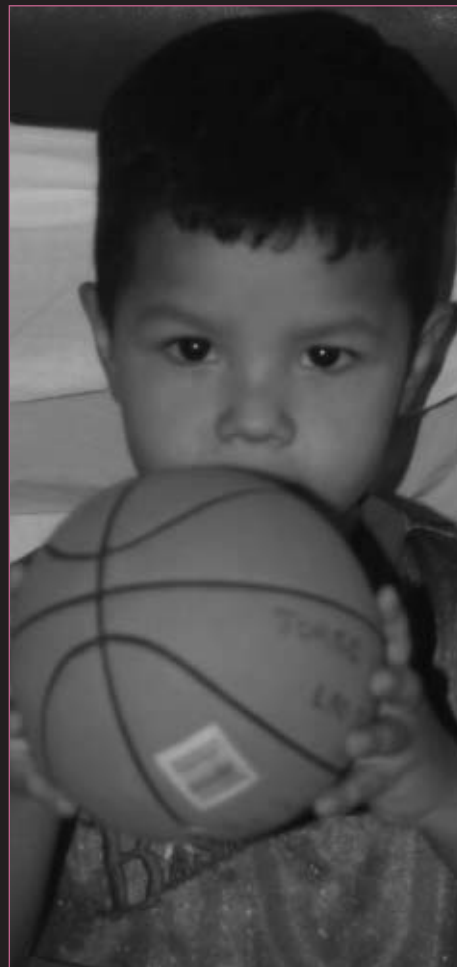


■ ■ ■ JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
Centro de Investigación en
Alimentación y Desarrollo, A.C.

LA ESCUELA MULTIGRADO rural ☞ Sonora.

Durante los cinco últimos años hemos estudiado escuelas multigrado donde, en un aula, un maestro imparte conocimientos a niños de diferentes grados escolares. Por supuesto, estas escuelas se encuentran en las comunidades más pobres y alejadas, con pocos recursos naturales, humanos y financieros (Vera , Domínguez , Búrquez y Domínguez , 2002 ; Vera , Domínguez , 2005)

Estas comunidades tienen entre 100 y 500 habitantes, la mayoría de ellos, mujeres, viejos y niños, en donde los hombres entre 18 y 35 años han emigrado de manera temporal o definitiva a buscar mejores condiciones de vida a ciudades dentro o fuera del Estado o del país. La mayoría de estos niños de 4 a 12 años llevan una vida apacible, sosegada, con pocas reglas claras pero contundentes que conforman un universo personal sobre la cual tienen sus expectativas de crianza y fincan sus esperanzas en un futuro mejor. En su mayoría, las madres y padres tienen hasta 6 años de educación, la lectura y escritura no son actividades de importancia en sus vidas cotidianas, el alimento se convierte en el elemento central de todo tipo de aspiración y planeación.



Los padres suponen que la educación de sus hijos podrá darles mejores oportunidades en la vida y en la dinámica social, permitirles una posición social futura en la cual el vestido y la vivienda fueran el eje central de planificación, bajo la premisa de haber superado la angustia del saberse en ayuno. Aquí se trabaja en la tierra por jornal, o de empleado en la administración pública o en la agroindustria. (Vera 2002)

Es importante diferenciar para su análisis que existen dos tipos de comunidades, tomando como referencia la línea que va señalando la autopista Nogales-Estación Don; por un lado, las que se encuentran hacia la zona sierra que son tierras de temporal por otro, las que se ubican hacia la zona costa que da al mar en donde tenemos tierras de riego tecnificado.

Dos mundos separados por una línea de comunicación, dos tipos de riego, dos maneras de vivir y subsistir, dos tipos de comunidades, escuelas y maestros, dos formas de participación y desarrollo comunitario. En el temporal, sistemas colectivistas, en pequeñas comunidades alejadas y con tierras pésimas, utilizadas para criar ganado vacuno, porcino o caprino en proporciones de autoconsumo. En un sistema de intercambio de cosecha por trabajo, con poco circulante, viviendo del pequeño crédito de la tienda CONASUPO-RURAL. (Vera-Noriega, Domínguez, Búrquez, Rodríguez, y Domínguez, 2004)

Los profesores de Álamos y el este de Navojoa, Yécora, Quiriago, Maycoba, Tesopaco y en general del lado este de la autopista tienen expectativas centradas en su labor docente y se consideran

afortunados ejercer en aquellas condiciones a veces infames. Los profesores de zona de temporal viven en la comunidad y algunos tienen un aula para casa del maestro o viven en alguna prestada por la comunidad. Los profesores que ejercen en tierras de riego desarrollan otras actividades o tienen doble plaza, una en la comunidad agrícola y la otra en la ciudad o en un ejido cercano. En ocasiones son vendedores (as) de productos y en su mayoría no viven en la comunidad pues los medios de transporte y carretera permiten ir y venir sin gran esfuerzo a la comunidad.

Las mamás de los niños en zona de riego trabajan en la recolección de cosechas, mientras que en la zona de temporal son de tiempo completo a la crianza y al hogar. La solidaridad es mas evidente en las pequeñas poblaciones de tierra de temporal entre las mujeres que componen familias extensas y entre ellas imponen y respetan reglas de comportamiento afectivo, maternal y social, mientras que en los también pequeños ejidos de riego, existe un mayor nivel de contaminación con las reglas y principios derivados de su contacto con los medios de comunicación y las contradicciones y conflictos de la ciudad. El sistema de reglas y normas cotidianas es mas idiosincrásico e independiente en la zona de temporal, por lo cual las penas o castigos a la falta son mas objetivos y claros. (Vera 2000)

En estas líneas generales siguientes se describen algunos aspectos de la vida escolar cotidiana que enfrentan los profesores que atienden grupos multigrado en pequeñas comunidades en donde existe un movimiento de capital importante ya sea por la tecnificación del riego, o tal vez porque esas comunidades forman parte de un amplio entorno controlado por la maquiladora nacional o extranjera que da trabajo en casa, convirtiendo a los pueblos en parte de una línea de producción. Lo mismo, que describir lo que ocurre en el día a día de los profesores que atienden grupos multigrado donde las condiciones de vida son mas austeras y ponen en peligro la salud y la nutrición. En comunidades para las cuales el ejercicio de la sobrevivencia y la solidaridad hacen posible la vida cotidiana.

Estas reflexiones están basadas en los datos y observaciones que se obtuvieron durante dos años de investigación en las aulas sobre los procesos enseñanza-aprendizaje. En los resultados obtenidos hasta el momento y sin entrar en detalles destacaremos primero los relacionados con el alumno:

- 1) Más allá de la rutina obligatoria que entretiene a veces y que es exigencia de los padres por cumplir con la norma de obligatoriedad de la escuela primaria, los niños asisten a las aulas



- porque les motiva la escuela como medio de socialización y entretenimiento;
- 2) El niño de primer grado es apoyado por la madre y/o hermano (a) mayor. El tiempo de apoyo va decrementando hasta el tercer grado, en donde ya poco se ocupa del niño, primero porque en cuarto grado ya es difícil para la madre apoyarlo en conocimientos y porque a los diez años los grupos de pares tiene una influencia mayor sobre el comportamiento de los niños que el seno familiar (Vera y Diaz,2000);
 - 3) El aprendizaje colaborativo entre los niños resulta ser adecuado en grupos que atienden de 2 a 4 grados, en uno o 2 ciclos. En este contexto parece que el aprendizaje se facilita por el apoyo de los mayores a los pequeños, siempre y cuando el maestro lo estimule;
 - 4) Los maestros más ortodoxos en sus rutinas de enseñanza y disciplinarios tienen niños seguidores de instrucciones y atentos. Los niños son muy sensibles a los maestros ordenados y sistemáticos, ellos tienden a imitarlos con el afán de recibir recompensas y evitar los castigos (Vera y Búrquez, 2001);
 - 5) Los niños aprueban el castigo como forma de hacerlos buenos estudiantes y reportan verbalmente estar satisfechos con la situación,, pues ayuda a forjarlos como buenas personas. Nunca aprobaron la violencia o agresión del profesor hacia el grupo en lo general como adecuado, aún cuando aceptaron su uso en lo personal;
 - 6) En todos los casos los niños asistían de manera voluntaria y eran enviados sin coerción por parte de los padres. La mayoría de ellos llevaba alguna bebida o alimento para el





recreo o un pequeño monto de 10 centavos de dólar para un dulce. Esto mostraba por parte de los padres no sólo una preocupación de consumo, sino de respuesta a una demanda del niño como indispensable para asistir a la escuela y como medio de interacción social;

- 7) En todas las escuelas los juegos eran divididos por género, las ubicaciones de los pupitres, la distribución espacial del terreno de juego, las preguntas y respuestas dentro del aula, las actividades extraescolares, pero sobre todo el trato del profesor, el lenguaje y las perspectivas que anteponía al futuro de cada uno eran divididas, aplicadas y desarrolladas teniendo en cuenta si el niño era hombre o mujer;
- 8) Cuando se trataba de una maestra, las niñas enfatizaban sus características físicas y de

trato como aquellas que representaban un motivo de presencia en la escuela. Para los niños el que no agrediera o se violentara. Cuando se trataba de un maestro las niñas tenían mayor dificultad para encontrar lo que les fuera motivante en la escuela y del profesor, mientras el niño refería las normas disciplinarias como un motivo para asistir a la escuela, las niñas lo referían como un factor indeseable.

- 9) En todos los casos los niños continuaban sus procesos de socialización y lúdicos en casa y en la comunidad, de tal forma que generan un sistema muy completo de valores, actitudes y creencias dentro del grupo de edad que solo es afectado por los adultos y por los grupos de niños mayores. Así pues, los procesos lúdicos y de socialización tienen lugar por grupos etareos pero no por clase social.

10) Para la mayoría de los niños su conocimiento del mundo se extendía a 100 Km. a la ciudad más cercana, sus casas de adobe o ladrillo con techos de lámina o cartón, las familias no cuentan con seguridad social, asistían de mañana a la escuela y recibían un suplemento alimenticio.

Algunos aspectos de las rutinas enseñanza-aprendizaje de los profesores fueron los siguientes:

- 1) Seguían procedimientos muy ortodoxos para la enseñanza, fundamentalmente verbalización y uso del pizarrón, imitación, repetición, descripción del libro de texto gratuito, revisión de los contenidos en el orden previsto por el programa con poco tiempo y habilidades para la evaluación personalizada, estimulando la participación de los niños más adelantados del grupo y con una prominente capacidad para el aprendizaje;
- 2) La planeación de los contenidos a largo y mediano plazo tenían una determinación administrativa y poco se contemplaba el proceso cognitivo y los niveles de desarrollo del niño. Los objetivos a corto plazo eran implementados más bien en términos de la suficiencia del maestro para abordarlos y en menor grado en su capacidad para enseñarlos (Vera, 2004);
- 3) Las técnicas de control disciplinario en el salón de clase fueron muy estándares, destacándose, el regaño verbal, la amonestación personal a la falta de habilidades, el cambio de lugar dentro del aula, la amenaza con los padres o sobre las calificaciones, entre otros. Lo mismo aconteció con las recompensas, las cuales fueron: elogios verbales, comparaciones de habilidades con otros alumnos, mejoras en las calificaciones y ascensos dentro las actividades secundarias como la limpieza y el control del orden dentro del aula o encargos especiales del profesor dentro de la comunidad;
- 4) Para lidiar con varios grados a la vez los profesores preferían una secuenciación de tarea





para cada grado con objetivos y estrategias distintos e independientes por cada grupo. Mientras los niños de un ciclo se encuentran haciendo uso del pizarrón, otros utilizaban otros materiales didácticos en una área de conocimiento distinto y otros se dedicaban a trabajar con su cuaderno y el libro. El maestro asistía a los niños en diferentes momentos y si era posible pedía la ayuda de los niños de grados avanzados que terminaban su ejercicio para apoyar a los de grado menor;

- 5) La utilización del conocimiento aprendido en la vida cotidiana de la comunidad no siempre fue posible, ya sea porque el tiempo era insuficiente, el ambiente del niño y la comunidad restringían las posibilidades de uso por su limitada diversidad, o por las restricciones que impone sobre el desarrollo del niño el ambiente estimulativo pobre;
- 6) Los maestros conocían el contexto familiar y social en el cual el niño potenciaba sus habilidades académicas y el tipo de creencias y valores que la comunidad tenía acerca de la educación y el conocimiento. Esta visión es muy homogénea entre los maestros, reclamando a los padres mayor interés por la escuela y sus hijos. Pero pasaban a disculpar algunas actividades y comportamientos inadecuados, entre ellos la violencia doméstica, la discriminación de género, el

descrédito a la educación, el maltrato hacia los niños y el desinterés por la institución escolar argumentando la falta de educación de los padres y el impacto de la pobreza sobre los valores y las actividades en la familia. (Vera, Domínguez, Búrquez y Domínguez, 2003)

- 7) Los maestros explican la reprobación y las secuencias académicas no exitosas de sus alumnos en principio a un asunto de falta de seguimiento de instrucciones. No sabe seguir instrucciones, no atiende, no siguen la lógica, no hacen tareas. Esta desobediencia inherente al niño, suponen los maestros es adquirida en el hogar y trasladada al aula, e imposibilita al niño para cumplir con reglas y normas en la escuela haciendo menos probable el aprendizaje.
- 8) Para un maestro de más de tres grados por grupo resulta difícil además asistir a capacitación una vez al mes y tener al día el sistema de administración educativa que pide el supervisor. Primero porque en muchas ocasiones el maestro funge como director aumentando la carga administrativa, y segundo porque las condiciones del camino y distancia hacia las ciudades a capacitarse requiere de faltar el día completo, lo mismo para cobrar su sueldo o entregar papelería, si además consideramos la asistencia al médico de él o su familia, las horas de clase

por ciclo escolar que reportan los maestros se hace cada vez mas reducida.

- 9) Los maestros no cuentan con sistemas de diagnóstico y/o terapéutico para apoyar o resolver casos de niños con minusvalía sensorial, motora, problemas de aprendizaje, conducta social o retardo en el desarrollo. Reportan que los programas están diseñados para niños con una estimulación en el hogar y con inteligencia adecuada a la edad. En este contexto, aquellos alumnos que van atrasados se conceptualizan como una carga que obstaculiza el aprendizaje de los demás;
- 10) Los materiales didácticos están ausentes, y los que envían, llegan sin un instructivo o manual que describa sus potencialidades didácticas y

sugerencias de uso dentro del programa. Además los materiales son ajenos a las tradiciones lúdicas de los niños o a las posibilidades de utilizarlo para enseñar algún contenido, pues su funcionalidad no es propia a la cultura del niño.

Con todo esto, se tiene un panorama que si bien no es privativo de todos los maestros rurales, tal vez algunas de las consideraciones se aplican a unos maestros y a otros no, lo mismo que a los niños, las familias y las comunidades. Resulta saludable tener esta perspectiva de entrada para hacer sugerencias que puedan apoyar al maestro multigrado en la zona rural.



■ Referencias

- Vera-Noriega, J. A. (2000) Validación de una escala de autoritarismo en madres de una zona rural del norte de México. *Revista Sonorense de Psicología*. Vol. 14: 1 y 2, 17-24. ISSN: 1405-2156.
- Vera-Noriega, J. A., Díaz, M. (2000) Evaluación de las habilidades de lectoescritura en educación básica rural multigrado. *Revista Integración*. Universidad Veracruzana.12:14,61-73. Julio-Diciembre.
- Vera-Noriega, J. A., Búrquez, K. (2001) Evaluación de competencias matemáticas en educación básica de la zona rural del sur de Sonora (México). *Revista Zona Próxima*. No. 2, Enero-Julio. ISSN: 1657-2416 Colombia.
- Vera-Noriega, J. A., Domínguez-Guedea, R. L., Búrquez-Iriqui, K. L., Domínguez-Ibáñez, S. E. (2002) Habilidades de enseñanza en profesores adscritos al PIARE en la zona sur del Estado de Sonora. *Revista Desencuentros*. Morelia Michoacán. 2:5, 113-126. Septiembre-Noviembre.
- Vera-Noriega, J. A., Domínguez, R., Búrquez, K., y Domínguez, S. (2003) Descripción del papel del docente en las aulas escolares del sur del Estado de Sonora. *Revista Desencuentros*. Morelia Michoacán. 2:6, 134-145. Enero-Abril.
- Vera-Noriega, J.A. (2004) Modelos didácticos para maestros. *Visión Educativa*. *Revista Sonorense de Educación*. 3:10, 29:31, Marzo.
- Vera-Noriega, J. A., y Domínguez, R. (2005) Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*. *Revista da faculdade de educação da USP*. 31:01, 31-43.
- Vera-Noriega, J. A., (2002) Variables psicosociales de la salud y nutrición infantil en zonas rurales. *Psicología y Salud*. Primera Edición. Universidad Nacional Autónoma de México. Capitulo 6, 145-172. ISBN 968-36-9729-1.
- Vera-Noriega, J.A., Domínguez, R., Búrquez, K., Rodríguez, C., y Domínguez, S. (2004) Un estudio comparativo de la práctica docente en la zona rural. *Anuario de Investigaciones Educativas*. Comp. Carlos-Martínez, E.A., Ramos-Salas, J.E. y Galván-Parra, L.A. Red de Investigaciones Educativas. Volumen 6, 35-50. ISBN: 968-5862-02-2