría hizo su aportación, le ayudó a mejorar la visión del proyecto. Buscamos juntas los contenidos de aprendizaje; ella sugirió actividades, definimos una posible ruta para el desarrollo de las actividades del proyecto, estimamos su duración y poco a poco lo desarrolló. Tal vez fue el momento oportuno en su propio proceso de aprendizaje y este proyecto le permitió probarse a sí misma que era posible el cambio. El día que hizo el dulce, ella misma me invitó a su aula.

## **La formación docente en marcha**

Durante algún tiempo, y en algunos casos, los cuadernos

no reflejaban los cambios que nosotros apreciábamos en el aula. Seguían apareciendo en algunos casos ejercicios de las asignaturas separadamente. El nombre del proyecto y las preguntas que planteaban los niños y niñas estaban pegados en las láminas del aula, pero no se registraban; varios productos parciales pasaban de la exposición al rollo de papel bond en la esquina del salón o a la basura, y no todos los docentes llevaban las carpetas individuales de evaluación o no seleccionaban los trabajos que en ella incluían. Aun así, el hecho de que las llevaran era un avance porque allí encontramos dibujos, problemas, mapas, textos con distintos contenidos, cartas, cuentos hechos por sus niños y niñas; también pequeñas anotaciones escritas por los docentes que hablaban de problemas o avances que apreciaban en ellos y ellas.

La naturaleza del acompañamiento que realizábamos arrojó nuevas posibilidades; además de las visitas, nos reuníamos con los y las docentes aunque fuera media hora después de sus clases. Esto era difícil porque no todos podían quedarse; algunos trabajan en otras escuelas; además, estaban cansados para seguir en el análisis. Otros mostraban resistencia a la participación en el colectivo; lo hacían de mejor manera en lo individual en sus grupos y, además, el tiempo era demasiado breve para tratar los múltiples problemas que enfrentaban en sus aulas. Esta pléyade de condiciones nos orilló a plantear la alternativa de los talleres de actualización e intercambios estatales para seguir impulsando el trabajo por proyectos en sus aulas y socializar con otros docentes y escuelas participantes en el proyecto.

Una de tantas experiencias valiosas en el proceso de formación fue la de un taller que tuvimos durante el segundo año de trabajo en el mes de octubre. Estábamos tratando de consolidar el proceso de trabajo, sin embargo, teníamos problemas todavía con la planeación y sobre todo con la

evaluación. Nos reunimos durante un día para comentar y tratar de encontrar nuevas posibilidades en ambos temas. La constante en nuestras reuniones fue la práctica; teníamos materiales de apoyo, pero el sentido lo daba lo que estaba pasando en el aula.

En el taller que cito, la primera actividad era la de socializar cómo estaban desarrollando las fases de la metodología y cómo integraban el conocimiento. Una matriz de doble entrada ayudó a cada equipo a resumir su experiencia y problemática. Repartidos en grupos de tres docentes logramos una dinámica de intercambio auténtico de las experiencias en la metodología. Cada docente en su equipo explicaba cómo estaba entendiendo cada fase, cómo la trabajaba y qué problemas tenía. Poco a poco fueron apareciendo las diferencias y semejanzas entre ellos. Algunos no le daban mucha importancia a la hipótesis, pues no reconocían su valor en los cambios conceptuales; otros lograron disipar dudas acerca de su papel; unos más clarificaron algunos aspectos confusos en el proceso. En algunos casos nuestras aportaciones ayudaban a recuperar el sentido de la metodología; en otros, encontramos nuevas posibilidades como asesores al escuchar las experiencias diversas y aprendíamos de ellos. El debate en ocasiones subía de tono; cada cual con pasión defendía sus ideas; en momentos, parecía romperse la productiva sesión académica. Realmente este intercambio nos ayudó a reconocer lo valioso del trabajo conjunto, la riqueza que encierra nuestra experiencia como docentes y la posibilidad de mejorar con la ayuda de los otros. El tiempo se agotó y, por lo menos en ese día, no llegamos a la evaluación; nuestro talón de Aquiles estaba definiéndose.

### **Los maestros aprenden de sus alumnos y alumnas**

La permanencia del proyecto en la escuela "Flores Ma-

gón” se puso a prueba en varias ocasiones. La salida de la maestra Soco, una entusiasta y joven profesora de uno de los grupos de cuarto grado, obligó a la Directora a experimentar la metodología en este grupo mientras llegaba quien la supliera. Más tarde dejó la escuela el maestro Panchito, como le llamaban sus compañeros. Mucho después el maestro Elio pasó a prestar sus servicios a otra comunidad. Estos cambios nos obligaban a ir a los grupos de los nuevos maestros, tratando de que ellos dieran continuidad al proceso iniciado por sus antecesores. Incluso estos hechos nos aportaron nuevos aprendizajes.

Recuerdo el caso del maestro Abelardo, quien llegó a la escuela ya avanzado el ciclo escolar, pero por atender otros grupos tardamos en ir a su aula de sexto grado. Cuando los visité estaban desarrollando el proyecto “Las serpientes”. Le entregué la guía y le consulté sobre cómo estaba enfrentando la metodología, aun sin tener la actualización inicial. Él me dijo: “los niños me están enseñando; ellos ya saben qué fase sigue y me están ayudando a aprenderla”. Ese día trabajé con su grupo lectura de comprensión con la leyenda náhuatl “La huída de Quetzalcóatl”, de su libro de lecturas, que, por cierto, tuvieron dificultad para comprender cabalmente. Platicamos sobre las creencias de su localidad acerca de las serpientes, con lo que realizaron un texto libre que después leyeron a sus compañeros. Después del receso trabajamos en equipos algunos contenidos de Matemáticas: operaciones básicas y cálculo de porcentajes usando materiales publicitarios de celulares, zapatos tenis y equipos de sonido, con lo que se dieron cuenta del monto de las ganancias que tienen las tiendas que ofrecen “abonos chiquitos”, y qué tan conveniente era comprar a crédito o de contado, lo cual explicaron al presentar al grupo lo que habían decidido “comprar”, en qué plan lo pagarían y por qué. Las actividades de Matemáticas, por supuesto, no estaban contempladas en el proyecto

que estaban desarrollando. Salirse del proyecto sucedía en varios casos, cuando los docentes se sentían con la necesidad de cubrir contenidos que no habían trabajado en ese proyecto. Por ello lo dejaban por momentos, como era el caso, y lo retomaban más tarde.

En tres ciclos escolares en la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón” hemos vivido muchas experiencias como las que hoy les comparto. Algunos momentos difíciles y muchos otros de enorme satisfacción. En este último ciclo escolar, 2006-2007, estamos desarrollando un proyecto educativo comunitario que ha sido una consecuencia de la evolución del propio proyecto “Aprendizajes para la vida” y de otras ideas que lo han renovado. El personal docente y directivo de esta escuela nos enseñó a todos lo que se puede hacer con disposición, compromiso social y claridad en los objetivos. Considero que tuvimos la oportunidad de acercarnos a los y las docentes como lo que son, auténticos profesionales, lo que corroboraron incluso quienes se incorporaron tardíamente al proyecto.

Hoy les puedo decir que “Aprendizajes para la vida” ha trazado rutas, pero son los y las docentes quienes han abierto sus propios caminos hacia el cambio, que iniciamos desde un punto de partida común, pero las múltiples posibilidades las marcaron los niños, las niñas y sus docentes. Sabemos que en cada práctica se mezclan las historias personales, la experiencia profesional y las motivaciones de los y las docentes, por lo que cada huella trazada en el camino es única. Aun así, a través de esta experiencia extraordinaria a lo largo de casi tres años hemos visto que es posible caminar juntos y, sobre todo, aprender de nuestros maestros y maestras.



## *Mi mamá le puede a mi papá*

Ma. Dolores Jiménez Castañeda

Hoy es un día muy caluroso, más que otros días. Recibí una llamada de uno de mis tres ángeles, ¿saben? Son tres maestros que me han llevado por senderos a los que nunca creí llegar a pasar: el mundo de las letras, de las lecturas, ya que cuando salí de la Normal olvidé estar cerca de los libros y sólo hacia mi trabajo como me lo habían enseñado. Ahora ya no, porque tengo la motivación del trabajo, porque me han alentado para interesarme en el cómo y para qué de mi función como educadora, y que la gente es parte importante en el trabajo, mis alumnos, las autoridades de mi municipio, así como la gente que ya no tiene niños pequeños, pero que son líderes en la localidad y me hacen recordar anécdotas del pasado, como la que hoy quiero compartir con ustedes. Todo sucedió en el Jardín de Niños “Cristóbal Colón” de la comunidad de Cayaco, municipio de La Huacana, Michoacán.

Hace 23 años que egresé de la Normal; soy profesora de educación preescolar. Me asignaron a la zona escolar 012, que está ubicada en el municipio de La Huacana. En un pueblo pintoresco llamado El Oasis de Tierra Caliente; ésta es mi tierra. De ahí me asignaron a la comunidad de San José

Cayaco, a treinta minutos de la cabecera municipal; bueno, eso hacíamos hace tiempo, ya que la carretera era de terracería, con muchos pozos; y en época de lluvia no podíamos ir a impartir nuestras clases porque la carretera se destruía. Corría el año 1984; yo tenía sólo un año de servicio; todo era nuevo; tenía un grupo de 25 alumnos y atendía el primero, segundo y tercer grados; como ven, niños de todas las edades de 3 a 5 años. Era el tercer mes de clases. Ya para entonces yo conocía a todos mis alumnos. Recuerdo a Leodegario, un niño morenito de cuatro años, para su edad un poco alto, de mirada profunda, muy extrovertido, preguntaba muchas cosas, cursaba el segundo año. Todos los días, al llegar su saludo era el siguiente: “¡Buenos días, señorita ciudadana profesora!” Sin faltar ni una sola palabra, Ése era su saludo ordinario. Pero un día llegó cabizbajo y no me saludó; yo lo saludé, pero únicamente me contestó: “Buenos días”. Durante la clase realizaba sus trabajos en silencio; al salir al recreo se quedaba sentado lejos de sus compañeros, no jugaba ni se integraba al juego. Lo observé por algunos días, y al ver que su actitud no mejoraba, me acerqué a preguntarle: ¿Qué te pasa, Leode?” Lo abracé, se retiró de mí y me contestó que no le pasaba nada. Lo mismo ocurrió durante muchos días, hasta que un buen día, a la hora del recreo, me tomó de la mano y me dijo: “¡Estoy triste!” Entonces yo le pregunté que por qué, a lo cual contestó:

— Mire, estoy triste porque mi amá le puede a mi apá.

—¿Quieres decir que se pelean?

— Sí, en las noches luchan y hacen ruidos muy raros, ellos piensan que estoy dormido, pero no, y tengo miedo de que mi amá apachurre a mi apá, porque está chiquito, ya ve.

La preocupación del niño era porque su mamá era una

mujer alta y gorda y su papá era chaparrito y de complexión delgada. Yo estaba preocupada, era mi segundo año como profesionista, soltera, sólo tenía veintiún años de edad, no tenía ninguna experiencia pedagógica y éste era un gran problema que me alarmó, y algo debía de hacer al respecto.

—Mira, Leode, no te preocupes —le dije muy segura—; voy a platicar con tu mamá para que ya no pelee con tu papá.

El niño muy contento me dio un beso y se fue. Yo no sabía cómo abordar el asunto de su problemática familiar y me daba pena. Dejé pasar unos días, pero al niño no se le borraba esa tristeza de su carita.

Un día se fueron sus compañeros. Él se quedó y me dijo:

—Maestra, anoche se volvieron a pelear, y mi amá le pudo otra vez a mi apá. Se le subió encima y él se quejaba porque mi amá le podía.

—Oye, a lo mejor no peleaban.

—Sí, sí peleaban, porque mi amá se le sube encima a mi apá y él sufre. Tengo miedo.

—Mira, llévale este recado a tu mamá para que venga mañana para platicar con ella. ¿Quieres que así lo haga?

—Sí, maestra.

Se fue. Yo me quedé muy preocupada; no sabía como abordar este asunto de la problemática familiar, porque tenía la sospecha de que sostenían relaciones sexuales en el mismo cuarto donde dormía toda la familia. Han de saber ustedes

que en esta comunidad los adultos duermen en el mismo cuarto con todos sus hijos, no tienen más; es por eso que esperan que los niños se duerman para tener relaciones, bueno eso pensaban ellos.

La mañana siguiente la mamá se presentó al final de la clase, preocupada, pensando que Leode había hecho alguna travesura. Con mucho miedo y vergüenza abordé el tema, le pregunté que si no había notado raro al niño. Me dijo que sí, pero que él no le quería decir nada y que la miraba con coraje.

Yo le dije que efectivamente, él estaba triste. Le pregunté en dónde dormían; ella me contestó que en el cuarto con los niños y, con pena, le pregunté si tenían relaciones sexuales ahí en el cuarto. La señora me contestó que sí. Entonces le dije que el niño los había observado y que pensaba que estaban luchando, y que como ella se le subía al señor, el niño pensaba que le ganaba en la pelea; que angustiaba a su hijo al pensar que su papá perdía cada vez que luchaban. Mire, le dije, le sugiero que se salgan del cuarto, hagan un tejadito para ustedes, y así el niño ya no verá nada y ya no pensará que ustedes se están peleando. Por mi parte, le haré entender a Leode que usted y su esposo no volverán a pelear.

La señora se fue. Yo sentía muchas cosas dentro de mi ser. Es ahí, en la práctica donde se forma un maestro. Yo creí que todo lo sabía, pero ahí supe que no era así.

Pasaron los días y el niño volvió a saludarme como era su costumbre:

—¡Buenos días, señorita ciudadana profesora!—me dio una flor—. Gracias, maestra, porque mi amá ya no se pelea con mi apá y yo los quiero mucho.

Los niños pequeños son inocentes, y a veces por descuido de sus padres, sufren. Nosotros, como educadores, debemos estar atentos y escuchar a nuestros alumnos, contribuir a que su crecimiento personal sea agradable, evitando que por un mal entendido o un descuido de los padres, su vida no pueda desarrollarse de una manera sana.

En ese tiempo sólo hice lo que creí pertinente, y hoy que lo recuerdo se me hace algo chusco, pero que pudo terminar de otra forma. Ésta fue mi primera experiencia como profesionista, y de ella surgieron muchas más, pero ésta no la voy a olvidar jamás.

Yo me llamo Ma. Dolores Jiménez Castañeda, soy educadora. Mi padre fue militar de origen juchiteco, del estado de Oaxaca; mi madre, de La Huacana, del estado de Michoacán. Ellos me enseñaron a vivir, a disfrutar de mi labor educativa, a ser responsable y a dar sin esperar nada a cambio. De estos dos bellos estados he aprendido mucho y me siento orgullosa de ser mitad oaxaqueña y mitad michoacana. Sé que ahora tengo que aprender mucho más para poder ayudar a mis alumnos y a mi comunidad.

Ésta es una parte de mi historia. Creo que soy maestra de corazón porque me gusta mi profesión. Hoy lo reafirmo: el amor por mi trabajo ha ido creciendo con humildad, responsabilidad. Cada día aprendo algo nuevo con todos mis alumnos. Ser educadora es algo muy bonito, noble y maravilloso. No me arrepiento de que, por un accidente, haya permanecido en este nivel que me ha dado tantas cosas buenas. Pero ésa es otra historia que en otro momento les contaré. Tengo tantos conocimientos que hoy me doy cuenta que trabajo a conciencia y que me falta tiempo para estar con mis alumnos. Hasta el momento sigo trabajando con grupos de todas las edades y estoy contenta de ser una educadora.



# *U*na experiencia para recordar

Adriana Torres Frutis

## **El contexto de la experiencia**

Michoacán es una composición de inspiración, de sensibilidad, de misticismo, de arte, de tradición, de pueblos indígenas, donde confluyen diversas culturas, como la Purhépecha, la Mazahua, la Otomí y la Náhuatl, de bellezas naturales, de reconocidos luchadores sociales, pintores, escritores; es un paraíso ubicado al oeste de República Mexicana; es parte del Eje Volcánico y de la Sierra Madre del Sur, con un relieve muy accidentado, por lo que su clima es muy variado.

Cuenta con una superficie territorial de 59,928 km cuadrados distribuidos en 113 municipios. Es un hermoso estado con gente muy cálida, de vanguardia, con ideas de cambio y de transformación, con un pensamiento divergente y revolucionario, de acciones innovadoras en diversos ámbitos.

En el año 2003 inicia esta experiencia. Nos encontrábamos con una serie de situaciones que afectaban en alguna medida el proceso educativo que se estaba desarrollando. Eran ambientes que podían cambiar con voluntad política

y capacidad de visión colectiva. Entre los factores que incidían en la armonía del hecho educativo se encontraban los siguientes:

a) No se tenía un documento que condensara las aspiraciones, los principios y los fines educativos en la entidad, por lo que la toma de decisiones se veía un poco limitada por no tener una política establecida y consensuada. Esto generaba algunos conflictos políticos, sindicales, laborales y sociales, manifestándose en problemas que imposibilitaban la coordinación al interior de la Secretaría, y al exterior con otras instancias de gobierno.

b) Se reflejaba, por sus resultados, una desvinculación entre la teoría y la práctica en la formación de profesionales de la educación, tanto en formación inicial como permanente, producto de la desarticulación entre los niveles educativos; existía rezago educativo en las zonas marginadas y un alto índice de analfabetismo.

Como se puede comprender, estos factores eran trastocados por la complejidad de la realidad internacional, la cual se manifestaba en un proceso de globalización económica de corte neoliberal, constituyendo nuevos escenarios de relaciones y de interdependencia mundial, manifiestos en políticas y estrategias comunes en donde todo lo determina el mercado y sus nuevas necesidades.

De esta forma la educación se convierte en factor de carácter estratégico donde se forman los nuevos sujetos en correspondencia con los requerimientos del mercado laboral y las exigencias del desarrollo internacional.

En este contexto surge la necesidad del cambio, de la utopía, de la construcción de sueños, esos sueños colectivos que

nos llevan a enfrentar desafíos, a pasar muchas horas de la noche en esa quietud y tranquilidad de concentración en las que fluye el torrente sanguíneo, se pueden escuchar los latidos del corazón y de la misma conciencia, donde se recuerda y vuelve a la mente lo que un día llevó a ser lo que cada uno es y a encontrarle identidad y sentido a lo que se hace por la vida.

Esa necesidad de ver la realidad diferente más justa con un desarrollo educativo en y para la vida, hacia la formación humanista donde lo humano se ponga en el centro de la educación, sea la esencia para dejar soñar a las nuevas generaciones y esos sueños se hagan realidad con la construcción de posibilidades, de dibujar nuevos escenarios en correspondencia con la realidad y de trabajar porque se cumplan las aspiraciones y la utopía nos sirva para caminar y para encontrar nuevas condiciones en la búsqueda de la felicidad colectiva del pleno desarrollo del sujeto para la vida.

### **Construcción del Programa de Desarrollo Educativo 2003-2008 (ProDE)**

Recordando estos aspectos que le dan sentido e identidad a la existencia, nos hallábamos en ese reencuentro con la esencia que da origen a la creación humana, con deseos de mejorar o de cambiar la educación cuando de pronto, el 10 de noviembre de 2003, se presentó una invitación de la Mtra. María Esther Dagio, directora de la Unidad de Desarrollo Organizacional para participar en el diseño del Programa de Desarrollo Educativo. Ella manifestaba una gran preocupación por una tarea sumamente importante que le había encomendado el Secretario de Educación, Lic. Manuel Anguiano Cabrera, para constituir un equipo que diseñara el ProDE, por ser una necesidad prioritaria de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE). Prácticamente había transcurrido casi un año

y no se había presentado dicho programa.

— El tiempo es muy corto, pero considero que podemos terminar —dice la maestra.

— ¿Cuándo es la fecha de entrega? —preguntamos.

— Antes del 15 de diciembre se tendría que tener un documento consensuado por las diferentes subsecretarías.

Y se hizo el silencio, quizás de reflexión, de meditación o de sorpresa. Es muy poco tiempo, pensamos en lo interior, y un problema al que nos enfrentamos, además del programa en cuestión, es que somos docentes, tenemos grupo y nuestros alumnos nos esperan con esos deseos de aprender cada día cosas nuevas que representen para ellos un interés primordial. Aunque habría que preguntarnos: ¿Lo estamos logrando o necesitamos una inspiración, un proceso de alejarnos de nuestra rutina y mirar con ese ojo crítico que algunas veces se nos pierde en la agonía de la misma rutina? Quizás eso es lo que puede movernos, esa inquietud por alcanzar aquello que no hemos podido tocar, sentir, valorar.

Cada día nos movemos en la certeza de hacer “bien” nuestra labor pedagógica. No podemos quedarnos en esa quietud; necesitamos arribar a nuevas posibilidades, a escuchar nuestro interior cuando salimos del salón de clases, ese recinto sagrado de “la sabiduría” que en más de mil ocasiones se convierte en sólo repetición, donde los niños y los jóvenes se quedan con deseos frustrados. Cómo recobrar la esencia del saber, de ese saber hacer con conocimiento para transformar la realidad. ¿Será posible un mundo nuevo o siempre seremos los mismos docentes, dejando pasar la vida y que nuestros alumnos se conviertan en esos niños conformistas sin una visión transformadora? Es el momento

de tomar la decisión: emprendemos el reto o nos quedamos en nuestra agonía del querer hacer y no “poder”. Posterior a esta reflexión cuantificamos el reto en tiempo: prácticamente contabamos con 35 días.

—Si nos organizamos y trabajamos en horario intensivo, programando cada una de las actividades y sesiones, podríamos alcanzar la meta en los tiempos señalados —afirma con énfasis la maestra Dagio.

Contestamos favorablemente. En ese momento se estableció el compromiso. Iniciamos su cumplimiento haciendo un recuento de los documentos que era necesario revisar. Entre ellos mencionamos: los documentos de la UNESCO, el Programa Regional para América Latina y el Caribe, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2000-2006, el Plan Estatal del Gobierno 2002-2008, los anteriores programas educativos en la entidad, los diferentes programas y proyectos que se estaban trabajando en la Secretaría. Observamos que eran más de 200. Los datos estadísticos en materia educativa no estaban del todo articulados, y nos enfrentábamos a otro “pequeño” problema: no coincidían entre sí los procedentes de fuentes diversas. Con toda esta bibliografía y documentación en nuestras manos iniciamos el trabajo.

Convencidos de la importancia que tenía el desarrollo del ProDE, dichosos por enfrentar nuevos desafíos y trabajar en la incertidumbre, valoramos profundamente las acciones por realizar, entre ellas ampliar el equipo con un compañero más, por lo que consideró necesario invitar al Mtro. Salvador Cervantes, quien es actualmente Jefe del Departamento de Evaluación de la Secretaría de Educación en el Estado. Con él hicimos el equipo de cuatro personas que iniciaríamos esta ardua tarea. La maestra Dagio tenía detrás de ella varios colegas que le apoyaban con los diferentes datos que se requie-

rían, sobre todo los estadísticos. En las cuestiones de diseño y de decisión sobre los diferentes componentes del programa nosotros los creábamos. Fueron noches interminables sentados frente a una computadora y una taza de café, con su aroma tan agradable, para paliar el frío del invierno y darle calidez a la charla. En esas noches de trabajo colectivo no sentíamos las horas. Por la mañana los cuatro laborábamos en nuestros centros de trabajo y nuevamente, cada día, se producía el encuentro en la tarde. En la noche desarrollábamos a todo vapor, con mucho interés, la responsabilidad de la encomienda.

Los sábados pasaron, y los domingos los vimos desde el calor de la discusión, envueltos en la charla amena y creadora y en la solidaridad de la construcción colectiva. No podíamos suspender el trabajo, era una responsabilidad muy grande que nos habíamos echado auestas y con la que nos sentíamos muy comprometidos. El equipo –modestia aparte- creo que fue muy bueno para organizar, para trazar líneas, para comprender el contexto, para la colaboración. Nos acoplamos muy bien. Como en una obra musical las notas melódicas dan vida al ritmo, o la caída del agua del río canta siempre en armonía, así vibrábamos nosotros en un coro de pensamientos estructuralmente coincidentes. Nunca habíamos trabajado juntos, teníamos estilos diferentes, así como diferentes habilidades, pero esto nunca fue un obstáculo; por el contrario, fue la suma de conocimientos, capacidades, habilidades y esfuerzos lo que nos hacía avanzar y, sobre todo, teníamos una voluntad única, un fin preciso: diseñar el ProDE para el estado de Michoacán.

Entendíamos que no era tarea sencilla, por lo que era necesario tener una percepción global de la realidad desde lo macro, que implica lo internacional, nacional, estatal, hasta llegar a lo local, sin perder de vista las diferentes mediaciones

existentes entre los distintos niveles, lo que exigía la capacidad de análisis, síntesis, abstracción. Tratar de acomodar y condensar en un documento la política en sus diferentes ámbitos, las cuestiones organizativas y operativas de la Secretaría de Educación con la investigación, la formación, la docencia, la evaluación entre los muchos elementos sumamente importantes para ver la realidad desde su complejidad y sus múltiples manifestaciones en cada uno de los elementos en que se especifica y se condensa; era un ir y venir entre lo ideal y lo realmente realizable en la educación en la entidad. Aquí discutimos la concepción de la utopía como la posibilidad de realización y de concreción en un determinado tiempo y espacio, como menciona Eduardo Galeano: para qué sirve la utopía si cada vez que me acerco se aleja más; para eso sirve, para caminar.

Después de tener reunida toda la información, de revisar minuciosamente los diferentes elementos que serían la base del Programa, su fundamento y la continuidad de la política, decidimos cuáles serían los grandes apartados que debería contener, hicimos el bosquejo general y sobre él empezamos a acomodar lo que habíamos avanzado en revisión. Le dimos forma y decidimos que tendría un marco contextual en diferentes ámbitos: internacional, nacional y estatal. La situación actual de la educación en cuanto a sus diferentes niveles y/o modalidades. En estructura y cobertura era necesario realizar un análisis sobre cuáles eran los factores internos y externos que nos tenían en tan malas condiciones. Otro apartado fue el de las orientaciones socio-educativas, en el que se trabajaron los retos de la educación, la política educativa, la misión, la visión, los valores, el objetivo general. Un sexto apartado, que es la propuesta realmente de trabajo, fueron las siete líneas estratégicas:

1. Fortalecimiento de la gestión institucional participativa.

2. Evaluación para transformar.
3. Reorganización de la administración educativa.
4. Participación social para la transformación educativa.
5. Educación para todos.
6. Calidad y pertinencia para educar.
7. Fortalecimiento de la profesionalización docente.

Las siete líneas del Programa de Desarrollo Educativo funcionan como una visión articulada de la realidad educativa y política en la entidad, en la que son necesarias todas para que se geste la transformación deseada. No se pueden dar de manera aislada; para cambiar es necesaria una gestión participativa y la evaluación, la reorganización administrativa. Con una concepción organizativa vertical y de dependencia no se puede brindar una formación humana integral para el cambio necesario de la sociedad mexicana, y de la michoacana en particular; no se pueden dar la participación social, el consenso y una visión compartida de futuro, ni una educación para todos, con un sistema educativo excluyente. Para educar desde las necesidades de los niños, los jóvenes y los adultos de la entidad, y para darle sentido y pertinencia a la educación es fundamental, también, la formación de los profesionales de la educación, porque si no están formados los que pueden hacer posible ese cambio inaplazable a favor de las necesidades populares, tal cambio será más lento o no se dará.

Con un riguroso y sistemático análisis, cada una de estas líneas estratégicas fue desarrollada junto con sus respectivos objetivos, metas y acciones, a la vez que se alineaban en correspondencia con la política educativa, expresada en:

1. La educación como una de las bases del desarrollo social.
2. Un pacto social y político entre la sociedad michoacana, el gobierno del estado y el magisterio.

Después de profundas revisiones, el 6 de diciembre del mismo año 2003 ya teníamos el primer borrador que enviaríamos a cada una de las subsecretarías para que le hicieran las correcciones respectivas y sus correspondientes aportaciones, señalando un tiempo de cinco días para dar respuestas. Con tal fin se trabajó en horarios vespertino y nocturno. Recuerdo esas noches de placer académico y deleite político, esas tazas de café con su agradable aroma espoleando la imaginación y la creatividad del equipo. Cómo disfrutamos el trabajo. Teniendo puntos de vista diferentes, nunca reñimos, porque teníamos un buen método de trabajo: sostener o refutar con argumentos; llegar siempre a acuerdos. Se dio un verdadero trabajo colaborativo, cada uno desde lo que era capaz de hacer y de aportar al equipo, sumando siempre esfuerzos, avanzando, haciendo las críticas y las aportaciones correspondientes a cada aspecto que se estuviera trabajando; nunca hubo reclamaciones. Todos trabajamos al mismo nivel, sin escatimar el tiempo, sin prisas, haciendo todo por conciencia, todo por compromiso con la educación. Éramos un sujeto colectivo que quería una educación más acorde con el contexto michoacano, con las circunstancias políticas, sociales y culturales de la entidad. Eran las aspiraciones de muchos años y la experiencia acumulada en diversas trincheras de la realidad que ansiaban concretarse en una propuesta. Con todo el rigor que tal empeño requería, procuramos asentar nuestros juicios propositivos en la viabilidad y la pertinencia.

Por fin llegaron los comentarios de las subsecretarías. Trabajamos sobre ellos. Cada uno se hizo responsable de analizar los comentarios de una subsecretaría. Después de los respectivos análisis decidimos la manera de incorporarlos en el documento base a través de diferentes criterios: que se sintieran reflejados, que fueran parte de lo que trabajaban en cada subsecretaría, que no fueran contradictorios, y, en el

caso que lo fueran, se hiciera un análisis de los aspectos en los que no había correspondencia y cuáles eran las causas. Se hablaba nuevamente con quienes enviaban las aportaciones, de manera que fueran consideradas. En esta dinámica de articulación y de inclusión también se envió el borrador al Comité Democrático de la Sección XVIII del SNTE, el que nos hizo llegar algunas críticas a diferentes concepciones.

Finalmente tuvimos el segundo borrador con las aportaciones de las diferentes consultas realizadas. Llegó el día de presentarlo al Secretario, 11 de diciembre, como se había acordado. Los cuatro teníamos confianza en que estaba en correspondencia con lo que se necesitaba y con el principio de la política educativa de que un gobierno diferente requería una educación también diferente. Empezó la presentación en la sala de juntas. Habíamos preparado el trabajo en Powerpoint con diapositivas muy bien hechas por el profesor Martín Sánchez Ruiz, quien es experto con la computadora. Todo estaba listo. Llegó el Secretario y empezó la presentación. La maestra Dagio dijo: "Señor Secretario, después de algunos días intensivos de trabajo por fin estamos aquí con usted presentándole el producto de lo realizado", e inició la presentación de la primera parte, la general. Enseguida, Juan Hurtado Chagoya habló sobre el contexto, el diagnóstico de los problemas de la Secretaría y la política. A mí me dejaron explicar las líneas estratégicas, y al maestro Salvador le correspondió abordar los programas y proyectos y su articulación. Cuando terminamos, el Secretario expresó su beneplácito, nos felicitó por el esfuerzo realizado y agregó: Ya tenemos el Programa. Ahora ¿cómo lo damos a conocer a los funcionarios, a los maestros, a los medios de comunicación? Nos hizo varias preguntas, nos comentó algunas situaciones muy importantes, se hicieron algunos agregados y pasamos el documento a corrección de estilo a la Subjefatura de Ediciones y Publicaciones. Ultimamos rápidamente los detalles

porque ya esperaban el documento para editarlo. En Comunicación Social se estaba trabajando la portada y los demás detalles para su inmediata publicación.

Finalmente en febrero de 2004, se publicó el documento con un tiraje de 10,000 ejemplares; se diseñó la estrategia de distribución y, sobre todo, de análisis y aportaciones al documento. Se consideró que sería necesario iniciar con los funcionarios para que ellos lo difundieran entre su personal y, posteriormente, en los diferentes niveles educativos.

Se organizó una presentación con los subsecretarios y algunos directores de área. Posteriormente se hizo la presentación oficial en la secundaria de La Huerta. El propósito era que cada una de las subsecretarías trabajara sobre la línea que le correspondía. La evaluación y gestión se abordaron con el personal de la Subsecretaría de Planeación Educativa. La de formación de profesionales de la educación con la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior; la de administración con la Subsecretaría de Administración. Esto se realizó en junio de 2004. Se distribuyeron por subsecretarías y se preparó la presentación. Cada uno coordinaba un grupo con el apoyo de nosotros. A mí me correspondió apoyar a la Subsecretaría de Administración. El Lic. Calderón, subsecretario, con todo su personal estuvo muy comprometido y participativo; llegaron a ciertos acuerdos en una reorganización administrativa en la que se utilizaran las tecnologías de la comunicación, las redes electrónicas, entre otras, e hicieron sus propuestas de cómo se pudiera llevar a la práctica, y así en cada una de las subsecretarías.

Posteriormente se diseñó la estrategia para llevar el Programa a los maestros. Al respecto se consensuó que se hicieran en reuniones con los supervisores y maestros. A tal fin se organizaron eventos en 10 regiones del estado. Se consideró

que era necesario tener un espacio para un equipo que le diera seguimiento a los objetivos, acciones y metas del ProDE. Nombraron al Mtro. Juan Hurtado Chagoya como responsable de tal equipo; se invitó al Mtro. Jesús Inda a trabajar, lo comisionaron de secundarias técnicas; al Mtro. Jesús Cadena Medrano, actual director de formación de docentes, lo comisionaron de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. Con ellos se hizo muy buen equipo para llevar el análisis y las propuestas del Programa a las regiones. Para presentarlo se agrupaba a los diferentes municipios. Hubo comentarios tanto positivos como negativos. Nunca se les había dado a conocer un programa, y mucho menos se les había pedido que lo analizaran y discutieran sobre él para desarrollar las metas establecidas. Entre otros comentarios se mencionaron muchos problemas. Se discutió, además, la pertinencia de realizar un Taller de Reflexión sobre la Práctica Educativa, al cual se denominó "La Escuela como Centro de Desarrollo Cultural".

Este taller se diseñó con la participación de personal de diferentes subsecretarías. La coordinación estuvo a cargo de los miembros del equipo autor del ProDE y del Dr. Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, en ese entonces responsable del proyecto Alfa TV. El doctor Gutiérrez Vázquez nos apoyó en el diseño del taller. Nos distribuimos las regiones. A mí me correspondió realizar la presentación en Pátzcuaro, en su etapa inicial, en Los Reyes y en Uruapan la coordinación del evento regional. A cada uno de estos eventos asistieron funcionarios de la Secretaría de Educación. A Uruapan asistió el Mtro. Abelardo Mejía, Subsecretario de Planeación; a Los Reyes, la Mtra. María Esther Dagio, como representante de la Subsecretaría de Administración. Con el Mtro. Cadena y el Mtro. Inda habíamos ido con anterioridad para preparar esa presentación.

Llegamos a la Dirección de Servicios Regionales de Los Reyes. Nos dirigimos al Mtro. Juan Ávila y le comentamos qué era lo que se pretendía hacer y lo que se necesitaba. Fue muy amable y nos llevó con el maestro responsable, con él se trabajaron todos los detalles para el desarrollo del taller. Estuvieron presentes todos los niveles educativos, todos hicieron valiosas aportaciones, lo que dio como producto el documento regional que se presentaría en el Encuentro Pedagógico Estatal. A este encuentro, efectuado en enero de 2005 en el Centro de Convenciones, asistieron representantes de cada una de las regiones del estado con sus respectivas propuestas. Estuvieron presentes 1,500 maestros de todo el estado quienes representaban a 10,000 docentes de todos los niveles. Se pasó un video que se había filmado con el Dr. Gutiérrez Vázquez sobre la importancia de un programa educativo que orientara la política de la Secretaría y la necesidad de un cambio profundo en la educación estatal. También participaron en este evento el Dr. Manuel Saavedra Regalado y la Dra. Laura Barraza Lomelí, del campus de la UNAM en Morelia. El Secretario de Educación hizo la introducción. Se instalaron diferentes mesas de trabajo, por región y por nivel educativo. En este evento, la mesa de Educación Media Superior y Superior fue coordinada por el subsecretario, Lic. Leoncio Ferreira, yo le apoyaba porque era mi nivel. En el encuentro se obtuvieron las correspondientes relatorías y productos, dando como resultado la definición de los 15 problemas que a continuación se mencionan:

1. Desvinculación de la escuela.
2. Ausencia de espacios para establecer un pacto por la educación.
3. Ausencia de proyectos educativos rectores.
4. Falta de seguimiento al impacto de programas y proyectos educativos.
5. Ausencia de procesos e instrumentos de evaluación.

6. Falta de condiciones para la educación integral.
7. Exceso de programas y proyectos externos.
8. Normatividad y reglamentación obsoleta.
9. Burocratismo.
10. Inequidad en la distribución de recursos humanos.
11. Inequidad en la educación media superior y superior.
12. Inequidad en los espacios educativos.
13. Inequidad en la educación indígena.
14. Desarticulación y desvinculación entre organismos de investigación.
15. Desvinculación entre instancias de formación, capacitación y actualización.

Posteriormente, el maestro Inda, el maestro Cadena y yo hicimos el análisis y sistematización de todas las propuestas y de las causas que originaron estos problemas y se buscó una opción con el maestro Chagoya de cómo pudiera articularse el trabajo entre la Secretaría de Educación en general y la RETE. Se vio que lo adecuado sería una estrategia de cogestión para la transformación educativa a través de la comunidad de aprendizaje, y convertir a la escuela en un centro de desarrollo cultural.

Con estas reflexiones empezamos por convocar a más compañeros para continuar nuestra labor por un futuro y una mejor educación, o una educación pertinente de buena calidad. Cada día se presentaban compañeros de las diferentes subsecretarías, en algunos casos sin antecedentes del origen de la RETE, algunos demasiado escépticos y otros muy positivos y colaborativos.

## **Nacimiento de la RETE**

Posteriormente se trabajó esta idea con el Secretario y los Subsecretarios. Les pareció bien y se convocó a una per-

sona de cada subsecretaría y de cada nivel educativo. Este cuerpo colegiado es conocido como el G30. Sus labores se iniciaron con la conceptualización de lo que era una red, su objetivo, estrategia y política. Esto se desarrolló en el taller en Agua Blanca, donde se discutió sobre el trabajo con REDES, sobre los municipios que pudieran participar y en qué condiciones.

Posteriormente se diseñó un taller para los docentes que se habían incorporado a la Red Estatal de Transformación Educativa (RETE) en atención a su disposición, entrega, compromiso y participación, y al interés de los presidentes municipales de La Huacana y de Huaniqueo.

### **Qué se ha logrado con el ProDE**

- Reconocimiento de la labor del maestro. Su capacidad de construir nuevas posibilidades de verse a sí mismo desde su cotidianidad como un agente de transformación. Valorar la importancia que tiene su práctica educativa en ese redescubrir nuevas posibilidades de innovación, de reorganización a través de la intersectorialidad, de compartir con otros; de demostrar su práctica a través de los documentos de narrativa que escribieron los docentes de nuestro estado y que hoy se presentan.
- La conformación de la RETE en dos municipios: La Huacana y Huaniqueo, y diversos nodos que han surgido.
- Asumir la intersectorialidad en una nueva organización como una necesidad de avanzar en la educación para la vida.
- Repensar una educación para adultos desde la comunidad de aprendizaje, estableciendo relaciones con especialistas a nivel nacional e internacional.



## *Un ángel en el CENDI*

Laura Rangel Reguera

Morelia, ciudad colonial y patrimonio cultural de la humanidad, conocida también como la ciudad de la cantera rosa, es el lugar en donde se encuentra ubicado el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) SEP #7, espacio educativo que presta servicio a los hijos de las madres trabajadoras de la Secretaría de Educación en el Estado, atendiendo las áreas pedagógica, asistencial, psicológica, dental, trabajo social, alimentación y atención médica. El servicio se da a niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad.

Yo soy Laura Rangel Reguera, asesora técnico-pedagógica de la Oficina de Investigación y Desarrollo del Departamento de Educación Inicial de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.

La siguiente experiencia es algo que recordaré siempre: El día en que una señora llegó a solicitar el servicio para su pequeño hijo que por azares del destino estaba inscrito en la Escuela de Neuromotores, porque hasta ese día su mamá no había podido lograr que lo aceptaran en ninguna institución "regular". ¡Qué difícil es poder hablar de ello sin que las fibras más sensibles se muevan!

—Es que me dijeron en el otro CENDI que viniera al 7 porque aquí tienen niños hasta con síndrome de Down —dijo la mamá de Ángel a la persona que la recibió cuando llegó a solicitar una cita con la directora del Centro.

Era una mañana de arduo trabajo en el CENDI. Yo, como educadora frente a grupo, estaba en una reunión en la dirección; hubo necesidad de salir a la sala (así se le llama en el nivel de educación preescolar a las aulas en donde se trabaja con los niños), justo en el momento en que la mamá del niño estaba hablando.

Ella tenía la intención de cambiar de escuela a su pequeño hijo porque decía que no tenía daño cerebral, sino un impedimento físico, y estaba en Neuromotores porque no había logrado que estuviera en una escuela regular y quería integrarlo porque, de lo contrario, podría ir quedando rezagado por no tener estimulación acorde a sus habilidades.

Habló con la maestra Olga (directora del CENDI) y acordaron que iría personal del Centro a conocer al niño a la escuela en la que estaba inscrito, y fue así como lo conocimos. Nos llamaron a dos educadoras de salas diferentes: una era yo, la que atendía la sala de Maternal III, que le correspondía de acuerdo con su edad cronológica; la otra era la responsable de la sala de grupo integrado por edad; también fue Rosy, la psicóloga, y Lupita, la jefa del Área Pedagógica. Hay una distancia muy corta entre las dos escuelas, una cuadra escasamente, así que fuimos caminando. Era un día muy soleado; se escuchaba el cantar de los pájaros y a lo lejos el helicóptero de la Procuraduría General de Justicia, que también está cerca de ambas escuelas. Eran las diez de la mañana cuando entramos a la Escuela de Neuromotores; el personal de ahí hizo una breve presentación para nosotras, que consistió en hablar de las características y habilidades de Ángel, antes de

pasarnos a conocer al niño y ver las actividades que era capaz de realizar a pesar de sus grandes limitaciones físicas. Lo vi colorear, armar rompecabezas con gran habilidad y cantar, pero me invadió una sensación extraña cuando vi cómo se trasladaba de un lugar a otro. Se me llenaron los ojos de lágrimas y pensé: ¿Cómo es posible que nos pasemos la vida renegando y quejándonos de lo que tenemos y de lo que no tenemos, cuando hay tan cerca de nosotros personitas que de verdad tienen un motivo para sentirse en desventaja?

Lo que vi primero fue poco comparado con lo que observé a la hora del desayuno, y es que Ángel no puede caminar porque tiene malformación en la cadera y sus piernas están dobladas a la altura de las rodillas. Para trasladarse hace uso de sus posaderas a manera de piernas y se apoya en las rodillas para avanzar; en sus brazos los ligamentos no funcionan, ni en los dedos, ni en los codos, por ello es difícil hacer las cosas, pero lo consigue casi todo. Lo que no puede es valerse por sí solo para comer o para ir al baño, aunque tiene perfecto control de esfínteres usa pañal para amortiguar el golpeteo de sus asentaderas al trasladarse.

Ese día, ver cómo comía fue superior a mis fuerzas: lo sentaron en una silla chica y le colocaron un plato con cereal en una mesita alta para que pudiera doblarse a tomar de un plato con popote integrado. Sólo bebió la leche y dejó el cereal remojado. Pude ver cómo le hacía falta comer cosas sólidas, porque de lo demás que le dieron nada era masticable, todo era blando. Ángel era muy delgadito.

De regreso al CENDI hablamos con la directora. Se le explicó en qué condiciones estaba el niño y la psicóloga dio su opinión al respecto. Con esos elementos la maestra tomó la decisión de que el niño ingresara al CENDI sin problema alguno; sólo había que esperar el tiempo que llevara el trámite

para efectuar el cambio de plantel. De esta manera, antes de que Ángel ingresara al Centro, se realizaron reuniones por áreas con todo el personal que laboraba ahí: educadoras, asistentes educativas, equipo técnico, así como el de cocina y mantenimiento. Esto para sensibilizarlos y pedir su apoyo, ya que se trataba de una labor muy grande que había que realizar entre todos, y no sólo el personal de la sala. Sin embargo, a pesar de ello, hubo quienes manifestaron su inconformidad con el argumento de que no se les podía obligar a trabajar en condiciones diferentes con ningún niño.

Afortunadamente para Ángel, ese grupo (mínimo por cierto) no logró convencer a todo el personal y él se pudo integrar. De esta manera se construyeron rampas para sillas de ruedas y se le pidió a su mamá que llevara una, además de una sillita con descansabrazos para protegerlo de caerse de las otras.

Posteriormente, tras haber hecho lo anterior, se habló con los niños de la sala:

—Vamos a tener un compañerito nuevo que no puede caminar y va a necesitar que todos le ayudemos para que él pueda estar a gusto y contento con nosotros.

—Laura, ¿por qué no puede caminar? —preguntó Xenia con toda la curiosidad propia de su edad.

—Porque está enfermo y no puede mover sus piernas. Vamos a tener una silla para poder llevarlo al baño, al comedor y a todos los lugares a los que vayamos.

—¿Cuándo va a llegar? —preguntó Axel.

—En unos días; sólo hay que esperar a que todo lo que

ocupa esté aquí para que él esté bien y no vaya a lastimarse. ¿Puedo contar con ustedes para que sean amiguitos?

—¡Síííí!—, contestaron a coro los niños.

El día que finalmente llegó ese ángel al CENDI los niños lo recibieron con gran entusiasmo; todos querían tenerlo cerca, le querían ayudar, le ofrecían cosas, pero él estaba triste.

—Extraño mi otra escuela, a mis amigos y a mis maestras.

Le contesté que si nos dejaba tenerlo un poco de tiempo con nosotros y no le gustaba, que entonces podríamos llevarlo otra vez a su otra escuela (como él decía).

Tener un niño con capacidades diferentes es realmente difícil en cuanto a organización: se requiere llevarlo al baño entre dos personas para que una lo sostenga y otra pueda bajar su ropa. Mientras que para comer se asignaba diariamente a una persona para que estuviera al pendiente de darle en la boca. Empezó a comer cosas sólidas y aprendió a masticar, empezando con comida de la que se prepara para los bebés, y poco a poco se le fue integrando en el menú de los niños de su edad, por lo que muy pronto se empezó a poner cachetón y pesado.

Así pasaron los primeros días que fueron verdaderamente difíciles; después sólo quería que lo atendiera Sarahí, que estaba embarazada:

—Yo quiero que me dé de comer la que tiene el niño adentro —decía cuando era otra persona la que lo alimentaba. Así se hizo los primeros días y poco a poco se fue integrando al grupo, al personal de la sala, a los niños de los otros grupos y al resto del personal. La ecónoma Mari Carmen, que pasaba

todos los días a preguntar cómo había comido e incluso a darle de comer, ilustra la forma recíproca en que se acoplaron Ángel y todo el personal.

Con los niños en la sala pasó algo que sinceramente no esperaba: lo acosaban de tal manera que él empezó a morderlos cuando se le acercaban porque lo abrazaban y lo apretaban mucho. Cuando eran actividades en el suelo, lo sentaba sobre un colchón, ya que me daba miedo que perdiera el equilibrio y se lastimara. Fue cuando me quedó claro que tenía un excelente equilibrio, que sólo se caía cuando los niños se acercaban a abrazarlo y besarlo, y que por eso los mordía. No se caía, ellos lo tiraban. Costó trabajo que los niños entendieran por qué los mordía, pero finalmente se pudo superar esta situación, como otras muchas cosas.

Es hijo de padres divorciados; vive con su mamá, pero su papá participa con ellos en todo lo que Ángel necesita. Hablando de los papás vale la pena mencionar que los de los otros niños no mostraron resistencia alguna por su integración al grupo; al contrario, hubo incluso algunas felicitaciones por la decisión tomada para integrarlo a un grupo regular.

La carga de trabajo se incrementó en gran medida porque en todas sus actividades tenía que estar alguien ayudándolo para colocar el material en sus manos, cambiarlo, darle de comer, llevarlo al baño, trasladarlo a los lugares que visitábamos y llevar su silla.

Una de las cosas más difíciles fue el hecho de que nunca hubo visitas del Departamento de Educación Inicial, de Educación Especial ni de Neuromotores para darnos ningún tipo de asesoría acerca de cómo hacer para manejar todas las situaciones que se presentaban con el niño. No sé si hice

lo correcto con él o no. Finalmente quedo con la conciencia tranquila porque en equipo logramos que Ángel se integrara y fuera feliz en su nueva escuela; que disfrutara de la oportunidad de convivir con niños que reciben estimulación acorde a su edad y sus necesidades. Las actividades se planeaban con adecuaciones para que pudiera desarrollarlas. Cabe mencionar que Ángel no era el único niño con características diferentes; había otros que también recibían atención según su condición.

Para la temporada navideña empezamos con los ensayos de la pastorela. Él participaba con entusiasmo, se sabía todo, y pensé que estaba todo bien. Gran sorpresa el día del evento: durante la participación se inquietó mucho, se puso nervioso y empezó a llorar; una de las asistentes educativas estaba cerca de él y me preguntó:

—¿Qué hago?

—Sácalo y quédate con él para que se tranquilice.

Cuando lo estaban sacando del escenario los aplausos para él no se hicieron esperar, pero no dejaba de llorar. Entendí después que era su primera participación en la que sobresalía por su condición física y que seguramente estaba muy angustiado.

Siguió todo con normalidad, y con el transcurso de los días adquirió más y más confianza; trabajaba igual que los demás, apoyaba, como otros niños, a los que no podían realizar alguna actividad diciéndoles cómo se hacía; daba excelentes instrucciones para armar rompecabezas, para que pintaran con colores variados; descubrimos que le gustaba la música, cantar y bailar. Dejamos de “protegerlo” de los demás niños porque ellos aprendieron qué podían y qué no

hacer con él. Se acostumbró a ver constantemente personas desconocidas que, de manera permanente, entraban y salían de la sala. Y así el tiempo pasó y llegaron los ensayos para el festival del Día de la Madre.

—¿Te gustaría participar bailando? —le pregunté.

—Sí —me respondió con gran seguridad—. Quiero que mi mamá me vea.

Al mismo tiempo que él adquiría confianza se me presentó la oportunidad de hacer una permuta a oficinas centrales. Justamente un día antes del festival me dieron la liberación del CENDI con el compromiso de ir al festival como educadora del grupo. A la hora de nuestra participación, Ángel me sorprendió porque estuvo excelente bailando flamenco, y el público una vez más lo llenó de aplausos. Alcancé a ver que su mamá lloraba, y, justo en ese momento, me arrepentí del trámite de permuta. ¿Qué no es todo esto lo que nos llena de vida en cuestiones laborales? ¿Cómo comparar estos momentos con trabajar entre papeles? El número terminó y se acercó la directora al micrófono para decir algo que yo no esperaba:

“Quiero agradecer a la maestra Laura los años de servicio que permaneció en el CENDI. Quiero decirles que a partir de hoy no trabajará más con nosotros.”

Me tomó por sorpresa lo que estaba pasando. Al bajar del escenario muchos papás me abordaron porque desconocían que me iba a ir; preguntaban por qué, y eso vino a reforzar el arrepentimiento que sentí durante el festival. —¿Qué hice?—, volví a pensar. Entonces se acercaron los papás de Ángel a agradecerme lo que habíamos hecho por su hijo. Me dijeron también que habían conseguido que lo vieran en el

Centro de Rehabilitación Integral Teletón (CRIT) de Guadalajara y que lo iban a empezar a llevar.

No sé si hice lo correcto, pero lo hice con el corazón. Estoy consciente de que eso no es suficiente, pues para lograr una verdadera integración educativa se hace necesario que se dé apoyo por parte de las autoridades y el personal capacitado para esos casos especiales. Creo que conseguí que Ángel se integrara gradualmente y con tranquilidad a una escuela regular, pero reconozco que con muchas limitaciones. Es aquí cuando uno piensa en lo mal que está el sistema de educación, la falta de organización para dar seguimiento a éste y a los miles de casos que seguramente existen. Es cuando uno se pregunta sin cesar: ¿Cómo le hago para ayudarlo en lo que él necesita? Tenía claro que, ante todo, quería que estuviera tranquilo y fuera feliz con lo que lo rodeaba; pero, por otro lado, me inquietaba la idea de que le estuviera haciendo falta estimulación para mejorar su condición física. Sin embargo, hicimos lo que pudimos y, sobre todo, fue con el corazón. A esta edad los niños necesitan, más que contenidos de un programa, calidad y calidez en el trato diario que reciben de quienes los rodean.

Actualmente Ángel está en una escuela oficial cursando segundo año de manera regular; esto después de que en una escuela particular realizaron todos los trámites requeridos y a última hora les dijeron que no lo podrían aceptar porque no tenían personal para atenderlo. Tuve oportunidad de platicar con su papá y con la maestra que lo recibió con buena voluntad y ganas de ayudarlo. Con esto queda demostrado que es posible que estos niños tengan las mismas oportunidades que los demás. Él disfruta de los deportes igual que cualquier niño de su edad, sólo que también ha aprendido que él es diferente y así lo explica. Me contó que juega BOSIA, una actividad deportiva que se desarrolla sobre silla de ruedas, y

en los días en que pude verlo estaba por irse a Puebla a un torneo.

Ahora cuenta con el apoyo de la gente que lo rodea; en la escuela han adaptado rampas, están trabajando en sanitarios apropiados y le hicieron una pequeña tarima con rampa que juega el rol de pupitre y le permite subir o bajar, según su necesidad; es de madera y esto lo protege de estar tanto tiempo sentado en lo frío. Su maestra está orgullosa de sus logros; dice que dicta el mismo ritmo para todos y Ángel no necesita tiempos extras ni consideraciones para realizar las mismas actividades que el resto del grupo.

¿Hasta cuándo vamos a dejar de preocuparnos, y mejor ocuparnos de que estos niños tengan las mismas oportunidades que los demás?

## *Del Australopitecos "Lucy" a la Metodología de Proyectos*

José Rodolfo Carranza García

Es medio día, los rayos del sol se filtran a través de las persianas de cristal del salón de clases cual si fuesen cuchillos al rojo vivo penetrando los cuerpos; nuestra piel transpira gotas de sudor cálido y pegajoso que la mano ansiosa sacude de la frente. Veo a las niñas con sus lindas chapas rojas y sus flecos desmadejados. —¡Qué calorón! —grita Chava. —Miren a Hannia; parece que le van a reventar los cachetes de colorados —dice Adolfo. Yo me limito a decirles: —¡Es este clima, niños, que ha cambiado tanto! Parece que no estamos en Huaniqueo, sino en Tierra Caliente. —¿"Onde" es eso, maestro? —En Apatzingán y Nueva Italia, allá por donde yo estudié. Al decir esto me acordé de Arteaga, del Centro Regional de Educación Normal (CREN) en donde cursé los estudios para ser profesor. Hoy, a veinticinco años de distancia, aún está fresca en mi memoria aquella hermosa escuela construida entre lomeríos que, si bien le quitaban espacios planos, la dotaban de una vista panorámica por sus salones claros y espaciosos, con techos de dos aguas y construidos en diversos niveles, en cuyos jardines crecían enormes papayas. Cuántas veces transité por su calzada polvorienta y cuántas ocasiones me

protegí del sofocante sol en la gran "Pochota", ese árbol de dimensiones colosales que vigila la escuela primaria anexa al CREN, en donde realicé mis primeras prácticas tratando de aplicar la tecnología educativa y los postulados conductistas muy en boga en aquel entonces, teorías que los docentes nos explicaban y nosotros, ávidos de conocimiento, queríamos depositar en nuestra mente, como si de ello dependiera el éxito laboral. Pronto comprobaría que no sólo es cuestión de aprender; se requiere habilidad para llevarlo a la práctica, y ésta se adquiere con la experiencia.

Después de dos o tres años alcancé cierta experiencia y elaboraba mi planeación sin problemas, ya que los programas facilitaban el trabajo, pues estaban diseñados para seguirlos sin dificultad. Se partía de los objetivos generales, de los que se derivaban los particulares, específicos y finalmente las actividades marcadas que seguíamos al pie de la letra o cuando mucho adaptábamos al contexto laboral. Nuestra labor consistía en preparar y aprender la clase para recitarla y que los niños la memorizaran. Pretendíamos hacer depósitos.

Al poco tiempo de ejercer la docencia tuve la oportunidad de conocer otro paradigma, ahora de tipo constructivista, el cual rompía con mis cimientos teóricos, pero me brindaba la oportunidad de lanzarme a una nueva y atractiva aventura educativa a través de diferentes postulados como la pedagogía crítica, la psicogenética, los procesos psicológicos superiores, los centros de interés y el aprendizaje significativo, entre otros fundamentos. Tenía, pues, todo un abanico de posibilidades para acercar el conocimiento a los alumnos. Teorías que en papel son muy bonitas e interesantes y que, aunque somos conscientes de que su aplicación da resultados positivos, al llevarlas a la práctica plantean para el profesor serias dificultades de orden filosófico, psicológico y pedagógico.

En esas cavilaciones me encontraba cuando una vocecita aguda y sonora me regresó del viaje del recuerdo. Era Alex, que preguntaba: —¿Está bonito Arteaga, maestro? ¿Hace mucha calor? Sonreí y le expliqué que es más caluroso, pero que es un calor húmedo y no quema tanto como éste —y agregué— allá también se festeja el Día de la Candelaria el 2 de febrero, como aquí en Huaniqueo, pero en lugar de banda de viento, en la plaza toca un grupo de arpa grande y se bailan sones de tarima. Cerré los ojos y casi escuché el hábil palmoreo en el arpa y el repiquetear del botín o huarache en la tarima. ¡Que días aquéllos de juventud y amigos entrañables! ¿Dónde estarán ahora? Seguramente laborando y ya establecidos igual que yo, en algún lugar de Michoacán.

### **El centro de trabajo**

El ejercicio docente, desde que lo inicié en 1981, lo he realizado en la Zona Escolar 107, perteneciente al Sector 07 de Zacapu, Michoacán. Actualmente estoy atendiendo el segundo grado, grupo “A”, de la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”, la cual se encuentra al norte de la capital michoacana, en un pintoresco pueblo llamado Huaniqueo de Morales, cabecera del municipio de Huaniqueo, cuyo significado, en lengua purépecha, es *lugar donde se tuesta maíz*. Es precisamente el cultivo de maíz, junto con la lenteja, la actividad agrícola de mayor producción en todo el municipio. Lamentablemente, al no ser bien remuneradas han obligado a que la gran mayoría de huaniquenses emigren al vecino país del norte en busca de una mejor forma de vida.

Huaniqueo es una población pequeña de no más de cuatro mil habitantes; está al pie de unas laderas y un cerrito desde donde se puede disfrutar un lindo paisaje de casas pintadas con vivos colores y techos de teja roja; más al fondo se observa el verdor de un lomerío que en tiempos de lluvia se cubre de

flores silvestres de distintos colores, cuyo aroma perfumado es posible percibir y agradar aun a aquellos olfatos asiduos a fragancias importadas.

La escuela es de organización completa y laboramos doce maestros frente a grupo, un profesor de educación física, la directora de la escuela y dos conserjes. Es una construcción muy bonita y espaciosa, ya que cuenta con canchas de basquetbol y futbol, que son la delicia de los niños. La mayoría del personal tiene estudios de licenciatura y asiste regularmente a cursos de capacitación, por tanto, se han acercado a psicólogos, pedagogos e investigadores educativos de vanguardia que, sin embargo, y al igual que yo y que seguramente muchos docentes, al momento de llevar sus postulados a la práctica se encuentran con serias dificultades y resistencias. Entonces Piaget, Vygotski, Ausubel, Freire y otros más se quedan en la puerta, no los dejamos pasar, no los dejamos ser amigos y docentes de nuestros alumnos.

La teoría clara y atractiva estudiada en las escuelas de formación docente se torna incomprensible y difícil en la práctica cotidiana, quizás por la falta de análisis, por la no sistematización o porque el imaginario colectivo tiene ya establecidas toda una serie de prácticas cuya repetición a lo largo de los años las ha hecho inamovibles e imperecederas. El propio diseño y el enfoque de los actuales planes y programas de estudio fundamentados en la psicogenética privilegian los postulados piagetianos en demérito de alcanzar la zona de desarrollo próximo. Así, estos pensamientos y estas inquietudes revolotean constantemente en nuestras mentes. También, al platicar con la maestra Lourdes, colega y compañera de mi vida, nos cuestionamos qué hacer, qué luz seguir que sea capaz de llevarnos por el sendero educativo permitiéndonos amalgamar los paradigmas constructivistas. Pasa el tiempo, no encontramos solución, hace falta trabajo

colectivo que lleve a la escuela en su totalidad a alcanzar mejoras cualitativas. Los chispazos aislados e inconstantes no son la respuesta.

### La invitación

Mayo de 2004, otro día más de la cotidianidad escolar. Llega una niña de sexto y me dice: “¡Maestro Rodo! Que le habla la directora y también a la maestra Lulú, que hay una junta en la Sala Audiovisual.” Está bien, dile que ahora vamos... ¡Y ahora qué! —pienso—, seguramente es para el festival del 10 de mayo. Humm... vamos a ver.

Al llegar a la sala nos encontramos con un grupo de maestros que venían de la ciudad de Morelia. La maestra Magdalena Aparicio, directora de la escuela, los presentó: “Compañeros está con nosotros un equipo de maestros que laboran en la Secretaría de Educación en el Estado. Ellos desean platicar con ustedes. Les pido que los escuchen, pues nos traen una propuesta muy buena” —anunció. La maestra Teresa Ramírez, coordinadora del grupo, nos informó que estaban promoviendo un programa educativo llamado *Aprendizajes para la vida*. Su presencia en nuestro centro de trabajo se debía a que buscaban escuelas con ciertas características, como ser una escuela de organización completa y tener docentes con disposición para aplicar metodologías innovadoras, ya que pretendían echar a andar una prueba piloto y nuestra institución reunía los requisitos; por lo tanto nos pedía que le diéramos la oportunidad de plantearnos el proyecto.

Así, la escuchamos con atención, y de manera muy general nos describió que su propuesta consistía en trabajar con la metodología de proyectos. Nos describió el método con voz entusiasta y convencida de que resultaría positivo para

nuestra práctica. Nosotros, un poco escépticos al escucharla, cruzábamos miradas de asombro, inseguridad y desconcierto. Luego de un rato de constante bombardeo por parte de todo el equipo visitante al hablar de las bondades y posibilidades del método en cuestión, accedimos a que en los últimos días del mes realizaran un diagnóstico de la escuela en general. En tanto iríamos pensando si participábamos en el proyecto.

### **La problemática**

La participación en el proyecto no era sencilla, pues no dependía de uno o de unos cuantos. Se requería la participación de todo el centro de trabajo, situación por demás difícil, ya que lograr un consenso entre catorce docentes conlleva un reto en sí mismo y se dimensiona aún más cuando el compromiso implica cambiar la práctica docente realizada durante muchos años de ejercicio, y que, por tanto, ya tenemos mecanizada y sistematizada. Además, no sólo por la experiencia pedagógica, sino por nuestra propia formación de estudiantes de educación primaria, crecimos estudiando por asignaturas. Hemos formado a los alumnos en el esquema de asignaturas, parcializando y dosificando el conocimiento, por lo que integrarlo solamente en un objeto de conocimiento nos resulta muy difícil; implica romper con nuestros esquemas tradicionales y reconocer que los educandos pueden aprender por sí mismos, erigiéndose en constructores del aprendizaje. Pero, sobre todo, implica ceder un poco o un mucho del poder que el docente posee dentro del ámbito escolar, particularmente del salón de clases, poder que le permite al maestro presentarse como dueño del conocimiento aunque en realidad no lo sea (son de lamentarse los bajos niveles de conocimientos que muestra gran parte del magisterio al ser evaluado en el factor preparación profesional para Carrera Magisterial); sin embargo, tal supuesto le permite decir el qué, cómo

y cuánto deben aprender los alumnos; el docente no sólo norma el conocimiento, sino las pautas sociales tan básicas como el hablar, las interrelaciones, las posturas e incluso las necesidades fisiológicas. Quizá esto parezca exagerado, o tal vez nos es tan cotidiano que nos vela los ojos de la razón; pero meditemos un momento y dirijamos una mirada imparcial hacia nuestra labor cotidiana. Seguramente nos veremos reflejados en muchas de estas prácticas.

Es entendible que renunciar al poder no es fácil, ni aun para aquellos pequeños cotos como son las aulas escolares. Cuánta resistencia ponemos al realizar simples cambios en el orden del mobiliario; qué presión e inseguridades sentimos al dejar nuestra posición privilegiada por el ojo panóptico al estar al frente del grupo y las filas de pupitres rectas trazadas con teodolito. Cómo renunciar al poder casi mágico que nos brindan dispositivos de control como las listas de asistencia, las tareas y los terribles exámenes que darán la calificación y, por ende, la promoción o no promoción del alumno. Esto es algo que no sólo el profesor, sino cualquier ser humano en su campo de acción y con dispositivos iguales o más eficaces, sutiles pero igualmente crueles, difícilmente está dispuesto a dejar de practicar. El poder es, pues, una fuente de corrupción y deshumanización.

Se dice que estamos viviendo en una sociedad democrática y se han manifestado algunos cambios que son indicadores de ello. La dictadura priísta, inamovible en otros tiempos, ha dejado el poder y en los estados gobiernan distintas fuerzas; los organismos no gubernamentales cada día adquieren mayor presencia; se habla de la equidad de género; el sindicalismo "democrático" magisterial ha llegado al poder formal y al no formal en algunos estados, etcétera. A pesar de tales indicadores, la escuela, irónicamente, resulta ser una institución que en la práctica y en su diseño le niega

al alumnado el derecho de ejercer su igualdad e impone contenidos, metodologías, actividades, lecturas, directivos, docentes y hasta la manera de vestir y alimentarse. En este sentido, la escuela labora con objetos de enseñanza y no con sujetos de aprendizaje.

La escuela, como institución educativa, se desarrolla y fundamenta en un currículo en el cual se plantean programas, contenidos y metodologías que permitirán crear a los futuros ciudadanos, quienes habrán de incorporarse a la producción y al desarrollo del país en un mediano plazo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y de los avances cuantitativos que en las últimas décadas se han realizado para modernizar la educación (sobre todo en la construcción y remodelación de espacios y su equipamiento con mobiliario y equipos de cómputo o diversos programas como Enciclomedia, Escuelas de Calidad, las Bibliotecas Escolares y de Aula, los cursos de formación y actualización de docentes o mejorar los salarios), tal crecimiento aún no se hace presente en lo cualitativo, ya que persisten altos índices de reprobación en evaluaciones externas y, en el mejor de los casos, un bajo dominio de los contenidos.

La propia sociedad hace un justo reclamo al solicitar que lo que sus hijos estudien en la escuela responda a las necesidades prácticas de su vida cotidiana; el mismo acto de la lectura, al asumirse como actividad prioritaria de la institución escolar, pasa a ser un ejercicio obligatorio y descontextualizado de la lectura cotidiana, evitando que se adquiera el gusto por la lectura, de ahí que los mexicanos en promedio no leamos ni dos libros al año.

La problemática educativa es compleja, está llena de aristas con problemas de todo tipo: sociológicos, legislativos, psicológicos, metodológicos, económicos, culturales, etcétera,

que requieren un decidido tratamiento por las diversas autoridades competentes y por la sociedad en general, pero ante la dificultad que implica ponerse de acuerdo entre los distintos sectores, corresponde al maestro intervenir en su centro de trabajo, pues estoy convencido que el docente tiene la oportunidad de actuar, directa e inmediatamente, en la construcción de una mejor educación.

### **Perspectiva de solución al problema**

El trabajo por proyectos nos brinda la oportunidad de participar e intervenir de manera directa en el ámbito pedagógico, nos permite cambiar la práctica docente tradicional hacia una práctica constructivista, disminuye las asimetrías en la relación maestro-alumno y hace de la escuela un auténtico espacio democrático, ya que el niño participa en las decisiones de qué leer, cómo, cuánto y dónde aprender. La metodología de proyectos, que no es sencilla para el profesor, desde luego le presenta dificultades no sólo de orden teórico–metodológico y práctico, sino hasta conflictos de personalidad: principios, hábitos, valores y actitudes del docente y del propio educando. Sin embargo, tengo la plena convicción de que con la capacitación que nos brinde el equipo de *Aprendizajes para la vida* y, sobre todo, con la actitud y decisión para enfrentar el reto, saldremos adelante, pues nuestros alumnos merecen que les brindemos esta oportunidad. Ésta fue una de las primeras reflexiones que nos llevaron a aceptar la participación en el Programa.

### **La capacitación**

Con tal incentivo en mente, llegó el momento de la capacitación. Para ello fuimos citados en la ciudad de Morelia, donde trabajamos con una agenda bastante apretada, con sesiones matutinas y vespertinas y con un intervalo para la

comida. Fuimos siete escuelas del estado las que participamos en la prueba piloto del programa, y, como todas eran de provincia se nos proporcionó la alimentación y el hospedaje en un hotel, por cierto bastante agradable, pues es una casona colonial cuyos muros nos brindaban la oportunidad de transportarnos hacia la vieja y hermosa Valladolid. Así pues, la estancia fue el primer fruto gratificante de la aventura que recién emprendíamos.

En el curso se nos dieron a conocer los sustentos teóricos mediante fotocopias o folletos, los cuales leía el maestro Helio, Rafa o cualquiera de los participantes. Se comentaban o exponían los diversos temas y se trasladaban a la práctica guiados por las coordinadoras Tere e Indra, o el que estuviera en ese momento. Sus participaciones daban claridad, pero, sobre todo, nos motivaban a seguir adelante. En el taller conocimos a muchos colegas que, al igual que nosotros, tenían dudas para enfrentar la nueva modalidad; sin embargo, juntos nos alentábamos cuando compartíamos lecturas, experiencias e intercambiábamos ideas. Así, a diario surgían dudas como las planteadas por la maestra Juanita, que atendería primer grado y cuestionaba: —Pero si los niños no saben leer, ¿cómo van a investigar? —Usted les lee —dijo Héctor. —Sí, pero ¿cómo los enseño a leer? Ahí está el problema. Todos reímos, pero en el fondo nos alarmamos. La maestra Tere nos pidió no preocuparnos, pues el equipo nos auxiliaría; ya estaban estudiando la propuesta oficial para vincularla con la metodología de proyectos. Y efectivamente, actividades como trabajar con el nombre, las palabras cortas o largas, y hacer lecturas de ideas completas no está reñido con los nuevos proyectos.

Alguien más preguntó: ¿Cómo van a saber lo que deben aprender? Éstas y otras interrogantes planteadas eran resueltas por el equipo o con el comentario atinado de algún

compañero. Por ejemplo, una inquietud que todos teníamos era cómo articular los contenidos programáticos con las demandas del proyecto que se iba a trabajar, y de qué manera resolveríamos la vinculación de las diversas asignaturas a un objeto de estudio. La respuesta poco a poco era develada con la intervención de todos. En todo objeto de estudio intervienen las diferentes ciencias y saberes de la humanidad; por ejemplo, en un simple pan se trabajan las Matemáticas, en el peso de la harina; las Ciencias Naturales, ya que el trigo es una gramínea; la Geografía, por las regiones agrícolas donde se cultiva el trigo; la Historia, por el origen del pan; el Español, por la receta, y en fin, todo se puede articular con un poco de práctica y claridad de pensamiento.

El taller concluyó. Muchas dudas fueron resueltas, pero surgieron otras que tendríamos que resolver con la experiencia de la propia práctica y apoyándonos en el colectivo escolar.

### **La metodología de proyectos**

De manera general las herramientas adquiridas eran los puntos clave de nuestro método de proyectos: la elección del tema, los saberes previos, las necesidades de aprendizaje (lo que queremos saber), las hipótesis (lo que pensamos) y la planeación del grupo.

Se inicia con la elección del tema con base en una actividad desencadenante, sobre todo en el primer proyecto. Consiste en centrar la atención e interés de los alumnos en un tópico, por ejemplo, comentar lo que vimos en el camino a la escuela: la lluvia, una enorme máquina, la carnicería u otra situación narrada por ellos y que sea interesante para su estudio. El tema es escogido libremente por los alumnos. Aquí encuentra acceso Celestin Freinet mediante los centros de interés, y David Ausubel con su aprendizaje significativo.

Cuánta verdad hay en sus postulados, los cuales fueron constatados por el aprendizaje de los alumnos alrededor de lo que les resultaba significativo.

Cuando los alumnos ya trabajaron algún proyecto, la actividad desencadenante no es necesaria, pues ya tienen un tema en mente y lo proponen para ser estudiado, como ocurrió en el caso siguiente:

— Bien, niños, con la exposición de nuestro periódico mural hemos concluido el proyecto “El espacio”. Es tiempo de elegir el nuevo proyecto.

— Yoo, yo, yo —se apresura a decir Brendita, levantando la mano y dando pequeños saltitos de canguro. Ella es una niña menudita, muy simpática y de ojos vivaces que manifiestan su inteligencia y sociabilidad. —Calma, con calma, todos pueden proponer, a ver, Brenda, ¿qué propones? —¡Las aves, maestro! Y lo anotamos en el pizarrón. El entusiasmo de la niña motiva a sus compañeros y varios levantan la mano. Ahora es Brian, el líder de los niños, quien propone: “Los volcanes”, e inmediatamente trata de imponer el tema a sus compañeritos: —Digan que ése, ¿eh? Las niñas apoyan a su compañera diciendo: —¡No!, mejor el de Brendita. Y se arma la gritería. Yo trato de mediar invitándolos a dialogar con respeto. Les digo que el problema lo podemos resolver si cada niño que propuso tema nos dice por qué le gustaría estudiarlo. Así, si nos platican por qué les resulta interesante, seguramente nos convencerán. Se quedan pensativos y asienten con la cabeza. Andrea, un niña muy seria, levanta su mano y dice: “Yo quiero estudiar como éramos antes para saber si éramos changos peludos, cómo vivían, si querían a sus hijos...” Los niños la escucharon con atención a pesar de que tiene un timbre de voz muy bajito.

—Brian, ¿tú que nos puedes decir?

—Yo quiero saber cómo nacen los volcanes y por qué avientan lumbre.

—¿Y tú Brenda?

—A mí me gustaría saber cuántos tipos de aves hay y por qué vuelan, pero también quiero saber cómo éramos antes, ¿puedo cambiarme con Andrea?

La elección se realizó con el siguiente resultado: ocho niñas y dos niños prefirieron “Cómo éramos antes”, mientras que otros dos eligieron “Los volcanes”.

Además del conocimiento que se adquiere en esta parte, también el alumno se va formando en el procedimiento y actitud del ejercicio democrático al proponer, argumentar y decidir, de manera preferentemente consensuada, el tema por investigar. En un primer momento esta decisión no es fácil y los grupos afines se apoyan, y todo depende de las mayorías, dispositivo válido, pero no recomendado, pues recordemos que estas decisiones mayoritarias están más cerca de un régimen totalitario que de una auténtica democracia. Es tarea de nosotros, los docentes, encausar las decisiones hacia el consenso.

El segundo paso es la recuperación de los saberes previos. Aquí los alumnos de manera voluntaria van diciendo lo que saben del tema seleccionado y el maestro lo registra en el pizarrón. Posteriormente lo escribirá en una lámina para que esté presente durante el desarrollo del proyecto y los alumnos reafirmen o modifiquen sus apreciaciones.

En un principio había cierta resistencia de los niños para

expresar sus saberes; quizá temían la burla de sus compañeros o la desaprobación del docente, pero para resolver esta situación les di confianza y les pedí respeto para todos. Así, poco a poco, se fue superando la resistencia, y ahora todos quieren participar expresando sus saberes sin importar si son erróneos, pues saben que las equivocaciones son parte del propio aprendizaje. De esta manera, mientras que Amy dice: “eran peludos” y Adolfo comenta: “tenían cola”, se va conformando el listado, el cual quedó registrado de la siguiente manera:

¿Cómo éramos antes?

(Lo que sabemos)

- Eran peludos.
- Eran negros.
- Tenían cola.
- No usaban ropa.
- Comían plantas y animales crudos.
- No tenían cobija.
- Podían agarrarse con los pies.
- No tenían con qué taparse.
- Vivían en los árboles.
- Usaban el rabo para colgarse.
- Caminaban chueco y agachados.
- Tenían hambre.
- Tomaban agua de los ríos.
- Eran changos.

Posterior a los conocimientos previos, se plantean las interrogantes de lo que se quiere saber. Esta parte nos permite conocer las necesidades de aprendizaje, la profundidad y qué sentido se le dará a la investigación. Al igual que en el paso anterior se anotan las preguntas en una lámina, pero es recomendable jerarquizarlas con la finalidad de darles mejor sentido y optimizar su estudio. Es importante destacar que

las preguntas no son un simple cuestionario para contestar, sino una guía de trabajo y un punto de partida que permite encauzar los intereses de aprendizaje de los niños con toda una serie de contenidos que se abordarán al investigar las interrogantes; es decir, el cuestionamiento es el acceso para apropiarse de la variada información, generalmente más rica y de mayor relevancia que la propia pregunta, quedando ésta en un segundo plano. He aquí una de las partes ricas de esta metodología, pues de manera natural, y sin imposición alguna, el proyecto amplía los horizontes del conocimiento aprovechando el interés del estudiante.

Luego de plantear las necesidades de aprendizaje, y siguiendo la misma mecánica, se inicia con lo que piensan los niños respecto a las interrogantes. Con ello se induce al alumnado a desarrollar el pensamiento hipotético poniendo en juego el razonamiento, la incorporación de saberes y sus sentidos para la formulación de respuestas o explicaciones anticipadas a las interrogantes planteadas. Se lleva al niño, aunque en términos sencillos, a hacer frente sin temores al planteamiento de hipótesis o a esa pregunta de investigación que tanta angustia nos causa a los adultos al realizar trabajos de tesis. Este apartado permite más tarde, al término de la investigación, que los alumnos contrasten lo aprendido con los supuestos. Es agradable escuchar la naturalidad con que expresan y asimilan que su respuesta a la pregunta estaba equivocada, por ejemplo Alex, el niño más bajito del segundo grado, comentó: —Humm. Yo dije que nacimos de Dios y realmente venimos de la *Australopitecos* "Lucy".

Para el proyecto que se está usando como ejemplo, las necesidades de aprendizaje y lo que piensan de ellas los niños se muestra en el siguiente cuadro.

*Necesidades de aprendizaje/hipótesis*  
*(Lo que queremos aprender)*  
*Lo que pensamos)*

1. ¿Por qué antes eran diferentes?  
Eran changos.
2. ¿Cómo eran?  
Peludos, sucios, feos, con cola.
3. ¿Por qué eran peludos?  
Así nacieron.
4. ¿Por qué tenían cola?  
Eran changos, para colgarse.
5. ¿Por qué tenían uñas largas?  
Para defenderse, eran sus armas.
6. ¿Por qué caminaron derecho?  
Pasó el tiempo y cambiaron.
7. ¿Eran changos?  
Sí, eran peludos.
8. ¿Dónde vivían?  
En cuevas, cerros, selvas, bosques, árboles.
9. ¿Qué comían?  
Plátanos, otras frutas, carne cruda.
10. ¿Dónde dormían?  
Suelo, pasto, árboles, cuevas.
11. ¿Con qué cocinaban?  
Descubrieron el fuego.
12. ¿Podían correr?  
No, sólo gateaban.
13. ¿Podían hablar?  
No, nada más hacían ruido.
14. ¿A qué distancia podían oír?  
Igual que nosotros.
15. ¿Tenían miedo?  
No.
16. ¿Cómo descubrieron el fuego?

- Empezaron a pensar.
17. ¿Cómo aparecieron los primeros hombres?  
Dios los hizo.
  18. ¿Por qué antes tenían el cerebro más pequeño?  
Eran changos.
  19. ¿Por qué cambiaron?  
Pasó mucho tiempo.

Finalmente, se realiza la planeación del grupo. En ella intervienen todos los alumnos diciendo qué tipo de actividades vamos a realizar para dar respuesta a nuestra investigación. Lo primero que proponen es (y lo dicen con un aire de autosuficiencia) la investigación en libros; otros gritan que en la computadora. El trabajo de proyectos les ha dado la confianza de que, si saben leer, ellos mismos pueden conocer y aprender. Ya no requieren que el profesor les dé la información. También proponen la exposición, la que, a pesar de ser una actividad difícil y que les causa temor, enfrentan y tratan de mejorarla cada día. Los carteles y maquetas no pueden faltar, pues son actividades que les permiten manifestar y desarrollar habilidades gráficas, además de desarrollar su expresión artística con el modelado de figuras en distintos materiales. Resulta, pues, un trabajo que siempre los alumnos están dispuestos a realizar, y así, la planeación del grupo para la investigación se conformó de esta manera:

- Investigar en libros, medios electrónicos, revistas y periódicos.
- Trabajar en equipo.
- Hacer carteles.
- Ver películas.
- Construir maquetas.
- Elaborar un periódico mural.

Es importante aclarar que, si bien los alumnos deciden lo

que quieren aprender y proponen una planeación general, el currículo formal no se desecha; éste es recuperado en la planeación del docente al vincular los diversos contenidos que se relacionan directa e indirectamente con el tema en cada una de las asignaturas, de tal manera que los libros de texto son una importante herramienta para el desarrollo del proyecto, con lo que, además de aprovechar el interés de los alumnos por el tema por investigar, se cumple con el currículo y sus contenidos, como se puede observar.

Algo que ha causado muy buena impresión y que permite la recapitulación del proyecto es el periódico mural, el cual se elabora de manera grupal con la participación de todos los niños. Según sus intereses o habilidades, unos escriben, otros dibujan, colorean, pegan recortes, redactan información, proporcionan trabajos parciales, etcétera. Cada quien aporta su granito de arena y se esmeran en su confección. También es utilizado por cada alumno para que realicen una última exposición de lo que aprendieron en el proyecto, pero, sobre todo, es un trabajo para mostrarse y socializarse con los demás alumnos de la escuela, por lo que se exhibe en un lugar visible de la institución. Tal muestra permite reafirmar lo investigado al explicar su trabajo a los niños que se acercan a observarlo, y además motiva a otros grupos a investigar el tema abordado. Es un producto final que debe ser mostrado. Con cuánto orgullo comenta Hannia: "Ese dibujo es mío". Y Andrea, que tiene letra bonita, dice: —Yo escribí aquí, mira. Sandra no se deja y comenta: —Yo escribí la información en la computadora. En fin, cada niño muestra su trabajo orgullosamente, y esa satisfacción aumenta cuando su papá o su mamá lo ve, pues es muy importante y estimulante para los alumnos que sus padres conozcan sus trabajos. Alex, por ejemplo, cada vez que se acerca alguien a observar el mural de la evolución humana (proyecto que trabajamos ya hace algún tiempo) sale del salón y les dice: —Yo soy Lucy, la

*australopitecos afarensis*, pus fui el modelo.

Y es que el mural lo hicimos mediante siluetas. Para ello acomodamos papel bond en el suelo y sobre él recostamos a nuestros modelos Alex y Brian, mientras que unos de sus compañeros dibujaron sus contornos, otros los recortaron, posteriormente fueron colocados en el muro para ser dibujados y finalmente coloreados. Fue un trabajo grupal en el que cada niño participó de manera activa y entusiasta, haciendo realmente un trabajo de equipo.

Una de las preocupaciones latentes del personal docente era lo concerniente a la vinculación de los contenidos que nos marca el programa para cada grado. ¿Cómo le haríamos? ¿Sería posible trabajar un tema que no está formalmente incluido en nuestro programa? ¿Qué tienen que ver las medidas no convencionales (en Matemáticas se trabaja el eje medición con medidas no formales: lápiz, pasos, palos, etcétera), en el caso del primer ciclo, con los dinosaurios? Sin embargo el proyecto me mostró tal relación cuando Chavita dijo: —Rex mide cinco metros de alto y catorce de largo; lo leí en un libro de dinosaurios que alquilé (así le llaman al sistema de préstamos de la escuela) en la biblioteca. De esta manera se midió en el patio, con palos de escoba, para representar más o menos el tamaño real del dinosaurio, pero los niños no satisfechos querían saber y hacerlo con metros. Tal interés nos llevó a saltar de lo concreto a lo formal, claro está, después de laborar con un importante soporte concreto. Lo mismo ocurrió al dibujar y medir a la *australopitecos* “Lucy”, cuando Cinthya comentó: —En mi primera Encarta dice que mide un metro y veinte centímetros, entonces aparte del metro necesitamos otra medida. — “Pus” sí; la de los pedacitos chiquitos —respondió Sandra, haciendo una señal con sus dedos pulgar e índice. —¡Se llaman centímetros! —gritó Brian—. Son estos pedacitos azules. Miren, vean la reglita

que hicimos. Y los niños corren a ver la regla.

La motivación y el interés despertados por las necesidades naturales y propias del proyecto, así como el apoyo de los padres y el docente, permitieron que los alumnos dieran ese gran paso acercándose a lo que Vygotski denomina “zona de desarrollo próximo”. Por fin los grandes teóricos entran al humilde salón de clases. Debo agradecer a William Heard Kilpatrick por desarrollar la metodología de proyectos y al equipo de *Aprendizajes para la vida* por compartirlo con nuestra escuela. El programa nos demanda ciertos contenidos ordenados con un grado de complejidad gradual, pero el proyecto permite ir más allá y no sólo con Matemáticas, sino con todas las asignaturas del programa. Este tipo de vivencias de la práctica reafirman el convencimiento de la utilidad de laborar con base en proyectos.

La metodología no choca con los programas y contenidos; al contrario, se deben incorporar y nos son de gran apoyo, sobre todo cuando se deben practicar algunos contenidos relacionados con los ejercicios de los libros de actividades. También los textos informativos son consultados en el transcurso de la investigación y se complementan con el importante acervo que tenemos en los Libros del Rincón, los cuales con esta modalidad de trabajo ahora sí se emplean con mucha frecuencia, con lo que se ha elevado el nivel de lectura y fomentado el gusto por ella, ya que los alumnos leen lo que les interesa y no lo que se les suele imponer en la escuela. Por ejemplo, cuando seleccionan el tema, al día siguiente los niños llegan con información obtenida en la computadora. Chavita, que es el que tiene computadora, dice: —Maestro, imprimí una copia para mi equipo y otra para el grupo. Otros traen algún libro que hable sobre el tema o dicen un dato que leyeron en su casa o en la biblioteca municipal, evidenciando con ello la lectura realizada.

Los libros de texto se usan cotidianamente, pero no se trabajan en el orden en que se han diseñado. Su trabajo va a depender del tema por investigar, de tal manera que si lo que investiga mi grupo es “Cómo éramos antes”, busco en cada asignatura qué contenidos se relacionan o me pueden ser de utilidad, y así los abordamos, independientemente de que se encuentren en medio, al final del libro o en la lección treinta y siete, como es el caso de *La leyenda de los volcanes*, en la página 234 del libro de Español de Lecturas de segundo grado, que se relaciona con el tema que nos ocupa. Este aparente desorden en el trabajo con los libros de texto causó cierto descontento en algunos padres de familia, quienes no entendían el porqué de esos saltos. La mamá de Lucero, por ejemplo, un día me dijo: —Maestro, miré los libros de mi niña y no lleva nada contestado, y mi sobrina, que está en la tarde; ya lleva muchas hojas contestadas. ¿Qué no trabajan con los libros? Le aclaré sus dudas explicándole cómo trabajamos los proyectos.

Antes de iniciar la metodología de proyectos en la escuela se informó a los padres de familia y se solicitó su apoyo para la realización de dicho programa, pues los docentes estamos convencidos de que los padres juegan un importante papel en todo proceso educativo. Sin embargo, y a pesar de las reuniones generales y grupales en las que se les expuso la modalidad que se iba trabajar, surgieron tales dudas que, para esclarecerlas y reafirmar su confianza, les propusimos, conjuntamente con la maestra Lourdes, quien atiende primer grado, la realización de un pequeño taller en el que desarrollaríamos un proyecto con ellos como si fueran los alumnos. Todos aceptaron. Ya en el taller, Gloria, quien es mamá de Hannia, dijo: —Yo quiero saber si está bien o no dejar ver la televisión a los niños.

—O cuánto tiempo y qué programas —complementó el

señor Poli, papá de Polet, una alumna de primer grado. Se hicieron otros comentarios en torno al tema y se determinó trabajar “Los medios de comunicación”, siguiendo todos los pasos de la metodología propuesta. Para la vinculación de contenidos les entregamos los libros de texto del primer ciclo y les pedimos que nos auxiliaran a encontrar los temas que pudieran relacionarse con el proyecto. Los temas poco a poco fueron surgiendo. Así, Cuco, el papá de Paloma, dijo: —Aquí está esta lección. Se llama *Nuestras Noticias*, en la página 62 del libro Español, Lecturas. —También *Paco, el Chato*, del libro de primero —dijo la señora Rosa. —*El puesto de revistas* del libro de Matemáticas —propuso la mamá de Amy. “Los aparatos que usamos”, “diversas fuentes de energía”, “nos comunicamos” y muchos temas más fueron propuestos por otros padres de familia. Así, de manera práctica, comprobaron que las distintas asignaturas y sus contenidos son abordados en cada proyecto.

Los resultados fueron muy positivos, pues, además de aclarar sus dudas en cuanto al orden en contenidos, o al no trabajar alguna asignatura, los papás tuvieron la oportunidad de hacer un viaje a su niñez. Recordaron con nostalgia a amigos entrañables, pero, sobre todo, conocieron una manera distinta de trabajar que les agradó. La señora Norma dijo: —Cómo no aprendimos así. —Pues ándale, vente de nuevo —contestó doña Lupe. Tengo dos años trabajando con los hijos de estos padres de familia (1º y 2º) y no he tenido problemas. Les agrada la metodología y quisieran que sus hijos terminaran su educación primaria aprendiendo a base de proyectos. Ese entendimiento y aprobación nos ha permitido crecer y llevarlo a la sociedad; en estos momentos (marzo de 2007) estamos intentando realizar conjuntamente con padres de familia y autoridades civiles un proyecto general llamado *Huaniqueo sin Drogas*. Si se realiza tendrá importantes repercusiones en toda la comunidad y con ello

se estará iniciando una comunidad de aprendizaje. Estamos conscientes de que, para lograrlo, se debe involucrar a toda la sociedad, instituciones, organizaciones, etcétera, y ello requiere tiempo y mucho esfuerzo colectivo, pero también sabemos que se puede lograr, y hoy queremos y debemos intentarlo.

## **La evaluación**

Toda actividad emprendida requiere, para su optimización, una evaluación que nos dé cuenta de dónde estamos, qué queremos y hacia dónde vamos. Tradicionalmente el docente usa la evaluación para medir lo aprendido y, por ende, promover o no al niño al grado siguiente. Para la metodología de proyectos la evaluación es una herramienta fundamental que nos permite saber qué evaluamos. En este caso vamos a evaluar conceptos, procesos y actitudes; el cuándo, al inicio, durante el proceso y al final; el cómo o con qué, mediante instrumentos que permitan evaluar cuantitativa o cualitativamente los conceptos, los procesos y las actitudes de los estudiantes; y, finalmente, el quién, que es donde encuentra espacio la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, limitando con ello la fuente de poder que el docente tiene con otras metodologías de trabajo.

Inicié el escrito hablando de lo complejo que es encontrar solución a la problemática educativa. Son tantos los factores que intervienen, son tantos los agentes, es tan grande el sector educativo y enorme el mosaico cultural y social de México que pasa el tiempo, se habla de cambios, se proponen nuevas reformas, se inician programas que generalmente son truncados, se hacen esfuerzos en distintos niveles de intervención y no se logra desenredar la madeja educativa. El docente, desde su humilde posición, da un paso adelante y luego retrocede, pero no pierde la esperanza y está presente

en ese constante movimiento pendular tratando de hacer lo que le corresponde, lo que le inculcaron en su formación, lo que le demanda su ética profesional, pero, sobre todo, lo que le dicta su amor por los niños. Por eso, desde su reducida trinchera, intenta la innovación en la práctica, dejando el discurso para el líder o funcionario que vive de la educación y no para la educación. ¿Tú qué opinas compañero? ¡Te invito a soñar!, y a evaluar de manera más democrática.

### **Evaluación general por porcentajes**

ASPECTO	PORCENTAJE
Trabajo de equipo	10%
Investigación	20%
Exposición	10%
Trabajos parciales	15%
Carpeta de trabajos	15%
Examen	30%

Llevar a la práctica en nuestra escuela este proceso de evaluación no ha sido sencillo; ha demandado trabajos e investigaciones y generado discusiones entre el colectivo escolar. He de reconocer que se aplica en diversos grados, que aún no se destierran las pruebas comerciales y por tanto el uso promocional de la evaluación, pero se han realizado intentos importantes para hacer una evaluación adecuada a la metodología de proyectos. Resultado de ello es reconocer que sigue existiendo una concepción tradicionalista, que desconocemos técnicas e instrumentos de evaluación, que enfrentamos serias dificultades y tiempos para utilizar los distintos instrumentos. Sin embargo, también sabemos que la solución se inicia con el reconocimiento y concientización sobre la importancia de la evaluación, lo que nos llevará a hacer el análisis y adecuación de los instrumentos, generando

con ello una primera propuesta de evaluación general con base en porcentajes, la que seguramente se irá modificando en la medida que nos apropiemos conscientemente de más y mejores elementos.



# *¿Soy una directora autoritaria?*

Ma. Estela Ramírez Reyes

## **Contexto**

Mi nombre es María Estela Ramírez Reyes, maestra de educación preescolar indígena. Tengo 25 años de servicio docente y quiero compartir el camino que he recorrido durante los últimos catorce años como directora. En esta narración resalto las experiencias, los encuentros y desencuentros que fueron marcando mi ruta, donde he tenido la oportunidad de conocer personas y niños de diferentes comunidades, así como compañeras con distinta formación pedagógica.

El grupo de maestras que participaron como protagonistas de esta experiencia que describo laboraron y laboran en el Jardín de Niños “Tanganxoán II”, ubicado en la comunidad indígena de Tiríndaro, municipio de Zacapu, Michoacán, a un lado de la carretera nacional Morelia-Guadalajara.

La población cuenta con los servicios necesarios como luz, drenaje, agua potable, teléfono, transporte y servicio médico. Las instituciones educativas que tiene son dos jardines de niños, dos escuelas primarias públicas con dos turnos,

una primaria particular, una secundaria, una preparatoria y una escuela formadora de profesionistas. La mayoría de los habitantes son obreros que laboran en la fábrica de Celanese Mexicana, comerciantes, albañiles, profesionistas y una minoría se dedica a la labor en el campo, específicamente a la siembra del maíz. La mayor parte de las casas están construidas de concreto.

### **Problemática vivida**

En 1992 me comisionaron como directora en el Jardín de Niños "Tanganxoán II", que en ese entonces contaba con diecinueve alumnos, dos aulas y dos maestras. En ese tiempo el terreno que pertenece a la escuela no estaba protegido con barda y las dos letrinas se encontraban en mal estado.

Al llegar a la escuela, al inicio, sentí el rechazo de las maestras, ya que no estaban de acuerdo con que una persona recién llegada quedara como responsable. Decían que estaba pisoteando sus derechos laborales y esto de alguna manera afectaba la organización de la escuela, además de que existía el antecedente de que a la directora anterior la habían desconocido por incumplimiento de sus actividades. Estuve observando durante algunos días la actitud de cada compañera, de los padres de familia, de los alumnos y de las personas de la comunidad. Sentía temor por la actitud de las maestras, pero, a pesar de todos los conflictos, inicié la creación de oportunidades y ambientes favorables que consistieron en observar su trabajo y recibir opiniones de los demás.

Al realizar el diagnóstico me di cuenta de que había muchas necesidades pedagógicas, organizativas, comunitarias y de infraestructura. En lo pedagógico se realizaban las actividades en forma individual. Las educadoras no permitían que realizara observaciones directas al grupo, argumentan-

do ser autónomas en el aula. En muchas ocasiones pensé que ellas tenían miedo al cuestionamiento de las actividades que realizaban.

Así, en las observaciones que efectuaba me di cuenta que el objetivo primordial de la enseñanza a los alumnos se centraba en colorear, recortar, pegar y llenar un cuaderno con patrones diseñados por las maestras. Respecto a lo organizativo, se planeaba de forma individual; no se compartían los problemas, las necesidades ni los materiales; observaba que el tiempo efectivo con los grupos era insuficiente y no había disposición de trabajo porque las docentes sólo cubrían un horario de 9:00 a 12:00, situación que impedía reunirnos después de terminar las actividades con los alumnos. En cuanto a la infraestructura, no se contaba con un espacio para la dirección, por lo que yo tenía que estar en los salones o en el patio de la escuela.

Debido a la problemática que se vivía en la escuela, mi intención fue de formar un equipo de trabajo donde se compartieran los problemas, para tratar de darles solución de una manera colegiada y en un ambiente agradable y solidario, involucrando también a los padres de familia y a la comunidad en general.

Al plantear esto al personal docente, su reacción fue negativa, ya que no permitían que los padres de familia intervinieran en el trabajo escolar, y a su vez proponían que solamente se les citara cuando se requiriera. Esta situación limitaba mis inquietudes de hacer equipo de trabajo con las maestras, los padres de familia y la comunidad, ya que no había comunicación de la escuela hacia afuera. En cuanto al acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las maestras sólo llamaban a los padres de familia para que aportaran una cooperación económica, para pedirles algún

material o para quejarse del comportamiento de sus hijos.

Al observar a los padres de familia que llegaban temprano a dejar a sus hijos, notaba en su expresión el entusiasmo que sentían y el interés que mostraban por los niños al llevarlos diariamente a la escuela, lo cual contrastaba con las experiencias vividas en otras escuelas donde trabajé y en las cuales existía ausentismo escolar porque muchos padres de familia llevaban a sus hijos a trabajar al campo, o los niños llegaban solos y regresaban a sus casas de igual manera.

Lo que observaba, y además platicaba con los padres de familia acerca de sus expectativas, me motivó y me dio fuerzas para platicar con el personal docente sobre cómo mejorar su labor y cómo integrar un equipo de trabajo. Primeramente les mencioné que deberíamos llegar temprano para recibir a nuestros alumnos. No hubo respuesta de momento, pero después contestó la maestra Carmen: –Yo doy lo mejor que puedo; no me puedes exigir más. La maestra Rosa dijo: –Creo que he respondido como maestra.

Cabe señalar que en la zona escolar se pasaba por una difícil situación, ya que las maestras se encontraban fuertemente controladas por la organización sindical, pues cada año ésta evalúa la participación en actividades como marchas, plantones o paros laborales, donde se otorga una puntuación que se considera más importante que el desempeño pedagógico que realiza el docente en su comunidad. Lo menciono porque solamente los de más alto puntaje en esas acciones tienen derecho a recibir algún beneficio personal o de recursos humanos en la escuela.

Encontré muchos obstáculos con respecto a la organización, pues no se cumplía con los horarios de entrada y de salida, no se hacían planeaciones ni mucho menos se com-

partían experiencias. Me enfrenté a la realidad y me sentí defraudada porque se limitaban mis sueños.

Me preocupaba el progreso de la escuela en sus diferentes ámbitos, pero se veía claramente que a las maestras sólo les interesaba su situación personal. Creo que a la maestra Carmen no le interesaba su trabajo porque llegaba tarde y faltaba, en ocasiones hasta dos veces por semana. Ante esto, los padres de familia hicieron comentarios y mencionaron que desde que había llegado a la escuela siempre hacía lo mismo, lo cual limitaba la organización del plantel.

Ante el ambiente que se vivía, y al no poder trabajar de manera conjunta, me preguntaba: ¿Qué puedo hacer desde mi puesto de trabajo para aportar algo positivo en lo que me corresponde? Ciertamente no es nada fácil. ¿Cómo le hago para actuar frente a diferentes escenarios? Ser la directora, realizar la gestión escolar, trabajar con los padres de familia, con las docentes y con los niños, y cumplir y ser parte de una organización sindical.

De 1992 a 1999 hubo muchos conflictos laborales, pero también hubo avances, ya que aumentó la matrícula de alumnos y de personal; además se realizaron varios cambios de maestras por motivos personales. Siempre le informaba a la maestra Magdalena, supervisora de la Zona Escolar, sobre la situación de la escuela; la respuesta de la maestra era: —Creo que entre más personal hay, también ocurren más conflictos. Le pregunté: —¿Qué hago ante la problemática que se vive? —Tú sabes que el sindicato las defiende y no se puede hacer nada —me contestó tristemente. La actitud de la maestra me sobresaltó, pues además de todo lo que se vive políticamente, creo que se cuida tan sólo el puesto, ya que el medio pesa mucho y envuelve.

## La necesidad de construir acuerdos

A pesar de las dificultades existentes yo insistía con la inquietud de lograr un trabajo cooperativo. Fue necesario primeramente trabajar la sensibilización, así que se abrió un puente de comunicación que consistió en proponerles hablar de su situación partiendo de una reflexión acerca de que ¿Qué es lo que a cada uno le gusta más o le preocupa de la práctica docente?, mencionándoles que sólo necesitaba treinta minutos de su tiempo. Hasta ese entonces la falta de comunicación era un problema motivado por el tiempo, ya que nunca encontrábamos el momento para platicar.

La maestra Carmen propuso: –Que sea de tarea porque no vine preparada para quedarme. Por mayoría se aceptó la propuesta. La maestra Rosa dijo: –Es necesario que también analicemos tu papel como directora; no tienes por qué entrar a los salones sin avisarnos. Me emocioné y pensé: Creo que es un inicio para la comunicación; vamos por buen camino.

Después de varias reuniones, que me costó mucho trabajo realizar, detecté que no había disposición de las maestras para quedarse después de la jornada con sus alumnos, y que la participación de los padres de familia en la escuela era únicamente para cubrir las necesidades de infraestructura.

En las siguientes reuniones se habló sobre la importancia del trabajo en equipo, el cual exige incrementar no sólo la colectividad, sino hay que agregar la unidad y el compromiso de todos para el logro de objetivos compartidos. El colegio, al principio, no dio los resultados esperados. Por diversas situaciones como que no había motivación, entrega, amor ni compromiso laboral. De hecho en muchas ocasiones se llegaron a suspender las actividades docentes por no disponer de tiempo.

## La búsqueda del equipo

En el ciclo escolar 2000–2001 trabajaron las maestras Isalia, Irma, Ángeles y Angélica, con lo que se dieron los primeros pasos del anhelado trabajo colegiado. Así, se establecieron con frecuencia reuniones en las que se reflexionó sobre el papel que jugaba cada una, y a la vez se reconoció que a “la escuela la definen quienes trabajan ahí”, y se mencionó que “no podemos estar viviendo en una contradicción”. El resultado fue aceptar que había necesidades pedagógicas y organizativas, así como desgastes y razonamientos en la forma de ver los problemas y de abordar las situaciones. No obstante, lo más importante fue que se estableció una comunicación constante.

De esta manera fue como surgieron los primeros compromisos, a pesar de la resistencia de algunas maestras. Se acordó, por ejemplo, llegar media hora antes de la entrada de los alumnos para intercambiar puntos de vista sobre la planeación pedagógica; además, se propuso compartir y aceptar sugerencias para mejorar el trabajo en el aula. También empezamos a realizar lecturas para enriquecer las situaciones didácticas, las cuales sirvieron para compartir y comentar lo leído.

Uno de los objetivos del currículo de educación preescolar es que seamos capaces de propiciar el desarrollo de conductas cooperativas y de trabajo en equipo con los niños. Así, en una de las reuniones señalamos que si los docentes no damos ejemplo de unidad, a pesar de nuestras diferencias, tendríamos pocas posibilidades de ser convincentes para pedir a los alumnos un espíritu colaborativo y de respeto a ellos mismos.

El centro escolar pasó por un proceso de incertidumbre

pedagógica que propició en nosotros la necesidad de ruptura con la rutina y la posibilidad de expresar libremente nuestra opinión; además, se logró una mayor colaboración, así como el apoyo a la apertura y al intercambio, lo cual permitió más atención y un trabajo más colectivo.

Asimismo, involucramos a los padres de familia en el proceso educativo como acompañantes dentro y fuera del aula, y empezaron a participar en los proyectos que la escuela elaboró. Además apoyaron al personal de la escuela en la recuperación de cuentos, leyendas y tradiciones de la comunidad.

Con este ir y venir se hizo necesario constituir una estrategia, la cual desembocó en un proyecto que tuvo como propósito primordial innovar las prácticas escolares, al fomentar una vinculación más estrecha de la escuela con los padres de familia y con la comunidad. De esta manera se promovió una mejor educación a través de un proyecto titulado: "Fortalecimiento de la cultura indígena a través de la lectura y la escritura." A continuación se describe, brevemente, el contenido de dicho proyecto:

#### Creación de texto

Se propician situaciones en las que los niños practican y desarrollan el lenguaje oral y escrito al tener la oportunidad de escuchar, hablar y discutir sus experiencias. Después de una actividad extramuros, relacionada con la situación didáctica o algún acontecimiento de la comunidad, los niños son capaces de narrar oralmente sus experiencias, discutirlos y secuenciarlos organizadamente para construir un texto trazado en el pizarrón por la educadora.

#### Análisis contextual

Se hace la lectura diaria de cuentos relacionados con el

tema que se está abordando; así se crean situaciones en las que los alumnos tienen la oportunidad de realizar predicciones para identificar las palabras faltantes en el texto, utilizando los indicadores semánticos, sintácticos y pictográficos del texto infantil leído por la educadora.

#### Música

Se trabaja con los alumnos música clásica, blues, jazz u ópera para estimular las emociones de los niños, y se incorpora también la *pirekua*, el son abajeño y la música del estado de Michoacán.

#### Danza

Se practica diariamente con todos los alumnos, haciendo comparaciones con la cultura de otras regiones o estados. Por ejemplo, la Danza del Venado; se ve cómo es en Michoacán y se compara con la que se ejecuta en el estado de Sonora. Se observan las diferencias en el vestuario, la coreografía y la música, entre otras.

#### Pintura

Se describe la pintura alrededor de la forma, los colores utilizados, quién la realizó y qué nos hace sentir, trabajando con la obra de pintores como Frida Kahlo, Diego Rivera, Clemente Orozco, Alfredo Zalce y José Luis Soto, entre otros.

#### Poesía

La educadora lee una frase para que el niño exprese lo que se imagina.

#### Matemáticas

Se parte del lenguaje del niño para introducirlo en el lenguaje matemático; por ejemplo: juntar es sumar, quitar es restar, repartir es dividir. Después se realizan ejercicios para estimular el desarrollo del pensamiento lógico matemático

y se continúa con la introducción del signo matemático. Por último se hace la descodificación de las operaciones. También en educación física se realizan ejercicios que le ayudan al niño al desarrollo del pensamiento matemático; por ejemplo: tengo dos carros y tengo seis pasajeros; cómo le hago para repartir a los pasajeros y que en los dos carros haya la misma cantidad.

De la misma manera se rescataron los juegos tradicionales de la comunidad, de la región, del estado y del país; por ejemplo, el juego de pelota Uarukua, los de canicas, el avión y el trompo, entre otros.

Por otro lado, el tema de los valores lo utilizamos para dar inicio a cualquier actividad, trabajándose en equipo la tolerancia, la cooperación y el respeto a la diversidad cultural.

#### Reconocimiento instantáneo de palabras

Consiste en presentar a los alumnos, de forma instantánea, una palabra escrita previamente enseñada. Ellos serán capaces de reconocerla instantáneamente apoyándose en la forma de la palabra.

#### Análisis fonético

Se cantan con los niños las letras que tienen sonido, utilizando la prolongación del sonido para ayudar al niño en la pronunciación de las palabras, de los enunciados relacionados con la música, la pintura, etcétera.

De esta manera, los objetivos del proyecto son impulsar la cultura purhépecha fortaleciendo las áreas del lenguaje expresivo, respetar la diversidad cultural del grupo e impulsar la vinculación de padres de familia, comunidad y escuela. De esta forma se logra la congruencia entre la escuela y la cultura comunitaria, lo que permite promover la recuperación y el

aprovechamiento de los saberes y experiencias por parte de los actores del acontecer educativo. Además, con ello se propicia que la comunidad reconozca su cultura, se identifique con ella y valore las aportaciones de los otros pueblos, con el fin de favorecer un diálogo intercultural. Como consecuencia de las actividades realizadas se ha iniciado la recuperación de la lengua purhépecha, lo cual es palpable en los alumnos, los docentes y los padres de familia.

Este proyecto ha favorecido la consolidación de todos los involucrados en el proceso educativo: en los alumnos se ha logrado que disfruten las actividades, que respeten la diversidad cultural y que se fortalezca su identidad; en los padres de familia se obtuvo el acompañamiento en el proceso educativo, ya que se han involucrado en todas las actividades que realiza la escuela; por su parte, la comunidad ha apoyado con sus saberes en las investigaciones realizadas; y, finalmente, por parte de los docentes se ha dado un cambio de actitud y una mayor entrega al trabajo.

#### Logros y avances

El proceso de aprender y enseñar a convivir en la diversidad, con valores de respeto, tolerancia y responsabilidad, nos llevó a conocer las expectativas de los padres de familia a través de las observaciones de las clases abiertas y del buzón de sugerencias; este es un trabajo que nunca se da por concluido, sino que se encuentra en constante evolución. A partir de la reflexión colectiva a veces se retrocede y rectificamos el camino; en otras avanzamos y marcando nuevos caminos.

El irnos involucrando en los acontecimientos de la comunidad, en las tradiciones y en las costumbres por medio de la recuperación de danzas, cuentos y leyendas, y la participación en eventos culturales nos ha llevado a realizar actividades por las tardes, incluso sábados y domingos, lo cual ha

causado mucho impacto en la comunidad.

Con el personal de la escuela se logró una mayor conciencia y sensibilización para realizar la labor educativa a través de la revisión diaria de planeaciones, anotando sugerencias para enriquecer los temas, intercambiando material de consulta para mejorar las situaciones didácticas, actualizándonos permanente en la escuela, realizando lecturas que apoyan nuestro trabajo y culminando la actividad con el intercambio de lo leído, cada mes.

En el periodo 2003-2004 se decidió, en colegiado, elaborar un proyecto con la participación de padres de familia para formar parte del Programa Escuelas de Calidad. El Programa establece como prioridad la formación, actualización y revalorización social del docente, así como la introducción de innovaciones que exige el cambio, para anticipar necesidades y soluciones a los problemas.

Actualmente han mejorado las condiciones de la escuela, tanto físicas como académicas. Ahora cuenta con cinco aulas didácticas, una de usos múltiples, dos baños, patio cívico, área de juegos, barda de seguridad (cerco perimetral) y un total de ciento sesenta alumnos, además de que el personal docente ascendió a diez miembros, más un maestro comisionado en el área administrativa como apoyo a la dirección. Así, el personal de la escuela está integrado por Flor, Gloria Estela, Rosa, Angélica, Rocío, Josefina, Isalia, Carmen, Ana Celia, Julia, el maestro Luis Manuel (encargado de la Comisión de Actividades Administrativas) y yo, Estela, como responsable de la escuela.

Todo este trabajo colectivo que se realiza en el plantel y la responsabilidad de las docentes en el desempeño de sus actividades pedagógicas es reconocido por los padres de familia,

lo cual se refleja en que ya no sólo se atienden alumnos de esta comunidad, sino que se tuvo que abrir una extensión en el periodo escolar 2006-2007 en la comunidad de Naranja, que se encuentra a cinco minutos de la población de Tirindaro, donde se formaron cuatro grupos.

### Comentario final

Como puede verse, cambiar la realidad en la escuela no es cuestión de remediar solamente algunos de los problemas detectados, sino pensar de una manera diferente el proceso educativo.

El trabajo que se realizó permitió ver aquellos aspectos inicialmente ignorados, como el compartir para solucionar problemas de aula y crecer profesionalmente, lo cual fue benéfico para todo el equipo al reconocerlos, primeramente, y sentirse parte de la solución, después.

Como ven, el triunfador es quien reconoce la aportación de todos aquéllos que lo ayudaron a crecer. El ser feliz en la escuela no es un estado de ánimo; es una actitud constante. Lo importante es estar convencidos de nuestra capacidad para lograr algo.

Se ha comentado con las maestras que es necesario reconocer que un error frente a los demás no resta autoridad, sino que implica autenticidad. El auténtico maestro nunca deja de ser alumno. Un maestro con experiencia jamás deja de investigar; la experiencia si no se renueva, se atrofia y deja de ser vigente.

En este trayecto puedo concluir que hubo dos aspectos importantes que marcaron la pauta para el colegiado: el cambio de actitud de las docentes y su entrega al trabajo sin

medir tiempos. Me queda la satisfacción de los resultados que se han obtenido con los involucrados en este proceso y el impacto que ha causado en la comunidad, sin dejar de mencionar que, en lo personal, me he apropiado de la riqueza de los puntos de vista de los implicados y del intercambio de experiencias que se dan en la escuela y fuera de ella.

---

**ReTe** *Red Estatal para la  
Transformación  
Educativa*

[www.retemich.net](http://www.retemich.net)