

21
23



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES



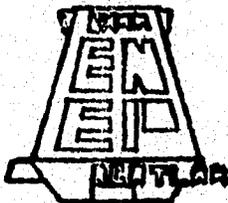
HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCACION COMPENSATORIA PARA REDUCIR LOS INDICES DE DESERCIÓN ESCOLAR A NIVEL PRIMARIA EN ZONAS URBANAS MARGINADAS

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A:

CLARA ADRIANA SANCHEZ ZUÑIGA



ESTADO DE MEXICO

1996

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO ESTE TRABAJO:

A MIS PADRES

**Julio Sánchez Jiménez
Lucila Zúñiga de Sánchez
Mi mas profundo amor y gratitud
Por los esfuerzos y sacrificios
realizados en todos estos años,
brindándome la oportunidad de
estudiar y desarrollarme como
profesionista.**

A MIS HERMANAS

**Juanita
Lupita
Sofi (In memoriam)
Ily
Vianney
Lemy
Que con su apoyo me permitieron
lograr este propósito, que
enriquecerá significativamente mi
vida.**

A MI ESPOSO

Marcos Cornish Ruiz

Con amor

**Por su estímulo y comprensión
que me impulsa a seguir
adelante.**

A LA MAESTRA

Beatriz Márquez Mejía

Mi agradecimiento

**Porque con paciencia y dedicación
asesoró diligentemente la
elaboración de esta tesis.**

A LOS COORDINADORES Y

RESPONSABLES de los

**subproyectos SEAP 9-14, Segundo de
Nivelación, Extraedad y UPRE**

Ma. de Jesús López

Adelaida Dorantes

Miguel Moyrón

Austreberto Hernández

Salvador García

Ma. de los Angeles Rueda

Domingo Palma

Aída Erendira López

Eva Irene Hernández

**Que me abrieron las puertas,
proporcionándome las condiciones
necesarias para el desarrollo de la
investigación de campo.**

A LOS MAESTROS

**de los subproyectos que me
brindaron su tiempo y su
experiencia, mis más sinceras
gracias.**

INDICE

	Pág
Introducción	1
1. Enfoque Político de la Deserción Escolar	4
1.1 Sexenio de José López Portillo	4
1.2 Régimen de Miguel de la Madrid Hurtado	12
1.3. Gobierno de Carlos Salinas de Gortari	18
2. Respuesta del Sistema Educativo frente a la Deserción	28
2.1 Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14)	29
2.1.1 Antecedentes	30
2.1.2 Propósito	31
2.1.3 Estructura	33
2.1.3.1 Flexibilidad del Servicio	33
2.1.3.2 Organización por Niveles	34
2.1.3.3 Organización de Grupos	35
2.1.4 Personal Administrativo	37
2.1.5 Operatividad del Servicio	41
2.1.5.1 Sensibilización	41
2.1.5.2 Difusión	41
2.1.5.3 Captación de Alumnos	42
2.1.5.4 Formación de Grupos	42
2.1.5.5 Aplicación del Instrumento Diagnóstico	44
2.1.5.6 Ubicación de Grupos	45
2.1.5.7 Seguimiento de Alumnos	46
2.1.5.8 Selección de Maestros	47
2.1.5.9 Seguimiento del Servicio	47
2.1.6 Personal Docente	48
2.1.6.1 Selección	48
2.1.6.2 Perfil	49
2.1.6.3 Capacitación y Asesoría	51
2.1.6.4 Condiciones de la Práctica Docente	53
2.1.6.5 Visitas Domiciliarias	54
2.1.6.6 Actividades Extraescolares	57
2.1.6.7 Cambios y Resistencias	58
2.1.6.8 Intereses y Retos	59
2.1.6.9 Satisfacciones	60
2.1.7 Características de los Alumnos	61
2.1.7.1 Actividades Laborales	62
2.1.7.2 Intereses	63
2.1.7.3 Rendimiento Escolar	64
2.1.7.4 Conflictos y Problemas en Grupo	64

2.1.7.5	Causas de la Deserción en el SEAP 9-14	67
2.1.7.6	Estrategias que favorecen la Permanencia del Alumno	68
2.1.8	Material Didáctico	69
2.1.9	Atención a la Demanda	74
2.2	Atención Preventiva y Compensatoria	
	Subproyectos: Segundo de Nivelación, Extraedad y Unidades para la Prevención de la Reprobación	77
2.2.1	Antecedentes	78
2.2.2	Propósitos	81
2.2.3	Personal del Proyecto	82
2.2.3.1	Personal Administrativo	82
2.2.3.2	Personal Docente	83
2.2.3.3	Padres del Familia	88
2.2.4	Operatividad de los Subproyectos 2N y Ext.	89
2.2.4.1	Sensibilización	89
2.2.4.2	Captación	89
2.2.4.3	Selección de la Población	90
2.2.4.4	Formación de Grupos	91
2.2.4.5	Capacitación	92
2.2.5	Operatividad del Subproyecto UPRE	94
2.2.5.1	Sensibilización y Difusión	94
2.2.5.2	Captación de los Alumnos	94
2.2.5.3	Diagnóstico Inicial de los Alumnos	95
2.2.5.4	Apoyo Directo a los Alumnos	96
2.2.5.5	Asesoría a Maestros	96
2.2.5.6	Orientación a Padres de Familia	97
2.2.5.7	Canalización de Alumnos	98
2.2.6	Características de los Alumnos	98
2.2.6.1	Segundo de Nivelación	99
2.2.6.2	UPRE	100
2.2.6.3	Extraedad	100
2.2.7	Materiales	103
2.2.7.1	Segundo de Nivelación	103
2.2.7.2	UPRE	104
2.2.7.3	Extraedad	105
2.2.8	Atención a la Demanda	107
2.2.8.1	Segundo de Nivelación	107
2.2.8.2	UPRE	109
2.2.8.3	Extraedad	112
3.	Conceptualización de Deserción Escolar	116
3.1	Corrientes Teóricas	116
3.1.1	Liberal Economicista	116

3.1.2	Dialéctica	118
3.1.2.1	Corriente Reproductivista	119
3.1.2.2	Teoría de la Resistencia	120
3.1.2.3	Visión Reconstruccionista	120
3.2	Definición de Deserción	121
3.3	Factores Determinantes de la Deserción	124
3.3.1	Factores Exógenos	124
3.3.2	Factores Endógenos	127
4.	Hacia una Propuesta	140
4.1	Política Educativa	141
4.1.1	Financiamiento	142
4.1.2	Salario del Maestro	145
4.1.3	Investigación	146
4.1.4	Actualización de los Maestros	146
4.1.5	Preescolar	147
4.1.6	Recursos	148
4.1.7	Proyectos	149
4.1.8	Padres de Familia	150
4.2	Lineamientos Administrativos	152
4.2.1	Función de las Autoridades Escolares	152
4.2.2	Selección de Docentes	154
4.2.3	Calendario y Horarios	155
4.3	Práctica Docente	156
4.3.1	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	157
4.3.1.1	Organización del Tiempo y del Espacio en el Aula	157
4.3.1.2	Sugerencias para el Aprendizaje	159
4.3.2	Relaciones Humanas en el Salón de Clases	167
4.3.2.1	Transformación de las Relaciones en el Aula	167
4.3.2.2	Mejorar la Autoestima del Alumno	168
4.3.2.3	Trabajo Grupal	170
	Conclusiones.	171
	Anexo 1 Localización de las cinco Direcciones de Educación Primaria en el D.F. D.F.	176
	Anexo 2 Porcentaje de Deserción y Eficiencia Terminal en Educación Primaria del ciclo escolar 1976-1977 a 1993-1994	177
	Matrícula de Primaria: Alumnos por Grado	
	Bibliografía	
	a) Libros y Artículos	178
	b) Documentos	183

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar que pasa desapercibida para autoridades educativas, maestros, padres de familia y alumnos que no enfrentan el problema; es una realidad concreta para muchos niños y jóvenes de las regiones más pobres de las ciudades. Cuando se intenta atender, disminuir o abatir esta problemática, lleva implícita o explícitamente la defensa del derecho a la educación, del contacto con el mundo letrado, de la adquisición de un capital cultural y de la socialización escolar.

El presente trabajo de tesis, pretende ir más allá de una interpretación meramente descriptiva, en el cual, teniendo como marco el área socio-pedagógica, se propone conceptualizar, explicar y analizar el problema de la deserción en la escuela primaria en zonas urbano-marginadas, así como, plantear propuestas que ayuden a su solución. La pregunta eje del cual parte el desarrollo de este trabajo es ¿En qué medida la escuela contribuye a la deserción y cómo puede coadyuvar en su resolución?. La hipótesis que guía el proceso de investigación, se plantea en los siguientes términos: El sistema educativo en general y la escuela en particular tienen un papel central en el incremento de los índices de deserción escolar, pero a su vez poseen los mecanismos necesarios para contrarrestarla.

Para dar respuesta al anterior planteamiento del problema y su hipótesis, se estructuran cuatro capítulos. En el primero, se aborda la política educativa en torno a la deserción escolar en los gobiernos de José López Portillo, Miguel de la Madrid Hurtado y Carlos Salinas de Gortari, con sus respectivos proyectos, Reforma, Revolución y Modernización Educativa. La razón por la que se ubica la investigación desde el sexenio 1976-1982, es porque surgen en este período los proyectos que se estudian en el presente trabajo. Concretamente se revisan los planteamientos que tienen que ver con nuestro objeto de estudio, en el Plan Nacional de Educación

(1977), el Programa Primaria para Todos los Niños (1978), el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) y el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)

Una vez que ya se conoce el discurso político con respecto a la deserción, se analiza en el segundo capítulo, las acciones concretas que han operado para su atención, como es la implementación de los subproyectos: Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14, Segundo de Nivelación, Extraedad y Unidades para la Prevención de la Reprobación. El primero tiene un carácter compensatorio, ya que atiende directamente el problema de la deserción y los últimos tres son programas preventivos. Su estructura normativa y operativa es muy similar, independientemente del asunto al que pretendan darle respuesta; cabe aclarar que los cuatro subproyectos son coordinados desde la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria. Se investigó de cada uno, sobre sus antecedentes, propósitos, personal administrativo y docente, operatividad, perfil y características de los alumnos que atienden, material de difusión y didáctico, trayectoria estadística sobre la población demandante y principales problemas a los que se enfrentan.

Contemplando la información ya recopilada, se trata de llegar, en el tercer capítulo, a una conceptualización de la categoría de análisis de nuestro estudio, para lo cual es necesario, abordar dos de las corrientes teóricas más representativas que la fundamentan: la liberal economista y la dialéctica, finalmente en este apartado se analizan las causas externas e internas al sistema educativo de la deserción, enfatizando y profundizando en éstas últimas.

A partir del planeamiento de la deserción como un problema multifactorial, se intenta formular, en el cuarto capítulo, una serie de lineamientos generales en torno a una propuesta de tipo compensatorio¹, en la cual se sugieren aspectos en relación a la

¹ Los programas compensatorios nacen como parte de una política social destinada a brindar una atención diferenciada a las poblaciones que no han tenido éxito en el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela primaria... para remediar una situación provocada en gran parte por una inequitativa distribución de los servicios en general y del servicio educativo de calidad, en particular. Galeana Cisneros, Rosaura. "Desigualdad y Fracaso Escolar". Revista Básica No. 3, p. 25

política educativa, la estructura administrativa y la práctica docente, es decir, la responsabilidad de los alumnos desertores, tiene que ver con el compromiso y voluntad política de los gobiernos hacia las poblaciones marginadas; con la organización y gestión del sistema educativo, con las funciones y tareas de las autoridades escolares y con el desempeño, actitudes y expectativas de los maestros.

1. ENFOQUE POLÍTICO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

"La educación ha dado origen a uno de los reproches más directos que se le hacen a la democracia mexicana, y sigue siendo hoy todavía una de sus más caras promesas". (Boris Gerson: 1979).

En el presente apartado, se abordarán los principales planteamientos sobre la deserción escolar que se proponen en el Plan Nacional de Educación (1977) y en el Programa Primaria para Todos los Niños (1978) en el sexenio de José López Portillo; en el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) en el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado y el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Cada gobierno lleva a cabo un conjunto de proyectos en materia educativa, "sustentados" en el artículo tercero constitucional que parte de las premisas de obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación, además de ser democrática y nacional. Sin embargo, cada uno de estos grandes objetivos no se han cubierto en su totalidad.

1.1 SEXENIO DE JOSÉ LÓPEZ PORTILLO

A nivel discursivo, la educación ha sido uno de los pilares de cada gobierno, utilizada como premisa para lograr la justicia social, alcanzar niveles mínimos de bienestar, forjar la personalidad nacional del país y transformar la sociedad. Esto se percibe en

toda campaña presidencial, toma de posesión y en los informes de gobierno. Al tomar la presidencia, con un discurso apasionado y optimista José López Portillo propuso.

El primer servicio al que se obliga el Estado Mexicano, el educativo, concebido como el medio más eficaz para transformar la energía potencial que reside en la entraña misma de los pueblos, en fuerza motora del progreso compartido en armonía y equidad. Por ello reitero que para ser socialmente justo, no es la revolución la que debemos volver a inventar sino la educación la que debemos recrear todos los días.¹

En este sexenio la SEP tuvo al frente dos secretarios, el primero de ellos fue Porfirio Muñoz Ledo (1976-1978) que encabezó la tarea de elaborar el Plan Nacional de Educación (PNE) y el segundo Fernando Solana que llevó a cabo bajo el tema de "Educación para Todos" el programa Primaria para Todos los Niños.

El gobierno propuso dentro de los objetivos programáticos del sistema educativo, asegurar la educación básica a todos, particularmente a los niños y a los jóvenes y elevar la calidad de la educación.² La educación primaria en este período presidencial es uno de los niveles al cual se le dio mayor importancia y se otorgó una de las más altas prioridades a la atención de la población marginal.

Dentro del PNE, el programa y subprogramas correspondientes a la deserción escolar, se presentan en el siguiente cuadro.³

¹ López Portillo, José. Discurso de toma de posesión. Diciembre 1º de 1976.

² Solana, Fernando. La política educativa de México en la UNESCO, p. 17.

³ SEP. PNE: presentación general. p.6.

Área Programática		Programa		Subprogramas
Educación Primaria	A.	Atención a la demanda de la Educación Primaria	a)	Expansión de los servicios de Educación Primaria.
			b)	Incremento de la capacidad de retención del sistema.
Objetivos	A.	Universalizar la Educación Primaria mediante la expansión de los servicios en razón a la demanda, completando aquellos que son insuficientes, especialmente en las poblaciones apartadas y dispersas, y eliminando los obstáculos que tanto en la oferta de servicios, como en la organización escolar y el contenido de la educación disminuyen la capacidad de retención.	a)	Aplicar las oportunidades de acceso de la población comprendida entre 6 y 14 años al sistema escolar, con especial atención a las zonas que presentan un bajo nivel de atención educativo.
			b)	Abatir significativamente los índices de deserción, reprobación y ausentismo escolar actuando sobre aquellos factores internos al sistema educativo que inducen en una baja eficiencia terminal.

Las acciones concretas que se plantearon para lograr el objetivo del subprograma.

"Incrementar la capacidad de retención del sistema" fueron:

1.- Establecer redes de servicio de educación básica que permitirían dar continuidad a las escuelas completas y unitarias.

2.- Determinar una estrategia de aplicación diferenciada de planes, programas, métodos y auxiliares didácticos que puedan ser diversificados en atención a las características socioeconómicas, geográficas, culturales de la población, así como realizar estudios orientados a la aplicación de calendarios y horarios escolares flexibles, que entre otros efectos positivos, pudieran minimizar la deserción escolar estacional del educando del área rural y el ausentismo del maestro.

No descarto el hecho de que la problemática de la deserción se agudiza y alcanza índices altísimos en las zonas rurales. Sin embargo, el estudio de la deserción en el PNE da la impresión, como si este problema sólo existiera en estas zonas, de ahí que las acciones que propone son únicamente para contrarrestar las causas y factores de

estas regiones. No obstante el fenómeno de la deserción se manifiesta con altas tasas en las zonas urbano-marginadas.

Entre los fines que se mencionan en el Plan se encuentra la necesidad de asegurar la entrada, permanencia y término satisfactorio de los alumnos de la educación primaria, así como la necesidad de mejorar y elevar los índices de rendimiento académico y la calidad de los estudios. Sin embargo, estos fines se ven rebasados por la realidad escolar; esto se manifiesta en "los bajos promedios de escolaridad del mexicano que no llega a los cuatro años, la quinta parte de la población no sabe leer ni escribir y la mitad ha cursado menos de tres grados escolares, todavía más de dos de los catorce millones de niños en edad de recibirla, permanecen al margen del sistema educativo, de cada 100 niños que ingresan a educación primaria; sólo 46 la terminan; son así más los alumnos que desertan que aquellos que logran terminar sus estudios."⁴

Otro punto importante que se planteó en el régimen de JLP es la integración del nivel básico, incluyendo uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Autores como José Teódulo Guzmán y Carlos Muñoz Izquierdo, entre otros, realizaron un trabajo colectivo en el que hablan de las consecuencias de un nivel básico de diez grados:

Es casi seguro que por la sólo implantación legal, los requisitos educativos del mercado de trabajo se elevarán artificialmente, pues los empleadores verán en esta coyuntura la posibilidad de exigir la secundaria como requisito mínimo de ingreso a la actividad productiva... todavía falta mucho para que se puedan garantizar los seis años de primaria a todos los niños. Por lo tanto los desertores estarán más lejos, todavía de alcanzar la Educación Básica.⁵

⁴ SEP. Plan Nacional de Educación. p.8.

⁵ CEE. Comentarios del CEE a los aspectos del tercer informe presidencial que se relacionan con la educación del país. p.13. (mimeo)

El PNE reconoce que la deserción y el bajo aprovechamiento escolar afecta a los estratos de la población más desfavorecidos, ya que la retención y el rendimiento escolar está condicionado tanto por factores sociales, económicos y culturales; como por las propias insuficiencias de organización y funcionamiento del sistema educativo, todo ello contribuye a reforzar los efectos educativos discriminatorios de una sociedad desigual. En ese sentido el sistema educativo nacional no ha compensado las diferencias económicas, sociales y culturales, sino que:

La educación perpetúa en su propio seno las desigualdades sociales, entendidas como la incapacidad de ciertos grupos sociales dominados para hacer valer sus propios intereses y aspiraciones frente a otros grupos sociales dominantes. Esta tiene repercusiones en el mantenimiento de las desigualdades sociales y por ende, no contribuye en forma adecuada a la transformación social.⁶

El problema de la educación primaria no es sólo una cuestión de demanda, ya que la gran mayoría logra ingresar a este nivel, sino por el contrario radica en la retención del alumno en la escuela. La expansión de oferta educativa, sin duda contribuye a resolver parte del problema, pero no logra disminuir por sí sola los altos índices de reprobación, deserción, ineficiencia terminal, bajo aprovechamiento de los estudiantes, factores que a futuro engrosarán el rezago educativo. Esto significa que las necesidades educativas van más allá de la sola absorción de la demanda escolar; con respecto a ello Olac Fuentes Molinar comenta

...no se trata de devaluar el esfuerzo de expansión escolar, sino de poner las cosas en su justa dimensión. En lo que va del sexenio [JLP] más de tres millones de niños se han incorporado a la primaria; hay 100 mil nuevos maestros y unas 25 mil escuelas han sido abiertas. Alcanzada una matrícula de 15.5 millones, la SEP ha podido afirmar que el

⁶ Vielle, Jean-Pierre. *et al.* Financiar la escuela desafío o dilema. p.24-25

problema de la primaria está solucionado, pues sólo quedaría sin atención una población residual del orden de un cuarto de millón de niños. Esa es sin embargo, sólo una cara de la cuestión. Por otro lado la expansión concentrada en los grados iniciales se ha realizado recurriendo a soluciones precarias, más baratas e inestables, y la cuestión de la permanencia y el avance de los niños dentro del sistema está lejos de haberse resuelto.⁷

El 29 de marzo de 1978 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados; su objetivo corresponde al primer objetivo programático del gobierno, para llevarlo a cabo se instrumentó bajo el lema de "Educación para Todos", entre otros, el Programa de primaria para Todos los Niños.

En 1978 se estableció la Coordinación Nacional de Educación Primaria para Todos los Niños, cuyo objetivo fue asegurar el ingreso, permanencia y egreso de todos los educandos en la escuela primaria, y "se propuso como meta la atención de 100% de la población en edad escolar. Esto significa para el sector absorber a los alumnos que año con año quedaban fuera del sistema."⁸ "El programa se propuso atender a 14.7 millones de niños, es decir, el 96% de la demanda nacional y reducir el rezago en casi 50%, esto es, de 1.3 millones a 700 mil. Además, se intenta incrementar a 14 el número de estados con más del 95% de atención a la demanda y que ningún estado se encuentre con atención menor del 85%."⁹

Pese a que los logros obtenidos no fueron del todo satisfactorios, debido a que el énfasis continuó en el aspecto cuantitativo del sistema escolar y no en su carácter cualitativo, por ejemplo se habló de que "la primaria siguió eliminando a casi 47% de los inscritos y en el último año del sexenio, el proyecto benefició únicamente a 4 mil

⁷ Fuenles Molnar, Olac. Educación y Política en México. p.42.

⁸ Noriega, Margarita. La política educativa a través de la política de financiamiento. p.82.

⁹ SEP. Educación para Todos. p.50

315 niños."¹⁰ Esto demuestra que anualmente el sistema sigue expulsando a un número muy elevado de educandos; "entre el periodo de 1970-1980 puede afirmarse que el sistema educativo mexicano estaría expulsando anualmente entre 600 mil y 900 mil niños ...se estima el número acumulado de desertores de 7 a 14 años de edad en más de 3.3 millones en 1980."¹¹ Juan Prawda nos dice que aunque la tasa de egreso y las de reprobación y deserción han mejorado bastante en los últimos años, esto se debe más a un relajamiento de los criterios de evaluación, que a un mejoramiento cualitativo del proceso enseñanza-aprendizaje o de los contenidos de la educación."¹²

En una evaluación de la escuela primaria que realizó el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), entre 1978-1982 plantea que ésta sólo es eficiente en términos de cobertura de la demanda de primer ingreso, no obstante es ineficiente en términos de: eficiencia del aprendizaje, eficiencia terminal, recursos humanos dedicados a la atención en primaria, utilización de la planta física, uso de los recursos financieros y su distribución.

Además es poco eficaz en términos de rendimiento del aprendizaje, es decir, las características terminales de los alumnos (aptitudes, actitudes y habilidades) no corresponden al perfil plasmado en los planes de este nivel educativo, así también es ineficaz porque no atiende a las diferencias de condiciones socioeconómicas de los educandos.

La escuela primaria resulta ser irrelevante. Su ineficacia e irrelevancia se manifiesta en la deserción temprana de los educandos rezagados cuando pierden todas las esperanzas de poder completar este ciclo. La falta de relevancia se manifiesta concretamente en la diferencia de calidad, en la prestación de servicios educativos, en

¹⁰ Noriega, Margarita. op. cit. p.84.

¹¹ COPLAMAR. Necesidades esenciales en México. Educación, situación actual y prospectiva al año 2000. p.29.

¹² Prawda, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México. p.109.

la estrecha correlación entre el nivel educativo más bajo de los padres y de los hijos de clases socioeconómicas más desfavorables.

Por último la escuela primaria es profundamente inequitativa. La desigualdad de oportunidades de ingreso no está respaldada por una igualdad correspondiente de oportunidades de progresión, permanencia y egresión.

Como consecuencia de todo lo anterior la educación primaria escolarizada tiene poco impacto social. Ella no logra modificar sustancialmente la composición socioeconómica de la población. No resuelve los conflictos de clase y tiende más bien a acentuarlos; no prepara para el trabajo socialmente útil, sino más bien para la "carrera hacia los títulos"; no contribuye significativamente al mejoramiento de la salud; no induce a la participación socio-política consciente y responsable; no abre caminos para la educación permanente y no contribuye al mejoramiento de la cobertura de necesidades básicas, para amplios grupos de la sociedad.¹³

Con el término de escuela completa se presumía que no había niños sin escuela, sin embargo esto no se logra, en tanto que existe un alto índice de alumnos expulsados cada año por el sistema escolar y por lo tanto sin escuela. Es decir, se da una expansión lineal del sistema (la simple captación de alumnos) y no la regularización (la capacidad de retener a los alumnos a lo largo de seis años) para lograr que no hubiera niños sin escuela, todo ello, pese a que uno de los objetivos de mayor importancia del programa fue elevar la calidad de la educación.

Sin embargo, cabe señalar entre los principales avances en materia educativa de este sexenio, los siguientes:

Se instrumentaron e implementaron proyectos de recuperación de niños con atraso escolar, fundamentalmente para los que cursan los primeros grados de primaria. Estos

¹³ Vielle, Jean-Pierre. op. cit. p.30-34

proyectos intentaban, prevenir la reprobación, nivelar a los repetidores y auxiliar a los que tienen edad mayor que el promedio del grupo. Se extendió el proyecto de grupos integrados para atender a la población escolar con problemas leves de aprendizaje. Para los niños de 9 a 14 años de edad que no asistían a la escuela o habían desertado y que generalmente estaban incorporados prematuramente al trabajo, se instrumentó un programa experimental de primaria intensiva, alternativa distinta a la tradicional que se adapta a sus posibilidades de tiempo y les permite realizar en tres años el equivalente a los seis grados de la educación primaria.

Se incrementó la escolaridad media del mexicano de tres años de educación primaria en 1977 a cinco para fines de 1982.

Uno de los grandes aciertos de este régimen fue el Programa Primaria para Todos los Niños, que logró optimizar la atención cubriendo las demandas residuales, además rompió con las tendencias del crecimiento del rezago e incrementó la cobertura del sistema.

1.2 RÉGIMEN DE MIGUEL DE LA MADRID HURTADO

El 30 de mayo de 1983, el presidente de la república, Miguel de la Madrid Hurtado, presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1983-1988, la crisis fue el marco en el que se elaboró, ésta crisis es destacada con tanto énfasis en el texto, constituyéndose en el tópico central del mensaje.

En el Plan los objetivos fundamentales no son los objetivos de empleo, de redistribución del ingreso y satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, salud, seguridad, educación, vivienda y calidad de vida), sino conservar y fortalecer las Instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento e iniciar los cambios

cualitativos que requiere el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales."¹⁴

En este sexenio la educación se ubica en un plano secundario, desde la misma presentación del PND el presidente Miguel de la Madrid Hurtado, no hizo mención especial al tema de la educación, ésta es tratada en el diagnóstico del plan como entidad neutral y al margen de las contradicciones políticas, económicas y sociales.

La política educativa de este sexenio planteada en el PND establece entre sus objetivos principales en materia educativa: Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, de recreación y deportivas. Para lograr este objetivo se propuso la llamada Revolución Educativa, la cual persigue:

*Eleva la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes, y

*Ampliar el acceso de los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.¹⁵

Eleva la calidad de la educación, vuelve a ser el aspecto sustantivo de la política educativa de este sexenio. Mucho se le ha acusado al crecimiento de la demanda del detrimento de la calidad de la educación, sin embargo, considero que la correlación que existe entre ambos factores no necesariamente debe ser una relación proporcional inversa, en donde la extensión del sistema educativo va en aumento y la calidad en detrimento.

A Jesús Reyes Heróles, entonces Secretario de Educación Pública, correspondió impulsar y justificar la Revolución Educativa. Reconocía que existía una falta de calidad, superación académica, desigualdades escolares y altos índices de reprobación y deserción. Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución

¹⁴ Salomon, Magdalena. "El Proyecto Educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-88: el discurso y sus efectos extradiscursivos". Cuadernos del CESU No. 23. p.13-14

¹⁵ SEP. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), p.13

Educativa es combatir las desigualdades regionales y sociales. Para tal propósito la descentralización se planteó como un instrumento decisivo, para ayudar a que se avanzara en la meta de la justicia social mediante sistemas compensatorios.

Para unos la descentralización intentaba eliminar desigualdades, fortalecer el federalismo y transferir a los estados los servicios educativos. Hubo desacuerdo ante estos planteamientos, el problema era concretarlos; se necesitaba como lo mencionó Pablo Latapí un proceso de democratización, voluntad política y acciones consecuentes con el discurso, dando mayores apoyos a las localidades marginadas y comprometerse a subsidiar los sistemas educativos de éstas.¹⁶ Para otros fue una acción contraproducente que desfavorecía a las clases sociales más empobrecidas, en las cuales las desigualdades e injusticias sociales se han acentuado; marcando las diferencias entre estados y municipios desarrollados y atrasados económicamente.

Pese a que la revolución educativa establece atacar las causas de la deserción como actividad prioritaria, en todo el discurso sobre la misma no se encontraron acciones y estrategias concretas para atender el problema; sin embargo, se canceló en 1985 el proyecto de Educación Básica Intensiva y disminuyó su atención el proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar, programas con iniciativa de compensar desigualdades y atacar problemas de deserción y reprobación.

Se obvia que llevar a cabo la descentralización se van a resolver por sí mismas las deficiencias locales de cada comunidad educativa. Juan Prawda plantea que persisten las inequidades educativas de ingreso, permanencia y egreso en los distintos niveles; así como desigualdades en cuanto a la calidad y servicios educativos.

...terminan su primaria en los seis años reglamentarios ocho de cada diez alumnos en Aguascalientes, Baja California, Coahuila, México, Morelos, Nuevo León y Tlaxcala, pero en Chiapas sólo lo logran menos

¹⁶ Latapí, Pablo. "Al paso de la política educativa" en Revista Nexos No, 84, p.29.

de tres de cada diez, y en Campeche, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Veracruz y Yucatán apenas cuatro... abandonan por completo la escuela primaria, menos de tres de cada cien alumnos en Aguascalientes, Baja California, Morelos y Distrito Federal, en cambio en Campeche, Guerrero, Oaxaca y Veracruz desertan nueve o más de cada cien y en Chiapas doce."¹⁷

Jesús Reyes Heróles planteaba que la desarticulación en los niveles escolares, la falta de congruencia y continuidad pedagógica entre los planes y programas de estudio en preescolar, primaria y secundaria constituyen una de las causas de la alta deserción y el abandono de los estudios de una proporción significativa de quienes terminan dicho nivel.¹⁸

El gobierno anunció que uno de sus objetivos principales sería la Educación Básica de diez grados, sin embargo con el tiempo la proposición fue más modesta. En el informe presidencial del 1° de septiembre de 1984 sólo planteaba la revisión de los planes para hacer posible una educación básica como derecho social universal. A pesar de que se había propuesto como meta para 1988 avanzar en la integración pedagógica de la educación básica.

Los objetivos cuantitativos relacionados con la expansión de este nivel educativo fueron:

a) Ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad que lo demanden, así como los seis grados de la primaria y los tres de la secundaria a todos los niños y los jóvenes de seis a catorce años de edad que efectivamente los soliciten.

¹⁷ Pineda, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. p.41.

¹⁸ Reyes Heróles, Jesús. Educar para construir una sociedad mejor. p.135-136.

b) Lograr que en 1988-1989 la eficiencia terminal de la primaria se eleve al 70% y, la de secundaria, al 85%.¹⁹

Carlos Muñoz Izquierdo considera que ante este hecho "se debería adoptar una política que, por una parte generalice el acceso de los niños de tres y cuatro años de edad al sistema educativo, y por otra, vaya incorporando paulatinamente en la medida en que se logre mejorar la retención de las escuelas primarias algunos grados de la educación secundaria al concepto (social) de la educación básica."²⁰

Lamentablemente muchas de las reorganizaciones o modificaciones a la estructura del nivel fueron sólo simples reajustes de congruencia, manteniendo en lo esencial los actuales niveles. "Establecer un ciclo prolongado como obligatorio para todos, cuando el sistema sólo puede ofrecerlo a algunos, significa agudizar la función selectiva de la escolaridad."²¹ La obligatoriedad escolar constitucionalmente compete al Estado cumplirla, sin embargo sólo ha actuado como un requisito que los individuos deben llevar a cabo para integrarse al campo laboral.

En la ponencia presentada por Muñoz Izquierdo al Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México; entre algunas de sus conclusiones consideró que uno de los propósitos y estrategias, que resultaron claramente contrarias a la justicia social fue integrar una educación básica de diez grados, en los que se abarca a jóvenes que se encuentran en las edades en que aumenta la incidencia de la deserción escolar, este problema tiene consecuencias discriminatorias para los jóvenes afectados, pues ellos compiten desventajosamente en el marco ocupacional, con los que tiene la posibilidad de continuar sus estudios y, así también se consideró a la educación de diez grados como no viable mientras no se alteren significativamente los factores que la condicionan, ya que desde hace más de diez años se ha intentado unificar el currículo

¹⁹ Muñoz Izquierdo, Carlos. "Análisis del Programa Nacional de Educación Cultural, Recreación y Deporte (1984-1988)". Ponencia presentada en el Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México. CEE. p.2.

²⁰ *Ibidem* p.3.

²¹ Fuentes Molinar, Ojac. "Al paso de la Política Educativa" en *Revista Nexos* No. 84 p.16.

de las escuelas secundarias, y no ha sido posible lograr tal objetivo. Olac Fuentes Molinar propone "que debe invertirse la lógica que ha empleado la SEP. Primero hay que crear las condiciones para la generalización del ciclo básico, después ya veremos si conviene declararlo socialmente obligatorio"²²

En términos generales la revolución educativa, junto con sus principales estrategias (la descentralización y la educación básica de diez grados) se consideró como un fracaso del sistema educativo y a la educación como un territorio devastado, según Olac Fuentes

La convocatoria de participación que se hizo a diferentes sectores, para hacer la revolución educativa, no tuvo eco. Ahora sabemos que la revolución educativa nunca se logró, entre otras causas por los bajos sueldos de los maestros, que constituyeron un fuerte obstáculo para atender las intenciones presidenciales. Por otra parte, hay que recordar la falta de democracia existente en el SNTE, hecho que indujo a la pasividad y trabó la participación activa de los maestros en la revolución educativa que se pretendía potenciar. También influyó en el fracaso de la revolución educativa la muerte repentina de Jesús Reyes Heróles, propulsor de esta concepción. De hecho el nuevo Secretario de Educación, Miguel González Avelar fue mencionando cada vez menos la idea de una revolución educativa.²³

Con respecto a la retención y egreso de la escuela primaria concretamente se tiene el siguiente panorama "Hemos pasado a la contracción de números absolutos desde 1985. Ello no sólo refleja el brutal impacto de la crisis sobre las condiciones de vida de la población más empobrecida, sino también el mantenimiento de la inadmisiblemente incapacidad de la escuela para enseñar y conservar a sus alumnos, expresada, por ejemplo, en el hecho de que anualmente un millón y medio de los niños reprueban

²² *Ibidem.* p. 17.

²³ Salamon, Magdalena. *op. cit.* p. 20.

algún grado escolar. La consecuencia final es que 48 de cada 100 niños que inician la primaria no la terminan, y que de ellos, 24 no llegan al tercer grado.²⁴

1.3 GOBIERNO DE CARLOS SALINAS DE GORTARI

En una acalorada competencia electoral, Carlos Salinas de Gortari arrebató la presidencia del país y el 1º de diciembre de 1988 toma posesión, deja atrás todos los discursos sobre los ideales y fines de la Revolución Mexicana y toma como bandera la llamada modernización, la cual va a enmarcar todos los sectores de la sociedad.

El problema no consiste en estar a favor o en contra de la modernización, pues este es un hecho de larga duración y un hecho que abarca al conjunto del universo. El problema más bien radica en ver de qué modernización hablamos si de una modernización conservadora o progresista; neocolonial, transnacional, o liberadora, o que sienta las bases de un trato que no sea desigual entre las naciones, de un trato que no sea explotador y colonial; si se trata de una modernización autoritaria o democrática.²⁵

Los planteamientos del Centro de Estudios Educativos (CEE) sobre lo que implicaría la modernización me parecen viables en tanto responden a necesidades reales de la población, a problemas ya históricos y entender las ineficiencias del sistema.

La propuesta del CEE se basa en un concepto de modernización que no se reduce a los aspectos más aparentes de carácter técnico y económico -industrialización, productividad, Integración competitiva en el mercado internacional, adopción de tecnología avanzada, etc.-, sino que sus referentes principales son las dimensiones social, política y cultural como

²⁴ Fuentes Molinar, Olac. "Educación: territorio devastado". Rev. *Cero en Conducta* No. 13-14 p.55.

²⁵ González Casanova, Pablo. "Pensar en la Universidad". *Perfil de la Jornada* (16-Enero-1990)

son: una participación de la sociedad civil en la vida pública; implementación de formas de funcionamiento de la administración pública no sólo más eficientes sino también más respetuosas de las personas; democratización de la vida política; respeto a los derechos humanos; afirmación de la identidad cultural y respeto a la cultura y subculturas minoritarias; mejoría sustancial de la calidad de los medios masivos de comunicación y de la riqueza y variedad de las manifestaciones artísticas y de las oportunidades culturales; incremento de la capacidad de investigación científica e innovación tecnológica, etc.²⁶

Desde este punto de vista la modernización es un proceso que influye en el ámbito educativo en cuanto a la necesidad de nuevos planteamientos pedagógicos y nuevas prácticas escolares.

En el discurso de CSG del 16 de enero de 1989 afirma que el sistema educativo necesita una modernización para enfrentar sus propias deficiencias, crisis y limitaciones, ya que la educación requiere una transformación profunda para responder, por un lado al desarrollo y revolución del conocimiento y por otro, a un sistema productivo más exigente.

Algunos de los conceptos en que está sustentado el proyecto de modernización educativa son calidad y excelencia que no se definen en el discurso, sino sólo se mencionan "que el reto de la calidad es también un imperativo de justicia ... es prerequisite de la viabilidad nacional y del fortalecimiento de nuestra soberanía... es fundamento de la democracia..."²⁷ En cuanto a la palabra excelencia se menciona que "los alumnos de México deben recibir educación de excelencia."²⁸ Todos estos

²⁶ CEE. Propuesta de Reforma de la Educación 1989, p.22.

²⁷ SEP. Ceremonia de instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre Modernización de la Educación, 16 de enero de 1989, p.10

²⁸ *Ibidem*. p.11.

significados de calidad, excelencia, eficiencia, etc. tienen su origen en un ámbito fábril y empresarial y son transpolados bajo los mismos parámetros de concepción al ámbito educativo, es decir, no son términos propios de teorías educativas o pedagógicas, sino provienen de materias como la administración, planeación, etc. "Ver el mundo académico desde los conceptos administrativos es ver sólo una parte, es pensar desde un lugar privilegiado, desde los valores hegemónicos, es creer que se ve el todo cuando sólo se ve una reducida zona de él. Pero es también ver desde lugares inadecuados los aspectos académicos que reclaman otra forma de ser pensados y analizados; es pues ver y no ver, y ver de manera deformada."²⁹

Otro aspecto que me llamó la atención es el hecho de decir que debemos garantizar la movilidad educativa basada en el esfuerzo y en el mérito. Considerar el ascenso educativo sólo bajo estos factores permite observar un desconocimiento de las diferencias sociales, económicas, culturales, etc., que presenta cada alumno al ingresar a la escuela; pareciera que todos los alumnos tienen iguales condiciones de vida y por ende de estudio, se ignoran los aspectos extrínsecos e intrínsecos que afectan al aprendizaje de cada educando. Tomándolos en cuenta no se puede medir el aprovechamiento en función del esfuerzo y mérito.

El concepto de modernización que maneja el PME, según Díaz Barriga,³⁰ responde a un enfoque neoliberal, y por tanto el programa educativo está enmarcado bajo esta perspectiva que sigue el gobierno salinista. Además, la educación es vista como un problema económico, es decir, la política educativa se finca en la economía global que regresa a las premisas iniciales de las teorías del mercado capitalista.

Después de la renegociación de la deuda externa se presentó en octubre de 1989 el Programa para la Modernización de la Educación (PME). Dicho programa surge en un

²⁹ Carrizales Retamozo, César. "Las obsesiones pedagógicas de la modernización", en *Modernidad y posmodernidad en Educación*, p.40.

³⁰ Díaz Barriga, Angel. "Modernización Educativa". Ponencia presentada en el Primer Seminario sobre Modernización Educativa organizado por Educación y Cambio. (mimeo)

periodo de crisis política, económica, social y educativa. El concepto de modernización presentado en el Programa es definido como un proceso que

implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones, imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades, es la respuesta... La modernización educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva del ciudadano y grupos al interior del ámbito educativo; implica la solidaridad con actitud, como enfoque y como contenido educativo; exige un compromiso de eficiencia, que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen.. Modernizar la educación es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes, es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico... El modelo de educación moderna consiste en la realización de cambios estructurales para superar la tendencia de todo sistema educativo a mantener y reforzar el status quo social y la propensión de agregar elementos que suelen servir sólo para agrandarlo y no para transformarlo... La modernización significa el fortalecimiento de nuestros valores educativos constitucionales y la exploración de nuevos cambios para realizarlos bajo nuevas circunstancias, es una reiteración de valores y objetivos, y una modificación de las estrategias y las prácticas que se han de impulsar en todos los ámbitos del sistema educativo: su realización será factible con la participación social."³¹

El PME ratificó el papel supuestamente prioritario de la educación e insiste en que ésta es la vía más duradera para la movilidad y la justicia social. Los retos principales del

³¹ Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994. páginas V, VI, XII, 17, 18 y 30.

programa son: incrementar las oportunidades educativas y el acceso igual de los mexicanos a la educación, reducir las disparidades regionales y las desigualdades sociales, ofrecer enseñanza de mayor calidad y de terminar con el rezago educativo.

Dentro de este programa, la educación primaria se considera el centro principal o el componente básico del modelo educativo. El presidente CSG al hablar de la educación primaria señaló que su característica esencial debe ser la calidad; expreso que para alcanzar la calidad de la educación primaria se revisarán los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema.

El PME plantea universalizar la educación primaria como la principal prioridad de la política educativa del sexenio, ya que se reconoce que la universalización no es un problema de oferta sino de falta de calidad y equidad, que se traduce en elevados índices de deserción y en una educación insuficiente e irrelevante para la vida futura del educando. "En este nivel se pretende universalizar el acceso a la educación primaria, incorporar a todos los niños y lograr su permanencia hasta la conclusión del ciclo... paralelamente atacaremos de manera frontal el rezago en este ciclo con modalidades abiertas para la población que ha abandonado la escuela."²² El Programa anuncia la universalización de la primaria sin comprometerse en metas específicas, aunque propone aumentar la eficiencia terminal.

Comentarios conjuntos del DIE y el CEE sobre la Modernización Educativa a nivel Básico, expresan que es una preocupación importante el hecho de que el proceso de modernización de la educación básica sea reducido sólo a realizar cambios en los planes y programas de estudio, ya que existen problemas capitales que rebasan el marco del curriculum formal. Mientras se preserve la inequidad escolar en la educación primaria, que se traduce en altos índices de deserción.

Alrededor de 500 mil alumnos abandona anualmente la escuela en los primeros tres grados de primaria y otros 380 mil en los últimos tres; en

²² Ibidem. p. VII.

consecuencia los primeros engrosan el grupo de analfabetos funcionales y los segundos el rezago educativo... cerca de 880 mil alumnos abandonan cada año la escuela primaria, sólo el 54% de los 146 millones de alumnos concluyen sus estudios de primaria en seis años.³³

Si no existe el propósito de atender este problema con programas operativos específicos, México está lejos de lograr el objetivo de universalizar la educación primaria. De ahí que el reto de universalizar la educación primaria es un acto difícil que implica un alto costo, esfuerzo y compromiso principalmente con las regiones marginadas en donde las incidencias negativas sobre la calidad educativa son mayores. Elsie Rockwell plantea, que "para universalizar la primaria es necesario concentrar esfuerzos y recursos financieros, técnicos y humanos en las 78,056 escuelas primarias. La universalización de la educación primaria no se reduce a asegurar la oferta educativa sino que implica asegurar la permanencia en el nivel."³⁴

La educación primaria adolece de una serie de problemas muy particulares entre los que se encuentran -al igual que en sexenios anteriores: la distribución inequitativa de los recursos humanos, materiales y financieros afectando las zonas más atrasadas económica y socialmente. La ineficiencia terminal no se abate o se abate muy lentamente. La educación primaria sigue siendo el principal filtro del sistema educativo, más por deserción que por problemas de acceso. Existe una desarticulación vertical entre los tres niveles de educación básica y al interior de cada nivel, los programas están muy saturados de contenidos, éstos siguen estando fragmentarizados, desarticulados entre si y son irrelevantes, además no responden a las necesidades de los alumnos. El libro de texto realmente es un logro popular y eliminarlo sería un retroceso serio, sin embargo el problema en este aspecto es que se ha convertido en el principal articulador del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación primaria.

³³ *Ibidem.* p. 8 y 36

³⁴ "La modernización y la escuela primaria", en *Universidad Futura* No. 4. p.5.

El Programa para la Modernización Educativa menciona la necesidad de diversificar los programas para atender las necesidades de la población rural, indígena y urbana; nadie esta en desacuerdo con esta acción, pero es necesario realmente que se lleve a cabo, que no se quede en el plano de lo abstracto y lo discursivo.

De manera específica la deserción es abordada en el PME de esta manera

No basta ofrecer acceso a la educación; es imprescindible garantizar la permanencia del educando en el sistema y propiciar su promoción de grado a grado y de un ciclo a otro. Será necesario abatir drásticamente la deserción y la reprobación en primaria principalmente en los primeros tres grados y en las regiones más críticas, reforzando los proyectos preventivos y compensatorios tales como Recuperación de Niño con Atraso Escolar, Primaria Acelerada para niños de 9 a 14 años, Grupos Integrados, Atención a Niños Migrantes, Prevención de la Reprobación, así como mediante el fortalecimiento de los Programas de Lecto-escritura y Enseñanza de las Matemáticas... Se incluya en los servicios de educación de adultos la atención a los estudiantes desertores de 10 a 14 años de edad; se establecerán nuevos mecanismos de acreditación y certificación de conocimientos para estos alumnos."³⁵

En relación a este mismo aspecto en el rubro de metas de educación primaria, el programa señala que "para 1990 se pretende haber incorporado a la educación de adultos parte de la población desertora entre 10 y 14 años de edad y haber implantado un nuevo sistema de acreditación y certificación de sus estudios... así como ampliar las investigaciones sobre las causas que provocan la deserción y la reprobación especialmente en los tres primeros grados."³⁶

En cuanto a garantizar la permanencia del educando en el sistema, que lo considero importante para disminuir la probabilidad de que el alumno deserte, no comenta nada

³⁵ Poder Ejecutivo Federal. PME 1989-1994 p.47 Y 55.

³⁶ Ibidem p.48 y 57

al respecto. En relación a abatir drásticamente la deserción a través de proyectos preventivos y compensatorios, se requiere de un apoyo de recursos financieros y materiales, así como de personal docente, ya que mucho de estos proyectos fueron reducidos severamente o en su defecto cancelados en el sexenio anterior.

Acerca de la Incorporación de los estudiantes desertores en educación de adultos considero que de una u otra forma los alumnos siguen estando desfasados no sólo cronológicamente sino también en sus intereses, expectativas e inquietudes, aunque es bien cierto que estos educandos están inscritos en el mundo del trabajo, creo conveniente un proyecto de tipo compensatorio que atienda este sector de la población escolar, reconozco que este grupo está al margen de algún servicio educativo, porque no eran canalizados ni al sistema convencional, ni a la educación de adultos, principalmente por el factor edad.

En referencia al último punto de ampliar la investigación que es de suma importancia, aunque así como está redactado da la impresión como si realmente se hiciera investigación, la verdad de las cosas es que no se ha realizado de manera suficiente. Además no se menciona como meta la reducción de la deserción escolar sino sólo la incorporación de una parte de la población desertora a la educación de adultos, no marca en términos cuantitativos la elevación de la eficiencia terminal.

El fenómeno de la deserción tiene que ver con el problema de calidad³⁷ de la educación, ya que sólo poco más de la mitad de los niños que ingresan a la educación

³⁷ Se considera que la calidad educativa comprende los siguientes aspectos:

- Relevancia: Los objetivos y contenidos educativos deben ser evaluados en función de su aportación para la vida de los educandos.
- Eficacia: La educación será tanto más eficaz cuanto mayor sea el número de alumnos que alcance un dominio adecuado de los objetivos y contenidos; este concepto de eficacia comprende los de cobertura educacional (acceso y permanencia) y nivel de aprendizaje (logro de objetivos)
- Equidad: Característica del sistema educativo consistente en atender diferenciadamente a sus alumnos, ofreciéndoles los elementos necesarios según las características individuales y del entorno social de cada uno, para dar a todos las máximas oportunidades de alcanzar las metas de aprendizaje relevante que correspondan; se opone a cualquier tipo de discriminación por acción o por omisión; supone un enfoque compensatorio en el que se da más al que necesita más.
- Eficiencia: Se refiere a la relación entre los resultados obtenidos por la educación y los sistemas requeridos para ello; si dos sistemas logran los mismos resultados -cuantitativa y cualitativamente-

primaria la terminan, y de los que la terminan, una buena parte no alcanza a cubrir los objetivos fundamentales y lograr los conocimientos, habilidades, destreza y actitudes que les permiten incorporarse como un ser útil y pleno a la sociedad. Esta manifestación viene a relacionarse con la disminución de prioridad económica y política de la educación que se refleja en la reducción de presupuestos y recursos que se le asignan. Ante esta situación "se considera que transformaciones menores, ajustes o modificaciones de detalle, no sería suficiente para enfrentar en forma adecuada la compleja problemática educativa, que se consolida cada vez más como un problema global y estructural y que tiene que ser encarado desde la perspectiva de un conjunto de soluciones estructuradas en una estrategia global."³³

Algunas Observaciones Finales son:

- Los aciertos que se reconocen del Programa son sus diagnósticos muy certeros, e inclusive, de mucha honradez, que realza de la realidad educativa al no desconocer que existen graves problemas de reprobación, deserción, atraso pedagógico, rezago escolar, es decir, que hay claridad de los "qué"; sin embargo existe confusión de las estrategias, acciones, objetivos y metas a realizar y lograr, es decir que son vagos los "como".
- Otro gran acierto es el de proponer la universalización de la educación primaria y apoyar proyectos de tipo compensatorio.
- Sin embargo, plantea una cantidad de metas ambiciosas sin proponer las metas centrales que debiera.
- No permite apreciar las prioridades y los compromisos efectivos en financiamiento y apoyo político.

será de mejor calidad aquel que lo consiga en una forma más económica, usando menos recursos; en una palabra, en forma más económica.

Una educación de calidad tendrá que ser, según este concepto, una que establezca objetivos socialmente relevantes, logre que estos sean alcanzados adecuadamente por todos los educandos, ayudándoles diferencialmente para ello, y haga lo anterior de la manera más económica posible.

Sylvia SCHMELKES/ Felipe MTZ Rizo. "Los retos de la modernización de la educación básica." Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovación en Educación Básica. CEE. p.8.

³³ CEE. Propuesta de Reforma de la Educación. op cit. p.23.

- Muchos términos no son conceptualizados y se da por hecho, que todos los sectores de la población les dan un significado único.
- El concepto de crítica, se encuentra marginado y vació.³⁹
- Si se quiere cambiar la educación en este país habría que empezar a cambiarla con el maestro y desde el maestro, es decir, cambiar las condiciones en las que se suscribe la práctica docente y no desde la planeación, o creación de nuevos planes y programas de estudio y revisión de los contenidos teóricos y prácticos.

Para terminar este apartado retomo una reflexión de Carlos Monsivais

Sin democracia, la modernización es tan parcial que acaba nulificando cualquier avance. Sólo la democratización generalizada hará posible una actualización tecnológica efectiva, la recuperación industrial, el seguimiento y la solidificación de los procesos culturales hoy truncados por los límites brutales de la pobreza y el desinterés gubernamental y social. La democratización es, entre otras cosas, la acción que incorpora a todos a las soluciones, y quita de las mayorías el sello infante del problema (el problema indígena, el problema de la pobreza, el problema de la marginalidad).⁴⁰

³⁹ Díaz Barriga Angel. op cit. p.11.

⁴⁰ Citado por Noriega Chavez, Margarita. *La Modernización educativa. Posibilidades y significados*. p.13 (mimeo)

2 RESPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO FRENTE A LA DESERCIÓN

A lo largo de los últimos años se han realizado enormes esfuerzos tendientes a lograr la universalización del ciclo de primaria; ejemplo de ello ha sido el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (Plan de 11 años) que logró la extensión del sistema escolar. Posteriormente para enfrentar el explosivo crecimiento de la matrícula se emprendieron reformas de planes y programas de estudio, se promovió la planificación educativa y se prolongó el nivel básico a 10 años. Sin embargo, a pesar de los grandes intentos prevalecen graves problemas de calidad educativa, ya que muchas de las acciones han estado encaminadas a atender aspectos de cantidad y no de calidad, principalmente en los sectores más relegados social, económica y culturalmente.

Para atender problemas de retención, permanencia y egreso de los educandos del nivel de primaria se han instrumentado proyectos como: Atención Preventiva y Compensatoria (Segundo de Nivelación, Extraedad, y Unidades para la Prevención de la Reprobación) y Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14), proyectos que se estudiarán en el presente trabajo, de los cuales se abordarán sus objetivos, estructuras, estrategias, limitaciones y principales problemas en la operativización del programa.

2.1. SERVICIO ESCOLARIZADO ACELERADO PRIMARIA 9-14 (SEAP 9-14)

"Es claro que en sus circunstancias el desertor urbano no puede recuperarse con el mismo tipo de escuela del que desertó" (Centro de Estudios Generales, CEBI: 1981).

Para la elaboración de este apartado se llevó a cabo.

- La revisión de la documentación del SEAP 9-14
- Entrevistas a la Coordinadora General en el D.F., a los responsables de las cinco direcciones de educación primaria y a 15 maestros del subproyecto (3 de cada una de las direcciones, considerando a los de mayor antigüedad, término medio y nuevo ingreso)
- Aplicación de cuestionarios a maestros de las direcciones 2, 3, 4 y 5. En la dirección no. 1 no fue posible aplicarlos por indisposición de la responsable. Se recopilaron 89 cuestionarios (57% del total de las cuatro direcciones)
- Se asistió a los cursos de capacitación para maestros, en las cinco direcciones y a dos reuniones de responsables, junto con la coordinadora general en la DGEP.

La interpretación de los datos se realizó en función del instrumento y del tipo de pregunta, de ahí que en algunos casos se cuantificó la información y en otros se interpretó de manera cualitativa.

2.1.1. ANTECEDENTES

El subproyecto SEAP 9-14, surge en el sexenio de José López Portillo (1976-1982), bajo el marco del programa Primaria para Todos los Niños. Tiene su antecedente inmediato en el Modelo de Educación Básica Intensiva para niños de 11 a 14 años, proyecto que fue encomendado por la SEP, al Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, en octubre de 1978. Su etapa experimental se desarrolla desde una perspectiva de investigación-acción, en el Distrito Federal y en el estado de Chihuahua, de marzo de 1979 a diciembre de 1980.

Lo valioso del proyecto fue que se trabajó de manera paralela, tanto en su diseño como en su operatividad, lo cual permitió, corroborar o reestructurar, según el caso, los aspectos normativos e instrumentales. El equipo de trabajo que se encargó de diseñar la estructura del modelo, se conformó de varios especialistas de distintas áreas de conocimiento (Pedagogía, Psicología, Sociología, Matemática Educativa, Sociolingüística y Biología), profesores normalistas y estudiantes universitarios.

Fue un modelo de educación compensatoria, no convencional, que se proponía superar la situación de rezago escolar de los alumnos de 11 a 14 años de edad, de las zonas urbano marginadas.

En 1981, el proyecto pasa a la Dirección General de Educación Primaria y se amplía la atención a los alumnos de 9 a 14 años; por sugerencias de los grupos locales de los Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI) y por los resultados que arrojó una investigación realizada en barrios marginados del D.F. y en territorios aledaños a la zona metropolitana; así también se contemplaron los datos estadísticos que arrojaron un alto índice de deserción en educación primaria, en niños de 9 a 15 años.

La respuesta para atender este tipo de población escolar requiere de un servicio educativo que responda a sus necesidades, mediante una alternativa que haga

efectiva su permanencia y egresión en el sistema; para ello es indispensable considerar las carencias educativas de la población 9-14.

La Dirección Técnica en coordinación con las cuatro direcciones de educación primaria en el D.F., instauraron el proyecto con una etapa experimental previa de tres meses, en localidades del mismo Distrito, "...lograndose formar 10 grupos y atendiendo una población de 142 alumnos." Para la implantación de la alternativa se hizo necesario preparar a los profesores, así como disponer del inmueble y mobiliario para ubicar los grupos de primaria 9-14.

El proyecto tuvo tal demanda que se extendió de 28 centros, con 37 grupos y 714 alumnos a 36 centros con 53 grupos y 947 alumnos, del inicio del ciclo escolar 1981-1982, al término del mismo, respectivamente.

El 1º de septiembre de 1982 se institucionalizó la atención a la población del D.F. y el proyecto pasó a llamarse "Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14)"

En el actual sexenio de Salinas de Gortari, el sistema educativo vive cambios importantes, promovidos por un programa de modernización; en donde el proyecto no está al margen de estas transformaciones. A partir de 1989 funge como Subproyecto, conjuntamente con el de Atención a la Demanda en Primarias Nocturnas, conforman el proyecto Atención a Zonas Marginadas y de Pobreza Extrema. En 1990 se reorganiza la estructura del plan de estudios del subproyecto.

2.1.2. PROPÓSITO:

Ofrecer a la población de entre 9 y 14 años, una alternativa de atención flexible que le permita iniciar o concluir su educación primaria en un

máximo de tres años, sin menoscabo de la calidad de la educación; cuando por dedicarse a actividades de apoyo al ingreso económico familiar se encuentra imposibilitada para asistir a la primaria regular.²

Anteriormente este propósito se planteaba en términos de objetivo general, pero en esencia mantienen el mismo sentido; sin embargo, el objetivo general contemplaba una serie de objetivos específicos que en la actualidad ya no se proponen.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Dar a los estudiantes los elementos para que puedan alcanzar como mínimo los niveles de conocimiento, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas de la educación elemental.
- 2.- Estimular el autodidactismo en el estudiante, para que se desenvuelva en el proceso de educación permanente.
- 3.- Desarrollar aptitudes perceptual, motoras, cognitivas y socioafectivas.
- 4.- Elevar el nivel cultural de la comunidad.
- 5.- Fomentar la conciencia de solidaridad social entre alumnos y su comunidad.
- 6.- Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social de los alumnos.
- 7.- Integrar a los alumnos al trabajo productivo a partir de una mayor calificación de su fuerza de trabajo.
- 8.- Prevenir mayores índices de pandillerismo, drogadicción al dar a los alumnos las herramientas necesarias para su vida.³

Para julio de 1986, en un documento de la DGEP, no se mencionan los objetivos específicos 4, 7 y 8. En mayo de 1989 Norma Elena Cruz Ocampo de la DGEP en el Encuentro Innovaciones de Educación Básica, plantea nuevamente el objetivo 4 relacionado con la elevación del nivel cultural de la comunidad, pero no se proponen

² Ibidem.

³ DGEP. Modelo SEAP 9-14.

los últimos dos objetivos, tal vez porque implica más retos y esfuerzos por parte de la SEP Integrar a los alumnos al trabajo productivo y prevenir los altos índices de pandillerismo y drogadicción; ya que este problema está rebasado por las acciones que realiza la institución escolar. Como ya se mencionó, en el documento normativo de agosto de 1991, ya no se plantea ninguno de los objetivos específicos.

2.1.3. ESTRUCTURA

2.1.3.1. FLEXIBILIDAD DEL SERVICIO

El subproyecto SEAP 9-14, se caracteriza por su flexibilidad en cuanto al tiempo disponible, requisitos y trámites administrativos. La duración del ciclo en el servicio, se reduce de seis años de primaria regular a tres años, de esa manera posibilita que los alumnos superen el desfase que viven.

Se ha observado que este tipo de población escolar, dispone de poco tiempo para asistir a la escuela, por sus múltiples tareas familiares o laborales; en ese sentido el proyecto considera esta limitación y plantea una disminución sustancial en los horarios por día de cuatro horas y media a dos horas.

La flexibilidad también se manifiesta, en relación a la exigencia de documentos oficiales (actas de nacimiento, boletas, certificados médicos, etc.), que en muchos de los casos son requisitos, que impiden a los alumnos continuar o reanudar sus estudios. Al emigrar las familias al D.F. o cambiar de domicilio pueden extravíar u olvidar estos documentos. El servicio ha conformado una estructura administrativa accesible para que los estudiantes ingresen al mismo, sin documento alguno, sólo se les demanda el acta de nacimiento, cuando están cursando el tercer nivel, para tramitar su certificado de primaria.

Así también a los alumnos de primaria 9-14 no se les exige uniforme, el pago de cuotas y útiles fuera de sus posibilidades, esta situación permite de alguna manera la permanencia del alumno en la escuela.

2.1.3.2. ORGANIZACIÓN POR NIVELES

Uno de los aspectos que cambiaron el diseño curricular del SEAP con la reestructuración que se inició en 1990, fue la organización de los niveles que anteriormente se estructuraban en tres niveles y ocho subniveles, ahora se trabajan únicamente los tres niveles, para evitar duplicación de tareas administrativas, que genera la evaluación y promoción de los alumnos en cada subnivel.

SEAP 9-14		PRIMARIA REGULAR
Nivel	Subnivel	Grado
I	A	1°
	B	2°
	C	
II	A	3°
	B	4°
	C	
III	A	5°
	B	6°

Los primeros seis subniveles se cubrían en periodos de tres meses cada uno y los últimos dos en seis meses.

En el primer nivel, se contemplaba el proceso de lecto-escritura y la matemática elemental, en los niveles siguientes continuaban desarrollándose éstas áreas, incluyendo ciencias sociales y ciencias naturales. A partir de septiembre de 1992 se toman en cuenta los cinco ejes curriculares que se presentan en los programas emergentes: español, matemáticas, ciencias (educación para la salud y educación ambiental), geografía, historia y civismo, desde el primer nivel.

2.1.3.3. ORGANIZACIÓN DE GRUPOS

Se forman los grupos con 15 a 20 alumnos por un profesor de educación primaria en multinivel, es decir, que en un grado hay alumnos de dos o tres niveles (de primero a sexto grados) El trabajo se desarrolla formando equipos de alumnos del mismo nivel apoyados por guiones didácticos y diversos materiales para objetivizar el aprendizaje. Además del uso de los libros de texto gratuito.⁴

El trabajo en multinivel es un aspecto que caracteriza al Subproyecto de P9-14. El 72% de los maestros encuestados trabajan con esta modalidad y el 28% lo hacen con un nivel. Sin embargo, el 64% lo considera una desventaja, sólo el 25%, ventaja y el 11% no contestó.

Las razones por las cuales los maestros consideran una desventaja el trabajo en multinivel es cuando se enfrentan a grupos numerosos. El documento normativo del subproyecto, establece que los grupos se formaran con 15 a 20 alumnos. No obstante el 46% de los maestros denunció tener grupos grandes, en un intervalo entre 21 y 30 alumnos. Las direcciones 4 y 5 presentan grupos saturados en un 75% y 55%,

⁴ DGEPI/DT. Proyecto Atención a Grupos Marginados y de Pobreza Extrema. Subproyecto SEAP 9-14.

respectivamente. El promedio de alumnos por grupo en las direcciones son: en la 2, 18; en la 3, 20; en la 4, 23 y en la 5, 22. Esta situación imposibilita brindar la debida atención a todos los alumnos.

Otra de las razones es el desgaste físico y mental que genera la carga de trabajo, debido a la diversidad de actividades académicas, administrativas, organizativas, de planeación y extraescolares que realiza el maestro. La responsable de la dirección 4, comenta "El desgaste de un año del maestro de 9-14 es igual a tres años de trabajo de un maestro de primaria regular." (6 de octubre de 1992)

La falta de materiales colectivos e individuales (mapas, láminas, carteles, ilustraciones, libros, guías, cuadernos de trabajo, revistas, periódicos, etc.) dificulta el trabajo en multinivel. En la medida que no se pueden dirigir las actividades o exposiciones hacia todo el grupo, el maestro requiere de recursos didácticos para apoyar o auxiliar las tareas de cada uno de los alumnos o de cada uno de los equipos que se forman de acuerdo a los diferentes niveles, es decir, es fundamental estos recursos para la organización del trabajo en clase.

Se considera desventaja el trabajo en multinivel, cuando no se ha desarrollado cierta habilidad para su manejo en el aula, "En un principio me hacía "bolas", darle clases a I, II y III nivel, quería hacer muchas cosas y apenas me estoy organizando, coordinando, lo estoy tomando más tranquilamente." (D1⁵, 22 de enero de 1993)

El trabajo en multinivel implica la coordinación de cada nivel y a su vez al interior de cada uno, hay alumnos que avanzan más rápido que otros y cuando no se aliendan se inquietan o se distraen, esto hace más complicado la dinámica de trabajo. "Las desventajas es que muchas veces los alumnos copian el trabajo del compañero y esto los hace irresponsables o se envían, porque nada más esperan que fulanito lo tenga

⁵ La letra "D" corresponde a la Dirección de Educación Primaria y el dígito al número de dirección. Las cinco direcciones estarán representadas como D1, D2, D3, D4 Y D5

para transcribirlo, y se da mucho, porque lo he comentado con los otros compañeros y así les seduce." (D4, 2 de diciembre de 1992)

Finalmente otra de las razones es la heterogeneidad de edades, en tanto que existe una variedad de inquietudes, expectativas y relaciones de interés.

Ante esta situación los mismos maestros plantearon tres propuestas:

- Que se les otorgue un paquete de materiales básicos (cartulinas de colores, plumones, resistol, hojas blancas, tarjetas, etc.) para elaborar los materiales de los talleres, loterías, domino, láminas, etc. , como se hacía originalmente en el servicio.
- Que haya otro maestro que los apoye o que cada docente atienda sólo un nivel.
- Tener los talleres completos y los materiales suficientes para cada alumno.

También se les preguntó a los maestros sobre las ventajas del trabajo en multinivel y aún los maestros que lo consideran una desventaja, no dejaron de reconocer algunos puntos positivos. Posibilita el trabajo en equipo, la integración y socialización de los alumnos, permite la enseñanza, apoyo, colaboración, opinión, cooperación entre ellos y fomenta el autodidactismo. Para el maestro es un reto, se tiene un acervo más amplio de conocimientos básicos, se pueden identificar las limitantes, problemas, formas de trabajo y conocimientos de cada alumno.

2.1.4. PERSONAL ADMINISTRATIVO

El SEAP 9-14 opera en la Dirección General de Educación Primaria, a través de la Dirección Técnica, en coordinación con las cinco Direcciones de Educación Primaria en el D.F.

El subproyecto cuenta con un equipo de trabajo para el desarrollo de su tarea. Dentro de éste está un Coordinador General en la DGEP, que da la normatividad, es decir, los

lineamientos generales a seguir para cada una de las acciones de su operatividad. A través de la Coordinación General se formulan disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación del servicio.

También participa un responsable técnico en cada una de las cinco direcciones que coordina las acciones en su jurisdicción y establece el contacto con las autoridades educativas, los maestros y la coordinación general.

El personal que apoya el trabajo de los responsables de cada una de las cinco direcciones, son los auxiliares de coordinación. Sin embargo, en ocasiones los auxiliares no cubren el perfil y se requiere de todo un proceso para actualizarlos o capacitarlos sobre los principales lineamientos del servicio. Al respecto uno de los maestros comenta "Hubo muchos cambios de coordinación y de supervisión, porque había muchas maestras que decían vamos a supervisar, pero no sabemos ni lo que vamos a supervisar." (D1, 22 de enero de 1993).

Una de las causas que afecta la coordinación, organización y seguimiento del SEAP 9-14 es la saturación de acciones y actividades administrativas, operativas y técnicas de los responsables y auxiliares, no propias del servicio de 9-14, sino de la Oficina de Proyectos Académicos de cada dirección. "Ahorita definitivamente está en crisis el proyecto y creo que es a consecuencia de que quienes están organizando, se están dedicando a otras actividades, entonces se está descuidando mucho el perfil ...son tres personas para apoyar un proyecto. (D3, 8 de enero de 1993)

Anteriormente existía un supervisor 9-14, que fungía como asesor de 7 a 10 grupos que tenía a su cargo, el cual los visitaba para atender sus problemáticas. Desafortunadamente por la falta de personal, se tuvo que desintegrar este equipo de supervisores en cada una de las direcciones.

Actualmente se trata de involucrar a supervisores de zona y de sector y a directores de escuela en varias acciones, desafortunadamente, la respuesta de estas autoridades no ha sido del todo abierta, por la carga de trabajo que ello implica. "Muchas veces lo toman como algo que les va a ocasionar problemas, por el tipo de población que asiste al servicio. No ha sido de mucha aceptación toda cuestión de tipo administrativo, como son informes estadísticos, informes de trabajo; esa no es una situación grata para las autoridades." (Coordinadora General, 14 de julio de 1992)

Desde el punto de vista de los responsables, tres de ellos comentan que ha sido de total aceptación y apoyo por parte de los directores, uno de ellos dice que aún no están tan involucrados en la problemática que maneja 9-14 y otro de ellos plantea que al principio es de rechazo pero poco a poco la situación va cambiando.

De los 15 maestros que se les aplicó la entrevista, 8 respondieron que han recibido apoyo; específicamente los directores han tenido una actitud positiva, abierta y de total libertad. No obstante, 7 de ellos manifestaron que tienen problemas con el director o directora. En las respuestas del cuestionario sobre el mismo asunto, sólo el 30% declaró recibir el apoyo adecuado y suficiente de parte de autoridades escolares. Transcribiré la experiencia de una de las maestras de mayor antigüedad en el subproyecto, para ilustrar esta situación.

Quando llegamos a esta escuela tuvimos muchos problemas... llegamos cuando lo del terremoto y nuestro salón se cayó en la otra escuela, y como la otra directora tampoco nos quería, no pidió salón para nosotras, entonces no nos quedamos ni en ésta, ni en la otra, pero como maestro de 9-14. te enseñas a defender lo tuyo, te enseñas a defender a los niños y nos aferramos, peleamos con media humanidad, con el director, con el secretario, una persona muy agresiva. Nos decían que nos fuéramos, pero nos quedamos.

Ahora vez el salón bonito, cuando llegamos, todo era de estructura, había en este salón chinches, pulgas, de todo, no teníamos mobiliario escolar, trabajábamos en el suelo, les pedí unos cajones a los muchachos y ahí nos sentábamos a trabajar. Los compañeros y nosotras no nos llevábamos bien tampoco... y así duramos mucho tiempo hasta que nos dieron este mobiliario en la dirección 4. Luego seguíamos en este mismo salón y dos grupos, era terrible, no podíamos trabajar bien. Entonces fuimos a la Delegación, insistimos mucho para hablar con el delegado, pero al fin discutimos el problema que teníamos del salón y al otro día ya estaban los trabajadores aquí, nos abrieron ventanas. En septiembre cuando llegamos con los alumnos ya teníamos el otro salón.

No les caíamos bien a los compañeros porque salíamos a las 10:00 de la mañana, el director no nos podía ver ni en pintura; entonces empezamos a hacer labor en la escuela y en la comunidad: campañas del DIF, hemos tenido muchos eventos y ahí viene la responsabilidad. Nosotros no debemos de tener comisiones dentro de la escuela, pues hemos tenido todas las comisiones, aparte de las de 9-14, entonces queramos o no nos los ganamos. La verdad que ahorita no tenemos ningún problema, ni con el director, ni con los compañeros. (D5, 1º de diciembre de 1992)

Como podemos observar se detecta una falta de sensibilización por parte de los directores y compañeros para apoyar las actividades del servicio y una falta de reconocimiento de los maestros que están al frente de los grupos 9-14.

2.1.5. OPERATIVIDAD DEL SERVICIO

2.1.5.1. SENSIBILIZACIÓN

Se realizará con el objeto de informar tanto a la comunidad educativa como a la población en general, sobre las características, lineamientos y propósitos del subproyecto; mediante reuniones coordinadas por el responsable de cada una de las direcciones. Para dar a conocer el Servicio de Primaria 9-14, se auxilian de materiales de apoyo (documentos informativos, folletos, trípticos y carteles) con información sobre el propósito, la justificación, características del maestro y del alumno y la fundamentación metodológica.

Es importante la sensibilización para que las autoridades educativas se involucren y comprometan en la resolución de los problemas con los que se enfrentan los proyectos. Lamentablemente esta acción no se ha logrado en la comunidad educativa.

2.1.5.2. DIFUSIÓN

La cual contempla los mismos aspectos que la sensibilización. Los mismos alumnos han tenido un papel fundamental en la promoción del subproyecto. "Los alumnos que asisten a 9-14 invitan a otros compañeros, a otros amigos, a otros vecinos; ellos son los promotores principales del servicio." (Coordinadora General, 14 de Julio de 1992)

Sólo uno de los maestros se enteró del subproyecto a través de una reunión programática, el 70%, lo hizo por medio de otros maestros; el 20%, mediante responsables del proyecto y el 10% restante, por el supervisor de sector, supervisor de zona, director de escuela o documento informativo.

Las acciones del servicio para su difusión, como son las reuniones programáticas y los documentos informativos son las formas con las que menos se han enterado los maestros.

Entre la población demandante y los padres de familia, se tiene el riesgo de promover el servicio, ya que la demanda es muy alta y no se puede alcanzar a cubrir o atender, por la falta principalmente de maestros. "Cuando se da esta situación se está engañando a esta población, porque se difunde un proyecto para cierta población y resulta que cuando llegan los chicos no se pueden atender por falta de maestros." (D4, de febrero de 1993).

2.1.5.3. CAPTACIÓN DE ALUMNOS

La mayoría de las veces es el maestro de grupo el que identifica a este tipo de población; otras ocasiones, se detecta al momento de hacer la inscripción de la población escolar al localizar alumnos mayores de la edad establecida. La inscripción está abierta durante todo el año, salvo en vacaciones.

2.1.5.4. FORMACIÓN DE GRUPOS

Los grupos quedarán conformados con la población que cubra el siguiente perfil:

- Edad cronológica entre 9 y 14 años 11 meses.
- No asistir al servicio de primaria escolar.
- Disponer de dos horas como mínimo para asistir a la escuela de lunes a viernes.
- Participar en trabajos fijos o eventuales y la responsabilidad económica compartida con los adultos de la familia.⁶

⁶ Ibidem .

Sin embargo, los alumnos no cubren totalmente el perfil. 52% de los maestros que resolvieron el cuestionario contestó que no se cubre el aspecto de la participación en trabajos fijos o eventuales, respuesta que se ratificó en las entrevistas a maestros y responsables. "Siento que ha cambiado un poco el perfil del demandante de cuando se formó el proyecto. En un principio si se dejó a alumnos que exclusivamente trabajaran, en la actualidad un alto porcentaje de alumnos se dedica a los quehaceres domésticos, porque los padres tienen que salir a trabajar." (D2, 22 de septiembre de 1992)

Este es el aspecto del perfil que menos se cubre por los alumnos pese a que el proyecto, surge con el objeto de atender, precisamente la población trabajadora infantil. Considero en este sentido que en el proyecto se deben replantear sus objetivos y modificar el perfil del alumno o rescatar sus propósitos originales y atender la población netamente trabajadora.

Un 20% de los maestros manifestó que no se cubre el punto de inasistencia al servicio de primaria regular, es decir, 9-14 no está atendiendo a la población desescolarizada (desertora o que nunca a ingresado al sistema) como originalmente se planteaba. La Coordinadora General del Subproyecto en el D.F. comenta que "Primaria 9-14 es un servicio que se da a niños que no están inscritos, que tienen un lapso mayor de uno o dos años que no han asistido a primaria. No es de que ahorita en este momento los expulsaron de primaria regular y mañana ya llegó a 9-14." (14 de julio de 1992). Sin embargo, en los centros de 9-14 si se está captando población inscrita en primaria regular. Una de las maestras dice: "...hay maestros que te compadecen y te dicen, yo no se como le haces, si tienes a todos los alumnos que a mi no me gustaron." (D1, 25 de enero de 1993). Se observa como en la misma escuela se cubren los grupos de 9-14 y no de la población externa.

El 13% de los maestros marcó que los alumnos no disponen de dos horas mínimo . (este punto se analizará más adelante).

Finalmente el aspecto que más se cumple es el intervalo de edad entre 9 y 14 años, sólo 7% de los maestros, marcó que no se cubre. De hecho en ocasiones se utiliza como único parámetro de selección de los alumnos para ingresar al servicio.

El perfil no se ha cubierto en un 100%, muchas veces nos canalizan las autoridades a estos niños, ellos únicamente toman la edad cronológica ... muchas veces el niño llega directamente a la inspección, la mamá le dice mi hijo esta muy grande, entonces el inspector le pregunta ¿cuántos años tiene su hijo? pues tiene trece y no cursó más que el primero, pero se salió y no pudo terminar. Se presenta en el informe de primaria 9-14, pero no rectifican a ver si el niño trabaja, a ver si cubre el perfil. (D4, 6 de octubre de 1992)

Cuando el niño presenta desfase en la edad con respecto al grado que debería cursar y está matriculado en primaria regular, éste debe ser canalizado al subproyecto de extraedad y no a primaria 9-14. Esta situación manifiesta un desconocimiento de parte de autoridades escolares sobre las características de cada uno de los subproyectos, para hacer una canalización adecuada de los alumnos y en ese sentido responder a sus propias necesidades.

Se dan casos en los que se han captado niños con problemas de aprendizaje y como el proyecto tiene el carácter de ser acelerado, no responde a las características de estos niños.

2.1.5.5. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

Se aplica un instrumento diagnóstico a los alumnos captados para ubicarlos en el nivel correspondiente, sólo se ubicarán en los niveles I ó II, según sea el caso. La prueba diagnóstica sólo comprende contenidos de la asignatura de español y matemáticas.

Se ubica en primer nivel al alumno que:

- Tiene problemas de ubicación espacio temporal.
- No lee, ni escribe.
- Al leer lo hace por sílabas o deletrea.
- Da valor de sílaba a una letra.
- No comprende lo que lee.
- Omite, confunde, repite o invierte letras al escribir.
- Tiene concepto de número pero no de decena.
- Suma pero no resta.

En segundo nivel al alumno que:

- Lee un texto completo.
- Comprende lo leído.
- Elabora un texto libre.
- Escribe enunciados o párrafos con coherencia semántica, concordancia gramatical y convencionalidad ortográfica.
- Plantea y resuelve problemas que impliquen suma, resta y multiplicación.⁷

2.1.5.6. UBICACIÓN DE GRUPOS

Se ubicarán a los grupos en dependencias escolares, o en última instancia en locales otorgados por grupos de colonos, que se adapten a sus necesidades. Cuando los grupos se localizan en las escuelas se ha observado un rechazo abierto tanto a maestros como a los alumnos de primaria 9-14 o se les ha marginado de las actividades que se desarrollan en la misma. Las diferencias de los alumnos de 9-14 con respecto a los de primaria regular son muy visibles; los primeros no portan el uniforme, son de un nivel económico más bajo, son alumnos grandes de edad en relación al grado que cursan, tienen conductas "indisciplinadas", desde el punto de

⁷ DGEP. SEAP9-14. Guía para el maestro. p.9.

vista de los demás maestros. Esto ha provocado que los demás los vean en forma extraña.

Respuestas de algunos maestros nos muestran lo anterior:

"Pues, obviamente lo sienten como algo extraño, (al proyecto) como algo ajeno, que está ahí en la escuela, pero sigue siendo una categoría aparte... lo malo es que muchos compañeros lo manejan como para los niños castigados, sabes que si no te apuras te vas a ir a 9-14 ... a mí me han dicho, sabes que tengo un niño de tal edad y nomás no puede, te lo voy a mandar. Piensan que los alumnos de 9-14 son alumnos de segunda o que 9-14 recibe todo." (D4, 2 de diciembre de 1992)

"Yo no me pondría ahí, (en los grupos de 9-14) son bien feos esos niños, sobre todo el trabajo con las mamás. Imagínatelos nos ven como algo raros. Los otros niños de la escuela ven diferente el grupo de 9-14... los ven como un grupo especial, como que no los quieren, hay rechazo." (D1, 25 de enero de 1993)

2.1.5.7. SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

El seguimiento de los alumnos, se dan en dos momentos. Uno durante la estancia del alumno en el subproyecto, a través de una ficha individual, que considera la siguiente información: datos personales y familiares, escolaridad, cuestión laboral, estado de salud, aspectos pedagógicos y socioeconómicos. Considero lamentable que ya que se tiene recopilada esta información no se realice una sistematización de la misma, para investigaciones que den luz sobre los problemas educativos.

En un segundo momento, se realiza un seguimiento de egresados, pero éste se da de manera informal, es decir, los alumnos regresan a saludar y/o consultar a los maestros a la escuela o a sus domicilios particulares. "por eso es que sabemos de estos muchachos... el año pasado nos encontramos con que una alumna que salió de 9-14 esta por recibirse en la UNAM." (D4,7 de octubre de 1992) Cabe aclarar que son casos excepcionales los que llegan a este nivel educativo. "En su mayoría el certificado lo utilizan para cuestiones de trabajo, hay un 30% aproximadamente que va a solicitar examen a secundaria, para ellos primero es saldar la situación económica." (D5, 28 de septiembre de 1992). El principal problema por el que no se da un seguimiento formal, es por la falta de personal y recursos.

2.1.5.8. SELECCIÓN DE MAESTROS.

Acciones como selección de maestros, capacitación y asesorías técnicas pedagógicas, se trabajarán en el apartado sobre personal docente.

2.1.5.9. SEGUIMIENTO DEL SERVICIO.

El seguimiento y evaluación del Servicio de primaria 9-14, se realiza en tres períodos: inicial (septiembre-enero), intermedio (febrero-abril) y final (mayo-junio), en donde se recopila información sobre datos estadísticos, direcciones de escuelas y de maestros y se verifican los criterios para la conformación de los grupos.

2.1.6. PERSONAL DOCENTE

2.1.6.1. SELECCIÓN

Cuatro de los cinco responsables del subproyecto comentaron que son muy selectivos para conformar el cuadro de maestros, dado que se requieren características especiales para atender este tipo de población. No se puede aceptar docentes con conflictos de impuntualidad o con situaciones irregulares en su desempeño laboral. La práctica docente en el servicio requiere de un cambio de mentalidad y romper con esquemas de prácticas tradicionales.

El otro de los responsables declara que debido al déficit de maestros que sufre el sistema educativo, se han cambiado los parámetros de selección. "Actualmente no se está llevando ésta como se hacía en años anteriores, en cuanto a que el maestro conociera y gustara de lo que es el proyecto; ahora debido a que hay pocos maestros estamos recurriendo a los sobrantes, entonces nos enfrentamos con maestros que no llevan la metodología de 9-14." (23 de octubre de 1992)

En uno de los cursos de capacitación, algunos profesores manifestaron que su ingreso fue porque se estaban cerrando grupos de los turnos vespertinos y la opción que les quedaba era participar en un proyecto. (4 de noviembre de 1992)

Los resultados de la encuesta entorno al ingreso de éstos al SEAP 9-14, son: 70% ingresó por disposición personal, 20% por interés de conocer el proyecto, 7% pertenece al ítem de "otras", las razones que dieron fue el horario, el cambio de escuela, la metodología; ningún caso registró imposición del director, finalmente 3% no tuvo otra opción. Cabe aclarar que a los maestros del curso donde se suscitó la polémica, no fue posible aplicarles el cuestionario.

10 de los 89 docentes comentó haber entrado al servicio por las dos horas de trabajo. "El principal atractivo que tienen los compañeros por participar en el servicio es el poco tiempo que trabajan frente a grupo." (D2, 22 de septiembre de 1992). Tanto los maestros como el responsable siguen diciendo en su respuesta que el interés de las dos horas es sólo en un primer momento, pero que con el tiempo se dan cuenta que la práctica educativa en 9-14 demanda más tiempo, trabajo, gasto y que finalmente el que permanece en el subproyecto es por gusto.

El 69% consideró una ventaja las dos horas frente a grupo; 25%, una desventaja y 6% restante no contestó. Las dos horas frente a grupo son ventaja tanto para el alumno como para el maestro. Para el primero, en el sentido que le permite estudiar, trabajar y/o apoyar en las actividades familiares. Para el segundo, le posibilita realizar la serie de actividades extraescolares que llevan a cabo en 9-14, aprovechar y organizar más su tiempo en cuestiones académicas y por último le permite descansar, ya que, más tiempo con este tipo de niños y el trabajo en multinivel intensificaría el desgaste físico y mental y no sería el mismo rendimiento ni de los alumnos, ni del maestro.

Las desventajas que plantearon sobre las dos horas es que son insuficientes para cubrir todos los contenidos del programa, para repasar o reforzar algunos temas y para el trabajo en multinivel. "...lo que dedicamos en promedio a cada niño es realmente muy poco por día... a mí se me hace insuficiente para manejar tres niveles y es más problemático cuando son 4 o hasta 5 subniveles." (D4, 2 de diciembre de 1992). En ocasiones el alumno llega tarde y resta tiempo a la jornada escolar.

2.1.6.2. PERFIL

El perfil demandado al maestro para participar en el servicio de primaria 9-14 ha variado, actualmente es más flexible y se concreta a la disposición personal y

experiencia docente mínima de tres años, en ese aspecto cualquier profesor de primaria regular tiene la oportunidad de atender un grupo de primaria 9-14.

Anteriormente se planteaba todo un listado de puntos en relación a su perfil:

- Tener mínimo cinco años de servicio.
- Disposición al trabajo.
- Actitud crítica para el cambio.
- Diálogo abierto con los alumnos.
- Responsabilidad en el trabajo.
- Interés para atender a niños y jóvenes con las características y problemas propios del servicio.
- Buenos antecedentes laborales.
- Iniciativa.
- Disposición para sujetarse a los lineamientos pedagógicos que establezca la coordinación.
- Disposición para trabajar en multinivel.
- Interés por establecer una excelente relación.
- Manifestar interés por compartir sus experiencias y enriquecerlas con las de otras personas.⁹

En la entrevista que se les aplicó, se destaca en primer sentido como aspectos del perfil la preparación profesional, la disposición a colaborar con los problemas de los alumnos y el cambio de mentalidad, como prioritarios para enfrentar los requerimientos de la práctica docente en P9-14.

En segundo orden de importancia están: paciencia, compromiso, identificación con los alumnos y organización en el trabajo. Y en un tercer rubro sobresalen, conocer los planes y programas de primero a sexto grado y una capacitación más firme sobre primaria 9-14.

⁹ DGEF. SEAP 9-14 p.15

2.1.6.3. CAPACITACIÓN Y ASESORÍA

El maestro antes de tomar el grupo de primaria 9-14, recibe una capacitación sobre el subproyecto, por parte del responsable, a través de un curso-taller. La duración de éste ha ido cambiando, en 1986 era de 40 horas; en 1989, de 60 horas en un periodo de tres semanas y actualmente (1992), de 20 horas en un semana.

Para el 54%, la capacitación y actualización responde a sus expectativas y necesidades; para el 20%, no responde; para el 16%, a veces y 10% no contestó. 4 de los 15, a los que se les aplicó la entrevista marcan la capacitación como uno de los principales problemas del subproyecto, en el sentido que ha disminuido en tiempo y esto resta la posibilidad que se tiene para conocer la metodología y uso de los materiales didácticos.

En segundo término consideran que se deben de tratar problemáticas con las que se enfrentan en su práctica docente.

Muchas veces vamos y discutimos, pero creo que debemos plantear los problemas a los que realmente nos enfrentamos en 9-14... en ninguna asesoría he escuchado que nos digan es que ustedes van a tener alumnos que presenten problemas de drogadicción, alcoholismo, problemas sexuales o de embarazo, sino que los enfrentamos ya cuando estamos en el proyecto. (D2, 15 de enero de 1993)

Uno de ellos plantea la falta de una metodología en el grupo, para apoyar, guiar y relacionarse con los alumnos. "Es el problema de una didáctica más social, más humana, tratar de comprenderlos, ellos son los que más lo necesitan. No tenemos esta didáctica, no, no la han impartido." (D1, 22 de enero de 1993)

Otro, propuso que se integren las cinco direcciones para coordinar y organizar los cursos de capacitación. "que las cinco direcciones sean buscadoras de alternativas, que no vean individualismos y que de alguna manera trabajen lo mismo." (D4, 8 de diciembre de 1992)

Asistí a los cursos de capacitación de las cinco direcciones, hubo espacios de diálogo, confrontación de opiniones, apertura a la discusión y polemización de ciertos temas. Sin embargo, en la dirección uno del turno vespertino se manifestó mucha apatía, decepción y malestar por parte de los profesores, porque no se les había comunicado lo de las actividades extraescolares y elaboración de material didáctico, solamente se les había informado lo de las dos horas de trabajo frente a grupo. En la dirección 3 se mostró mucha inasistencia, cuestión que desanimó a los que estaban presentes.

Los temas de mayor interés para los maestros a tratar en los cursos, son en primer lugar las problemáticas sociales (drogadicción, alcoholismo, farmacodependencia y cuestiones de sexualidad). En segundo, elaboración, reestructuración, aplicación y manejo de materiales didácticos. En tercero, la metodología de primaria 9-14 y en cuarto, problemas de aprendizaje.

El 80%, considera una ventaja el asistir a reuniones; el 12%, una desventaja y el 10% no contestó. Los cursos sabatinos se perciben como una desventaja porque los maestros tienen otras actividades en sábado y porque no son remunerados económicamente. Estos cursos que están planeados para realizarse cada mes y que originalmente se organizaban dos veces por mes, en ocasiones no se llegan a realizar hasta en dos ó tres meses. Se observa que algunos responsables y auxiliares de coordinación que imparten los cursos de capacitación, no tienen la experiencia de un grupo 9-14, por lo tanto en problemas concretos a los que se enfrentan los docentes no se les dan respuestas o alternativas de solución.

En el momento que ocupan el grupo se les advierte que no pueden desertar y dejar el grupo vacante, sin embargo llega a presentarse esta situación. Se observa cierta disparidad en las respuestas de maestros y responsables de las cinco direcciones en cuanto a éste problema. Uno de los responsables nos dice que "no hay deserción", otro "difícilmente los maestros desertan", dos de ellos hablan más de una renuncia que de una deserción y finalmente otro de ellos reconoce la deserción de los profesores. Las causas de la renuncia o deserción de éstos, según respuestas de los responsables y la coordinadora general son: cuestiones personales, ubicación de los centros, cansancio que genera el trabajo en multinivel, carga de trabajo, licencia por gravedad o enfermedad y la falta de incentivos económicos .

Esta pregunta no fue dirigida a los maestros, no obstante, en las respuestas a otros interrogantes, se habló sobre el asunto. Uno de ellos, que pertenece a la dirección, donde el responsable nos dice que no hay deserción, comenta "yo siento que hace como dos años se desvirtuó mucho el proyecto, hubo mucha gente que entró y lo desvirtuó y toda la gente que si trabajaba en el proyecto desertó. Yo también iba a desertar, pues decía no tiene caso, ya no es lo mismo." (D1, 22 de enero de 1993).

Otra maestra comenta al respecto: "Los maestros han desertado, se hablaba de un número muy grande, tal vez 50 ó 60 en la dirección y ahorita somos 20 maestros, para un proyecto que tiene mucha demanda. Esto es resultado de la crisis del mismo proyecto." (D3, 8 de enero de 1993).

2.1.6.4. CONDICIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El 53.30% los que se les aplicó el cuestionario manifiesta que trabajan con un inmueble y mobiliario inadecuado, deteriorado e insuficiente. El 38.20% plantea que es adecuado y suficiente y el 4.49%, declara que es suficiente pero deteriorado. El punto contenía el rubro "otro", al cual respondieron, el inmueble es deplorable, desecho, en

pésimo estado, sin baños, sin estante, el turno matutino lo usa como bodega de mobiliario inservible, es un corralón no apto para un salón de clases, está en muy malas condiciones. Sólo un maestro escribió que está en muy buen estado, pero que lo acababan de arreglar.

Al hacerle la entrevista a uno de ellos, dice: "Me he enfermado bastante de la garganta, este salón está reino como lo vez ahora... estaba horrible, era la bodega del desperdicio de primaria regular. Aprovechamos nada más la mitad del salón, porque todo lo de atrás son puros desperdicios. imagínate polvo de ahí, el polvo que entra (la puerta no tiene vidrios), el frío y estar hablando." (D4, 8 de diciembre de 1992)

De las visitas que realice a las escuelas, observe que tres de los salones de las direcciones 1,2 y 4 se encuentran en excelentes condiciones; seis en términos adecuados y suficientes, 8 con inmueble suficiente, salón amplio, pero en condiciones deterioradas y 4 en una situación completamente deteriorada e inadecuada.

2.1.6.5. VISITAS DOMICILIARIAS

El maestro realiza una serie de actividades extraescolares, dentro de las más importantes están las visitas domiciliarias, 78% considera una ventaja el realizar visitas domiciliarias; 12%, desventaja y 10% no contesto:

El gran propósito de las visitas desde el punto de vista de los maestros es fundamentalmente conocer al alumno, el medio y la situación en la que viven, sus problemáticas familiares, tener un acercamiento a su ámbito familiar, descubrir el tipo de relaciones que guarda con los que vive (padres, padrastros, hermanos, abuelos, tíos y otros parientes), observar su desenvolvimiento en el hogar, darse cuenta de sus carencias, limitaciones y necesidades. "Todo esto me da un panorama de que es lo que hay detrás de cada niño." (D4, 4 de diciembre de 1992)

El 60%, destacó como inquietud el conocer a los padres, para explicarse el comportamiento, reacciones y actitudes de sus alumnos. Las visitas permiten convivir más con los alumnos y con los familiares de éstos, identificarse y/o involucrarse en sus problemas, sensibilizarse ante su situación, ganarse su confianza, ser más flexibles y cambiar de actitud.

Las visitas domiciliarias son el arma fundamental de p9-14, ahí es donde el maestro conoce realmente a sus alumnos... bueno yo he regañado de cierta forma al niño, pero cuando veo las condiciones en las que vive, digo, caray debo cambiar mi actitud, ahí es cuando el maestro se da cuenta, ahora ya se porque me responde así, porque se porta de esta forma, porque se duerme en la clase. (D2, 15 de enero de 1993).

Así también, las visitas son un elemento importante cuando se ausenta el alumno, ya que el maestro puede visitarle y saber la razón de su ausencia, así como motivarlo para que regrese. Para los niños significa que alguien (maestro) se preocupa por ellos, los comprende y los apoya.

Una de las maestras plantea comenta que las visitas presentan una gran desventaja. "porque muchas veces haces más irresponsables a los padres, de lo que son; que va a ver junta, que vengan a firmar la boleta y no vienen porque saben que tú vas ir a visitarlos." (D3, 8 de enero de 1993)

En las respuestas de los mismos maestros se percibe que existen profesores en el servicio que no realizan las visitas domiciliarias. "Me llevó la sorpresa que alumnos de 9-14, que recibí del turno vespertino, jamás había ido la maestra a verlos, a platicar con ellos." (D4, 8 de diciembre de 1992). "Sabemos que hay maestros que no manejan multinivel, que no elaboran recursos didácticos, que se vuelan a veces las otras dos horas y que no realizan un trabajo comunitario. (D4, 8 de diciembre de 1992)

Dentro de las problemáticas más comunes de las familias de los alumnos, el 80% de los maestros detectó como principal la desintegración familiar (separación de padres, presencia de padrastros, huérfanos, etc.). Le siguen en orden de importancia: problemas de alcoholismo, económicos, hacinamiento, descuido y/o abandono de los hijos (desobligación de los padres), hijos maltratados, delegación de responsabilidades sobre los hijos, madres golpeadas y drogadicción.

- ACTITUD DE LOS PADRES

La relación de maestros y padres se va dando a través de un proceso. Generalmente en un principio los padres muestran cerrazón, apatía, indiferencia, desconfianza, indisposición, molestia y vergüenza ante la visita del maestro. En ese sentido los maestros se enfrentan a que les cierran las puertas, insultos, acciones desagradables o situaciones incómodas.

El 75% de los maestros comentan que después de un proceso se logra una actividad de apertura, confianza y disposición de parte de los padres para hablar de sus situaciones familiares. "Al principio te cierran la puerta o no te dejan pasar, desde la ventana te están diciendo ¿sí, dígame? y además con mala cara; has de cuenta que eres una vendedora. Pero ya con los padres de los alumnos que tienen 2 ó 3 años conmigo ya no hay ningún problema y te reciben bien." (D5, 1 de diciembre de 1992)

En este cambio de actitud los maestros tienen un papel fundamental, se van ganando la confianza de los padres a tal grado que muchas veces se convierten en el confidente de ellos. "Ha habido casos en los que me han venido señoras a llorar a platicarme toda su vida, el porqué el niño se comporta así, porqué el niño se droga en el baño con tiner y ahí declara la mamá que el papá vive con otra mujer, que no les da atención, que es drogadicto y luego viene el papá a decirme todo, cuando tiene un problema serio viene a verme." (D1, 22 de enero de 1993)

"En algunos casos existe total apertura desde un primer momento, en otra existe cerrazón todas las veces que se les visita." (D3, 11 de enero de 1993)

2.1.6.6. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Dentro de las actividades que realizan los grupos 9-14 son actividades deportivas, fiestas, visitas a museos, bibliotecas, centros de salud, paseos, salidas informales, entre otras. Sin embargo, 6 de los 15 maestros que se entrevistaron no habían realizado actividades extraescolares hasta ese momento (4 meses de haber iniciado el ciclo escolar. 1992-1993).

Se percibe que los profesores con mayor antigüedad en el servicio interactúan y se involucran más en las necesidades y problemas de los alumnos tanto en actividades como las visitas domiciliarias, paseos, visitar museos, parques, bibliotecas, etc., así como en sus fiestas, jugar una "cascarita" con ellos, ir a comer unas gorditas. Esta situación posibilita un mejor manejo de la disciplina, de la organización de actividades propiamente académicas y el uso de un reglamento.

Estas actividades son de suma importancia para los alumnos, llegan a tener tanta significación para ellos porque los saca de la rutina, del agobio en el que se encuentran.

Cuando uno les pregunta ¿cuál ha sido el momento más feliz de tu vida? resulta que muchos de ellos no han tenido un momento feliz, te dicen no maestro, nunca he hecho nada que me guste, tengo que cuidar a mis hermanitos, tengo que barrer, hacer la comida, tengo que ir a trabajar. En una actividad de tiempo libre se les llevó de campamento y disfrutaron mucho los chicos. Muchos recuerdan aquel campamento como su momento más feliz. (D5, 1° de diciembre de 1992)

2.1.6.7. CAMBIOS Y RESISTENCIAS

Considero que el maestro vive una serie de cambios al participar comprometidamente en proyectos como SEAP 9-14 por la diversidad de actividades que realiza, el tipo de población que atiende, el contacto con la realidad de sus alumnos, la implementación del trabajo en multinivel, el manejo de diferentes materiales didácticos, visitas domiciliarias, planeación y actividades extraescolares.

Los cinco responsables del servicio reconocen que el cambio en los profesores es definitivo. Sin embargo, los docentes con mayor tiempo en el proyecto manifiestan cierta nostalgia por el papel que desempeñaban en la comunidad. "Los maestros estamos cayendo en la apatía, no que alabe lo anterior pero siempre eramos generadores, activos y participativos; no que ahora se ha caído en la apatía. Inclusive muchos maestros comentaron que si sigue la situación de esta forma vamos a renunciar." (D3, 8 de enero de 1983)

Seguimos siendo el maestro tradicional, de que no nos vamos a acercar a los alumnos de 9-14 porque están sucios, porque tienen piojos, porque su familia está desintegrada. No hay una empatía, yo lo veo en este último curso hay mucha apatía de muchos maestros. Creo que se deben de sacar a todos los maestros que no saben que es el 9-14 o no quieren trabajar en 9-14. Yo me comprometería a que hiciéramos una depuración aunque nos quedáramos pocos. Note que muchos no saben ni lo que es el proyecto, no saben por qué están ahí. Yo me acuerdo que hace como 6 ó 7 años éramos una inmensidad de maestros y todos le echábamos ganas, íbamos a los tutelares, a las comunidades, participábamos en las actividades de la colonia, trabajábamos con chavos banda de Santa-fe y hacíamos teatro con ellos, nos identificábamos con ellos y dudo mucho de que un maestro de los que ahora están vayan a hacer esto. (D1, 22 de enero de 1993)

2.1.6.8. INTERESES Y RETOS

Los principales intereses de los maestros al participar en el servicio son: 57% declaró que es por ayudar, apoyar, atender, entender, auxillar y convivir con el tipo de población que atiende 9-14, mejorar su educación, darles la oportunidad de estudiar, relacionarse e involucrarse con sus problemáticas.

En segundo lugar 28% planteó inquietud por conocer la metodología del proyecto, técnicas e instrumentos de trabajo, uso de diversos materiales didácticos, aplicar diversas estrategias de aprendizaje, establecer una relación diferente con los alumnos y además con la familia de éstos y finalmente la flexibilidad del trabajo dentro del grupo.

En tercer lugar, 17% manifestó el interés de una superación personal, estar actualizado, conocer los proyectos de la SEP, descubrir otros campos y aspectos de la educación y tener una visión de las deficiencias del sistema político y económico.

Por último, 5% comentó que su interés eran las dos horas de trabajo.

Segun los profesores los principales retos que demanda un proyecto como 9-14, son en primer término la actualización, preparación y capacitación del maestro. En segundo, los aspectos relacionados con los alumnos: el trato con ellos, como apoyarlos, comprenderlos, concientizarlos del papel de la educación, ayudarlos a mejorar su autoestima, ganar su confianza y mejorar su aprovechamiento escolar. En tercero, es el cambio de actitud del maestro, ser tolerante, comprensivo, dedicado, dispuesto, autocrítico, menos egoísta y tener una postura abierta. En cuarto, lograr la asistencia, permanencia y egreso del educando, de manera que obtenga su certificado del nivel de primaria. En quinto, elaboración, mejoramiento e innovación de materiales didácticos. En sexto, el trabajo en multinivel. En séptimo, concientizar a los padres de su responsabilidad frente a la educación de sus hijos. En octavo, sensibilizar a

autoridades educativas (supervisores, inspectores jefes de sector, jefes de zona y directores) de la problemática de los alumnos que atiende SEAP 9-14 y por último fomentar hábitos de estudio, de higiene y valores en los alumnos.

Desde el punto de vista de los responsables, los maestros esperan del subproyecto que se les auxilie, apoyo técnico, recursos para elaborar material didáctico, conocer nuevas formas de aprendizaje y tener las suficientes libertades dentro de la escuela.

2.1.6.9. SATISFACCIONES

Todos los maestros a los que se les aplicó la entrevista, declararon tener muchas satisfacciones al participar en el proyecto. El tipo de satisfacciones que reciben proviene principalmente del alumno; 80% declaró que sus satisfacciones se debían al agradecimiento, reconocimiento, superación académica y laboral, certificación y cambio de actitud de sus alumnos. "Creo que es el agradecimiento que te da cada alumno; ya con eso tienes todo, que exalumnos vayan a tu casa después de 3 ó 4 años, que de repente vengan a la escuela y mire maestra le hice una tarjetita o una carpeta de tejido." (D3, 8 de enero de 1993) "En todos estos años he tenido muchísimas satisfacciones; que los alumnos te siguen visitando o que llevan ya sus hijos, qué quiere decir, que les dejaste algo bonito, por lo menos la confianza, porque todavía te vienen a buscar." (D5, 1º de diciembre de 1992)

El 20% restante ubica su satisfacción en el conocimiento que le ha generado el proyecto, el sentirse diferente como maestro, tener una posición abierta a la crítica y al trabajo y descubrirse y reconocerse como docente.

Cabe aclarar que el maestro al participar en el servicio no recibe ningún tipo de compensación económica, ni se considera su trabajo a nivel escalafonario.

Uno de los principales problemas en el Subproyecto, es el déficit de maestros, de hecho es una de las razones por las que no se atiende a toda la población que demanda el servicio.

2.1.7. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Las principales características que presentan los alumnos del SEAP 9-14 son: un 95% de los maestros marcó el aspecto de pertenecer a hogares desintegrados; 66%, agresivo, 64%, baja autoestima; 53%, inseguro; 47%, introvertido; 41%, hostil hacia la escuela; 38%, desconfiado; 25%, rechazo al maestro; 13%, problemas de drogadicción; 10%, tabaquismo; 6%, alcoholismo y 2%, problemas de aprendizaje.

En palabras de la Coordinación del Subproyecto, "los niños presentan una problemática de tipo emocional, provienen de hogares desintegrados, padres alcohólicos, carecen de atención y son niños muy solos." (14 de julio de 1992)

El niño o adolescente en su proceso escolar, ha presentado ciertas irregularidades en su proceso escolar, desde no disponer con la documentación oficial necesaria para ingresar a la escuela, hasta presentar constantes inasistencias, retardos, escasa disposición de tiempo para realizar tareas o estudiar en casa, reprobación con frecuencia los exámenes mensuales, retrasarse en cuanto a los contenidos y temas vistos en clase, manifestar claro rezago y reprobación por grado y en constantes ocasiones repiten una o más veces un mismo año y presentan un promedio de escolaridad bajo.

Sufre un desfase en su edad cronológica, en cuanto a los intervalos de edad para iniciar o concluir el ciclo de primaria. Esta situación desencadena una serie de factores que propician la deserción en los alumnos.

2.1.7.1 ACTIVIDADES LABORALES

Parte de la población de 9-14 vive la presión de contribuir económicamente a la familia. Las actividades laborales que generalmente desempeñan son: lava coches, cerillos, limpia vidrios, cargadores, mandaderos y repartidores en mercados; así como ayudantes de carpintería, albañilería, panadería, zapalería, herrería, plomería, electricidad y tiendas. También laboran en fábricas de ropa y de sabritas y se desempeñan como vendedores ambulantes (refrescos y dulces).

En zonas rurales del D.F., como es el caso de localidades de la dirección 5, que comprende las delegaciones de Coyoacán, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco, desarrollan actividades como: campesinos, cuidado de animales, limpia nueces, venden y/o son cargadores en los puestos de plantas, verduras y frutas.

Las mujeres generalmente realizan trabajos domésticos o lavan ropa ajena. Una parte significativa de la población que atiende el servicio no trabaja de manera remunerada sino que se concreta a los quehaceres del hogar, la comida y cuidar a los hermanos.

Pese a que la cuestión laboral es un aspecto del perfil que deben cubrir los alumnos para su ingreso al servicio; se detecta en función de las respuestas de los maestros que una alta proporción de ellos no trabaja. "En este año son pocos los alumnos que trabajan, cada vez trabajan menos." (D4, 8 de diciembre de 1992). "El proyecto nació para niños que trabajan, ahora ya no, ahora generalmente son chavos que tienen muchos problemas familiares..., otros tantos están con una situación de aprendizaje que no fue canalizada y que el niño vino a parar aquí. Ya no hay trabajo laboral, ya ahorita nada más tengo tres niños que trabajan, únicamente de limpia vidrios." (D4, 4 de diciembre de 1992). "Tengo la ventaja que en mi grupo casi ningún niño trabaja." (D5, 25 de enero de 1993).

La experiencia familiar, laboral y educativa de los alumnos de 9-14 les posibilita de un marco de referencia y una cosmovisión de la vida. En estos términos poseen una diversidad de vivencias ricas en conocimientos y aprendizajes, no necesariamente escolares, "saben observar, comparar, cuantificar y obtener conclusiones sobre hechos y situaciones de su vida cotidiana."⁹

Las destrezas, habilidades y conocimientos que han adquirido en la escuela, han sido incompatibles con sus necesidades particulares para enfrentar su medio familiar y social; "Presentan una habilidad especial respecto al manejo de lo concreto y dificultades para la coordinación motriz fina, la abstracción y la generalización, problemas que se deben a su falta de entrenamiento en actividades escolares y su práctica cotidiana."¹⁰

El lenguaje concreto de su vida diaria, que comparte con su familia y con los miembros de su comunidad; no ha correspondido con el lenguaje abstracto y formal del sistema escolarizado, éste ha pretendido imponer, de manera arbitraria formas de hablar y más generalmente modos de pensar y actuar, perspectivas y valores de la vida.

2.1.7.2. INTERESES

En cuanto a los intereses de los alumnos de primaria 9-14, encontramos versiones encontradas, desde el maestro que percibe que no tienen interés en nada, hasta el que observa que el alumno busca una vida mejor en general. Cabe aclarar que el docente con la primera versión, es de recién ingreso al proyecto y con la segunda, el de mayor antigüedad en el mismo.

⁹ DGEF. Curso de Capacitación para Maestros de Nuevo Ingreso al Proyecto SEAP 9-14.

¹⁰ DGEF. Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14

Sin embargo, el grueso de los maestros (67%) plantea que el mayor interés para sus alumnos es terminar su primaria y sacar su certificado en el menor tiempo posible.

Las actividades en las que se manifiesta mayor cooperación entre los educandos, son: actividades deportivas (competencias, educación física y juegos informales) y actividades sociales (fiestas, convivios en el salón de clases, salidas, visitas, etc.).

2.1.7.3. RENDIMIENTO ESCOLAR

Cada año se realiza una selección de los mejores alumnos de los sextos años para la convivencia cultural, en la cual también participan los grupos de primaria 9-14. Los resultados de éstos han sido bastante favorables a tal grado que ha obtenido buenos lugares.

El profesor, responsable de la dirección 2, comentó que hay escuelas donde los directores aplican exámenes a los grupos de 9-14 y en escasas ocasiones se ha obtenido resultados desfavorables.

Los cinco responsables de las direcciones coincidieron que los resultados han sido similares a los de primaria regular. A su vez también identifican que los principales problemas a nivel pedagógico que presentan los alumnos son: falta de hábitos de estudios, falta de conocimientos básicos, falta de habilidades y bajo nivel de comprensión.

2.1.7.4. CONFLICTOS Y PROBLEMAS EN GRUPO

Aspectos de los chicos como su carácter, su propio lenguaje y en algunos casos los cambios que viven de niño a adolescente, caracterizan los conflictos y problemas. Los resultados con respecto a este punto tanto del cuestionario como de las entrevistas a

maestros, destaca en primer plano los pleitos, peleas y fricciones entre los alumnos (75%).

En segundo término, se manifiestan conflictos entre hombres y mujeres, por los mismos cambios físicos y mentales que están viviendo (30%). "Como ya son chicos grandes, el problema que se manifiesta es que algunos ya están despertando su sexualidad, ya son adolescentes y buscan la atracción de los compañeros o compañeras y los buscan mediante molestias." (D5, 1° de diciembre de 1992)

El tercer conflicto es el robo (20%). En cuarto lugar destacan las agresiones físicas y verbales (12%). Un 43% de los maestros ha tenido problemas con otros docentes de la escuela, por cuestiones de indisciplina de sus alumnos. El tipo de problemas son: conflictos (pleitos) entre éstos y los grupos de la escuela de primaria regular, en ocasiones los alumnos de 9-14 se dirigen a los demás maestros de la escuela con palabras agresivas; y se manifiestan inquietos en las ceremonias de los días lunes y días festivos.

Las acciones que realizan los maestros para el control de la indisciplina dentro del salón de clases son: 82%, enfatizan el hablar con los alumnos; le sigue, conversar con los padres de familia, al realizar las visitas domiciliarias, suspenderlos de actividades deportivas, aplicar sanciones como: recoger las sillas y la basura, limpiar el pizarrón y las mesas; en último lugar se recurre a otras instancias (autoridades educativas y/o centro psicopedagógico).

En el mes de diciembre, hubo un problema bastante fuerte y lo tuvimos que manejar con el director y con los padres de familia; a raíz de eso tengo 5 chicos que no vienen; el lunes en la visita, voy a ver que es lo que paso. No puedes manejar los problemas de indisciplina como los manejas generalmente con el director. Se tienen que manejar más bien a

nivel del grupo, porque sino se van los alumnos." (D3, 8 de enero de 1993)

Gran parte de los educandos manifiestan inquietudes e intereses de tipo sexual, principalmente a las mujeres les empieza a llamar la atención personas del sexo opuesto, entablan relaciones de noviazgo; entre los hombres se dan pláticas sobre el asunto, se acercan a las mujeres, pero en ocasiones lo hacen de forma grosera o brusca y se manifiestan casos de precocidad. "... el hecho de querer ver a la muchacha, de quererse agachar para verla, el hecho de tratar de acercarse para tocarla, se dan ese tipo de situaciones." (D4, 4 de diciembre de 1992). "... esta niña junto con otro compañero luego se van al baño de las niñas a mirarse." (D4, 2 de diciembre de 1992)

No obstante, llegan a presentarse casos de alumnos con problemáticas sexuales muy fuertes. 66% de los maestros a los que se les aplicó la entrevista se enfrentaron con este tipo de situaciones. Hubo dos casos de niñas violadas por el padre; una, por el padrastro; otra, por el hijo de los patrones donde trabajaba; otra, quiso violarla el padre; una fue robada, una se fugo, tres salieron embarazadas; dos de ellas abortaron, dos niños con problemas de homosexualidad, una niña es expuesta a la prostitución, el caso de un niño que no tiene genitales, abuso de uno de los niños hacia otro niño. Como se observa, son las mujeres las que han estado más expuestas a este tipo de agresiones.

Los maestros manejan esta situación a través de pláticas personales con los alumnos o dejan sesiones exclusivas para tratar estos asuntos, es indispensable propiciar un ambiente cordial, agradable y de confianza para que se de un espacio de comunicación permanente y el niño pueda exponer con toda libertad su situación. "Se tienen que dar las condiciones para que ellos expliquen una situación de éstas, se tiene que ser igual que ellos, que no eres el maestro, porque sino nunca te lo van a

confiar, lo van a platicar con sus compañeros, pero no te lo van a poder platicar a ti."
(D1, 22 de enero de 1993)

En una segunda instancia se destaca el hecho de hablar con los padres de familia, los maestros consideran que el meollo del asunto se encuentra en el ámbito familiar. En algunos casos éstos invitan a personas especializadas para tratar el tema o se proyectan películas. Además se ven en la necesidad de informarse y documentarse sobre el tema, para tratar de apoyar a los alumnos.

2.1.7.5. CAUSAS DE LA DESERCIÓN EN EL SEAP 9-14

Dentro de las causas de la deserción en el subproyecto, el cambio de domicilio es el más común (73% para maestros y 80% para responsables). 29% de los maestros subrayó el cambio de turno en el trabajo del alumno. 15%, plantea que el subproyecto no responde a las expectativas de los educandos, para otro 15% es el factor enfermedad; 5% comentó sobre la reincorporación a primaria regular y 17% dio respuesta al inciso otros, planteando los siguientes puntos: cuestiones familiares, problemas económicos, falta de motivación, apoyo y atención de los padres, problemas laborales, reincorporación en el trabajo, falta de interés en el estudio e indiferencia personal.

En la dirección 4, en el año de 1991, llevaron a cabo una investigación sobre las causas de la deserción en el servicio, las cuales fueron: motivos de boda, incorporación al trabajo de tiempo completo, reincorporación a primaria regular y a otro subsistema, problemas de adaptación, problemática familiar, falta de motivación y cambio de residencia. Como se percibe coinciden con algunos puntos ya mencionados por los profesores.

En el listado de causas de la deserción que plantean maestros y responsables se observa una ausencia de factores escolares, pedagógicos y metodológicos relacionados con la práctica docente y por el contrario se enfatiza las cuestiones familiares, laborales y personales del alumno. Los docentes siguen sin reconocer que en alguna medida también son responsables de la no retención del alumno en el servicio, por la forma de organizar, estructurar su trabajo en clase, las relaciones interpersonales que establecen con sus alumnos, etc.

2.1.7.6. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA DEL ALUMNO

Dentro de las estrategias del proyecto para favorecer una permanencia del alumno dentro del mismo están, desde el punto de vista de la coordinadora general "El maestro juega un papel muy importante es este aspecto, por la actitud que tiene frente al grupo, el trato que mantiene con los alumnos y las estrategias de aprendizaje que utiliza", (14 de julio de 1992)

Desde la visión de los responsables es la dinámica de trabajo, una atención más personalizada, el tipo de comunicación entre el maestro y el alumno, la diversidad de recursos didácticos, la implementación de juegos y talleres, propiciar un ambiente de confianza y cordialidad.

Los mismos maestros perciben que ellos juegan un papel fundamental en este punto, proponen que se deben cambiar las conductas y actitudes que regularmente se manifiestan en primaria regular, por ejemplo: el ridiculizar, etiquetar o golpear a un niño, por el contrario mejora la retención del alumno una relación cordial, un ambiente de confianza, respeto y aceptación, de manera que el alumno "se sienta agusto". Otro aspecto es la responsabilidad y seriedad que toma el profesor ante el grupo, es decir, cuando un maestro empieza a faltar inmediatamente los alumnos empiezan a faltar. Otro factor sumamente importante que señalaron, son las visitas domiciliarias a través

de las cuales una vez que empieza a faltar el alumno se logra reincorporarlo. Esta acción ha tenido mucho impacto tanto en los padres de familia como en los alumnos, además genera una relación más estrecha entre el maestro y el alumno. "El muchacho siempre se siente importante por el hecho de que su maestro lo vaya a ver a su casa, el hecho de que vea, que alguien se preocupa por él, cambia totalmente la perspectiva del muchacho." (D3, 8 de enero de 1993). Las dos horas vienen a ser un factor importante porque le posibilita realizar otras actividades laborales y familiares y mencionan también la metodología y el manejo de recursos didácticos.

2.1.8 MATERIAL DIDÁCTICO

El modelo de Educación Básica Intensiva, que impulsó el DIE, se caracterizó por su interacción constante entre teoría y práctica, que lo llevó a una permanente evaluación, la cual permitió descartar o aprobar aspectos, criterios o factores de la fundamentación teórica y metodológica de la estructura y funcionamiento de los materiales didácticos.

Las guías para el maestro y los cuadernos de trabajo para los alumnos de I y II nivel, fueron producto de esta experiencia educativa, que publicó la SEP en 1980. Una vez transferido el proyecto a esta Secretaría, la DGEP instrumenta los materiales del III nivel. Se continúa el trabajo escolar en el subproyecto con estos textos hasta 1984, año en que dejan de imprimirse, por falta de presupuesto.

Los libros específicos para el alumno en el servicio, eran 27 y 10 guías para el maestro, para los tres niveles y sus ocho subniveles correspondientes. En los libros se contemplaban las actividades y contenidos básicos, con respecto a los objetivos y unidades de los programas de cada nivel; los cuales pretendían "ofrecer al alumno

posibilidades de investigar y de desarrollar habilidades y aptitudes a través de ejercicios, lecturas, mapas, juegos matemáticos y lingüísticos."¹¹

A raíz de la suspensión de la impresión de los 27 libros y las 10 guías de trabajo, se dotó a las direcciones del restante y éstas los han ido dosificando al paso del tiempo; sin embargo se llegó el momento que ya no se contaba con los juegos suficientes.

A partir de la reestructuración de 1990, en la DGEP, se están elaborando los cuadernos de trabajo para los alumnos, estos cuadernos integran en un solo tomo las cuatro áreas básicas (Español, Matemáticas, C.N. y C.S.), además de ser un cuaderno único por cada nivel, anteriormente había un volumen por cada subnivel y área. El primer cuaderno de trabajo que se elaboró y se imprimió, fue es el de II nivel, por ser éste donde se concentra mayor población escolar del SEAP 9-14.

La actitud que han manifestado los alumnos, ante los nuevos cuadernos de trabajo, según información de los maestros, ha sido variada, 3 de los entrevistados, consideraron que los libros han motivado bastante a los muchachos, que los ejercicios están apegados al trabajo de 9-14 y les parecen interesantes.

Cinco opinaron, por el contrario, que hay descontrol con estos libros, porque no "hay una secuencia y se cuenta con muy pocos ejercicios." (D2, 15 de enero de 1993) "No les gusta la forma a los alumnos, se les hacen muy estorbosos." (D3, 11 de enero de 1993). "No tomo mucho en cuenta el contenido porque realmente no se ajusta a lo que en 9-14 se ve. El contenido más bien sería de primaria regular, no tienen una ordenación, ni una secuencia conforme a las guías de 9-14 (D4, 8 de diciembre de 1992). "No los he aplicado porque los he sentido muy dispersos, no están apegados a la idea del proyecto, esos cuadernos tienen conceptos que no van dentro del proyecto. El proyecto generalmente no busca amarrar o aprensar conceptos sino tratar de hacer

¹¹ DGEP, SEAP 9-14.

reflexionar hacia el concepto sin entrar sosteniendo "X" concepto y es lo que están haciendo estos libros" (D4, 4 de diciembre de 1992)

Tres de los maestros no trabajan segundo nivel, por ende desconocen el cuaderno. Otros tres, no tienen los cuadernos, pese a que tienen alumnos en segundo nivel. Finalmente uno de ellos no había podido aplicarlos hasta ese momento de la entrevista, porque ya les había pedido un libro a los alumnos para trabajar en clase. "En este grupo yo no los he trabajado, porque estábamos esperanzados desde hace 3 ó 4 años que no teníamos libros, siempre nos han tenido con la promesa que ahora sí va a ver. Entonces ahora sí, con presiones, el papá por fin hizo el acto de comprarle un libro al niño y ni modo de decirle sabe qué, este libro guardelo, mientras vamos a usar éste." (D5, 1º de diciembre de 1993)

Además de estos cuadernos de trabajo, al alumno se le otorgan los libros de texto gratuitos de las cuatro áreas de cada grado.

Otros de los materiales que el maestro elabora para el área de español, son los talleres que "tienen como objetivo afirmar lo manejado en clase".¹² Dentro de los cuales se encuentran: Lee y Dibuja, Cuenta, Escribe Palabras, Recados, Banco de Palabras, Diccionario Ilustrado, Diccionario de Sinónimos y Taller de Noticias.

En la materia de matemáticas se utilizan las llamadas máquinas aritméticas para las operaciones básicas, tratando de asociar las operaciones con las acciones concretas de su vida cotidiana y consisten en una serie numérica de cuadritos de 1 X 1 cm., barras de 1 X 10 cm y cuadros de 10 X 10 cm., que representan unidades, decenas y centenas. También se utilizan dominós, regletas, tableros, geoplanos, figuras representativas para conversiones, figuras geométricas, etc.

¹² DGEP. Programa de capacitación para maestros que se integran al Proyecto SEAP 9-14. p. 34

Para C.N. y C.S., se consultan otros libros, revistas como la de Geografía Universal y Colibrí, Diccionarios, Enciclopedias, folletos, tiras cronológicas, textos periodísticos, entre otros.

Como se observa, las materias de matemáticas y español son las que cuentan con mayor número de recursos. En la relación de materiales para los maestros de nuevo ingreso, 38 corresponden a de matemáticas; 17 a español; 3 a ciencias naturales y 2 a ciencias sociales. Sin embargo, esta desproporción en cuanto al enlistado de materiales, es una preocupación para el maestro, ya que consideran descuidadas las últimas dos áreas. "Siento que el proyecto no está estructurado en cuando a ciencias naturales y ciencias sociales, si hay sugerencias, pero están mejor estructuradas matemáticas y español." (D4, 2 de diciembre de 1992)

De los cursos de capacitación para maestros de nuevo ingreso, que asistí, en dos direcciones (1 y 2) quedó pendiente trabajar ciencias naturales por cuestión de tiempo; en la dirección 3, se trabajó sobre gramática; en la dirección 4, cuestiones administrativas y llenado de boletas y en la dirección 5, intercambio de experiencias y guiones didácticos.

Existe un déficit de libros, cuadernos y guías de trabajo. "... no se cuenta con materiales completos, ya que como una mera emergencia fue editado el cuaderno del alumno de nivel II, donde hasta este momento no ha sido suficiente para poder atender este servicio." (D3, 29 de septiembre de 1992)

Se presenta la falta de recursos para elaborar los materiales didácticos que se requiere para el trabajo en multinivel. "Al principio del proyecto se nos daba materiales para elaborar el material básico para el proyecto, pero posteriormente ya no, entonces el maestro compra y elabora su propio material." (D2, 22 de septiembre de 1992)

Tanto responsables como maestros coinciden que uno de los principales problemas que presenta el proyecto, al que se enfrentan los maestros es la carencia de recursos didácticos. El 89% de éstos considera la falta de materiales y recursos una gran desventaja del proyecto.

También existen carencias de mobiliario. "Hubo un tiempo en que 9-14 tenía su propio mobiliario, ahora por cuestiones de más arriba, nos expropiaron ese material, ahorita el mobiliario es el que reparan los maestros, el que les sobra en primaria regular, o sea un apoyo real en cuanto a material no tenemos, en 9-14 no se tiene el estante para guardar los materiales que se requieren." (D4, 6 de octubre de 1992). Finalmente los responsables enfrentan la falta de papelería.

El maestro frente a la insuficiencia de guías y cuadernos de trabajo ha implementado acciones como:

- se apoya en los libros de primaria regular.
- se basa en los cuadernos de trabajo iniciales del proyectos SEAP 9-14.
- trabaja a través de fotocopias, cabe aclarar que no todos los maestros tienen la posibilidad económica para aplicarlas en cada actividad.
- se permite que los alumnos copien directamente de los libros, no obstante esto presenta la desventaja de restar tiempo a las actividades en clase.
- se hace uso de todos los talleres y materiales didácticos propios de primaria 9-14.
- por medio de hojas en las que tienen escrito las actividades a desarrollar (guiones didácticos)
- elaboran bancos de actividades
- uso de revistas, periódico, folletos, etc. y
- cuando los alumnos están realizando algunas actividades, se les escriben ejercicios en su cuaderno.

2.1.9. ATENCIÓN A LA DEMANDA

Los cinco responsables de las direcciones consideran que la población atendida ha aumentado, debido a las siguientes razones:

- los altos índices de población demandante
- la promoción que se le ha hecho al servicio
- el fracaso de primaria regular, y
- la práctica docente que se implementa

Sin embargo, al revisar las estadísticas (ver cuadro 1) de los últimos cinco años podemos notar que en los ciclos escolares de 89-90 a 91-92 hay una disminución de casi 800 alumnos atendidos. De la generación 91-92 a la 93-94 hay una ligera recuperación; (204 alumnos) no obstante no se alcanzan los niveles de atención de los años 89-90. Se observa una situación similar en el número de docentes participantes en el subproyecto.

Cuadro No. 1

SEAP 9-14

Ciclo escolar	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
Alumnos atendidos	4275'	3999'	3486°	3689°	3694°
Docentes participantes	251'	228'	211°	210°	215°

- ° Estadísticas del Departamento de Proyectos Académicos de la DGEP.
- ° Informe estadístico del SEAP 9-14
- * Informe estadístico por dirección del SEAP 9-14

Por lo tanto podemos darnos cuenta (ver cuadro núm. 2) que en el ciclo 91-92, existe un déficit total de atención del 56%. Caso notorio es el de la dirección número 3 que presenta en su demanda por atender un rezago del 89%, ésto significa que solamente se atendieron 371 alumnos de 3244 detectados como demandantes potenciales, ésto nos da un total de 2873 alumnos por atender.

Todas las demás direcciones prestaron sus servicios a más de 50% de su demanda. Destaca la dirección 4 con el 94% de alumnos atendidos, sin embargo, reporta el menor número de alumnos que podrían ingresar al servicio.

Cuadro No. 2

SEAP 9-14°								
CICLO 1991 - 1992								
Dirección *	Demanda Potencial		Demanda Atendida			Demanda por Atender		
	Alumnos	Grupos	Alumnos	%	Grupos	Alumnos	%	Grupos
1	1099	76	679	62	55	420	38	21
2	1256	81	906	72	63	350	28	18
3	3244	163	371	11	17	2873	89	146
4	751	38	706	94	31	45	6	7
5	1524	82	824	54	43	700	46	37
TOTAL	7874	440	3486	44	211	4388	56	229

*** Cuadro de Concentración de datos estadísticos del SEAP 9-14. Ciclo escolar 1992-1993.**

*** Ver Anexo No. 1**

Tanto la Coordinación General como los responsables de las direcciones coincidieron en señalar que la población no atendida se debe principalmente a la falta de maestros, ya que la política de formación de grupos marca que primero tienen que estar cubierta la demanda de primaria regular y después seleccionar a los maestros que serán canalizados al subproyecto; así también se argumentó sobre la falta de locales y la saturación de grupos.

2.2. ATENCIÓN PREVENTIVA Y COMPENSATORIA

SUBPROYECTOS: SEGUNDO DE NIVELACIÓN (2N), EXTRAEDAD (EXT) Y UNIDADES PARA LA PREVENCIÓN DE LA REPROBACIÓN (UPRE)

Tratar a los desiguales como si fueran iguales significa perpetrar la desigualdad o empeorarla (Sylvia Schmelkes: 1993)

Para este punto se llevó a cabo:

- La revisión de la documentación normativa de los tres subproyectos.

- Entrevistas a:

- . Coordinadores Generales de 2N, Ext. y UPRE.
- . Responsables del subproyecto Ext. de las direcciones 1 y 2
- . Tres maestros de Ext. de la dirección 2, bajo los parámetros de mayor antigüedad, término medio y recién ingreso.
- . Especialistas Docentes (ED) de la dirección 5 del subproyecto UPRE

- Aplicación de cuestionarios a los maestros de la dirección 2 del subproyecto Ext., cubriendo un 56% del total (14 docentes de 25)

- Asistencia a:

Dos reuniones de responsables junto con el coordinador general de 2N y a una de Ext.

. Curso de capacitación para maestros del subproyecto Ext. en la dirección 2. (22 de septiembre de 1992).

Se seleccionó al subproyecto Ext. para realizar el estudio de campo con maestros, este subproyecto opera en la dirección 2 y en la 4, sin embargo en ésta última no se pudo llevar a cabo porque la responsable tenía escasamente 4 días de su reingreso.

2.2.1. ANTECEDENTES

Los subproyectos que conforman el Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria son 2N, Ext. y UPRE. Cada uno tiene su origen en regiones y periodos diferentes.

2N surge, en su etapa experimental en el ciclo escolar 1979-1980, en los estados de Veracruz, Yucatán y Durango, como alternativa del Proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar (RNAE); integrado en dos módulos: Prevención de la Reprobación y Recuperación de Niños Reprobados. "En el primer módulo se logró una inscripción total de 1875 niños de los cuales el 68% correspondió al primer grado y el 32% al segundo. El Segundo módulo, funcionó durante los dos meses de vacaciones (Julio-agosto). Se inscribió un total de 1581 alumnos: 65.2% en el primer grado y 34.8% en el segundo".¹ En la generalidad de esta primera etapa, el tamaño de la muestra fue de 6000 alumnos, aproximadamente 4000 niños de primer grado y 2000 de segundo.

El módulo de Recuperación de Niños Reprobados fue cancelado en 1981, por déficit de maestros ya que no había disposición para trabajar en periodos vacacionales; además de considerar el gasto que implicaba el pago a maestros. En su lugar para atender la población reprobada de primer grado, se implanta la opción Nivelación de Niños Reprobados, a partir de 1981. En su etapa de expansión y consolidación del proyecto se expande a 16 entidades y para 1983 se ofrece a 26 estados de la República.

El subproyecto Extraedad surge como Proyecto Nivelación de Niños en Situación de Extraedad, en la Ciudad de Cuernavaca Morelos, donde se inicia su operación piloto

¹ Alvarez Mendoza Josefina. "Recuperación de Niños con Atraso Escolar". Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos No. 3 y 4 de 1986. p. 230

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

en 1978-1979, como una acción para atender los problemas de la deserción escolar. "En noviembre de 1981, el proyecto se experimenta en 34 escuelas de la dirección 4, en el Distrito Federal, esta fase experimental tuvo una duración de dos años."²

En 1983 los módulos de Prevención de la Reprobación, Nivelación de niños Reprobados y Nivelación de Niños en Situación de Extraedad, son entregados a la DGEP, fungiendo como alternativas del proyecto RNEA, el cual planteaba como objetivo general: "Elevar la eficiencia terminal de la educación primaria, atacando las causas que al interior del sistema escolar se producen y propician el atraso escolar."³

La alternativa Prevención de la Reprobación, estaba dirigida a alumnos (probables reprobados) de primero y segundo grados, para superar su situación de atraso escolar y en esa medida evitar su reprobación. Funcionaban de enero a junio, aunque algunos maestros preferían aplicarlo desde inicio de curso.

Nivelación de Niños Reprobados atendía a alumnos reprobados de 1er. grado y que por las características que presentaba tenían la posibilidad de regularizarse en corto tiempo y cursar el 2º grado. Se trabajaba en dos etapas, de septiembre a diciembre se daba atención a los alumnos, en las áreas de primer grado que presentaban mayor dificultad y de enero a junio cursaban el segundo grado.

Nivelación de Niños en Situación de Extraedad, ofrecía la posibilidad de cursar dos grados en uno, a los alumnos de 3º a 6º, que se encontraban en situación de desfase con respecto a su edad cronológica y el grado que cursan.

El Proyecto RNAE presenta modificaciones en cuanto a su atención en el primer grado, por la implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua escrita (IPALE), en el periodo escolar 1986-1987. Para no duplicar tareas la alternativa

² DGEP. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. Subproyecto RNAE Extraedad. p. 4

³ DGEP. Programa Recuperación de Niños con Atraso Escolar. p.8.

Prevención de la Reprobación desaparece como tal y 2N ocupa el lugar de Nivelación de Niños Reprobados, recuperando el mismo objetivo y acciones.

En el periodo escolar 1988-1989 la alternativa Nivelación de Niños en Situación de Extraedad se reestructura en el aspecto técnico-pedagógico, pero sigue conservando sus principios y organización inicial y es nombrado como subproyecto Extraedad.

En este mismo periodo se incorpora el trabajo de las Unidades de Orientación Pedagógica (UNOP) al proyecto RNAE, estas Unidades inician su operación en 1979 en la dirección No. 1, como Núcleo de Orientación Psicopedagógica (NOPSIS). Se realizan algunas modificaciones al interior del proyecto (NOPSIS) y pasa a nombrarse Unidades de Apoyo Escolar para Niños de Nuevo Ingreso (UNAE), en el periodo de 1985 a 1987; su objetivo era prevenir el retraso escolar mediante la atención directa al alumno en su ambiente escolar, para incrementar su aprovechamiento, además orientaban a padres y maestros sobre la importancia de la continuidad del apoyo.

"En 1986, las autoridades giraron instrucciones para reestructurar las Unidades y reacomodar al personal, esto generó expectativas negativas en él y se tuvieron que cerrar algunas unidades, por ejemplo: en la dirección 3 funcionaban 14 y cerraron 4; en la dirección 2 funcionaban 10 y se cerraron 4."⁴ A raíz de esta situación en el año 1987 se denominaron Unidades de Orientación Psicopedagógica (UNOPSIS). Hasta junio de este mismo año, la cobertura era exclusivamente alumnos de primer grado del D.F.

Con el objetivo de delimitar las acciones y de no interferir en las actividades de Educación Especial (EE) se les llamó Unidades de Orientación Pedagógica (UNOP) en las que se trataban de atender fundamentalmente los problemas generados en el proceso enseñanza-aprendizaje. A partir del ciclo escolar 1987-1988, se extiende la atención a los educandos de 2° a 6° grados. Para junio de 1988 se contaba "con 14

⁴ Pérez López, Fior Marina. Unidades de Orientación Pedagógica. p. 227.

unidades en la dirección 4, 10 unidades en la dirección 3, 5 unidades en la dirección 2, 10 unidades en la dirección 1. (se atendieron) 4173 alumnos por 227 especialistas.⁵

Desde el inicio del proyecto hasta el año 1990 se da atención individualizada mediante métodos y técnicas de tipo terapéutico y remedial, esto imposibilitó al servicio su extensión y mayor población demandante. "En el año escolar 1990-91 se hizo necesario esclarecer y especificar su objeto de apoyo, el que se consideró de orden preventivo a través de la intervención psicopedagógica; por lo que al estructurar su propósito y lineamientos de operación se les denominó UPRE".⁶

En el actual sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el Programa para la Modernización Educativa (PME), se plantea como prioridad abatir la reprobación y deserción en el nivel de primaria, para lograr tal propósito se impulsan y promueven proyectos como Atención Preventiva y Compensatoria.

2.2.2. PROPÓSITOS

A pesar de las diferentes reestructuraciones que han tenido los subproyectos, en esencia mantienen los mismos objetivos o propósitos desde su planteamiento original. Desde sus inicios 2N plantea como propósito "superar el atraso escolar de los niños reprobados de primer grado", pero ahora se aclara que no se atiende a todos los alumnos reprobados de este grado sino "aquellos que hayan alcanzado un nivel de desarrollo suficiente para recuperar los aprendizajes de primero y adquirir los de segundo"⁷

⁵ *Ibidem.* p. 227

⁶ DGEF. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. Subproyecto Prevención de la Reprobación UPRE p.3

⁷ DGEF. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria Subproyecto RNAE-2N. p.2

Asimismo Ext. recupera la idea de nivelar a los alumnos desfasados, mediante la posibilidad de cursar dos grados en un año. Sin embargo, actualmente se propone además "Abatir los índices de deserción, desfase y reprobación, ofreciendo a los alumnos desfasados en su edad cronológica respecto a la edad modal, la posibilidad de avanzar dos grados en un año lectivo, sin menoscabo de la calidad de la educación".⁸ Desde mi punto de vista considero que es muy ambicioso, ya que las causas de reprobación y deserción no se atacan solamente con una estrategia de nivelación de los alumnos desfasados.

En cuanto a UPRE mantiene el objetivo de "Contribuir a la disminución de los índices de reprobación y deserción escolar." No obstante en la actualidad expresa además; "...prevenir y asegurar la permanencia, recuperación, promoción y rendimiento escolar del alumno, a fin de que este concluya la Educación Primaria en los seis años establecidos".⁹

2.2.3. PERSONAL DEL PROYECTO

2.2.3.1. PERSONAL ADMINISTRATIVO

En los subproyectos 2N, Ext. y UPRE, al igual que en SEAP 9-14 participan un coordinador general y responsables en las direcciones donde se promueve el servicio, cumpliendo las mismas funciones. 2N se lleva a cabo en las cinco direcciones, Ext. en las direcciones 2 y 4 y UPRE en las direcciones 1,2,4, y 5.

Así también, se pretende involucrar a las autoridades educativas en el trabajo de los subproyectos. En el caso del subproyecto Ext. los supervisores y directores no han participado en todas las acciones en las que se pretende, sólo se han concretado a

⁸ DGE. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria Subproyecto RNAE-Ext. p.2

⁹ DGE. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria Subproyecto UPRE. p.1

cuestiones administrativas. "No todos cumplen, en el plano de los supervisores de zona, algunos dejan el trabajo en manos del secretario. Los directores son los que más involucrados están." (D1, 14-septiembre-1992). "El problema es que luego los directores no se presentan, se ha querido implementar que el director asista junto con el maestro el primer día de la asesoría, desafortunadamente no hemos tenido la respuesta deseada por parte de los directores." (D2, 8 de septiembre de 1992)

Dos de los tres maestros a los que se les aplicó la entrevista, enfatizaron sobre la falta de apoyo de parte de directivos y autoridades educativas. "No recibo el apoyo de directivos, por el desconocimiento del subproyecto, cada quien le rasca aquí como puede". (30 de septiembre de 1992). "El abandono de estos proyectos responde a una política más general, de tal manera que en la escuela no tengo ninguna herramienta, ningún material de apoyo." (24 de septiembre de 1992)

2.2.3.2. PERSONAL DOCENTE

- SELECCIÓN DE LOS DOCENTES

Los maestros son los que dan sustento al subproyecto, los que atienden a la población escolar con diversas problemáticas (reprobación, desfase y atraso pedagógico). El documento normativo establece que el docente sea seleccionado en función de su disposición personal y experiencia en los grados que va atender. El primer aspecto es importante para la continuidad en el subproyecto, lamentablemente se da el caso que los maestros son seleccionados por sorteo, por su recién ingreso a la escuela, por imposición del director, por castigo, etc. En Ext. el 65% de los que se les aplicó el cuestionario presenta esta situación, 4 fueron seleccionados a través de un rifa y 5 por asignación, decisión o imposición del director. A lo cual ellos mismos plantean que estas condiciones son un problema para su antigüedad y continuidad en el subproyecto. La responsable de la dirección 2, dice: "Tenemos el problema de que a

veces se le da el grupo al maestro castigado, desde ahí el maestro ya no quiere, dicen me lo impusieron, yo no quería; es que yo llegue al último y me dijeron te quedas con Ext. por eso el maestro se aleja mucho del objetivo del proyecto y además de los lineamientos" (8 de septiembre de 1992)

En cuanto al segundo aspecto sobre la experiencia docente en el grado; en 2N se demanda la experiencia en 1º y 2º. En UPRE además de ser maestro normalista debe ser pasante o titulado en cualquiera de las carreras de psicología, pedagogía, trabajo social o especialista en problemas de aprendizaje. En Ext. se debe tener experiencia en los grados de 3º a 6º, en este subproyecto los profesores tienen en promedio 14 años frente a grupo. El 92%, ha impartido 5º; 82%, 2º; 78%, 3º, 4º y 6º y 50%, 1º.

- PRÁCTICA DOCENTE

A partir de la revisión de la documentación sobre el subproyecto Ext., en la Dirección Técnica y en la dirección 2, además de asistir al curso de capacitación de los maestros de nuevo ingreso en esta dirección, se observa una carencia de fundamentación teórica y metodológica en el subproyecto, así como falta de sugerencias concretas sobre estrategias de aprendizaje para abordar los contenidos de los programas de los dos grados a cursar.

No hay una fundamentación teórico-metodológica, por ejemplo cuando había 4 responsables, uno trabajaba español; otro, matemáticas; otro, ciencias naturales y otro, ciencias sociales, se elaboraron sugerencias, pero tanto como que el proyecto tenga una metodología, no. Se revisaron los archivos para ver los antecedentes y no se encontró nada. (D2, 8 de septiembre de 1992)

En tres de los documentos que se revisaron, nada más una hoja pertenece a la fundamentación teórica, en la cual sólo se plantean una serie de definiciones sobre conocimiento, aprendizaje, enseñanza y metodología. Lamentablemente el maestro que participa en Ext. no se le ofrecen nuevas opciones de trabajo, sigue con el mismo tipo de práctica docente que implementa en primaria regular. Los maestros consideran necesario poseer conocimientos de psicología, ya que el grupo se conforma con niños en situación de extraedad, que ciertamente no presentan problemas de aprendizaje, pero que manifiestan problemas de conducta, de integración familiar, falta de apoyo de los padres, un sentimiento de frustración y fracaso.

Dos de los tres a los que se les aplicó la entrevista, consideran que el subproyecto extraedad demanda una práctica docente diferente a la de primaria regular. El otro de ellos plantea que el cambio se da sólo en algunos aspectos, porque el niño es normal. Ciertamente el perfil del alumno que atiende el subproyecto plantea que éste debe ser un niño con características normales. Sin embargo, considero que el maestro no ha identificado que de alguna manera, este alumno está en el proyecto porque tiene una situación diferente y requiere de una atención diferente.

Los mismos dos maestros proponen que el rol que se debe desempeñar en el grupo es el de conductor, moderador, orientador y establecer una relación amistosa con los alumnos; en contraposición el otro profesor comenta. "el maestro es muy importante porque es él el que va acabar de integrar a esos niños al grupo y es el principal." (2 de octubre de 1992). En la opinión del maestro sigue permeando la idea tradicional en la que el maestro es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la relación maestro-alumno el coordinador general plantea que "es una relación tradicional, el maestro frente al grupo y el alumno receptor, pero no hay una relación estrecha, no se puede decir que en todos los casos, pero sí en la mayoría." (7 de julio de 1992). A diferencia de la opinión de la responsable de la dirección uno que dice "el maestro va estableciendo un vínculo diferente con los niños ya no tan

tradicional." (14 de septiembre de 1992) Para dos de los maestros es fundamental la relación maestro-alumno y alumno-alumno porque permite la integración como grupo y seguridad en sí mismo. El tercero comenta también sobre la importancia de esta relación, sólo que aclara, "le doy a cada uno su lugar de importancia, porque si uno le da más importancia a los alumnos, entonces no hay una buena interrelación" (2 de octubre de 1992)

Para que se de una relación maestro-alumno de tipo analítico-democrático es importante que el maestro considere concepciones diferentes a las tradicionales de maestro y alumno, una relación en la que ambos se educan en un proceso dialógico, como seres pensantes y activos en la construcción del conocimiento, actuando en un espacio de libre expresión y confianza. Uno de los elementos más importantes del proceso escolar son las relaciones que se dan al interior del aula, porque vienen a generar el tipo de ambiente en el salón, ya que este condiciona o favorece la integración, el rendimiento escolar, el gusto por la escuela, la satisfacción de aprender, etc.

En cuanto al papel participativo del alumno, nuevamente el coordinador general considera que éste no tiene un papel participativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, por la falta de motivación. Dos maestros y la responsable de la dirección 1, mencionan que si hay participación del niño en clase que depende de la planeación o implementación de dinámicas grupales, el otro profesor considera que ésta sólo se da en los que constantemente participan.

Los maestros plantearon que es difícil que el alumno reflexione y construya el conocimiento. Me llama la atención la respuesta de uno de ellos que propone como espacio de reflexión del conocimiento el hogar y no la escuela, siendo la tarea de esta última y no del primero necesariamente. "Solamente cuando se lo lleva a su casa que lo reflexione, que lo practique, que haga las cosas en el cuaderno, porque entre nosotros nunca." (2 de octubre de 1992). Conociendo que la tarea se ha hecho una

práctica monótona, mecánica y aburrida, veo difícil que realmente el alumno reflexione en su casa sobre lo que realiza en la escuela. Otro de los maestros comenta que para estos alumnos, la tarea es un problema y que generalmente no cumplen con ella.

Por otro lado los docentes se enfrentan con alumnos que no han cubierto los contenidos básicos de los grados ya promovidos y con la preocupación de cubrir los contenidos mínimos de los siguientes dos grados.

En la práctica escolar de uno de los educadores se percibe lo repetitivo que es su trabajo docente cada año. "lo organizo mensualmente, como ya me se más o menos el programa, lo concentro y yo se que en un mes voy a dar eso." (2 de octubre de 1992) De parte de la coordinación general del subproyecto se les otorga una dosificación de contenidos, sin embargo, los maestros la perciben sólo como un listado de temas "No está muy claro lo que es el trabajo de extraedad, nos dan un listado de contenidos y ya, y yo no sé el programa, yo no sé otras herramientas, ahí estamos adoleciendo". (24 de diciembre de 1992). Como ya se mencionó, al maestro no se le brinda el conjunto de estrategias y materiales para abordar los contenidos.

Dos profesores plantearon la necesidad de realizar actividades extraescolares (visitas a museos, parques, planetario, deportivos, etc). No obstante los tres perciben dificultades para realizarlas: la falta de tiempo, los trámites burocráticos, la falta de apoyo de la dirección de la escuela y la gran responsabilidad que implica el salir con un grupo.

Finalmente la evaluación es otro aspecto importante, prácticamente el maestro evalúa con pruebas objetivas, coinciden en este punto tanto coordinador y responsables como maestros, aunque estos últimos plantean algunos otros indicadores como tareas, responder el cuaderno de trabajo, aplicación de escalas estimativas, participación y trabajo en clase.

En suma, se observa que el maestro no vive cambios sustanciales en su práctica, en la cual siguen permeando características tradicionales. Se dan ciertos cambios paulatinos en algunos, por el contacto y relación con el tipo de población que atiende y porque se concientizan de la problemática que presenta. Considero que esta situación no sólo es un problema del maestro sino también de la forma como se instrumenta la operatividad del proyecto, del apoyo que se les brinda, de la coordinación en las diferentes instancias y de la capacitación que se les ofrece.

El educador permanece durante un ciclo escolar, puede continuar si él así lo desea, siempre y cuando se forme el grupo. La deserción de aquel se da por cambio de dirección o domicilio, cambio de adscripción de escuela, cuestiones administrativas, problemas familiares, porque el proyecto no responde a sus expectativas y el no percibe ningún incentivo económico.

2.2.3.3. PADRES DE FAMILIA

Otras de las personas importantes dentro del proyecto son los padres de familia, sin embargo, se ha detectado poca participación y apoyo de ellos tanto a los hijos como al maestro para lograr el objetivo de alcanzar dos grados en uno. Las mismas responsables de las direcciones 1 y 2 advierten a los que no esperen ningún tipo de apoyo de ellos "si el niño se canaliza a UPRE los padres tienen que llevarlo, sin embargo, prefieren sacarlo del proyecto. En muchas ocasiones son padres que trabajan y tienen que encargar al niño con la tía o con la abuelita." (D2, 1° de septiembre de 1992).

2.2.4. OPERATIVIDAD DE LOS SUBPROYECTOS 2N Y EXT.

2.2.4.1. SENSIBILIZACIÓN

La sensibilización tiene un papel importante para que se abran y formen los grupos de los subproyectos, que atienden a la población demandante. En esta acción es necesario concientizar a las autoridades educativas, profesores y padres de familia de los problemas antes mencionados. "Porque no es fácil que estos sectores de la comunidad educativa acepten el proyecto, que vean las bondades que tiene" (Coordinador General, 17 de julio de 1992).

En el caso de Ext. el documento normativo plantea que se sensibilizará y difundirá el subproyecto a través de reuniones programáticas, sin embargo, ninguno de los maestros se informó mediante estas reuniones. 70% se enteró por medio del director y el 30% restante, por otro maestro.

2.2.4.2. CAPTACIÓN

La captación de la población demandante de los subproyectos se realiza en periodos diferentes, 2N en la cuarta semana de mayo; Ext., última semana de abril y se llega a prolongar hasta el mes de septiembre. Sin embargo, una de las responsables considera que "no es viable conformar los grupos hasta septiembre, porque ya están organizados los grupos de las escuelas y esto implicaría hacer reajustes, mover la población, modificar los datos de inscripción y las estadísticas; se ha insistido mucho en la Dirección Técnica, que pudieran formarse los grupos desde junio, pero nunca se ha hecho así." (14 de septiembre de 1992)

En el caso de 2N, el maestro llena un formato de captación, que le hace llegar el responsable, con los datos: clave y nombre de la escuela, nombre del alumno, número de veces que ha cursado primer año y asistencia a preescolar. En Ext., es el director el que llenará el formato, considerando los mismos aspectos, excepto los últimos dos. La detección de los alumnos se lleva a cabo mediante estadísticas en las que se identifica la edad y grado que cursan los alumnos desfasados por dirección.

2.2.4.3. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN

La selección de la población demandante en 2N se hace por medio de un instrumento diagnóstico, el cual ha sufrido algunas modificaciones, "anteriormente se evaluaba únicamente español y matemáticas, pero muchas veces tenían muy buen perfil en estas áreas, sin embargo, en lectura estaban muy bajos algunos niños, otros presentaban problemas de lenguaje." (Coordinadora General, 25 de julio de 1992), aspecto que no era detectado por el instrumento. La coordinación general llevó a cabo el reajuste del cuadro de codificación, con base al muestreo que se hizo para validar el instrumento, esto permitió que se identificaran las deficiencias que presentaba.

El instrumento diagnóstico permite valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, para ubicarlos en el grupo correspondiente: Segundo Regular (2°R), 2N y Valoración Complementaria que comprende (Primero Regular (1°R) y Grupo Integrado (G.I)). El instrumento se conforma por tres partes: el instructivo, el instrumento de evaluación y el instructivo de codificación, el cual sólo evalúa los aspectos de escritura, lectura y matemáticas, que permitirá el resultado de ubicación del alumno.

Se consideran únicamente las áreas de Español y Matemáticas para la ubicación de los alumnos, debido a que el manejo de ellas es indispensable para otras adquisiciones escolares y también porque han venido siendo las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje, la

enseñanza y la evaluación. Por tanto los resultados obtenidos en las áreas de C.N. y C. S. no se consideran determinantes para la ubicación, pero sí de gran importancia; ya que servirán de referente a los alumnos en el próximo año escolar, facilitando la planeación de las actividades docentes.¹⁰

El instrumento se aplica sólo en el D.F. y únicamente a los niños reprobados, no obstante se tienen planes a futuro de que se haga a nivel nacional y se aplique a todos los niños de primer grado.

En Ext., una de las responsable dijo:

De parte de la Dirección Técnica no se ha elaborado un instrumento de evaluación, sino que han sido los responsables que lo han elaborado, para hacerlo llegar a los maestros y ellos lo apliquen a los alumnos una vez tomado el grupo, aunque considero incoherente esta situación, porque al aplicarlo se identifica, que sólo uno de los que conforman el grupo cubre el perfil y los demás tendrán que reincorporarse a un grupo regular y el maestro siente que esto es una falta de seriedad. (14 de septiembre de 1992).

En algunos casos los maestros elaboran los instrumentos de evaluación.

2.2.4.4. FORMACIÓN DE GRUPOS

Una vez realizada la selección de los alumnos se forman los grupos. En extraedad, éstos tienen el mismo horario y calendario que un grupo regular. De los que se

¹⁰ DGEP. Segundo de Nivelación (2N). Instrumento de Evaluación para los alumnos de primer grado. p.7.

formaron en el ciclo 1992-1993 en la dirección 2, 57% corresponde a los grados de 5º-6º; 21% a los de 4º-5º y otro 21% a los de 3º-4º. Como se observa los grupos en los que se concentra mayor población es en los que certificarían al finalizar el ciclo escolar, es en parte por lo que los maestros no presentan cierta antigüedad y continuidad en el subproyecto. De los maestros encuestados, sólo uno tiene 3 años en éste y otro 2, los 12 restantes son de nuevo ingreso que generalmente se reincorporan a primaria regular.

Según el documento normativo los grupos deben formarse con un mínimo de 10 y un máximo de 20 alumnos; sin embargo, sólo el 50% corresponde a este intervalo, 42% están por abajo del límite con 8 y 9 alumnos, sólo un caso este por arriba con 22. Cuando se detecta esta situación pareciera que el problema de extraedad se está solucionando, no obstante cuando se observan los índices de reprobación -causas del desfase en los alumnos- se percibe que el problema no ha disminuido significativamente.

2.2.4.5. CAPACITACIÓN

Los maestros reciben un curso de capacitación previo a tomar el grupo. La responsable de la dirección 2 de Ext, plantea que es en este momento de la capacitación cuando se enfrenta con el malestar y desinterés de los maestros, por la forma en que fueron seleccionados para atender el grupo. Esta situación fue posible corroborarla al asistir al curso, efectivamente se manifestó un ambiente muy tenso y poca participación de los docentes, además plantearon ciertos juicios sobre el proyecto que aumentó la tensión. Algunos de los comentarios fueron: "No le veo ninguna funcionalidad al proyecto". "Hay desinformación y desorganización lo cual no permite lograr sus objetivos". "Es antipedagógico debido a que al alumno no se le dan las bases sólidas para continuar futuros estudios." (22 de septiembre de 1992)

El curso se imparte en la última semana de agosto, con una duración de 20 horas, según el documento normativo, sin embargo, en el ciclo 1992-1993, se pospuso hasta la tercera semana de septiembre y se redujo sólo a tres días . Los maestros consideran insuficiente la duración del mismo para conocer las características del subproyecto, la metodología y didáctica de trabajo, el perfil del alumno y el trato hacia él.

Los aspectos considerados en la capacitación tanto en el subproyecto 2N como Ext, planteados en el documento normativo, son:

- Justificación
- Antecedentes
- Propósito del subproyecto
- Contenidos seleccionados
- Fundamentos metodológicos
- Sugerencias y apoyos didácticos
- Criterios para la elaboración del avance programático
- Criterios para la evaluación del aprendizaje¹¹

No obstante, los últimos cinco puntos no se abordaron en el curso para maestros de Ext. Estos consideran que la asesoría inicial no fue lo suficientemente sólida, como para enfrentar un grupo extraedad. La responsable de la dirección 1 comenta que los mismos maestros consideran que el grupo lo debería atender un especialista, es decir, una persona de educación especial y no un normalista, alguien que tenga conocimientos de psicología y pedagogía, porque los maestros sienten que les faltan elementos para trabajar con este tipo de grupos.

¹¹ DGEP. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria, Subproyecto 2N, p.7
DGEP. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria, Subproyecto Extraedad. p.9

Los temas de mayor interés para los maestros son, metodología de la matemática y español, problemas de conducta y problemáticas sociales como drogadicción, alcoholismo, delincuencia, etc.

Ambos coordinadores de los subproyectos 2N y Ext coincidieron en señalar que muchas de las veces los maestros no tienen la facilidad por parte del subdirector para poder asistir a las asesorías, también sucede que no hay mucho apoyo por parte de los directores para estas acciones.

2.2.5 OPERATIVIDAD DEL SUBPROYECTO UPRE

2.2.5.1. SENSIBILIZACIÓN Y DIFUSIÓN

La sensibilización y la difusión se realiza y organiza de la misma manera que en los subproyectos 2N y Ext. La respuesta ante el subproyecto que han tenido los diferentes sectores de la comunidad educativa, en estas primeras etapas, ha sido variada. El coordinador de UPRE comenta al respecto que el subproyecto se enfrenta con "la falta de apoyo de las autoridades escolares (supervisores, inspectores y directores) y con una difícil economía de las unidades." (Coordinador General, 7 de agosto de 1992)

2.2.5.2. CAPTACIÓN DE LOS ALUMNOS

La captación de los alumnos (en riesgo de reprobación, atraso escolar, con dificultades en el aprendizaje o problemas de rendimiento) la realizan maestros y directores, en el transcurso del año escolar, a través de la distribución y recopilación de las guías de observación, que llenarán los profesores de grupo, en las cuales se registran los siguientes datos: identificación del alumno, de los padres de familia, del profesor y de

la escuela; antecedentes escolares, hábitos de estudio, habilidades, destrezas y/o dificultades; agudeza visual y auditiva, actitudes y coordinación motora.

La información captada en las guías permitirá determinar la población potencial, usuaria del servicio. Estas se aplicaron en el ciclo escolar 1991-1992; a partir de aquí se generaron un conjunto de comentarios

Es muy extensa y esto implica que los maestros no cuenten con el tiempo suficiente para llenarla, resulta inadecuada ya que los datos recopilados no son sumamente fidedignos, porque el maestro la llena sólo por cumplir con el requisito; contempla aspectos que están fuera del alcance del maestro y se estructura con términos especializados que obstaculizan su llenado.¹²

2.2.5.3. DIAGNÓSTICO INICIAL DE LOS ALUMNOS.

Para elaborar el diagnóstico inicial, se analizan los resultados de las guías de observación y se realizan entrevistas al maestro, padres de familia y al educando, conformando la historia integral del alumno, que tiene como finalidad "detectar y pronosticar el o los comportamientos y dificultades de aprendizaje del alumno que se encuentra en riesgo de reprobación."¹³ Las entrevistas contemplan los siguientes aspectos, la dirigida al maestro: rendimiento, actitudes del alumno, evaluación, relación maestro-alumno y relación maestro-padre de familia; la dirigida al padre: condiciones socioeconómicas, salud, dinámica familiar y relación padre de familia-maestro; finalmente la dirigida al alumno: la visión que tiene de su familia, el rol que desempeña y su actividad ante el sistema escolar.

¹² Comentarios del equipo de UPRE, IV Sector, D2, sobre normatividad y guía de observación.

¹³ DGEP. Subproyecto UPRE, Historia Integral del Alumno. p2

Se aplican Instrumentos de evaluación e instrumentos de evaluación complementaria. Los primeros, permiten conocer el avance y manejo de los contenidos de parte del alumno en el grado que cursa. Los segundos, posibilitan complementar la información en términos psicopedagógicos, importantes para la canalización. Una vez recabada la información, se pasará a la discusión de ésta por parte de los especialistas docentes.

2.2.5.4. APOYO DIRECTO A LOS ALUMNOS

Se apoya a los alumnos que requieran tratamiento pedagógico o psicológico, por parte de los especialistas de las unidades. Se informa periódicamente a los profesores del avance, retroceso y/o estancamiento de los alumnos en apoyo. La labor en las unidades no pretende ser de regularización de áreas académicas, sino ayudar al niño a nivelarse, apoyarlo en sus problemas de aprendizaje, en su manejo emocional, en sus relaciones interpersonales, en su participación y desenvolvimiento escolar. "Esta acción pretende dar a los alumnos las bases para la superación en el trabajo escolar, mediante el diseño de experiencias educativas orientadas a la integración del niño en su totalidad."¹⁴

2.2.5.5. ASESORÍA A MAESTROS

Los ED asesorarán mensualmente a los maestros de grupo en aspectos de carácter psicopedagógico, atenderán sus dudas e inquietudes y les darán por escrito sugerencias y observaciones. Así también realizarán conferencias con temas de su interés; Como son:

- Dificultades en el aprendizaje
- Nueva modalidad del Subproyecto UPRE

¹⁴ DGEF. Proyecto UPRE, p.12

- Afectividad en el aula
- Comportamiento infantil
- Técnicas de integración
- Áreas de Salud
- Comunicación con Padres de Familia
- Disciplina escolar¹⁵

2.2.5.6. ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA

La respuesta de primera instancia de los padres "es de rechazo, ya que no consideran necesario el que su hijo requiera ayuda de tipo psicopedagógica, sin embargo conforme pasa el tiempo los padres observan el beneficio del apoyo."¹⁶

Se orientará a padres de familia a través de pláticas, entrevistas, reuniones, análisis de casos relacionados con la dinámica familiar y material impreso sobre desarrollo del niño, dificultades en el aprendizaje y supervisión en la elaboración de tareas escolares.

Los temas de mayor inquietud para los padres son:

- Ambiente familiar, social y escolar
- Necesidades del niño
- Educación y atención a los hijos
- La relación de pareja
- Afectividad en la familia
- Desintegración familiar
- Papel que desempeñan los padres de familia en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollo del niño y adolescencia
- Respeto al niño

¹⁵ Informe final 1991, 1992 de las Direcciones de Educación Primaria del Subproyecto UPRE.

¹⁶ Entrevista a Especialistas Docentes de la D5, 8 de junio de 1992.

- Salud, alcoholismo y sexualidad¹⁷

2.2.5.7. CANALIZACIÓN DE ALUMNOS

Se canalizan a los alumnos que requieran servicios especiales a dependencias o instituciones correspondientes (Educación Especial, Clínica de la Conducta, Instituto de la Comunicación Humana, Centro de Salud, Desarrollo Integral de la Familia, Hospital General, Hospital Psiquiátrico, Centro Psicopedagógico, DIF, IMSS, ISSSTE, Instituto Mexicano de Psiquiatría).

Cuando los alumnos son canalizados se atienden con cierto retraso, debido a que hay mucha demanda y poco personal para atenderla, además se desconoce un directorio donde el niño sea atendido inmediatamente, dependiendo del problema que presente; tampoco hay un apoyo por parte de los padres de familia para llevar a sus hijos a estas dependencias. Existe la inquietud de los ED de lograr que se establezcan convenios y una mayor coordinación con las instituciones correspondientes para facilitar la canalización de los alumnos que así lo requieran.

Los alumnos canalizados son aquellos que presentan problemas severos, es decir, aquellos que tienen daños neurológicos, se les realiza una valoración, considerando si sufrió algún tipo de hipoxia, crisis convulsivas, lesiones cerebrales, etc.

2.2.6. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Se identificaron características comunes de la población que atienden los tres subproyectos, dentro de las cuales se encuentran problemas familiares: desintegración familiar, padres alcohólicos o drogadictos, madres solteras dedicadas a la prostitución, enfrentamientos fuertes entre padres, niños maltratados, hijos abandonados física o emocionalmente y falta de atención hacia los hijos.

¹⁷ op cit. informe final 1991-1992

Otro aspecto que es común entre los alumnos es una baja autoestima de su persona; por la cual manifiestan inseguridad, nerviosismo, inestabilidad, ansiedad y agresión. Así también sufren una situación de atraso escolar, presentan ritmos de aprendizaje más lentos, problemas de hábitos de estudio, falta de concentración y memorización, tienen problemas de integración en su grupo, de adaptación y ubicación escolar.

2.2.6.1. SEGUNDO DE NIVELACIÓN

A su vez en cada subproyecto se demanda un perfil específico. 2N es una estrategia de atención dirigida a alumnos reprobados de primer grado que han alcanzado un nivel de desarrollo adecuado "el atraso en la adquisición de contenidos no siempre es señal de un problema de aprendizaje, sino muy frecuentemente la expresión de características propias de un estadio en el desarrollo normal de la estructuración de conocimientos"¹⁸

El perfil que el alumno debe cubrir para su ingreso a 2N es el siguiente:

- No debe ser repetidor del grado
- Identifica sílabas en palabras
- Forma palabras sencillas y enunciados cortos
- Realiza lectura silábica
- Tiene concepto de número y decena
- Maneja antecedente y consecuente
- Resuelve problemas sencillos de suma y resta utilizando diversos procedimientos¹⁹

¹⁸ DGEF. Esquema General del Modelo para Proyectos Preventivos y Compensatorios.

¹⁹ *Ibidem*

2.2.6.2. UPRE

En UPRE no hay una clara caracterización de la población que atiende. El documento normativo menciona que el subproyecto se dirige a alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, estén en riesgo de reprobación, requieran apoyo psicopedagógico y pertenezcan a grupos de 2N, Ext., P9-14 y población escolar en general. Sin embargo en el mismo documento nunca se comenta que se entiende por dificultades en el aprendizaje y que tipo de dificultades se apoyan. Esta indefinición del perfil de alumno ha generado conflictos entre UPRE y Educación Especial (EE) en cuanto a quién capta la población.

Desde el punto de vista del Coordinador General y los ED de la dirección 5, las características que presentan los alumnos con respecto al área cognitiva son:

- Deficiencias en el esquema perceptual, auditivo y corporal.
- Dificultades del lenguaje, psicomotricidad, lecto-escritura y cálculo.
- Apatía y desinterés por el estudio.

En relación al aspecto físico son: desnutrición, caries, agudeza visual y auditiva. Finalmente las características psicológicas son: problemas de conducta (hiperactivos e hipoactivos).

2.2.6.3. EXTRAEDAD

En el subproyecto Ext., las características de los alumnos son:

- Edad entre 9 y 14 años
- El intervalo de edad para cursar cada ciclo es 9 años o más para 3º-4º; 10 años o más para 4º-5º y 11 años o más para 5º-6º.
- Alumnos que no hayan formado parte de GI, 2N o SEAP 9-14, no obstante, se llega a presentar el caso.

Supuestamente la única problemática que debería ser común en los alumnos es el desfase en la edad, pero resulta que no tienen un problema solo. Si hay desfase en la edad, generalmente habrá un problema de conducta. Un niño que es mayor de la media de su grupo terminará por sentirse no integrado a la totalidad de su grupo y viene a ser tímido o a ser un poco agresivo. Entonces, se debe trabajar su problema de atraso escolar a la par de otros problemas (14 de septiembre de 1992).

Los niños desfasados son percibidos dentro de la escuela y del salón como los "niños grandotes" y a veces por lo mismo son rechazados o aislados por el maestro y por sus compañeros. Son alumnos que han sufrido reprobaciones, deserción temporal, inscripción tardía o ausentismo, situaciones que han generado precisamente su situación de extraedad.

Los maestros plantean que estos alumnos presentan deficiencias graves sobre conocimiento básicos. "Traen un vacío tremendo de años anteriores, por ejemplo nosotros empezamos a repasar las tablas en 5º año cuando eso ya lo deberían traer dominado desde 3º ó 4º, entonces hay que volver a empezar además de dar dos grados en uno, uno tiene que regresarse". (7 de octubre de 1992). "La escuela no llena sus expectativas, son alumnos que están interesados en trabajar en tener dinero, en andar en la calle, no tienen mucho interés por aprender y tampoco se apropian de los contenidos". (24 de septiembre de 1992). "Dentro del grupo son alumnos juguetones, burlones, hablan demasiado, son muy lentos, son torpes para recortar, tienen fuertes problemas de ortografía y les encanta perder el tiempo." (25 de septiembre de 1992)

También se considera que los niños presentan graves problemas de conducta. (indiferentes, rebeldes, inquietos, tímidos etc). "Los alumnos son canalizados a Extraedad por cuestiones de indisciplina" (25 de septiembre de 1992). "Los maestros ubican a los alumnos de extraedad como los que dan lata". (8 de septiembre de 1992).

"Estos niños son a veces tan insoportables, están acostumbrados al maltrato" (2 de octubre de 1992).

Las responsables del proyecto mencionan que algunos alumnos han tenido problemas de tipo psicosocial "niños que se drogan, fuman, roban, tienen enfrentamientos con sus padres, etc. (14 de septiembre de 1992)

Tanto el Coordinador General como los maestros coincidieron en plantear que los principales intereses de los alumnos al asistir a un grupo Ext son en un primer plano.

- Cursar dos grados en un año
- Recuperar el tiempo perdido
- Salir con su generación y
- Concluir su primaria

En un segundo plano, es asistir a un grupo con compañeros que se encuentran en su misma situación, generándose una identidad e integración entre ellos y considerándose un grupo especial. En un último plano se encuentran las actividades sociales y deportivas, el juego, el "relajo", etc.

Todos los maestros reconocieron que el principal problema es el constante rechazo que se manifiesta entre los grupos extraedad y los demás grupos de la escuela. El problema que se da es el conflicto con respecto a los otros grupos, sobre todo con los del mismo grado; se da en el recreo y al final del curso, cuando vienen las cuestiones de la ceremonia, a veces les hacen vals y como que los otros grupos los rechazan, no los consideran, muchas veces se da cierta discriminación." (30 de septiembre de 1992)

2.2.7. MATERIALES

Los materiales con que cuentan los subproyectos son de difusión y didácticos. En cuanto a los primeros se encuentran carteles, folletos, trípticos y documentos informativos. Una de las responsable del subproyecto Ext, comenta. "Hasta este año (1992) me parece que hicieron un tríptico, el año pasado no se tuvo material para difundir, nosotros aquí elaboramos un documento informativo de cuatro hojas, que hicimos llegar a las escuelas porque no teníamos material informativo no se ha contado con carteles, en extraedad nunca vi que se generara material de difusión." (14 de septiembre de 1992)

2.2.7.1. SEGUNDO DE NIVELACIÓN

Cuando se implementó el proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar (RNAE) se elaboraron los siguientes folletos:

- ¿Por qué reprueba un niño?
- Maestro me siento triste
- Manual para el padre de familia
- Palabras que yo sé
- Quiero leer
- Todos somos importantes

Actualmente en 2N si se elaboró un folleto ilustrado para dar a conocer el servicio.

A los grupos también se les asignan los libros de texto gratuito de 1º y 2º grados, cuentan con guías de estudio por grado, que se realizaron en el proyecto RNAE para alumnos y maestros.

Entre otros recursos didácticos se encuentran las unidades programáticas, para las cuales se toman como base ejes temáticos que vayan acordes a las necesidades de los alumnos, los contenidos que se seleccionan son de 2º grado, pero las sugerencias didácticas que se proporciona al maestro son de 1º grado.

Rimas didactizadas. "son rimas sencillas y breves, con métrica y ritmo similares que sirve de base a los niños para relacionar cada una de las áreas del programa."²⁰ A través de las rimas se trata de integrar los aspectos de audición, visualización, dicción, memoria, recitación, dibujo, iluminado, trazo, recorte y pegado, expresión oral, motricidad gruesa y fina, observación, recolección, clasificación y doblado.

2.2.7.2. UPRE

Dentro de los recursos que se utilizan en las Unidades están los instrumentos de detección y diagnóstico de los alumnos.

- Guía de Observación del alumno
- Historia Integral del alumno
- Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje
- Pruebas Complementarias

Al interior de las Unidades se elabora una serie de recursos para las diversas etapas de la operatividad del subproyecto, entre los que se encuentran: Plan Anual de Trabajo, Cartas Descriptivas, Cronogramas, Rotafolios, Pruebas Pedagógicas, Formato de Informes, Material de Apoyo, Temarios de Pláticas, Directorio de Alumnos y de Instituciones.

Dos de los problemas más graves en las Unidades es la falta de materiales didácticos, de consulta, de índole administrativo y de apoyo técnico; así como impuntualidad en la

²⁰ DGEP. Subproyecto 2N. Rimas Didactizadas. pág. 1

entrega de materiales a la Oficina de Proyectos Académicos (OPA) y a las Escuelas donde se ofrece el servicio. Los Especialistas Docentes (ED) de la dirección 5 comentan "Las condiciones en que trabajamos son deficientes, el especialista realiza su propio material didáctico (rompecabezas, loterías, dominos, rotafolios, audiovisuales "caseros" y material impreso; además hace uso de material de desecho, pelotas, etc.) que va a utilizar con los niños. En ocasiones los padres aportan hojas blancas, lápices, etc. pero la ayuda realmente es mínima (8 de junio de 1992)

2.2.7.3. EXTRAEDAD.

Cuando el subproyecto de Extraedad fungía como Proyecto Nivelación de Niños en Situación de Extraedad, se elaboraron los materiales que a continuación se presentan.

- 1.- Manual del maestro
- 2.- Guías de Estudio de las cuatro áreas dirigidas a alumnos y maestros.

Las guías fueron elaboradas a partir de los objetivos generales y de la jerarquización de objetivos específicos. Su función principal es la de apoyar el trabajo del alumno permitiéndole a través de su estructura, tener claro el propósito del objetivo y realizar una autoevaluación del aprendizaje y del nivel de eficiencia que debe alcanzar.²¹

Además de las guías de estudio se les otorgaban los libros de texto gratuitos.

Sin embargo, los maestros a los que se les aplicó la entrevista comentaron que no cuentan con materiales didácticos, ni con estrategias de aprendizaje. "Esperábamos encontrar en el curso o seminario otro tipo de recursos y estrategias, francamente pues no hay, así es que el maestro tiene que valerse de los materiales que conoce" (24 de septiembre de 1992) Los docentes siguen sustentando su trabajo

²¹ DGEF. Programa RNAE. p. 20

principalmente en el uso de pizarrón y gis, esto implica una técnica expositiva generalmente. "...de lo que más se hace uso indiscutiblemente es del pizarrón y gis por la falta de tiempo, la falta de recursos y la falta de apoyo para elaborar otro tipo de materiales. (24 de septiembre de 1992)

A partir de 1986 hubo una carencia de guías de estudio, se dejaron de imprimir. El Coordinador General nos comenta que "era necesario un cambio de materiales, porque se necesitaba actualizarlos, ya que estaban atrasados en cuando al Programa Ajustado." (7 de julio de 1992) Se realizaron los nuevos Cuadernos de Trabajo para el alumno. El de 3º grado se elaboró en 1990, posteriormente siguió el de 4º y 5º, el de 6º grado no se ha realizado (1993). El nuevo cuaderno de trabajo integra las cuatro áreas (español, matemáticas, C.N. y C.S.) en un solo texto, las anteriores guías de estudio eran una por cada área. Se le preguntó al Coordinador sobre la razón de esta nueva estructura del texto, el cual contestó que era "sobre todo por el costo; para ahorrar recursos" (7 de julio 1992)

Tanto maestros como responsables del subproyecto, coinciden en plantear que no se cuenta con los cuadernos suficientes. La responsable de la dirección 2 plantea Si queda "El ciclo pasado (1991-1992) no había cuadernos de trabajo para los alumnos de 5º y 6º grados y los de 4º y 5º llegaron hasta febrero. Los maestros muchas veces están descontentos porque no se les entrega material, se sienten desarmados" (8 de septiembre de 1992) Una situación parecida se vivió también en la dirección 1 "Todavía el año pasado (1991) se trabajaron 5 grupos de 5º y 6º grados y no tuvimos guías para apoyar el trabajo de curso, nosotros hicimos un fotocopiado de alguna compilación de ejercicios con mucho trabajo, porque ya no nos sacaron la totalidad de copias en la Dirección Técnica, para hacerlas llegar a los compañeros." (14 de septiembre de 1992). Esta situación se presentó porque el mayor número de grupos de Ext se concentra en los grados de 5º y 6º y es precisamente de estos grados que no se ha elaborado las guías (1992). De ahí que las direcciones que sólo tenían grupos de 5º y 6º no contaron con cuadernos de trabajo para los alumnos.

2.2.8. ATENCIÓN A LA DEMANDA

2.2.8.1. SEGUNDO DE NIVELACIÓN

La fase experimental de 2N, se instrumenta en 1980 en los estados de Durango, Veracruz y Yucatán alcanzando una muestra de 600 alumnos.²² Posteriormente en su fase de expansión (1983) se brinda el servicio a 26 estados²³, sin embargo, para el ciclo escolar 1990-1991 se muestra una disminución de la atención brindada (14 entidades de la república y el D.F., atendiendo 2274 alumnos²⁴) en relación al año 1983. Al respecto la Coordinadora del subproyecto en el D.F., plantea "No es que haya decrecido la atención, sino lo que sucede es que hay estados que siguen trabajando con las alternativas Prevención de la Reprobación y Nivelación de Niños Reprobados., porque no ha llegado la información sobre 2N a todos los estados. Se ha hecho llegar a los que lo han solicitado o que ha habido la oportunidad de brindarla" (25 de julio de 1992)

Para el caso concreto del D.F. la trayectoria de atención del subproyecto 2N del periodo escolar 89-90 a 93-94 ha sido la siguiente:

²² DGEP. Documento Informativo Segundo de Nivelación. p1

²³ Ibídem p.1

²⁴ DGEP. Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria subproyecto RNAE, 2N.

Cuadro 1

SEGUNDO DE NIVELACIÓN

Ciclo escolar	Alumnos
89-90	500
90-91	752
91-92	1114
92-93	962
93-94	621

* Fuente: Departamento de Proyectos Académicos de la DGEP

Como se observa en el cuadro anterior, el ciclo escolar 91-92 es en el que se logró mayor atención a la población demandante, captando 614 alumnos más que en 89-90 y 362 más que en 90-91. No obstante, a partir del año 92-93 se percibe una disminución en un 14%, llegando a decrecer hasta un 45% para el periodo 93-94.

Las razones de esta disminución desde el punto de vista de la coordinadora general son:

- déficit de maestros. "El problema de maestros es un poco grave, por ejemplo en la dirección 5 nos comentaba la Jefa de Dirección que les faltaban 100 maestros para grupo regular" (25 de julio de 1992)
- falta de apoyo de los padres de familia "muchas veces por no cambiar a su hijo de escuela, donde se forma el grupo de 2N, prefiere dejarlo como repetidor." (25 de julio de 1992)
- no se alcanzan a formar los grupos completos (mínimo 10 alumnos)

En el año específico en que se realizó la investigación (1992-1993) se presentó la siguiente situación.

Cuadro 2

SEGUNDO DE NIVELACIÓN (1992-1993)

DIRECCIÓN*	DEMANDA POTENCIAL		DEMANDA ATENDIDA			DEMANDA POR ATENDER		
	ALUMNOS	GRUPOS	ALUMNOS	%	GRUPO	ALUMNO	%	GRUPO
1	463	36	259	56	27	204	44	9
2	380	33	380	100	33	0	0	0
3	414	27	140	34	9	274	66	18
4	767	51	146	19	11	621	81	40
5	181	12	53	29	6	128	71	6
Total	2205	159	978	44	86	1227	56	73

Fuente: Concentración de datos estadísticos por dirección de Segundo de Nivelación.

En cuanto al nivel de atención destaca la dirección 2 alcanzando un 100%. En el otro extremo se encuentra la dirección 4 brindando el servicio sólo en un 19%; (faltando por atender 621 alumnos de una demanda potencial de 767). La dirección 1 atiende un poco más de la mitad de su población demandante, las direcciones 4, 5, y 3 están por debajo de este límite. En términos generales la demanda por atender es mayor (56%) que la demanda atendida (44%), es decir, quedan fuera del servicio 1227 alumnos de 2205

* Ver Anexo No. 1

2.2.8.2 UPRE

El cuadro que se presenta a continuación se estructura en función de las diferentes acciones que implementa el subproyecto en su operación (captación, atención y canalización de alumnos, apoyo a padres de familia y asesoría a docentes) en los ciclos escolares de 91-92 a 93-94.

Cuadro 1
U.P.R.E

CICLO	ALUMNOS CAPTADOS			ALUMNOS ATENDIDOS EN UPRE			ALUMNOS CANALIZADOS			
	DIRECCION	91-92	92-93	93-94	91-92	92-93	93-94	91-92	92-93	93-94
1		349	262	559	268	150	529	81	32	30
2		593	542	668	528	453	494	65	89	137
3		-	-	-	-	-	-	-	-	-
4		160	77	61	150	61	37	40	16	24
5		415	1161	985	380	818	976	25	39	9
Total		1547	2042	2273	1336	1482	2036	211	176	200

CICLO	PADRES DE FAMILIA			DOCENTES ASESORADOS			NUMERO DE UNIDADES			
	DIRECCION	91-92	92-93	93-94	91-92	92-93	93-94	91-92	92-93	93-94
1		506	262	559	197	46	164	4	4	10
2		786	666	474	360	299	42	8	8	10
3		-	-	-	-	-	-	-	-	-
4		177	82	61	113	39	48	5	2	11
5		760	1316	1045	323	350	528	5	11	11
Total		2329	2326	2139	993	736	980	22	25	42

* Cuadro de concentración de datos estadísticos por dirección del subproyecto UPRE.

El total de los alumnos captados de las 4 direcciones aumentó en un 47% del ciclo 91-92 a 93-94. En las direcciones 1 y 2 disminuye su captación en 91-92 a 92-93, pero aumenta en el periodo 93-94. En la dirección 4 decrece a partir del año 91-92 hasta 93-94 un 67%. En la dirección 5 aumenta para el periodo 92-93 y se reduce en 93-94 en un 15%.

Así también la atención a los alumnos creció en general en un 52% de un ciclo a otro. La dirección 5 alcanza su nivel de atención en un 150% para el ciclo 93-94 con respecto al año 91-92. Las direcciones 1 y 2 ven reducida su atención para 92-93, pero se recuperan en 93-94, sin embargo, la dirección 2 a pesar de su ligera recuperación no logra el nivel alcanzado en 91-92. La dirección 4 baja su grado de atención hasta en un 75%.

En relación a los alumnos canalizados disminuye su porcentaje de 91-92 a 92-93 en un 17%, pese a que en 93-94 se incrementa levemente, no obtiene el nivel de 91-92. En las direcciones 1 y 5 decrece el número de alumnos canalizados en un 62% y 64%, respectivamente, en el año 91-92 a 93-94. En el caso de la dirección 4 declina 60% la canalización de los alumnos de 91-92 al siguiente año y sólo se recupera 20% para 93-94. Por el contrario la dirección 2 aumenta su índice de alumnos canalizados en un 110% de 91-92 a 93-94.

En términos generales se manifiesta una ligera reducción (8%) en la cifra de padres de familia que han recibido apoyo del año 91-92 a 93-94. En la dirección 1 se reduce el apoyo a padres, hasta en un 57% de 91-92 a 92-93, para el periodo 93-94 se presenta un aumento, sin embargo, faltaría un 8% para lograr el nivel de apoyo de 91-92. En la dirección 5 se amplía su atención a padres hasta un 73% y luego decrece 20% para el siguiente ciclo. En las direcciones 2 y 4 baja su nivel de atención en un 40% y 65%, respectivamente, del primer periodo al tercero que se está manejando.

En cuanto a la asesoría a docentes se presenta una reducción de 26% de 91-92 a 92-93; para el siguiente ciclo se incrementa en un 24%, no obstante, le falta un 2% para lograr el porcentaje de 91-92. Esta trayectoria de reducción, incrementación y decreción se presentan en las direcciones 1 y 4. En la dirección 2 disminuye drásticamente la cifra de maestros asesorados hasta en un 88%, por el contrario la dirección 5 va incrementando el porcentaje en un 63% de docentes asesorados para el año escolar 91-92 a 93-94.

En general el número de unidades ha aumentado en un 91% de 91-92 a 93-94. En las direcciones 1, 2, y 5 se ha elevado la cantidad de unidades, 150% para la primera, 25% para la segunda y 120% para la tercera. En la dirección 4 se reduce el número de unidades de 5 a 2 (60%) sin embargo luego se incrementa en el periodo 93-94 llegando al mismo nivel que la dirección 4.

En suma el nivel de alumnos captados, atendidos y el número de unidades aumentó; la cantidad de alumnos canalizados y docentes asesorados disminuyen del ciclo 91-92 a 92-93 y luego presentan una recuperación, sin embargo, no alcanzan el porcentaje del primer ciclo y finalmente el nivel de padres de familia que recibieron apoyo se mantiene más o menos estable, aunque si presenta una somera disminución.

Las causas por las que no se atiende a toda la población demandante del servicio, son:

- Número restringido de Especialistas Docentes por unidad.
- Pese a su incremento en la cantidad de unidades existe un déficit de ellas.
- Saturación de actividades en las unidades.
- Retraso en la atención de los alumnos canalizados a las diferentes instituciones de atención, y
- Falta de apoyo de los padres para llevar a sus hijos a las instituciones donde fueron canalizados.

2.2.8.3. EXTRAEDAD

El proceso de atención a la demanda en el subproyecto Extraedad ha ido decreciendo drásticamente, como se puede ver en el siguiente cuadro.

Cuadro 1

EXTRAEDAD *

Ciclo Escolar	Alumnos
88-89	2353
89-90	3146
90-91	1173
91-92	1046
92-93	864
93-94	815

* Fuente: Departamento de Proyectos Académicos de la DGEP.

Del ciclo 88-89 al siguiente se detecta un incremento del 33%, sin embargo, para el periodo 90-91 se presenta una clara disminución de un 62%, llegando a tener una pérdida de atención del 74% para 93-94 con referencia al año 89-90, es decir, se deja de atender a 2331 alumnos.

Hasta el año 89-90 Extraedad se implementa en las cuatro Direcciones de Educación Primaria en el D.F., a partir del siguiente ciclo escolar, se aumenta una dirección más, pero en ésta sólo se abre un grupo con 11 alumnos en los grados 5º-6º. Además desde este año el subproyecto deja de operar en la dirección 3. Para 90-91 la dirección 5 se mantiene con un sólo grupo y es en el periodo siguiente en el que no se

forma definitivamente ningún grupo extraedad.²⁵ En 92-93 se brinda el servicio sólo en 2 de las 5 direcciones (2 y 4). Finalmente en el ciclo 93-94 sigue sin operar en la dirección 1, se reabre un grupo en la dirección 3 y se incrementa a 19 grupos (367 alumnos) la dirección 5.²⁶

En el año de la investigación (1992-1993). Se presenta la siguiente situación.

Cuadro 2

EXTRAEDAD (1992-1993)

DIRECCION	DEMANDA POTENCIAL		DEMANDA ATENDIDA			DEMANDA POR ATENDER		
	ALUMNOS	GRUPOS	ALUMNOS	%	GRUPOS	ALUMNO	%	GRUPOS
1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2542	169	270	8	18	1850	92	123
3	-	-	-	-	-	-	-	-
4	1436	95	523	7	33	913	93	59
5	6499	432	-	-	-	6499	100	432
Total	10,477	696	** 793	8	51	9684	93	645

* Concentración de datos estadísticos por dirección de Extraedad.

Es estrechamente baja la atención a la demanda (7.5% del total) y por el contrario es bastante elevada la demanda por atender (92.5%). Se observa que en las tres direcciones (2, 4 y 5) donde se llevó a cabo la detección de la demanda potencial; la dirección 5 presenta 3957 alumnos más por atender que la dirección 2 y 5063 más que la dirección 4; no obstante, en esta dirección no se cubrió ningún grupo.

²⁵ Informe de Extraedad, octubre de 1991.

²⁶ Dirección técnica. Depto. de Proyectos Académicos. Subproyecto Extraedad. Datos estadísticos de alumnos y grupos.

** El total de alumnos que marca el cuadro no corresponde con el dato del cuadro anterior, éste se refiere al informe final del subproyecto y aquel a la estadística de inicio de cursos.

Los principales factores por los que ha disminuido el servicio a la población, desde el punto de vista de responsables y maestros, son:

- la carencia de profesores y disposición para el trabajo en los grupos extraedad.
- déficit de materiales didácticos.
- falta de difusión y promoción del subproyecto.
- cierre de grupos en tres direcciones.
- a las autoridades les representa una carga administrativa.
- desatención de los padres.
- los alumnos, manifiestan serios problemas de adaptación.
- distancia entre los domicilios de los alumnos y las escuelas donde se abre un grupo extraedad.
- no se abren los grupos donde se presenta la necesidad real.

Para finalizar se ha identificado que en general se forman más grupos de los grados 5º- 6º que de los 3º-4º y 4º-5º, en el grupo de 5º- 6º certificarían los alumnos y de alguna manera esta situación no posibilita la continuidad del maestro en el subproyecto Extraedad. Se recopiló esta información de los ciclos escolares 88-89/91-92.

Cuadro 3
EXTRAEDAD

GRADO	3º-4º	4º-5º	5º-6º
CICLO			
88-89	515	734	1104
89-90	544	888	1714
90-91	203	298	672
91-92	188	258	600

* Fuente: Dirección Técnica/Departamento de Proyectos Académicos. Subproyecto Extraedad. Datos Estadísticos de alumnos y grupos.

3. CONCEPTUALIZACION DE DESERCIÓN ESCOLAR

"... el sistema educativo también es culpable de los alumnos que pierde" (Marta Schapiro: 1992)

Conceptualizar lo que es el problema de la deserción escolar es sumamente complejo, por la diversidad de enfoques teóricos que lo sustentan, por el conjunto de elementos que confluyen dialécticamente en su desencadenamiento y por su interrelación que mantiene con otros problemas como el rezago y fracaso escolar, el atraso pedagógico, el desfase, la reprobación, el desperdicio educativo, etc., ya que en la realidad concreta no pueden separarse tajantemente sus causas, efectos, características y factores; es por ello que su delimitación sólo se realiza con fines de estudio.

3.1 CORRIENTES TEÓRICAS

Antes de entrar de lleno a conceptualizar la deserción, me es necesario abordar dos de las corrientes teóricas más representativas que la fundamentan:

3.1.1 LIBERAL ECONOMICISTA

En primer término hablaría de la perspectiva liberal economicista, que pretende el cambio social en función del equilibrio de las estructuras internas de la sociedad, en la que la educación tiene como principal papel, la socialización de las nuevas generaciones, con base a los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

Desde este enfoque la escuela se concibe , por un lado, como un espacio de democracia y universalización de la enseñanza, en la medida que permite el acceso a todo aquel que la demande. Por otro lado, como una instancia que brinda una igualdad de oportunidades a los diferentes sectores sociales. Entendiendo por ésta como la unificación de programas, metodologías, materiales didácticos, horarios, calendarios, estrategias de evaluación y capacitación de maestros; independientemente de los grupos poblacionales que se atienden, en esa medida, las diferencias de clases quedan minimizadas. A su vez, la educación se constituye como filtro que cumple una función de selección y promoción de los más capaces.

Esta postura tiene sus bases en la interpretación atomista de la realidad que sustenta un enfoque individualista de los procesos educativos, el cual atribuye las capacidades y aptitudes a un patrimonio genético, que determina la inteligencia y desempeño escolar. En ese sentido "...la deserción representa una consecuencia individual casi fatalista de la ausencia de aptitudes intelectuales o de motivaciones para utilizarlas, incluso mensurables a través de sofisticados test de inteligencia"¹

Como podemos observar se parte del concepto de individuo como un ser histórico, es decir, separado de su contexto social, cultural y familiar; además de ubicar en él toda la responsabilidad de la situación de deserción, de ahí se desprende que el paso de un individuo por el sistema educativo depende del esfuerzo, logro y mérito personales. Estos aspectos justifican la asignación de roles y recompensas a los más capaces, proporcionando una de las formas más legítimas de movilidad social. Ante esta visión parcial y determinista Liliane Lurcat plantea que "todas las explicaciones que convierten los procesos sociales, y psicológicos tienen en común el ser profundamente erróneas, ya que transforman los fenómenos históricos en caracteres individuales".²

¹ CEE. Proyecto Integral de Atención al Rezago Escolar. Propuesta. p.31.

² Lurcat, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar p.92.

Además de sustentar esta perspectiva un determinismo biológico, lo fundamenta a su vez un determinismo social en la que la escuela queda al margen de toda crítica y responsabilidad, haciendo énfasis en su posición neutral frente a la deserción. "Desde esta postura se asume que la escuela no funciona en forma adecuada a causa de que los obstáculos se localizan fundamentalmente fuera de ella, es decir, en la sociedad, como bajos ingresos, pobreza cultural, etc; la escuela como institución sale indemne"³

En suma los procesos de acceso, promoción y egreso, se atribuyen a incapacidades personales o problemas económicos, excluyendo la participación del sistema educativo.

3.1.2 DIALÉCTICA

En segundo término se plantea la perspectiva dialéctica, enmarca el cambio social en relación al conflicto de fuerzas sociales, en la que la realidad se concibe desde una totalidad y globalidad que se desarrolla, se crea y recrea continuamente. Desde este punto de vista el fenómeno de la deserción se visualiza formando parte de ese todo coherente.

Dentro de esta concepción se encuentran una diversidad de paradigmas de interpretación, como la corriente reproductivista, la teoría de la resistencia y la visión reconstruccionista.

³ Muñoz Izquierdo, Carlos / Sonia Lavín de Arrivé. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en la educación primaria", en: *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*, p. 128.

3. 1.2.1 CORRIENTE REPRODUCTIVISTA

Desde este paradigma la función de la educación es la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones sociales de producción; así como de los valores, aptitudes, conocimientos, destrezas y capacidades que impone la clase hegemónica. La escuela más allá de ser una instancia igualadora de oportunidades, es una institución altamente selectiva y competitiva, que se manifiesta fielmente en la conformación de la pirámide escolar. Además de ser un espacio que reproduce, confirma y acentúa la desigualdad social. Esta así como el origen económico, social y cultural al que pertenecen los alumnos son determinantes del problema de la deserción

Cabe aclarar que, desde un enfoque estrictamente reproductivista la respuesta a los problemas educativos queda supeditada a los cambios estructurales de la sociedad en su conjunto, es decir, mientras no se de una transformación a nivel de la base económica y de las relaciones sociales de producción, difícilmente se darían los cambios en la superestructura en el plano educativo; por lo tanto en este ámbito las soluciones del problema de la deserción son rebasadas por la realidad socioeconómica imperante. "Este enfoque limita toda posibilidad de acción y remite la interpretación a posiciones fatalistas teñidas de cierto determinismo social, ya que supone que cualquier intento de reforma será manipulado para otros fines."⁴

No obstante el análisis macro social de este paradigma sirve de trasfondo para adentrarse en los aspectos de los modelos pedagógicos y de las prácticas educativas. Desde el aporte culturalista de Bourdieu, Tedesco plantea que el sistema educativo no ha sido capaz de incorporar en forma satisfactoria a los grupos sociales que generalmente habían sido excluidos, porque la ampliación y extensión del servicio educativo se conformó con base a modelos pedagógicos propios del sector clásico al que estaban canalizados, siendo incompatibles con los sectores recientemente incorporados.⁵

⁴ Ibidem. p. 130.

⁵ Ibidem. p. 131

3.1.2.2 TEORÍA DE LA RESISTENCIA

El segundo paradigma, se refiere a la teoría de la resistencia, ésta recupera por un lado, los hallazgos de la concepción reproductivista, pero por otro lado incorpora nuevos elementos para su interpretación. Considera a la escuela no sólo como un aparato ideológico que reproduce una cosmovisión dominante, sino también como una instancia de resistencia, en donde los procesos de reproducción no se dan de manera lineal, ya que están marcados por las contradicciones ideológicas y estructurales, permitiendo cierto grado de autonomía que en ocasiones permean intereses diferentes a los dominantes. Olac Fuentes Molinar plantea que "El sistema escolar multiplica y profundiza sus funciones que reproducen y consolidan la estructura social y las relaciones de poder entre las clases, y al mismo tiempo se convierten en espacios de lucha y de contradicciones, en cuanto recoge y refleja tensiones y conflictos sociales."⁶

Sin embargo, esta corriente no ha estructurado un cuerpo teórico que estudie y problematice de forma específica el problema de la deserción; pero da la posibilidad que se rescate la complejidad de este problema para interpretarlo desde espacios de contradicción.

3.1.2.3 VISIÓN RECONSTRUCCIONISTA

Finalmente la visión reconstruccionista plantea como función de la educación la de preparar los recursos humanos y técnicos necesarios para la transformación paulatina, cambiando los procesos educativos con procesos sociales que tiendan a desarrollar los cambios que se desea instaurar. Esta visión aborda el fenómeno de la deserción sin soslayar los elementos de la estructura social, sin embargo, pone énfasis en los procesos educativos y en sus diversos agentes. Desde este enfoque el sistema

⁶ Fuentes Molinar Olac. "Educación Pública y Sociedad", en : México Hoy, p.230.

educativo funge como factor importante que puede incidir en la resolución de la deserción y permite revelar los efectos discriminatorios del sistema.

En términos generales la perspectiva dialéctica interpreta al rezago escolar (deserción) como el resultado de la contradicción que surge entre la práctica escolar (como un proceso que tiende a la reproducción) con la práctica social de los sujetos históricamente desfavorecidos. La no incorporación, la repetición y el abandono escolar pueden ser la respuesta a una práctica escolar concebida de acuerdo con valores y objetivos impuestos por una cultura particular, expresada mediante su propio código o símbolos, en interacción dialéctica con situaciones y contextos históricos concretos de los sujetos que se pretende educar.⁷

3.2 DEFINICIÓN DE DESERCIÓN

En la medida que existen diversidad de enfoques, se perfilan diferentes conceptos de deserción, es decir, se parte de un término sumamente polisémico, por el conjunto tan amplio de significados que tiene, que entre sí mismos pueden ser antagónicos.

La definición más común de deserción es entendida como el abandono prematuro por parte del alumno del sistema escolar, sin completar el grado de nivel educativo en el que está inscrito. El trasfondo teórico de este concepto permea una visión reduccionista del problema, cuando marca como único responsable al sujeto; en ese aspecto, es el alumno el que abandona la escuela. Cabría preguntarse ¿No será que es la escuela la que abandona al alumno?. Ante este interrogante se desprenden varios justificantes, la escuela no podrá y además no es su función, resolver la situación de pobreza, desnutrición, déficit de estímulos culturales, falta de apoyo y

⁷ Muñoz Izquierdo, Carlos / Sonia Lavín de Arrivé, op cit. p.133.

afectividad familiar, diferencias económicas, culturales y lingüísticas y problemas físicos de los alumnos, aspectos que determinan el problema de la deserción.

Es cierto que estos factores influyen fuertemente y son determinantes de este problema. Sin embargo, en lo que no se estaría de acuerdo es que se centre exclusivamente en causas de índole externo al sistema educativo, dejando al margen la responsabilidad de la escuela frente a la situación desértogena de los alumnos.

También el sistema educativo a través de la estructura organizativa de la escuela, su modalidad, los sistemas de supervisión, los lineamientos curriculares, los sistemas de evaluación y promoción, el tipo y orientación de los maestros, su formación, sus expectativas respecto de la función educativa y el enfoque metodológico del aprendizaje, pueden actuar como trabas para el logro propuesto. De donde se deduce que el sistema educativo también es culpable de los alumnos que pierde.⁸

Doublier define la deserción escolar como una situación de Hipoescolarización, la cual "describe el estado del alumno que, habiendo concurrido o permanecido en el sistema un tiempo "x", lo abandona prematuramente antes de haber completado su ciclo de escolarización."⁹

La deserción también se concibe como parte integrante del desaprovechamiento o desperdicio escolar, el cual se define como la diferencia entre la matrícula inicial de primer grado, en relación a la matrícula final del sexto grado del nivel de primaria (eficiencia terminal).

⁸ Schapira, Marta. "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar", en la Revista Deserción Escolar. No. 5. p.13.

⁹ Doublier, Alejandro. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas", en la Revista Deserción Escolar No. 8 p.9.

A su vez se manifiesta como contradicción del postulado de la educación obligatoria y gratuita, ya que el alumno se encuentra exento del servicio educativo, negándosele la oportunidad de recibirlo. La obligatoriedad y gratuidad nos dice Alejandro Doublier, no pasan de ser una mera formalidad, en la medida que no evitan, ni resuelven mágicamente el estado de deserción, por el sólo hecho que están planteadas constitucionalmente.

Mónica E. Benavides plantea por deserción " cualquier situación de exclusión de un sujeto del proceso de aprendizaje institucionalizado"¹⁰. Aclara que el término de exclusión incluye a todos los alumnos desescolarizados, aquellos que han asistido al sistema y posteriormente se encuentran fuera de él, sin haber logrado su egreso y certificación; y los que nunca han tenido acceso o inscripción a la escuela. En ese sentido éstos también se hayan excluidos del proceso de aprendizaje escolarizado, por lo tanto deben ser considerados desertores.

La propuesta de atención al rezago escolar, del CEE, plantea: "Entendemos por deserción en educación primaria el fenómeno que se expresa en el alejamiento prolongado -temporal o definitivo- de la escuela que experimenta un alumno inscrito en determinado grado."¹¹

Es posible hablar de dos procesos (abandono y/o exclusión) para definir la deserción, percibiendolos desde una visión policausal o multifactorial, enmarcados en un todo complejo y coherente. Entiendo por multifactorialidad a la serie de factores externos e internos al sistema educativo, que se correlacionan o confluyen de manera dialéctica.

Muñoz Izquierdo (1979) concibe a la deserción como resultante de una serie de atrasos pedagógicos, que están determinados por la diversidad de factores externos e internos al sistema escolar. El atraso pedagógico se entiende por un lado, como el

¹⁰ Benavides, Mónica. "Métodos para evaluar el desaprovechamiento escolar según censo de población y vivienda", en la Revista *Deserción Escolar* (Suplemento) Serie Documento Técnico No. 1

¹¹ CEE. op cit p.108.

desfase que existe entre el grado que cursan los alumnos y el que deberían de cursar, con respecto a su edad; por otro lado se refiere a las diferencias de conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos en relación a los alcanzados por la generalidad del grupo y/o planteados por los planes y programas de Estudio.

Sonia Lavín de Arrivé propone para fines de captación de estadísticas, tres conceptos de deserción. Real cuando hay un alejamiento definitivo del alumno de la escuela. Virtual se refiere al cambio de escuela o turno por parte del alumno, pero queda registrado en la anterior dependencia escolar como desertor, es decir, desertan de cierta escuela pero no del sistema. Ficticia corresponde a los alumnos matriculados en dos o más escuelas o los alumnos inexistentes. Teódulo Guzmán en esos mismos términos habla de deserción intracurricular, que se refiere a la que se da durante el año escolar, es decir, deserta del grado pero no del nivel; y de deserción intercurricular la cual se da en el ciclo completo.

3.3 FACTORES DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN

En el presente apartado trataré de esclarecer los diversos factores que desencadenan el problema de la deserción. Estos han sido clasificados por diferentes autores en dos niveles: exógenos y endógenos. De ahí que la deserción es mucho más que un simple producto no deseado o un mal que tipifica a individuos con problemas genéticos o psicológicos.

3.3.1 FACTORES EXÓGENOS

Dentro de los factores exógenos o externos sólo me abocaré al estudio de la cuestión familiar, por ser la instancia de socialización inmediata a la escuela y la que posibilita el desarrollo académico del niño. Sin embargo cabe aclarar que la familia está ubicada

dentro de un contexto más amplio, la cual no es ajena a los procesos culturales que se desarrollan en la sociedad.

El grueso de las familias desertógenas pertenecen a grupos de población económicamente bajos, esta situación está relacionada con la ocupación de los padres, el nivel mínimo de escolaridad de éstos y de sus hijos y el número elevado de miembros de la familia. Muños Izquierdo (1979) plantea que estos factores influyen fuertemente en el rendimiento y en la permanencia de los alumnos en el sistema escolar así como en la repetición; principalmente en las zonas urbanas, por ser donde la estratificación social se da de manera más marcada. Muchas de estas familias han emigrado del campo a las grandes ciudades, en la búsqueda de mejoras en sus condiciones de vida, instalándose principalmente en las zonas periféricas y marginales de las ciudades con grandes dificultades para integrarse social y culturalmente, constituyendo una colectividad que se mantiene al margen y segregada del resto del entorno.

La situación familiar afecta también las condiciones de alimentación que comúnmente se caracteriza por ser más bien estados de desnutrición o mal nutrición, generando una serie de enfermedades de tipo gastrointestinales y/o de las vías respiratorias. La alimentación del alumno de primaria, en consumo de calorías y proteínas es importante para su marcha, progreso o retraso escolar.

Una de las repercusiones -de la situación familiar antes descrita- es la incorporación prematura de los niños, como fuerza laboral o su responsabilidad de diferentes actividades domésticas.

Elementos como tamaño de la familia, presencia o ausencia de los padres, estabilidad o legitimidad de la pareja, pertenencia a familias nucleares o extensas, afectividad familiar, están estrechamente asociados al rendimiento escolar. La crisis que vive

actualmente la familia (desintegración, divorcio o separación, padres alcohólicos, hijos no deseados, maltratados, hijos de madres solteras o abandonadas, etc.) provocan fuertes problemas de inseguridad y falta de sentido de pertenencia.

Por otro lado las expectativas que los padres tiene con respecto a la escuela depende mucho de su condición económica, cultural y educativa, de ahí que los padres (analfabetas o a su vez desertores) tienen expectativas muy pobres y por lo tanto casi ninguna posibilidad de éxito de sus hijos en el proceso escolarizado.

En suma la familia de menor educación ofrece procesos de socialización menos fecundos a sus miembros, así como reducidos estímulos culturales.

Existe una escasa participación de la familia en la vida escolar de los individuos, la cual se manifiesta en la inasistencia a reuniones escolares, falta de cooperación, apoyo a los hijos, motivación en el desarrollo de hábitos de estudio e insensibilidad hacia los intereses escolares. En ese aspecto Luis Bravo Valdivieso nos dice "la actitud familiar es más bien pasiva y negativa frente al rendimiento escolar pasiva en el sentido de no hacer nada y negativa en el sentido de preocuparse más por sancionar las malas notas que por premiar y estimular las buenas notas".¹²

Es fundamental el desempeño de la familia con respecto a estimular la expresividad, la independencia, la organización y apoyar las tareas escolares, revisión de libros y cuadernos del alumno, ya que propicia un ambiente que favorece el desarrollo de actitudes que son importantes para su aprovechamiento escolar. En el Primer Simposio Nacional de Trastornos de Aprendizaje Escolar (1984), organizado por la Sociedad Argentina de Pediatría, se llegó a la conclusión de que ..

El clima afectivo de las relaciones internas familiares, determinan poderosamente la receptividad y adaptación del alumno en su proceso

¹² Bravo Valdivieso, Luis. "Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico" en: Revista Descripción Escolar No. 5, p.24.

en la escuela. Este clima está determinado por la estabilidad de la unión paterna y por las relaciones padres e hijos, propiciando un ambiente cordial, comprensivo y responsable que favorece las relaciones interpersonales.¹³

3.3.2 FACTORES ENDÓGENOS

Juan Carlos Tedesco plantea que el problema de la deserción escolar es un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente en donde las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias se ven reforzadas por un tipo de organización escolar y prácticas pedagógicas, que consolidan las bajas posibilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se alimenta constantemente.

En su paso por la escuela, un alumno puede verse intrincado en un círculo que le es difícil romper, éste se da cuando el alumno sufre una situación de atraso pedagógico, reprueba y consiguientemente repite el grado y cuando un alumno repite hay más probabilidad de una nueva reprobación y finalmente será un desertor potencial.

La hiperescolarización¹⁴ (reprobación) produce una serie de inconvenientes en el alumno:

- a) el fracaso en una área del saber se convierte en fracaso total, el niño que repite el grado vuelve al año siguiente al mismo punto de partida, repitiendo lo que sabe y lo que no sabe.

¹³ En la Revista *Deserción escolar* No. 13. p.33

¹⁴ La hiperescolarización presenta la situación del alumno que comenzando por fracasos puntuales y pasando, muy probablemente por el retraso pedagógico termina repitiendo el grado. Doublier, Alejandro. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas" en : Revista *Deserción Escolar* No. 8. p.9

b) la situación de repetición más allá de la escuela de fracaso personal y de humillación social, coloca automáticamente al niño en situación de extraedad para el grado a cursar, esto significa que al año siguiente, el repetidor se mezclaría con niños menores que él. Psicológicamente, este hecho tiene las características típicas de una regresión.¹⁵

A su vez la situación de extraedad provoca una desadaptación en la convivencia con compañeros de edades y de intereses diferentes. Afecta la continuidad del alumno en el grado o ciclo escolar, debido a que puede superar la edad límite de egreso, haciendo obligatoria la deserción del sistema.

El sistema educativo tiene la obligación de ofrecer oportunidades educativas a los diferentes sectores de la sociedad. Esto supone atender la demanda en edad escolar, elevar los niveles de oferta, asegurar la permanencia, asistencia y promoción de un grado a otro, reincorporar al alumno que ha desertado, lograr índices satisfactorios de aprovechamiento escolar y favorecer la egresión del alumno. Alejandro Doublier comenta, acceder al sistema es necesario, pero no suficiente para permanecer; a su vez permanecer es necesario pero no suficiente para lograr niveles satisfactorios de rendimiento escolar.

Otros factores internos al sistema educativo condicionantes de la deserción escolar son:

a) Una organización escolar (calendarios, horarios, requisitos de ingreso, documentación, etc.) inflexible, que incide negativamente en la retención del niño en la escuela. La duración del calendario y su adecuación a las condiciones del medio, tiene repercusiones en su rendimiento y por ende en el éxito o fracaso escolar. A partir de 1966 se unificaron los calendarios escolares a nivel nacional.

¹⁵ ibidem. p.10.

Los horarios resultan una traba cuando el alumno tiene una necesidad de trabajo, en la medida que no resultan compatibles con los horarios laborales.

Otro de los elementos que pareciera ser una exigencia mínima es la documentación (actas de nacimiento, boletas, etc.), sin embargo, no lo es para los alumnos de familiares migrantes, ya que no se trata sólo de un descuido u olvido de documentos, sino que en muchas ocasiones no los adquirieron o fueron extraviados por el paso de una zona a otra.

- b) Locales insuficientes y poco funcionales. Las políticas de construcciones escolares, mantenimiento de las instalaciones y dotación de equipo y mobiliario a las instituciones educativas han tendido a ser profundamente discriminatorias e inequitativas para las escuelas de zonas marginales.
- c) Falta de recursos didácticos. Las escuelas de localidades marginadas tampoco han tenido una oportuna y eficiente distribución tanto de libros de texto como de otros materiales didácticos.
- d) Bajo nivel de calificación académica de los maestros. Los profesores de menor experiencia y nivel académico son adscritos a las escuelas de zonas urbano-marginales, a pesar de que en estas regiones es considerablemente mayor los índices de deserción escolar. No obstante existen estas carencias en la generalidad del magisterio, en 1980 se aplicó en la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, un examen a maestros en servicio que aspiraban a este subsistema. "El resultado es desalentador. Los niveles de conocimientos generales, pedagógicos y filosóficos son realmente bajos. De acuerdo con los cálculos realizados, sólo en un caso el maestro contestó acertadamente más del 50% de las preguntas."¹⁶

¹⁶ Pescador Osuna, José Angel. "Innovaciones para mejorar la calidad de la Educación Básica en México", en *Perfiles Educativos* No. 19 p-35.

En la investigación coordinada por Nexos (1991), se aplicó un examen a maestros de primaria sobre conocimientos basados en los programas vigentes, en donde las áreas de mayor dificultad fueron las matemáticas y las ciencias naturales. En las cuatro áreas básicas se muestra que los maestros, tuvieron errores en aspectos fundamentales como: comprensión de lectura, ordenación alfabética, suma de fracciones con diferente denominador, identificación de las funciones del sistema nervioso, desconocimiento del artículo tercero y sucesión cronológica de los hechos sociales.

- e) El hecho de que los maestros no pertenezcan a las zonas geográficas marginadas, difícilmente se arraigan a esas comunidades y presentan constantes ausencias a sus labores docentes. Una alta proporción de docentes solicita, después de un año de servicio, su cambio hacia otras escuelas de los centros urbanos. La superación y capacitación del magisterio, funciona mas como parte de los argumentos para su cambio de adscripción, que como mejoramiento a la práctica docente.
- f) Currículos desajustados. El sistema educativo ha sufrido un crecimiento de su población, en la medida que ha incorporado sectores sociales que tradicionalmente habían sido excluidos, no obstante, esos cambios en su extensión no fueron paralelos a las transformaciones del modelo pedagógico para atender de manera relevante y satisfactoria las necesidades y aspiraciones de el nuevo tipo de público.
- g) El bajo nivel de retención de esta población, también se explica por la demanda de un "capital cultural básico" propio de los sectores sociales que tradicionalmente accedían a él. "Tedesco afirma que los modelos culturales que se ofrecen a esa población ni siquiera son representativos de los modelos culturales dominantes. Plantea que los alumnos de la marginalidad sólo tienen acceso a una cultura dominante empobrecida, minimizada y de nociones básicas que no logran internalizar."¹⁷ La unificación de los currículos a nivel nacional, trajo como

¹⁷ Citado por Muñoz Izquierdo, Carlos/Sonia Lavín de Amivé op cit p. 131.

consecuencia la inadecuación de planes y programas de estudio a las diferentes realidades de nuestro país. La homogeneidad deja de lado las diferencias en la adquisición del aprendizaje.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se propone la regionalización de contenidos, sin embargo, el sistema no ha sido capaz de estructurar e instrumentar, los diferentes currículos de manera relevante, pertinente y eficiente para responder a las necesidades y expectativas de los sectores marginados de nuestra sociedad.

h) Relación maestro-alumno. Uno de los aspectos más importantes de la práctica docente, es el tipo de relación que se establece entre maestros y alumnos, ya que ésta determinará el clima o ambiente en el aula. La conducta y actitud del maestro tendrá una influencia innegable en cada alumno. En una investigación que coordinó Muños Izquierdo, (1979), los maestros comentaban que en su práctica docente no hacían distinción de alumnos atrasados, indisciplinados, rezagados o aplicados, sin embargo, en las observaciones, se identificó más bien, que los maestros tienden a mantener relaciones más estrechas y directas con los alumnos de mejor rendimiento académico y de mejores condiciones económicas. Por lo tanto es manifiesto que interactúan menos con los alumnos más rezagados.

Al constituirse grupos heterogéneos, se requieren prácticas docentes diferenciadas con respecto a los alumnos avanzados y rezagados, para involucrar a ambos en los procesos de aprendizaje, considerando sus diferencias, ritmos de aprendizaje, niveles de captación, asimilación y concentración.

Las actitudes de los maestros hacia los alumnos, se han caracterizado en indiferente, amenazante y reforzante. La indiferencia se manifiesta en la no contemplación de diferencias y deficiencias en el rendimiento académico de los

alumnos. Las características de la indiferencia son: la no interacción, comportamiento mecánico y el carácter retórico de la práctica docente.

La actitud amenazante es cuando el maestro actúa frente al atraso escolar con amenazas, represiones, gritos, burlas, etc. que no conducen a la recuperación académica. Este tipo de actitudes establece una relación vertical entre maestros y alumnos, relación que no admite el diálogo, la crítica y se establece un código único como el correcto.

El comportamiento reforzante es cuando el maestro, considera las dificultades y diferencias de ritmos de aprendizaje de los alumnos y los involucra en los procesos académicos para que finalmente mejoren su aprovechamiento escolar. Este comportamiento posibilita el diálogo, el respeto y la valoración de los alumnos, que se traduce en un sentimiento de confianza, autoestima y logro de parte de éstos.

Los maestros perciben el fracaso de los alumnos como falta de inclinaciones, capacidades y aptitudes para el estudio. "En el 91% de las escuelas urbanas, los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos, como menos capaces... además se han formado conceptos negativos sobre sus habilidades académicas."¹⁸

- i) Maltrato Escolar este hecho aparentemente prohibido, sigue manifestandose como una constante en los procesos escolares, traducidos no tan sólo en las clásicas agresiones físicas como varazos, pellizcos, jalón de patillas, etc. sino en ridiculizaciones, burlas, sobrenombres, etiquetaciones, ofensas, así como indiferencias e intolerancias. Uno de los resultados más destacados de la

¹⁸ Muñoz Izquierdo, Carlos. *et al.* "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". *Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 3, 1979. p.51.

investigación que llevó a cabo Rosaura Galeana fue "... en 9 de los 12 casos de deserción escolar analizados, se presentó el maltrato escolar, físico y/o emocional, por parte de exprofesores; con repercusiones en la autoestima personal, el interés y la confianza en la escuela por parte de los alumnos.¹⁹

El maltrato se manifiesta en lo que Bordieu llamaría violencia física y simbólica; Beatrice Avalos, despotismo benévolo, rotulación y degradación y Rosaura Galeana, discriminación negativa.

- j) **Uso, manejo y distribución del tiempo en las jornadas escolares.** Se ha observado que en las actividades propiamente académicas y pedagógicas (ejercicios, tareas, exposiciones,, educación tecnológica, artística y física) se le asigna aproximadamente el 50% del tiempo de una jornada diaria y que el otro 50% lo absorben actividades burocráticas, administrativas, pláticas con padres de familia, reuniones, conversaciones informales entre maestros, organización de actividades como festivales, la cooperativa, aseo del salón, alargamiento de los recreos, etc. A manera de ejemplo: "Los maestros urbanos dedican a ejercicios, sólo el 28.88% de la labor docente... es decir, dedican poco tiempo a corregir los ejercicios y, por tanto, dan muy poco refuerzo por medio de esta actividad a los estudiantes rezagados."²⁰ "La forma en que los maestros ocupan su tiempo, genera rezago escolar generalizado y acentúa el de aquellos niños más atrasados (interviene después en la determinación de la deserción escolar)"²¹
- k) **Los programas se han definido por su carácter enciclopédico así como por la falta de pertinencia y valor formativo de determinados conocimientos. "...para la revisión de los programas... suele faltar una fase experimental previa; en segundo lugar**

¹⁹ *La Infancia Desertora* (mimeo). p. 42 Investigación de tipo cualitativa, inicia a partir de 1987 con una muestra de 25 ex-alumnos de escuelas primarias de zonas marginadas del D.F. Posteriormente en una segunda etapa (1988) se seleccionan 12 casos para un estudio más profundo sobre los factores escolares y extraescolares de la deserción.

²⁰ Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.*, op cit. p. 42.

²¹ *Ibidem* p.48.

suele confiarse su revisión a una comisión que se constituye temporalmente sin que exista el adecuado seguimiento en su aplicación, a efectos de su evaluación y reordenación."²²

El conocimiento se presenta de forma fragmentada, parcial que no mantiene ninguna relación con lo cotidiano, lo concreto y lo conocido fuera de la escuela, esto genera que se considere como algo ya dado, acabado, único, mágico, estático y mecánico. la fragmentación del conocimiento se manifiesta en la falta de correlación tanto explícita como implícita en el desarrollo de las diversas áreas o asignaturas de aprendizaje.

También se detectan inconsecuencias entre los valores (solidaridad, justicia, libertad, igualdad, participación, etc.) que se proclaman en los programas, libros de texto y en las mismas prácticas docentes, con respecto a los que se viven en el sistema escolar y social (corrupción, injusticia, inequidad, etc.)

Para finalizar este capítulo hablaré de algunas de las características personales del alumno, que afectan su proceso de aprendizaje, estas características están fuertemente determinadas por los ámbitos familiar y escolar.

Las deficiencias sensoriales (vista, oído, tacto), la secuela de algunas enfermedades, los desequilibrios y bloques emocionales y la emigración, son causas de la inmadurez en un niño y por ende repercuten en su aprendizaje. María Antonieta Méndez Ortiz, nos presenta una lista de las características del niño inmaduro:²³

²² Gimeno, José Blat. *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlos.* p.53.

²³ Un niño es inmaduro cuando, de acuerdo con su edad, no adquiere aún las condiciones biopsicosociales que le permitan ejecutar las tareas que de él se esperan. Un niño inmaduro es sólo un pequeño que requiere más tiempo y estimulación para alcanzar el nivel que le permita un aprendizaje satisfactorio. Méndez Ortiz, Ma. Antonieta. "Problemas de conducta y aprendizaje en la educación preescolar y primaria". *Rev. Pedagógica de la UPN.* No. 2. Sep-dic de 1984 p.24.

- Se comporta con timidez e inseguridad
- Reacciona con lentitud
- Se rezaga en relación al grupo
- Dificultad para relacionarse con sus compañeros
- Dificultad para actividades escolares
- Bajo rendimiento escolar
- Dificultad sensorial, tempo-espacial y del lenguaje
- Baja capacidad de atención y memoria
- Incoordinación motora, gruesa y fina
- Problemas emocionales

La familia es la primera instancia donde los sujetos van conformando su carácter, su personalidad, su conocimiento de sí-mismo y su autoconcepto.²⁴ Cuando los padres son demasiado estrictos, exigentes, críticos, autoritarios, violentos, indiferentes, despreocupados; infieren en la aceptación y opinión de sus hijos. Por el contrario el que el hijo se sienta importante y significativo para sus padres es fundamental para que crezca en él un sentimiento de valía. Lo que los padres le proyectan sobre lo que él es, éste cree ser. Es a través de los padres que el niño asume reglas, valores, conductas, formas de pensar y de hacer; lo que conformará su primera visión del mundo.

Las bases del autoconcepto quedan estructuradas en la familia durante los primeros años de vida del niño. Un hogar inestable e incoherente puede provocar inseguridad y bajo autoconcepto en el sujeto. "Las consecuencias del rechazo o desamor alcanzan serias repercusiones en el desarrollo físico, psicomotor, intelectual y espiritual del niño".²⁵ Margarita Nieto (1988), nos plantea en este sentido que la influencia del hogar

²⁴ El autoconcepto se define como el "concepto que un sujeto tiene de sí mismo, de su yo". Este hace referencia a los conocimientos, posibilidades y limitaciones que cada uno tiene de sí mismo. Se construye a partir de las relaciones interpersonales que el sujeto establece con los que le rodean: padres, hermanos, profesores, compañeros, etc., es decir, no se define únicamente a partir de lo que uno mismo piensa de sí, sino y aún más importante en función de lo que otros piensan acerca de uno y la forma como uno percibe las apreciaciones de los demás. Gimeno Sacristán, José. Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. p.51.

puede acelerar o detener la evolución infantil en todas las áreas. Un niño bien estimulado al que se le habla, se le quiere y se le atiende como necesita, aprende a hablar, a caminar, a leer y a escribir; su desarrollo cognoscitivo y psicomotor será más firme que el del niño al que le falta estimulación y apoyo. La dinámica familiar, las relaciones, el papel de autoridad, el ejercicio de los roles, derechos y obligaciones repercuten en la conformación de la personalidad del niño. Cuando existe apoyo y comprensión de las capacidades y debilidades de este de parte de la familia, se tiende a reforzar la autoestima, se conduce a la valoración y se le impulsa a vencer sus propias deficiencias.

El niño al ingresar a la escuela descubre un mundo diferente y establece relaciones interpersonales de otra índole, distintos a las que mantienen en la familia; de estas nuevas relaciones obtendrán nuevos juicios de sí mismo, en ese sentido el espacio escolar se convierte en el segundo factor de importancia, en la determinación del autoconcepto, autoestima, autoaceptación o autorrechazo. Compañeros y profesores influirán sobre la totalidad de la personalidad del alumno. Algunos alumnos en la convivencia con sus compañeros y profesores, no viven un alto nivel de satisfacción personal.

Una de las autoimágenes específicas más importantes en el proceso escolar es la autoimagen académica, que se mide con base al rendimiento escolar, en la construcción de esta autoimagen la relación maestro-alumno es de suma trascendencia, porque más que una relación didáctica es una relación humana en donde el maestro se convierte en un "adulto significativo" para el alumno. La actitud, iniciativa, expectativa y conducta del maestro tiene un efecto no sólo en el aspecto intelectual de éste, sino y aún de más impacto en el aspecto emocional del mismo.

El maestro tiene un papel fundamental en el clima o ambiente que se suscite en el aula, las relaciones que establece con sus alumnos de alguna manera condicionan las

²³ Nieto, Margarita. *El niño dialéctico*. p.12.

relaciones que éstos establezcan entre sí. Parece ser que cuando el maestro rechaza a un alumno, éste a su vez es rechazado por el grupo. Cuando el docente dirige al alumno una serie de calificativos como "perezoso", "flojo", "incapaz", "torpe", entre otros, fomenta y refuerza un sentimiento de minusvalía en éste. Las apreciaciones que el maestro realice de sus alumnos contribuirán a desarrollar en ellos actitudes de autovaloración o autodesvalorización. Muchas veces las actitudes inconscientes o subjetivas tienen mucho más peso y se manifiestan en los juicios, reflexiones, impacencias, mímicas despreciativas, arrebatos, irritación, olvido, abandono y falta de consideración.

Los sujetos rechazados, que además tienden a estar aislados, presentan ciertas características, según Kidd son: "comportamiento agresivo, suelen estar mal adaptados en la familia, tener malos resultados escolares, no asumen las normas del grupo, no tienen mucha interacción con los demás."²⁶ Uno de los aspectos que identificó José Gimeno, es que los alumnos más rechazados tendían a ser los alumnos con más bajo rendimiento en el grupo. Combs, nos dice que los alumnos con rendimiento bajo "parecen verse a sí mismos como incapaces de superar los problemas que les puede plantear la situación escolar, les falta confianza en sí mismos para tomar decisiones y perseguir objetivos, se sienten amenazados por el grupo, ven a los demás como personas de poco valor, se muestran más propicios a la rebelión."²⁷

Lo que piense el alumno que es, condicionará de alguna manera lo que realice en el presente como en el futuro. Rosenberg, nos dice que las personas con baja autoestima "se quejaban de padecer nerviosismo, bajo apetito e insomnio, son más sensibles a la crítica y a la burla, tienden a sentirse más solos por la incomunicación que se ven obligados a mantener con los demás... les resulta difícil hacer amigos, se sienten menos queridos y respetados, poco cordiales, tienden a no manifestarse con sinceridad, desconfían de los demás."²⁸

²⁶ Gimeno Sacristán, José. op cit. p.13.

²⁷ *Ibidem* p. 229.

²⁸ *Ibidem* p. 167 y 241

Así también es importante el grupo de iguales (amigos) en la cristalización de su autoconcepto, porque en la convivencia con ellos asume roles, reglas, actitudes de los otros hacia él, esto permitirá adquirir más elementos para formar un juicio de sí mismo y de sus compañeros.

Como conclusión del capítulo retomo una síntesis que elabora el CEE en su Proyecto de atención al rezago escolar, sobre el concepto de deserción.

Desde un ángulo educativo, la deserción es un fenómeno que no se produce en forma aislada o eventual: es la consecuencia constatable de una serie de elementos interrelacionados que si bien tienen su origen en problemas sociales, económicos y estructurales, que se manifiestan y se refuerzan en una situación de atraso o fracaso escolar, donde la deserción de sí es sólo el último eslabón observable de la cadena: atraso-reprobación-abandono.

Desde el ángulo estrictamente económico. La deserción implica en una primera instancia un desperdicio sustantivo de recursos económicos destinados a la educación y en una segunda instancia implica un volumen considerable de mano de obra calificada que ingresa al sector informal de la economía con altos índices de desempleo y subempleo, que a su vez se asocian a condiciones sociales diversas.

Desde un ángulo político. La deserción misma en educación primaria implica que una parte sustantiva de la población adulta carece de los instrumentos básicos de la comunicación que le permita participar en términos igualitarios en la toma de decisiones en los ámbitos de su incumbencia.

Desde un ángulo sociológico. La deserción escolar legitima la división jerárquica del trabajo del "meritocratism" que exige a los individuos a distintos niveles de la jerarquía según su "coeficiente intelectual" o su "eficiencia" en el desempeño escolar.

Desde un ángulo pedagógico. El modelo pedagógico homogéneo prevaiente diseñado para un sector determinado de la población profundiza las diferencias sociales a través de un lenguaje que exige un "capital básico" del cual el niño desertor a menudo no dispone.²⁹

²⁹ CEE. op cit p. 109-110

4. HACIA UNA PROPUESTA

La escuela ha demostrado que en la medida en que se lo proponga explícitamente puede revertir el problema de la deserción escolar.
(Sylvia Schmelkes, 1993)

Las acciones que se han aplicado para dar respuesta al fracaso escolar, cuando sus causas las ubican en la situación familiar del alumno, han sido de tipo asistencialista, que consisten en ofrecer alimentos (desayunos y meriendas) atención médica y odontología y asignación de útiles. Por otro lado cuando los factores del fracaso son determinados en el alumno como los llamados problemas de aprendizaje o de conducta, se ofrece una atención psicopedagógica, terapéutica, de regularización o recuperación del alumno.

No se descarta la validez de estas formas de servicio, sin embargo, este tipo de respuestas deja de lado la responsabilidad que tiene el sistema educativo o la escuela de los escasos resultados de aprendizaje, de la no retención de los alumnos en la institución escolar, de los problemas de reprobación, desfase y deserción. Se niega que los aspectos pedagógicos, didácticos, académicos, organizacionales y administrativos influyen fuertemente en el problema de la deserción. Así también se presenta a la escuela como aquella que cumple cabalmente con sus funciones, que no presenta irregularidades y observaciones al interior de ella.

Para resolver, disminuir o abatir la deserción, así como otros problemas escolares se requiere de propuestas más completas e integrales de la escuela. El presente trabajo pretende abordar tres áreas: política educativa, factores administrativos y elementos

de la práctica docente; percibiendo a la escuela como una unidad completa ubicada en un contexto social más amplio.

4.1. POLÍTICA EDUCATIVA

Dentro de la política educativa del gobierno la educación primaria debe ser una prioridad, si se pretende alcanzar su universalización en el país. Esta implica no sólo el acceso, sino también la permanencia, el egreso satisfactorio y la calidad en los aprendizajes logrados, es decir, hacer menos selectivo el sistema para aquellos que tradicionalmente habían sido excluidos; más eficiente en términos de ser capaz de retener a las diversas generaciones durante los seis años del ciclo escolar; lograr mayor equidad ofreciendo subsidios, recursos, formación, capacitación y salarios diferenciados, en función de las zonas donde se trabaja. Una política compensatoria es aquella que reconoce la diversidad social, cultural y educativa para brindar apoyos y atención diferenciales y adicionales sirviendo a la variedad de necesidades así como, a su vez tener un mayor compromiso y voluntad política con respecto a las poblaciones marginadas que son las que frecuentemente sufren el problema de la deserción escolar.

En relación a este problema se debe superar el enfoque predominante de lo socio-económico y familiar para su interpretación y explicación, así también concientizar y sensibilizar a maestros, directores y supervisores sobre la responsabilidad que tiene la escuela frente a él y mantener la continuidad en las políticas encaminadas a atenderlo o disminuirlo.

4.1.1 FINANCIAMIENTO

El financiamiento es un elemento fundamental en todas las acciones y funciones educativas. "El diseño de nuevas políticas de financiamiento de la educación implica necesariamente el que se responda, en forma anticipada a la pregunta ¿Qué tipo de educación se quiere ofrecer y en consecuencia financiar?".¹ Para atender los dos problemas centrales de la educación básica: la calidad y la equidad, se requiere necesariamente aumentar el presupuesto a este rubro. Ciertamente éste ha venido elevándose en términos del PIB (ver cuadro número 1), sin embargo, sigue siendo insuficiente para satisfacer las necesidades de los grupos sociales más pobres. Las prioridades y políticas del gobierno siguen favoreciendo a la población de mejores condiciones socio-económicas y niveles educativos más elevados.

¹ Vielle, Jean-Pierre. *Financiar la escuela desafío o dilema* p. 61

Cuadro No. 1

**PRESUPUESTO EDUCATIVO
PORCENTAJE DEL PIB²**

año	%
1976	4.3*
1977	4.5*
1978	4.5*
1979	4.7*
1980	4.5*
1981	5.2*
1982	5.3.
1983	3.8.
1984	4.2.
1985	4.0.
1986	3.9.
1987	3.6.
1988	3.6°
1989	3.9°
1990	4.3°
1991	4.7°
1992	5.2°
1993	5.9°
1994	6.1°

En el documento número 9 sobre El compromiso Nacional para el Financiamiento de la Educación de El Primer Congreso Nacional de Educación, se muestra como el Gasto Federal en educación en pesos corrientes³ ha aumentado, pero comparativamente a

² * Paniagua, Emma. "La distribución del gasto nacional en educación de 1976 a 1981". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XII, No. 4; p. 147.

. Diez, Ignacio y Verónica Frutos. "Matrícula escolar 1987-1988 y gasto nacional en educación 1982-1988" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. XVIII, Nos. 3-4, p. 225.

° SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, en SEP. Indicadores Educativos 1988-1989 a 1994-1995. p. 105.

³ Se presenta el monto de los recursos federales destinados a educación.

pesos constantes⁴ a 1978, aún no se logra el nivel que se tenía en 1982 (ver cuadro No. 2)

CUADRO 2
EVOLUCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO FEDERAL 1982-1992

Año	Gasto federal ejercido en educación en millones de nuevos pesos	
	Pesos corrientes	Pesos constantes 1978
1982	368.30	121.30
1983	468.70	75.70
1984	826.70	81.50
1985	1,332.00	83.30
1986	2,112.20	70.90
1987	5,034.30	72.90
1988	10,120.10	67.60
1989	12,998.20	73.20
1990	17,998.20	80.10
1991	25,039.30	90.80
1992	34,998.50	109.90

Fuente: Cuenta de la Hacienda Pública Federal. Estado de Egresos Presupuestarios. Los pesos constantes están calculados con base en el promedio anual del Índice General de Precios al Consumidor: Indicadores Económicos. Banco de México, 1991.

A partir de aquí se proponen seis sugerencias.

- a) Que la inversión en educación sea una prioridad dentro de la política nacional del gobierno.

⁴ Se muestran las mismas cifras pero se les fue descontado la inflación hasta hacerlos equivalentes a pesos de 1978.

- b) Incremento real y sustancial en el monto educativo hasta lograr el 8% que sugiere la UNESCO.
- c) Otorgar subsidios económicos que permitan reducir las diferencias regionales en cuanto a los servicios educativos, esto implica ofrecer mayores aportaciones a las comunidades más desfavorecidas.
- d) Definir criterios claros y transparentes en la asignación del presupuesto.
- e) Aumentar la participación económica de la Iniciativa Privada en la educación.
- f) Acrecentar el financiamiento a investigación, capacitación, recursos para las escuelas, etc.

4.1.2 SALARIO

El 80% del presupuesto a educación es para el rubro de salarios, de ahí que un aumento en el financiamiento educativo tiene recuperaciones considerables en el pago a los maestros. Es importante establecer incrementos paulatinos a fin de que los maestros puedan recuperar su nivel adquisitivo. Esto redundaría en mejoras de las condiciones de vida y laborales de los profesores, ya que se ha visto deteriorado su ingreso en términos reales. "... el incremento salarial, aunque contuvo la tendencia a la baja, no condujo a la recuperación de los salarios alcanzados en 1982; está lejos de ser suficiente y no cubre el tiempo efectivamente necesario para una docencia de calidad."⁵

Es importante mejorar la situación económica y estabilidad laboral y salarial de los maestros, porque la caída en los salarios tiene fuertes repercusiones en la deserción magisterial, falta de arraigo a las comunidades, satisfacción profesional y laboral. Esta tendrá un efecto positivo en el éxito de los alumnos, contribuyendo así a la reducción de la deserción y fracaso escolar. Específicamente la satisfacción profesional tiene

⁵ SNTE. 10 Propuestas para asegurar la calidad de la Educación Pública p. 107

que ver con la revaloración del status o reconocimiento social del rol, de la función y de la formación del docente.

4.1.3 INVESTIGACIÓN

Las decisiones políticas en lo referente a la deserción y otras problemáticas deben estar subordinadas a investigaciones de alta calidad, de ahí que es importante invertir en recursos económicos, materiales y humanos para fomentar la investigación educativa. Esta posibilita la realización de diagnósticos, conocer la situación de los grupos marginados y plantear propuestas de cambio.

4.1.4 ACTUALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

Uno de los principales problemas que se ha percibido en la formación y actualización de los maestros, es que carecen de estrategias de enseñanza y materiales didácticos para atender la diversidad de realidades y poblaciones demandantes. Su práctica docente se ha caracterizado por la homogeneidad frente a la heterogeneidad. Ante esta situación se recomienda una actualización pedagógica adaptada a las diversas situaciones concretas y manejar diferentes estrategias de enseñanza, en cuanto a métodos, uso de recursos y materiales didácticos. Es importante adaptar los contenidos de los programas y de los textos a las necesidades y expectativas de los alumnos.

Para este tipo de formación se deben crear espacios de actualización no sólo a nivel conferencial, sino organizar talleres, seminarios y cursos que den al maestro la posibilidad de plantear dudas, problemas cotidianos del aula, intercambiar ideas y experiencias, problematizar, autocriticar las prácticas docentes y proponer estrategias y soluciones. En suma, debe ser una actualización práctica, experimental, vivencial y

activa, vinculando la teoría con la práctica. "El trabajo de capacitación de los docentes en equipo, permite romper con el aislamiento pedagógico, genera una identidad profesional e incide en su autoestima y expectativas de logro"⁶

La actualización debe hacerse llegar a las regiones marginales, con proyectos articulados, teniendo una continuidad, organización y propuestas innovadoras. Para la atención de los nuevos sectores sociales incorporados al sistema educativo, se requiere brindar al maestro nuevas opciones pedagógicas de trabajo, introducir técnicas y metodologías de enseñanza diferenciadas e individualizadas y promover en la formación magisterial el desarrollo de aspectos actitudinales y afectivos además de las cognitivos. "Los aspectos vocacionales y actitudinales de los maestros parecen ser importantes en la explicación de las diferencias en la calidad de los resultados de aprendizaje."⁷ Son precisamente las zonas marginadas las que reclaman a los mejores maestros en cuanto a su formación, disposición y actitud positiva hacia la enseñanza y hacia este tipo de población para evitar la deserción.

4.1.5 PREESCOLAR

Los niños que viven en situación de pobreza o marginalidad presentan un desarrollo inferior que no corresponde con el de su edad; esta situación los ubica en desventaja en relación con los otros grupos de la población escolar, que más tarde va a repercutir en su trayectoria por la escuela. "Los programas de educación preescolar son vías que han demostrado ser eficaces para contrarrestar la situación desfavorable, promoviendo el desarrollo del lenguaje y de otras funciones básicas para el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades emocionales y sociales al desenvolvimiento en grupo, en

⁶ Cuadra, Gustavo. Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (Chile). Ponencia presentada en la Reunión sobre Programas Nacionales y Regionales para abatir la desigualdad y el fracaso en la Escuela Primaria.

⁷ Schmelkes, Sylvia. La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del estado de Puebla, p. 71

grupo, en definitiva pueden mejorar las condiciones de entrada del niño en el primer año básico."⁸

Es importante ofertar y ampliar hasta tres años el servicio educativo de preescolar a los sectores marginados; implementando proyectos alternativos que proporcionen las experiencias y socialización a los niños, que difícilmente recibirían en la familia y apoyen oportunamente a los alumnos que presenten problemas psicológicos y sociales. Esto contribuiría a lograr un mejor aprovechamiento escolar e incrementaría la permanencia en el nivel de primaria.

4.1.6. RECURSOS

Debe ser un principio de la política educativa la asignación de mayores recursos a los grupos social y culturalmente más pobres del país, para brindar una igualdad de oportunidades educativas a todos los sectores. "Los mayores esfuerzos de inversión deberán orientarse a atenuar las desigualdades educativas existentes en las diferentes regiones y deberán canalizarse recursos para atender los problemas y contrarrestar las causas que provocan el rezago educativo."⁹

La política educativa determina la cantidad y calidad de los recursos, así como su asignación, distribución y vigilancia de su funcionamiento. La asignación de los diferentes recursos en cascada ha sido sumamente inequitativa e ineficiente para las zonas urbano marginales. Se recomienda que la entrega de recursos y materiales didácticos, libros de texto y equipo técnico sea equitativa, eficaz y oportuna y su distribución tenga un carácter compensatorio y diferencial a estas zonas. Así también se propone elevar la erogación de recursos a proyectos preventivos y compensatorios que atienden la deserción.

⁸ Ministerio de Educación de Chile. *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE)*. p. 13

⁹ Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *Algunas Propuestas de Política Educativa*. p.3

El número de escuelas, aulas y locales escolares en general, resulta ser insuficiente, inadecuado y deteriorado en las zonas urbano-marginales. La actual estructura y diseño del inmueble y mobiliario condiciona una práctica escolar de tipo lineal y unilateral, en ese sentido cualquier cambio en el equipamiento escolar y en la construcción de espacios flexibles, transforma profundamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando la realización de prácticas dinámicas y experiencias grupales.

4.1.7 PROYECTOS

Es primordial realizar una evaluación exhaustiva de los proyectos o programas que se aplican en la atención a problemas escolares como atraso pedagógico, desfase, reprobación y deserción, como se observó en el segundo capítulo, los proyectos no están cumpliendo eficientemente con sus funciones, se está captando población que no corresponde al perfil y presentan fuertes carencias de recursos y materiales; además este tipo de atención se concentra en el Distrito Federal, en los turnos matutinos y en las zonas donde los problemas no son tan agudos.

Frente a esta situación es fundamental hacer llegar los proyectos preventivos o compensatorios a las poblaciones que más los necesitan. Los diversos sectores sociales requieren servicios diferenciados, para lo cual se debe realizar una detección canalización y atención oportuna de los niños que por sus condiciones socioeconómicas y culturales; presentan problemas de permanencia y fracaso escolar.

No se debe partir de cero, existen ya sugerencias metodológicas y estrategias curriculares, que se han implementado en México y Latinoamérica, que garantizan el éxito escolar. De las cuales se pueden recuperar y aprovechar sus propuestas innovadoras en cuando a organización de contenidos, manejo de materiales, libros y

guías de estudio para maestros y alumnos, atención y apoyo a los niños más atrasados y estrategias de evaluación.

4.1.8 PADRES DE FAMILIA

La relación padres de familia y escuela tiene un impacto fuerte en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Lamentablemente la participación de los padres se ha concretado a la contribución de materiales, dinero y trabajo para el mantenimiento del edificio escolar.

Su participación queda relegada en los aspectos laborales, pedagógicos, académicos y administrativos. Por otro lado, existe poca comunicación entre padres, maestros y directivos de la escuela, muchas de las veces la conversación con los padres sólo se limita para informarles sobre el proceso académico, el comportamiento y desempeño de sus hijos en reuniones esporádicas.

El ámbito familiar es importante sobre la incidencia en el acceso y permanencia de los alumnos en la escuela. Las expectativas que tienen los padres con respecto a los logros y metas que sus hijos pueden alcanzar; el capital económico y cultural con que cuentan los niños en su trayectoria por la escuela, el apoyo que reciben de sus padres en la realización de tareas escolares, tienen un peso fundamental para impulsar el éxito escolar.

A partir de aquí se sugiere:

- a) Involucrar a los padres de familia en la participación de la organización escolar. (horarios, turnos, asistencia, cooperativa, actividades deportivas, recreativas y culturales)

- b) Establecer mayor comunicación con los padres para informales sobre los objetivos de la escuela, legislación escolar, sus derechos y obligaciones, el papel que juegan en los procesos escolares de sus hijos, situación académica de los alumnos, entre otros.
- c) Que los padres tengan la oportunidad de participar en debates sobre actividades escolares.
- d) Organizar platicas, conferencias y mesas redondas con maestros y personal especializado en las áreas de psicología, pedagogía, trabajo social y medicina sobre asuntos de su interés.
- e) Crear espacios de orientación e información básica para padres, sobre lo que es la escuela, características del niño, relación padres e hijos, etc.
- f) Aprovechar las reuniones con padres de familia para además de informar sobre las conductas y rendimiento de sus hijos, tratar de sensibilizar sobre su responsabilidad para con sus hijos.

"... la relación entre escuela y familias resulta crucial para introducir normas de apoyo a la labor escolar y para poder ayudar a mejorar el nivel cultural de las propias familias."¹⁰

¹⁰ Schmelkes, Sylvia. op cit. p. 17

4.2 LINEAMIENTOS ADMINISTRATIVOS

4.2.1 FUNCIÓN DE LAS AUTORIDADES ESCOLARES

Prácticamente las funciones tanto de supervisores como de directores se han concentrado en aspectos meramente administrativos, sin embargo, aún éstos no se han realizado con eficiencia, por la falta de capacitación en administración escolar. En el caso concreto de los directores, además de la falta de preparación, se dedican a otras actividades como cubrir grupos, restando tiempo a sus tareas.

Los directores tienen poco contacto con los grupos, desconocen lo que ocurre al interior del aula, es mínimo el apoyo pedagógico y didáctico que ofrecen a los profesores, mantienen poca comunicación con ellos y cuando se da es solo para tratar asuntos relacionados con la organización y funcionamiento de la escuela en general, como asistencia de los alumnos y comisiones de maestros, "... el porcentaje de maestros que sienten que reciben poco o ningún apoyo pedagógico por parte de su director es alto, más de 40% en la zona urbana marginal"¹¹ es decir, se sigue privilegiando la actividad administrativa en detrimento de la pedagógica.

Se ha considerado como débil la supervisión que se realiza a las escuelas. Son muy escasas o casi nulas las visitas que hacen los supervisores a las instituciones, principalmente a las que presentan mayores carencias y problemas. Cuando se llevan a cabo, se dedican principalmente a los aspectos administrativos y se relega la función pedagógica, como ofrecer estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas con los que se enfrenta el maestro, proporcionar información y orientación a los docentes, trabajar con los niños y relacionarse con los padres de familia.

¹¹ Ibidem p. 57

Bajo la idea de autonomía de la práctica profesional del maestro, éste se ubica como el único responsable de todo lo que sucede en el aula, pero además se manifiesta un completo aislamiento y abandono de su labor, dejando en sus manos la resolución en función de sus posibilidades de los diferentes problemas que se presentan en el salón de clases.

Una de las principales necesidades que saltan a la vista es el replanteamiento de las funciones de directores y supervisores, superando las acciones propiamente administrativas y organizativas y enfatizar la supervisión escolar en los aspectos técnico-pedagógicos, esto redundaría en una mejor dirección académica y mayor liderazgo pedagógico por parte de los directores y supervisores.

Para lograr este objetivo se deben abrir espacios de capacitación sobre su nuevo rol y funciones, para el desarrollo de sus actividades. "Establecer procesos específicos de formación para el desempeño de los puestos directivos y de supervisión en dos sentidos: de inducción al puesto y durante el desempeño del mismo; una importante medida en éste último aspecto sería la interacción profesional regular entre directores de planteles, entre éstos y la supervisión y entre los supervisores"¹²

Así también se recomienda una simplificación de los trámites administrativos y del llenado de documentación que se les impone a los directores y éstos a su vez a los maestros, restando tiempo efectivo a los aspectos propiamente académicos y pedagógicos. Que la asignación de los cargos de dirección y supervisión se efectúe en función de la preparación, actualización, desempeño como docente, desarrollo de habilidades de carácter técnico-pedagógico y administrativo.

Sensibilizar y concientizar a las autoridades escolares sobre las diferentes problemáticas de la escuela, entre ellas la deserción, porque se ha detectado una clara indiferencia ante el problema y lo más grave es cuando proyectos que lo

¹² SNTE. op cit p. 117

atienden, se ven obstaculizados por la rigidez administrativa o burocrática y el escaso apoyo de parte de supervisores y directores. Por el contrario, la supervisión deberá facilitar el trabajo de los docentes, promover su capacitación y actualización, gestionar la detección, canalización y atención de los alumnos a personas especializadas, instituciones o proyectos que ayuden a resolver sus problemáticas.

Finalmente se plantea fortalecer las escuelas como espacios autónomos en la toma de decisiones en cuanto a su organización, funcionamiento y la realización de actividades.

4.2.2 SELECCIÓN DE DOCENTES

Generalmente se ha canalizado a las zonas urbano-marginadas, los maestros recién egresados de las normales, de menor preparación académica, incompetencia e inexperiencia y los que presentan problemas de horario y dificultades con el director y sus compañeros de trabajo. Como se detectó en el capítulo dos, los docentes que laboran en los proyectos que atienden problemas de reprobación y deserción son asignados por sorteo; imposición o decisión del director o por el llamado castigo administrativo.

Las formas de asignación de plazas a zonas marginadas inciden en le interés, motivación, actitud y acciones de los maestros hacia el trabajo con los niños, manifestando una clara insatisfacción de su práctica docente, un elevado grado de movilidad laboral y geográfica, es decir, cuando los maestros tienen la mínima oportunidad solicitan su cambio a escuelas de zonas urbanas de clase media. "El porcentaje de maestros que tienen planes de cambiarse de lugar de trabajo es extremadamente alto, especialmente en la zona urbana marginal."¹³ Estas situaciones generan dos consecuencias graves, una los costos económicos y administrativos

¹³ Schmelkes, Sylvia. op cit. p.69

adicionales que se desencadenan por el reemplazamiento y reubicación de los profesores, y dos, la falta de arraigo magisterial en las regiones de condiciones más difíciles.

Si se pretende disminuir o abatir los altos índices de deserción de las comunidades marginadas, es evidente que la selección de los docentes para estas regiones, se debe realizar considerando los aspectos de mayor preparación, mejor calificación, competencia profesional, habilidades para la enseñanza, entusiasmo, dedicación, interés en los niños y actitudes con auténticas inquietudes de contribuir positivamente en los alumnos. Así como, atraer y mantener a los maestros a estas zonas, mediante el pago puntual de su sueldo, incentivos o compensaciones económicas, mejores condiciones de trabajo y de vida en general y estímulos profesionales o escalafonarios con valor curricular. "Eleva las condiciones materiales de vida de los profesores en las localidades por medio de estímulos como vivienda, despensa, transporte, etc. Otorgar estímulos profesionales especiales para compensar la permanencia de los maestros en las escuelas, por lo menos durante dos años, y asegurar su asistencia cotidiana"¹⁴

Reglamentar los cambios de adscripción a través del compromiso en cuanto a la asistencia y permanencia del maestro, para evitar que durante el año escolar se dejen los grupos vacantes.

4.2.3 CALENDARIOS Y HORARIOS

Uno de los aspectos que de alguna manera interfieren en la permanencia de los alumnos en la escuela, es la organización del calendario y del horario, los requerimientos administrativos como documentación y demanda de materiales o útiles escolares. Se observó en el proyecto de SEAP9-14 que los alumnos que trabajan de manera remunerada o no, no cuentan con el tiempo suficiente para su asistencia a

¹⁴ SNTE, op cit. p. 65

clases. Ante esto se plantea una propuesta muy concreta, flexibilizar el calendario y horario escolar a las diferentes situaciones, "... identificamos la necesidad de que las escuelas urbanas apliquen más flexiblemente sus reglamentos de puntualidad con el fin de que no impidan la asistencia a clases de los alumnos que no puedan llegar a tiempo por razones económicas (los cuales pertenecen a los estudiantes menos avanzados)."¹⁵ También es necesario ajustar las exigencias de recursos y trámites a las posibilidades reales de la población demandante.

4.3 PRÁCTICA DOCENTE

Existe consenso en la comunidad educativa, de la necesidad de cambio en diferentes aspectos de la práctica docente, Sylvia Schmelkes nos brinda un panorama de la forma en que generalmente se ha desempeñado la práctica docente.

El modelo de enseñanza predominante está centrado en el maestro, orientando al grupo como un todo, basado en el libro de texto como la única fuente de información y de práctica, y apoyado en el pizarrón como único recurso didáctico. Pocos maestros estimulan activamente la participación de los alumnos. El trabajo grupal entre los alumnos prácticamente nunca se encuentra. El aprovechamiento de los recursos comunitarios como material de aprendizaje y fuente de experiencias educativas es algo ausente en el salón de clases. Las experiencias de aprendizaje son monótonas y consisten fundamentalmente en leer del texto, copear en el cuaderno, o realizar ejercicios dictados por el maestro o apuntados en el pizarrón. Los maestros no le dan importancia a los procesos de razonamiento, solución de problemas y aplicación del conocimiento a la vida cotidiana.¹⁶

¹⁵ Muñoz Izquierdo Carlos. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, p.57

¹⁶ *op cit.* p. 138

Para la cual se requiere profundizar en su conocimiento y favorecer las condiciones para su transformación.

4.3.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

4.3.1.1 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN EL AULA

Se hablaría de dos tipos de tiempo, uno que está determinado por la misma organización administrativa y operatividad del sistema educativo y otro que se establece en la práctica docente al interior del aula. Como ya se comentó anteriormente se recomienda no saturar al maestro con ocupaciones que no corresponden apropiadamente al campo académico y pedagógico, como es el caso de los requerimientos administrativos y la coordinación de acciones en la captación de fondos económicos para la escuela, entre otros; a fin de que se emplee el mayor tiempo posible en desarrollar estrategias de aprendizaje y de enseñanza, dar atención personalizada a los alumnos mas atrasados, aplicar tareas escolares con mayor sentido, implementar recursos didácticos adecuados e incrementar el trabajo con el grupo.

La reorganización de la jornada escolar, la preparación de clase, la explicitación de objetivos e instrucciones claras para los niños y el uso adecuado de materiales, permite distribuir y aprovechar el tiempo de manera más eficiente y efectiva en el salón, redundando en un mejor aprendizaje y mayor rendimiento de los alumnos. "Más tiempo del maestro, más opciones de los alumnos para aumentar su motivación y una instrucción personalizada son las herramientas que permiten incrementar el tiempo dedicado al trabajo y elevar el logro del estudiante."¹⁷

¹⁷ Schiefelbein, Ernesto. En busca de la escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? p. 13

El más olvidado y el menos considerado en la planeación y preparación de clase, es el tiempo del alumno. El maestro establece de manera homogénea, la duración de las actividades en el aula, dejando de lado que cada niño trabaja a diferente ritmo y que por lo tanto requiere un tiempo distinto. La asignación y realización de ejercicios, dictados, copias, repeticiones de palabras y enunciados, cuestionarios, resolución de operaciones o problemas matemáticos, etc., están permeados por el apresuramiento que le marca el maestro. "Las disposiciones del docente para el uso del tiempo y del espacio, propician una atención discriminatoria y configuran procesos selectivos que favorece a unos cuantos y condenan a la mayoría al cumplimiento irrelevante de trabajos pesados y aburridos."¹⁸ La distribución de actividades durante la Jornada docente ha caído en la monotonía diaria provocando aburrimiento y cansancio.

El uso del tiempo se ha convertido en una preocupación importante para el maestro, por las presiones del horario, del calendario y por cubrir con el programa, de ahí que el tiempo otorgado a las tareas escolares está determinado únicamente en función de los criterios del maestro. Para ello se recomienda: Adecuar el tiempo a la capacidad de los alumnos, evitando su cansancio y por lo tanto su desmotivación, respetar el ritmo y estilo de trabajo y de aprendizaje de cada uno, proponer diversas actividades para los alumnos que trabajan más rápido, apoyar a los niños más lentos o más atrasados mediante una atención personalizada e individualizada y asignar ejercicios y tareas con relación a los temas de mayor dificultad para el educando.

La distribución de los alumnos en el salón, se da de formas diferentes, ya sea por orden de lista, por tamaños, por las clásicas filas de "aplicados" y "burros", por hombres y mujeres, todo ello con fines funcionales, de organización, de disciplina y control del grupo. La ubicación de los niños en el aula, puede llegar a marginarlos, a distanciarlos y a no involucrarlos en la dinámica del trabajo escolar. Se ha observado que los niños de condiciones económicas más difíciles y con un rendimiento escolar bajo ocupan los lugares marginales en el salón de clases. Esto refleja que la

¹⁸ Hidalgo Guzman, Juan Luis. *Aprendizaje Operatorio. Ensayos de Teoría*. p.13

asignación de un lugar no define sólo un espacio físico, sino también un espacio simbólico.

La disciplina y su control determina la distribución de los alumnos en el aula. El maestro separa a los niños, ordena que algunos se sienten en la última fila o en las bancas de atrás; a otros los coloca cerca del escritorio, etc., esto le permite vigilar o sancionar su conducta. En la asignación del espacio, Kaplan nos sugiere "sería interesante que cada maestro comenzará a "mirar" los lugares que ocupan los alumnos en su clase, desde esta perspectiva de las simples localizaciones que dejarían de ser ya tan simples"¹⁹ Pensar en estrategias de organización del espacio que permita al alumno no sentirse estigmatizado o relegado, sino apoyado, tomando en cuenta y estimado.

4.3.1.2 SUGERENCIAS PARA EL APRENDIZAJE

a) CONOCIMIENTO DEL NIÑO

Frente a un aprendizaje mecánico, memorístico, enciclopédico e irrelevante, las propuestas alternativas al modelo convencional, sugieren un aprendizaje por descubrimiento, con sentido, significativo, crítico, autónomo, etc; en el que más allá de aprender una serie de mecanismos, reglas y repeticiones, se enfatizan los procesos creativos, de análisis, síntesis, deducción, identificación, generalización y resolución de problemas cotidianos. Para lograr este tipo de aprendizaje se proponen las siguientes consideraciones.

En toda propuesta pedagógica es fundamental conocer quién es el alumno. Algunos programas sugieren para su aplicación, el conocimiento de las características biopsicosociales de los alumnos desde diversas teorías psicológicas y pedagógicas,

¹⁹ Kaplan, Carina. Buenos y Malos Alumnos. Descripciónes que predicen. p. 58

otros recomiendan tomar en cuenta la etapa o el estadio en que se encuentra el grupo, este conocimiento de tipo formal, que no deja de ser importante, tiene el riesgo de identificar a todos los alumnos bajo parámetros homogéneos e idealizados de interpretación. Por eso es esencial considerar el conocimiento informal del educando, es decir, conocer su entorno social, su ámbito familiar y sus rasgos culturales.

Como se observó en el proyecto SEAP 9-14, las visitas domiciliarias son un recurso importante para el conocimiento concreto del alumno, además posibilitan la sensibilización del maestro sobre la realidad a veces dura y dramática del educando, es recomendable visitar los hogares de los niños más atrasados o que presentan alguna problemática específica. Otros recursos que van a brindar información acerca del niño son los registros de inscripción, las valoraciones sobre rasgos físico como: peso, estatura, talla, enfermedades, agudeza visual y auditiva; entablar pláticas informales con los niño y una convivencia más estrecha.

b) RECUPERACIÓN DE LA CULTURA DEL ALUMNO

El niño no es una "tabula rasa", no es un "depósito", por el contrario, tienen ya conformada una personalidad, una visión del mundo, expresa principios y valores sociales, se ha detectado que los niños de zonas marginadas, son capaces de resolver de manera concreta problemas cotidianos que implican operaciones escolares, desarrollan habilidades comunicativas y estrategias de supervivencia que les posibilitan de una rica gama de experiencias.

En la programación y organización de actividades pedagógicas es sustancial la recuperación de la realidad del alumno, de sus experiencias extraescolares, de sus conocimientos previos y prácticos, de sus formas de comunicación, de su propio lenguaje y de sus necesidades. A fin de que las estrategias de aprendizaje tengan un sentido, un significado real y el conocimiento se torne relevante para el alumno, a su vez éste perciba la valoración y respeto por su cultura. "Cuanto más significativa sea

una actividad, más profunda o más elaborada sea la manera en que se procesa, cuanto más relacionada con el contexto y más relacionada con el conocimiento previo, mas fácil será entenderla, aprenderla y recordarla."²⁰

En la superación de la desvinculación escuela comunidad, el aprendizaje debe estar relacionado con los problemas prácticos que viven los alumnos, apoyandose en una metodología que les permita observar, reflexionar y operar sobre su realidad. Considerando que una misma metodología didáctica y recursos materiales no funcionan de igual forma para todos, es necesario aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, reconociendo que cada niño es distinto, es único, que siente y piensa de manera propia, adecuandolas a las condiciones específicas de los alumnos, es decir, aplicar la llamada discriminación positiva que consiste en "ofrecer insumos y procesos educativos diferenciados, para obtener resultados comparables entre diversos grupos de la sociedad, en forma independiente de sus orígenes socio-culturales."²¹

c) ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

La estructura de los programas de estudio, se ha caracterizado por su rigidez e inflexibilidad para contemplar la variedad de aspectos culturales propios de los alumnos. "Los programas expresan una cultura nacional y dejan de lado una cultura popular de la comunidad que aportan los alumnos... es así como desde la escuela se pretende imponer un tipo de cultura."²² Más allá de una descentralización propiamente administrativa, se debe lograr una descentralización pedagógica y una regionalización de contenidos, es decir, integrar un curriculum -en su sentido mas amplio- con cuestiones tanto nacionales como regionales.

²⁰ Schiefelbein, Ernesto. op cit. p.30

²¹ Ministerio de Educación de Chile. op cit. p. 9

²² Entrevista al maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán. Sobre la propuesta Aprendizaje Operatorio, el día 9 que de mayo de 1995.

En la organización de los programas se deben abrir espacios a otras inquietudes, expectativas e intereses de los niños, así como diversificar las formas de presentación de los contenidos, adecuándolos a las necesidades cotidianas de los alumnos a su nivel educativo y a su edad.

La ordenación del mapa curricular ha generado la fragmentación del conocimiento y esto viene agravarse por la forma de presentarlo en la escuela. Propuestas pedagógicas como el Aprendizaje Operatorio y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, proponen la articulación de los contenidos de las diferentes asignaturas. La primera, parte de las propias preguntas de los niños, se llega a elegir algunas por consenso, fungiendo como ejes temáticos. Para dar respuesta a determinada pregunta se van integrando los contenidos de las diversas áreas, de esa manera se puede retomar los temas de las primeras o de las últimas unidades. El segundo, sugiere la relación entre objetivos y temas ya establecidos en el programa.

d) DIVERSIDAD DE CAMINOS EN EL APRENDIZAJE

Por otro lado se sugiere organizar las estrategias o actividades de aprendizaje en torno a situaciones significativas e interesantes para el niño. Un contenido o un tema debe presentarse dentro de un contexto y no de manera aislada, permitiendo comprender o reconstruir el conocimiento, aunque no recuerde el mecanismo o los datos suficientes, en ese sentido el alumno puede recurrir a vías o caminos diferentes para llegar a determinada respuesta, es decir, las formas para obtener un producto dependen de cada sujeto. Esto rompe con el esquema de que para lograr ciertos resultados se requiere aplicar necesariamente procedimientos únicos, fórmulas estandarizadas, algoritmos específicos o palabras claves.

Es importante no decirles siempre lo que tienen que hacer, sino propiciar que busquen, exploren, interroguen y decidan por sí mismos lo que harán. Pero para ello

se necesita crear condiciones favorables para que los alumnos tengan la oportunidad de construir o reconstruir el proceso, mediante el cual se producen los conocimientos. La comprensión del procedimiento y del contenido se logra, si se le brinda al niño diversas representaciones concretas (manipulación directa de los objetos o situaciones), gráficas (dibujos, imágenes, esquemas, etc.) y simbólicas (presentación abstracta de números, operaciones, letras y problemas). Como se observa el aprendizaje requiere de numerosas actividades que aseguren la conceptualización y la asimilación del conocimiento.

e) EL JUEGO COMO ESTRATEGIA METODOLOGICA

Una de las actividades que va a propiciar situaciones interesantes, atractivas, placenteras y con sentido es el juego, siendo éste una acción fundamental para el alumno. "En el niño describe Claparedo, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida, es la única atmósfera, en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia puede actuar."²³ En un cuestionario que aplicaron integrantes de la Fundación SNTE a alumnos de 1º a 2º grados, se les realizó la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta?, la respuesta fue "jugar."

Se necesita recuperar el juego como estrategia de aprendizaje porque permite crear, construir, reflexionar, criticar, establecer reglas, descubrir la lógica del conocimiento, además de relajar la tensión y el cansancio de la jornada escolar. Chatean presenta una serie de atribuciones del juego -en su libro ya citado-, inicia diciendo "Un niño que no sabe jugar, será un adulto que no sabrá pensar"²⁴ y en el transcurso del texto destaca, el juego posibilita el desarrollo del niño, su espontaneidad, la ejercitación de sus funciones fisiológicas, la afirmación de sí mismo, la conquista de su autonomía, el descubrir sus potencialidades, el mostrar su inteligencia, voluntad y carácter, compromete a todo su ser, engendra alegría, provoca goce y presenta un carácter de seriedad. Así también, Margarita Nieto expresa "Las actividades lúdicas del niño

²³ Citado por Chatean, en: *Psicología de los Juegos Infantiles*. p. 6

²⁴ *Ibidem* p. 12

desempeñan un papel muy importante en su maduración neuro-motriz y psico-social.²⁵ Ciertamente para muchos maestros el juego es una pérdida de tiempo un desorden y en el mejor de los casos es sólo una actividad recreativa.

Es importante guiar a los alumnos para que tengan variadas instancias de prácticas vivenciales, imposible es que una misma actividad se adecue a todas las situaciones, es legítimo que cada profesor las utilice selectivamente y las complemente con materiales y con sus ideas personales

El maestro y el alumno tiene apetencia de conocer y tener elementos que ayuden a hacer de la escuela un lugar placentero, agradable y alegre, haciendo lo que es grato hacer y no lo que es obligado a hacer... Los alumnos se acercan a los maestros que cuentan historias, que cantan que juegan, que les permiten ser más libres, alegres, espontáneos, que los dejan opinar, participar, disentir, ser sujetos y no objetos.²⁶

f) UN SINFÍN DE ACTIVIDADES

Además del juego el maestro puede propiciar en el grupo un sinfín de actividades como son: consultar diarios, revistas, libros, folletos, diccionarios, etc; realizar experimentos, maquetas, mapas, dibujos, cartas, periódicos murales, carteles, monografías, rompecabezas, entrevistas con familiares, amigos y población en general; clasificar piedras, minerales, tierra, hojas, plantas e insectos; organizar rondas, paseos a la comunidad y representaciones teatrales con los niños, con títeres o muñecos; expresar chistes, anécdotas, refranes, trabalenguas y adivinanzas, escuchar, leer y contar cuentos, fábulas y leyendas; modelar en plastilina, masa, lodo y papel, incitar a hablar sobre personajes, acciones, ideas, sentimientos, fantasías y sueños; inventar historias, rimas, poemas, acrósticos; intercambiar opiniones;

²⁵ El Niño Disléxico. p. 139

²⁶ Ruiz Gutiérrez, Lucino. Cantos y Juegos para primero y segundo grado. p. 1.

confeccionar un libro del grupo, abrir espacios para que los alumnos canten, bailen, reciten, etc; e invitar a otras personas a la escuela.

Toda tarea escolar debe desarrollar el humor, la fantasía, la creatividad, la visualización y la percepción global de la realidad. "Descubrir, valorar y estimular la creatividad latente de los niños que poseen un estilo de aprendizaje y de expresión divergente y muchas veces son percibidos como "malos alumnos" en los aprendizajes sistemáticos o calificados como indisciplinados por sus salidas verbales utópicas."²⁷

g) MATERIALES DIDÁCTICOS

Para la implementación de las actividades escolares, se debe: a) seleccionar adecuadamente los materiales, que respondan a las características de la situación que le den sentido a los ejercicios; b) variar la utilización de recursos didácticos con el objeto de despertar un mayor interés y satisfacción en los niños. Ciertamente "muy pocos maestros diseñan material para sus alumnos."²⁸ Quizá por el costo, el tiempo y la creatividad que implica, en ese sentido será más difícil que cada maestro elabore todos los materiales necesarios para su quehacer docente.

Para lo cual se recomienda un trabajo de equipo tanto en la elaboración como en la captación de los materiales; en donde se involucren los maestros, se solicite la ayuda de los padres de familia y de los alumnos y sobre todo el apoyo de la dirección. Crear un Centro de Materiales Didácticos en el que se concentren recursos de la comunidad, aprovechar los materiales de rehuso o de desecho como llaves, tapas, piedras, granos, botellas, semillas, madera, palitos, periódicos, cajas de cartón, etc. y la compra de materiales sencillos; tarjetas, cartulinas, tijeras, reglas, resistol, hojas, cinta métrica, colores, etc. El uso de materiales permite al alumno un conocimiento concreto,

²⁷ Condemarin, Mabel. et al. Lenguaje Integrado. Talleres de Perfeccionamiento en Lenguaje Oral y Escrito. p. 148

²⁸ Schmelkes, Sylvia. p. cit p. 72

mayor comprensión en el proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de su capacidad creativa, así como un conocimiento de la realidad de manera tangible.

h) EVALUACIÓN ESCOLAR

La evaluación es uno de los aspectos más polémicos y más complejos en el trabajo del maestro, porque en ella interactúan estados de ánimo, emociones, sentimientos, percepciones y apreciaciones sobre de los alumnos. Muchas de las veces en la evaluación se enfatiza la presentación física del alumno, su conducta, su lenguaje, la limpieza en las tareas, su tipo de letra y su forma de leer, más que la comprensión del proceso o construcción del conocimiento. Cuando se intenta realizarla de manera más objetiva, se recurre a "las llamadas pruebas pedagógicas, que a fin de cuentas sólo miden capacidad de retención memorística, y sobre todo el vicio de estudiar para el examen. En esta perspectiva el rendimiento escolar efectivamente revela el carácter formalizado de la enseñanza."²⁹

Se requiere de un cambio en la forma de concebir y aplicar la evaluación, que se utilice como un medio estimulador más que como un recurso de control y descalificación. Es esencial reconocer los avances que logra cada niño y expresarle el valor de su trabajo. Centrar la evaluación en el proceso completo y no en el resultado, considerando además de la visión del maestro sobre sus logros particulares, la autoevaluación del alumno, permitiendo que este revise, aprecie, critique y retroalimente sus productos.

La evaluación debe considerar diversos indicadores como su participación, su trabajo en equipo, su desempeño y sus logros que sean congruentes con la capacidad de enfrentar y resolver problemas reales, y no determinarla con base en un sólo aspecto. Los errores detectados en trabajos, tareas o exámenes pueden contemplarse para identificar problemáticas de aprendizaje, falta de comprensión en los procedimientos,

²⁹ Entrevista al maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán

confusión en la explicación y exposición de temas y falta de claridad en las instrucciones. Finalmente aparte de la evaluación de los alumnos se recomienda que los profesores evalúen su propia acción docente.

4.3.2 RELACIONES HUMANAS EN EL SALÓN DE CLASES

4.3.2 TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES EN EL AULA

Un cambio en la práctica educativa implica también transformar las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos compañeros de clase, estableciendo una relación más afectiva y sobre todo más humana. Sylvia Schmelkes plantea que las actitudes del maestro que implican la valoración de su profesión, de sus alumnos y de la comunidad, vienen a ser más importantes que su formación y experiencia para mejorar la práctica docente.³⁰ De ahí que es fundamental que el maestro revise constantemente sus propias actitudes hacia los alumnos y sus posibles repercusiones.

Las interacciones en el aula no son objetivas o propiamente didácticas en ellas confluyen diversidad de aspectos "El vínculo que se establece entre el maestro y sus alumnos en el momento en que se enseña y aprende un determinado contenido, no es únicamente de índole pedagógico, sino que es profundamente afectivo. De ahí que la motivación que pueda tener un niño para aprender se vea potenciada o desalentada por el trato que el maestro le otorga."³¹ El ambiente tenso en el salón de clases afecta la disposición para el aprendizaje. Una atmósfera de gritos, amenazas y castigos genera un malestar y cansancio tanto en los alumnos como en el maestro. En contraposición un clima cálido, de confianza y de respeto, favorecen la comunicación, la autonomía, la cooperación, la participación y relaciones interpersonales sanas, en suma estimula el gusto por el trabajo escolar.

³⁰ Conferencia sobre Educación Rural, en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, el día 2 de junio de 1995.

³¹ Galeana, Rosaura. *La infancia Desierta*. (mimeo)

El docente llega a conformar una imagen negativa de los alumnos más atrasados o de "mala conducta" y expectativas anticipadas, a tal grado que a mediados del año escolar tiene ya identificados a los alumnos como "probables reprobados". El comportamiento del maestro hacia ese tipo de alumnos se ha caracterizado por una actitud de indiferencia, ironía o agresión verbal a través de apoyos peyorativos y acusaciones; en ocasiones llegando hasta maltrato físico. Esta situación tiene un impacto muy fuerte en el rendimiento del alumno y principalmente en su valoración y percepción que tiene de sí mismo.

En un primer momento se recomienda que el maestro observe su propia práctica docente, en la que el profesor sea consciente de las palabras que emplea, reflexione sobre los etiquetamientos o categorías que utiliza, modifique las representaciones que tiene con respecto a los alumnos más atrasados y evite todo tipo de agresión física o verbal, por la carga emocional que conllevan. Cuando los maestros esperan que sus alumnos tengan éxito en su aprendizaje y tienen expectativas positivas en relación a ellos incide claramente en los avances de éstos.

En las relaciones entre maestro y alumno es importante establecer lazos cordiales, tener la capacidad de expresar cariño a través de un acercamiento físico, expresiones faciales y aún corporales, observar los estados de ánimo de los alumnos para apoyarlos cuando están tristes o enojados, disfrutar y compartir junto con ellos sus avances, convivir en sus juegos, mostrar confianza en sus capacidades y logros, comentar positivamente sobre sus trabajos, tareas, ejercicios, etc., aceptar y comprender sus respuestas y sus comentarios, abrir espacios de comunicación en que este presente el humor, la fantasía y la imaginación. Estas situaciones generaran entre los mismos alumnos respeto y aceptación, valoración por el trabajo propio y el de sus compañeros, aprender a compartir sus experiencias, como sus materiales y promover el escucharse entre sí mismos.

Lo más importante es lograr la sensibilización del maestro para modificar las relaciones rígidas y autoritarias en beneficio de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y aprovechamiento escolar. "En muchos casos la innovación está ligada con la disminución en el grado de autoritarismo del maestro que favorece la participación y el aprendizaje activo."³²

4.3.2.2 MEJORAR LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO

Uno de los aspectos que deben cuidarse y contemplarse en toda actividad escolar y en las relaciones que se establecen en el aula es la autoestima del niño, es decir, el trabajo que realice debe generar en él satisfacción y valoración de él mismo. Las acciones escolares que recuperan su experiencia, su lenguaje, respetan su cultura, toman en cuenta sus aportaciones e intereses, lo involucran en procesos de aprendizaje y en la dinámica de trabajo, que crean un clima agradable que le permite expresar sus sentimientos espontánea y libremente, que lo incita a participar, y que valora sus logros; ayudan a mejorar su autoestima y le permite adquirir seguridad y confianza.

Además es importante desarrollar actividades de manera explícita que los motive a revisar su autoimagen y autoestima para que los alumnos se conozcan y se sientan identificados; "vivenciar experiencias de autoconocimiento dirigidas a la construcción y desarrollo de su identidad. Se trata que cada niño se aprecie como una persona única y querible por los demás, con características emocionales e históricas diversas, todo lo cual merece respeto y aceptación."³³

³² Pescador Osuna, José Angel. *Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México*. p. 31

³³ Equipo Técnico del Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de Sectores Pobres. *Fichas para Niños "Orientaciones metodológicas para su uso."* p. 14

4.3.2.3 TRABAJO GRUPAL

La dinámica de trabajo se ha caracterizado por el aislamiento, individualismo y la rivalidad, por el contrario se debe promover un trabajo grupal que favorezca la socialización de los educandos, que permita romper con la monotonía, fomentar el intercambio de ideas y el apoyo mutuo, además promover valores como la solidaridad, la cooperación y la tolerancia a opiniones diferentes y desarrollar las habilidades de escuchar. La discusión con otros le posibilita al niño identificar formas de pensar diferentes, pero en la cual él debe defender su punto de vista. Esto lo llevaría a la reflexión y a ser consciente de sus ideas. "El niño, en un espacio de intercambio con sus iguales, es capaz de discutir, reflexionar, colaborar en el trabajo intercambiar ideas y puntos de vista, articular sus intuiciones y agruparlas operatoriamente"³⁴

El carácter participativo del alumno es importante dentro de una nueva concepción del proceso de aprendizaje, en ese sentido la escuela debe propiciar la participación del alumno, crear espacios en los que los niños conversen libremente y favorecer el trabajo cooperativo. "... garantizar estilos institucionales participativos, relaciones interpersonales sanas; procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los intereses de los sujetos pedagógicos.... proyectará mayor equidad y menor indiferencia hacia los sectores menos favorecidos."³⁵

Es importante que el maestro permita que los alumnos platiquen mientras realizan actividades manuales o artísticas, aprovechar las actividades para que los niños hablen de ellos, de sus familias y de su comunidad, respetar sus estilos de comunicación, crear un clima motivador de juego, organizar técnicas grupales y trabajos en equipo que posibiliten el intercambio de opiniones sobre la resolución de un problema, la construcción de oraciones, el clasificar objetos, el realizar un experimento, etc.

³⁴ Garduño, Tere. Las necesidades del presente y la innovación educativa. s/p.

³⁵ Kaplan, Carina. op cit. p. 77

CONCLUSIONES

En los sexenios de JLP, MMH Y CGS, la atención a la demanda y el acceso a la educación, no es un problema central de la educación a nivel primaria, ya que se ha brindado una oferta de más del 90%. Sin embargo, la escuela no ha logrado mantener a la población escolar, una vez que ha ingresado a ella, ni ha mejorado los niveles de aprovechamiento y rendimiento académico. La deserción es un indicador de la no retención, del fracaso escolar y de la falta de calidad educativa.

Las preocupaciones de los gobiernos en el ámbito educativo son mejorar y elevar la calidad de la educación y garantizar la permanencia y egreso de los educandos. Estas preocupaciones fueron planteadas en términos de objetivos, fines o retos, no obstante, frente a tan ambiciosos propósitos, las acciones no fueron muy claras, concretas y eficientes.

Para disminuir o abatir la deserción se implementaron programas preventivos y compensatorios en el período de JLP bajo el marco del Programa Primaria para Todos los Niños, sin embargo, en el siguiente gobierno algunos de ellos se cancelaron y otros se vieron reducidos drásticamente; se vuelven a promover en el período de CSG, pero siguen funcionando con muchas limitaciones y carencia de apoyos técnicos, pedagógicos y didácticos.

Los subproyecto SEAP 9-14, 2N, Ext. y UPRE manifiestan problemas comunes.

- a) Déficit de maestros para ofrecer el servicio a toda la población demandante.
- b) No se alcanza a cubrir toda la demanda, en el caso de SEAP 9-14, 2N y Ext, en los últimos cinco años, se percibe una clara disminución en el nivel de atención. En UPRE se incrementa el número de alumnos captados y atendidos y la cantidad de

- unidades, decrece la cifra de alumnos canalizados y docentes asesorados y se mantienen más o menos constante el nivel de padres de familia que reciben apoyo.
- c) Falta de materiales didácticos, de consulta, de apoyo técnico, de difusión y de uso administrativo.
 - d) Capacitación insuficiente por un lado y por otro, no responde a las necesidades metodológicas, pedagógicas y didácticas y a las expectativas de los profesores.
 - e) Inadecuada selección de los docentes, ya que se realiza por sorteo, por decisión o imposición del director o porque no tienen otra opción.
 - f) Escaso apoyo de autoridades escolares (supervisores y directores) a las acciones de los servicios. Esta situación manifiesta una falta de sensibilización y difusión de los proyectos.
 - g) Indefinición del perfil del alumno que se atiende. Esto implica que se canalizan alumnos que no lo cubren o que existe confusión en la atención a la demanda entre SEAP 9-14 y Ext. y entre UPRE y EE (Educación Especial)
 - h) Poco apoyo de padres de familia para llevar a sus hijos, ya sea a las escuelas o centros donde se forman los grupos o a las instituciones donde se canalizan.
 - i) Presupuesto limitado que viene a afectar de alguna manera el desarrollo de las acciones normativas y operativas de los programas.
 - j) Se detecta en los subproyectos de Ext. y SEAP 9-14, un constante rechazo hacia los alumnos o grupos que se atienden, por parte de los otros alumnos y maestros de la escuela.

A pesar de éstos problemas, se presentan casos de maestros, concretamente en Ext. y SEAP 9-14 (siendo éstos, donde se realizó un trabajo de investigación más de cerca con los profesores), que desempeñan su práctica docente con disposición, entrega, compromiso, entusiasmo, convicción, actitud abierta y positiva, creatividad, profesionalismo e inquietud por actualizarse. Cabe aclarar que los docentes con este tipo de perfil son los de mayor antigüedad en los subproyectos. Se ha comprobado que cuando se aplican nuevas acciones de atención, diferentes relaciones maestro-alumno a las tradicionales, verticales y autoritarias, estrategias de enseñanza y aprendizaje

innovadoras, que respondan a las inquietudes e intereses de los educandos; pueden revertir el problema de fracaso y por ende mejorar el aprovechamiento escolar, en grupos poblacionales de iguales condiciones de vida.

Así también, se observa que los maestros implementan prácticas docentes muy tradicionales en un clima muy tenso, con tintes de monotonía y cansancio, sin ningún esfuerzo por aplicar estrategias más dinámicas y recursos didácticos, desinteresados en las problemáticas de los alumnos, desmotivados al participar en un proyecto, algunos hasta molestos por haber sido seleccionados. Estas condiciones afectan el logro de los propósitos de los subproyectos.

Otras acciones gubernamentales en lugar de disminuir los índices de deserción, revierten negativamente el proceso, perjudicando la situación de los alumnos desertores, como es la integración del nivel básico en diez años, en la que aquéllos están más lejos de alcanzar su educación básica y por otro lado los requisitos educativos del mercado tienden a elevarse.

En el régimen de CSG se plantea la canalización de la población desertora de 10 a 14 años de edad, a los servicios de Educación de Adultos, no obstante esto no resuelve el problema, porque solamente se está transfiriendo a otro subsistema educativo que presenta deficiencias más graves como es el fuerte problema de asesores, capacitación de los mismos, ausencia de libros o guías de trabajo adecuadas, esquemas tradicionales en el proceso enseñanza-aprendizaje, etc., es decir, la educación de adultos es uno de los niveles más sacrificados y abandonados dentro de la política educativa nacional.

Es importante incrementar la investigación sobre las causas de la deserción escolar, pero además es necesario difundirla y socializarla entre las autoridades educativas, maestros y padres de familia, que vaya encaminada a la sensibilización sobre el problema y a la superación de una visión reduccionista o determinista en la

interpretación de la deserción, es decir, dejar de responsabilizar únicamente a la familia o al educando y justificar o esquivar el papel que le corresponde al sistema educativo, la escuela y la práctica docente.

Entendemos por deserción no sólo el acto de abandono de la escuela por parte del alumno, sino también el proceso de expulsión o exclusión del sujeto. La cual se genera a partir de una correlación de factores tanto externos (situación económica y social de la familia, ocupación y escolaridad de los padres, su participación en la escuela, presencia o ausencia de éstos, expectativas con respecto al logro o éxito escolar de sus hijos, clima emocional y afectivo familiar, estabilidad de la pareja y apoyo de los padres hacia sus hijos) como internos (estructura organizativa de la escuela, sistemas de supervisión, lineamientos curriculares, formas de evaluación y promoción, formación y orientación de los maestros, expectativas en relación a sus alumnos, enfoque metodológico del aprendizaje y prácticas pedagógicas) al ámbito escolar.

La deserción en tanto fenómeno multifactorial, no es la resultante inmediata de una relación casual, sino el producto después de una serie de atrasos pedagógicos que llevan al alumno a reprobado y consiguientemente a repetir el grado, cuando un alumno repite hay más probabilidad de una nueva reprobación que finalmente desencadena en deserción.

La escuela se ha convertido en un espacio de selección y exclusión, entre tanto que la ampliación del servicio educativo está pensado en función de un esquema pedagógico de clase social media. Cuando el sistema escolar vivió un crecimiento estrepitoso de la matrícula, se cuidaron aspectos de infraestructura, mobiliario, personal docente y administrativo, pero se dejó de lado la construcción de un modelo pedagógico, que fuera a la par de las anteriores acciones e involucrara de forma satisfactoria a los grupos sociales tradicionalmente excluidos.

Considero que al atenderse las causas de la deserción escolar, a su vez se incide en la resolución de otros problemas como reprobación, ineficiencia terminal, falta de calidad educativa. Si se pretende resolver realmente el problema de abandono y exclusión es necesario implementar propuestas más completas e integrales de la escuela, que contemplen desde las políticas de financiamiento salarial, formación y actualización de los docentes, oferta de preescolar a los sectores más desfavorecidos, distribución de los recursos, la vinculación escuela-comunidad, funciones y tareas de supervisores y directores; criterios de selección y asignación docente, organización de calendarios y horarios, hasta las estrategias concretas de enseñanza y de aprendizaje de la práctica docente, como son la organización del tiempo y del espacio, metodologías adecuadas, programación de actividades con sentido, elaboración de materiales didácticos y relaciones afectivas entre el maestro y los alumnos.

El trabajo de esta tesis plantea una propuesta de tipo compensatoria, sin embargo se reconoce que la prevención del problema de la deserción, implica un ahorro social, escolar y familiar.

Finalmente el análisis de la deserción se aborda desde un enfoque cualitativo, ya que un corte cuantitativo requiere un seguimiento longitudinal más profundo de la matrícula escolar, por otro lado los promedios nacionales no reflejan la disparidades desde una perspectiva geográfica o demográfica, así como en el número de niños y jóvenes que se ven afectados en términos absolutos (ver anexo No. 2)

ANEXO No. 2

PORCENTAJE DE DESERCIÓN Y EFICIENCIA TERMINAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1976-1977 A 1993-1994		
CICLO ESCOLAR	DESERCIÓN %	EFICIENCIA TERMINAL
76-77	8.7	42.6
77-78	7.4	44
78-79	6.6	46.1
79-80	7.6	48.1
80-81	7.2	49.7
81-82	6.9	50.4
82-83	6.0	52.1
83-84	5.7	50.3
84-85	6.4	51.4
85-86	5.4	52.1
86-87	5.3	53.8
87-88	5.9	54.8
88-89	5.3	55.0
89-90	5.7	56.1
90-91	5.3	56.4
91-92	4.6	57.9
92-93	4.1	59.9
93-94	3.6	61.1

Fuente: SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

MATRÍCULA DE PRIMARIA							
ALUMNOS POR GRADO							
Año	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
76-77	12 026 174	3 239 976	2 393 122	2 016 268	1 703 575	1 429 940	1 243 293
77-78	12 628 793	3 225 570	2 496 129	2 146 492	1 825 497	1 551 587	1 313 518
78-79	13 536 265	3 618 658	2 603 858	2 267 704	1 962 266	1 667 805	1 415 974
79-80	14 126 414	3 649 724	2 752 328	2 359 095	2 064 547	1 787 954	1 512 766
80-81	14 666 257	3 695 543	2 836 468	2 480 174	2 163 641	1 884 955	1 605 476
81-82	14 981 156	3 576 377	2 894 932	2 573 353	2 282 189	1 988 796	1 885 509
82-83	15 222 916	3 492 025	2 856 283	2 635 926	2 372 294	2 093 202	1 773 186
83-84	15 376 153	3 425 722	2 819 575	2 617 109	2 435 430	2 167 748	1 910 569
84-85	15 219 245	3 293 226	2 750 781	2 588 912	2 421 541	2 231 624	1 933 161
85-86	15 124 160	3 239 482	2 691 350	2 560 417	2 413 386	2 232 730	1 987 795
86-87	14 994 642	3 206 091	2 670 345	2 513 209	2 391 075	2 221 783	1 987 139
87-88	14 768 008	3 142 030	2 663 593	2 474 953	2 332 179	2 185 690	1 969 563
88-89	14 656 357	3 132 816	2 645 884	2 481 749	2 307 007	2 140 193	1 948 678
89-90	14 493 763	3 117 961	2 615 329	2 452 036	2 300 796	2 106 067	1 901 574
90-91	14 401 588	3 069 923	2 611 993	2 417 075	2 278 164	2 107 156	1 887 277
91-92	14 396 993	3 000 998	2 609 133	2 460 286	2 280 040	2 111 010	1 915 526
92-93	14 425 669	2 974 473	2 593 529	2 480 111	2 317 810	2 124 919	1 934 797
93-94	14 469 450	2 793 231	2 703 411	2 488 692	2 337 338	2 177 842	1 968 936

Fuentes: SEP/Dirección General de Programación.
 Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional.
 Series históricas 1976-1977/1993-1994 (inicio de cursos)

El cuadro sobre la matrícula por grados ilustra de alguna manera el índice de deserción, sin embargo, no es posible obtener la tasa específica por grado, ya que los datos son insuficientes, es decir, la diferencia de alumnos que existen entre un año y el siguiente, no necesariamente desertan sino que reprueban o repiten el grado. Por ejemplo la generación 1988-1989/1993-1994, inicia con una matrícula de 3 132 846, logra permanecer hasta sexto grado 1 968 936, de la cual egresan 1 917 374 que corresponde al 61.1% de eficiencia terminal; del 38.9% restante, una parte está repitiendo los grados y otra definitivamente ya ha desertado.

Esto permite observar una falta de estudios estadísticos longitudinales que posibiliten identificar las tasas de deserción por grado y generación.

BIBLIOGRAFÍA

a) Libros y Artículos

ALVAREZ Mendoza, Josefina. "Recuperación de Niños con Atraso Escolar". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Vol. XVI, Números 3 y 4, 1986. pp. 219-233

AVALOS, Beatrice. Enseñando a los hijos de los Pobres. Un Estudio Etnográfico en América Latina. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CID), Uruguay, 1989. pp. 173

BENAVIDES, Mónica. "Métodos para evaluar el desaprovechamiento escolar según senso de población y vivienda". Suplemento de la Revista Deserción Escolar. (Argentina). Serie Documentos Técnicos No. 1, Diciembre de 1983 pp. 3 -148.

BRAVO Valdivieso, Luis. "Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico". Revista Deserción escolar. (Argentina) No. 5. Año II, septiembre de 1981, pp. 21-32

CARRIZALES Retamoza, César. "Las obsesiones pedagógicas de la Modernidad" En Modernidad y posmodernidad en educación. UAS/UAEM, México, 1990, pp. 31-45.

CEE. Comentarios del CEE a los Aspectos del Tercer Informe Presidencial que se relacionan con la educación del país. México, sep de 1979, pp. 29 (mimeo)

--- Propuesta de Reforma de la Educación. Presentada ante el C. Secretario de Educación Lic. Manuel Bartlett Díaz para el Programa de Modernización Educativa. México D.F., Abril de 1989, pp. 262

--- Proyecto Integral de atención al rezago escolar. Propuesta. CEE, México. 1987, pp. 132

CESU/UNAM. Cuadernos del CESU No. II. "Fracaso escolar". México, 1988, pp. 66

CONDEMARIN, Mabel et al. Lenguaje Integrado Talleres de Perfeccionamiento en Lenguaje Oral y Escrito. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, Chile, 1993, pp. 296

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Algunas Propuestas de Política Educativa. México, 1994, pp. 17.

COPLAMAR. Necesidades esenciales en México: Educación, situación actual y perspectivas al año 2000. 3ra. ed. Siglo XXI, México, 1985, pp. 190

CRUZ Ocampo, Norma Elena. "SEAP 9-14" Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. Organizado por el CEE y el Centro de Integración Educativa Sur. México, D.F. del 9 al 11 de junio de 1989, pp. 19

CUADRA, Gustavo. "Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (Chile)". Ponencia presentada en la Reunión sobre Programas Nacionales y Regionales para abatir la desigualdad y el fracaso en la Escuela Primaria. Organizada por la Fundación SNTE los días 21 y 22 de septiembre de 1994.

DÍAZ Barriga, Angel "Modernización Educativa". Ponencia presentada en el Primer Seminario sobre Modernización Educativa. Organizado por Educación y Cambio A.C. México, D.F. 2,9 y 16 de Diciembre de 1989. pp. 24 (mimeo).

DIEZ, Ignacio y Verónica Frutos: "Matrícula escolar 1987-1988 y gasto nacional en educación 1982-1987". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XVII, Nos. 3-4, 1988, p.p. 185-226

DORANTES Reséndiz, Adelaida. "Recuperación de Niños con Atraso Escolar (RNAE)". Ponencia presentada: en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. pp. 17.

DOUBLIER, Alejandro. "La eficiencia interna del Sistema Educativo y el Modelo de Análisis por brechas". Revista. Deserción Escolar. (Argentina). Año III, No. 8, agosto de 1982, pp. 7-11

Equipo Técnico. Fichas para Niños. "Orientaciones metodológicas para su uso". Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, Chile, 1993, pp. 174

FUENTES Molinar, Olac. "Al paso de la política educativa". Nexos. (México) No. 84, Dic. de 1984, pp. 15-28.

--- "Educación: territorio devastado". Revista Cero en Conducta. Año 3, No. 13-14, jul-oct. de 1988. pp. 53-59

--- Educación y Política en México. Nueva Imagen, México, 1981, pp. 214

--- "Educación Pública y Sociedad". En Pablo González y Enrique Florescano. Coord. México Hoy. 12 ed., siglo XXI, México 1989, pp. 419

GALEANA Cisneros, Rosaura. La infancia desertora. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1994, p. 137 (mimeo)

GIMENO Sacristan, Blat. El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo Internacional. UNESCO, Suiza, 1984 pp. 125

GIMENO Sacaristan, José. Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Depto. de Prospección Educativa/Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación. Madrid, España, 1976, pp. 259

GÓMEZ, Jorge/ AGUILAR, Guadalupe. "La deserción en la escuela primaria". Revista Pedagogía (México) Vol. 4, No. 12, UPN, oct.-dic. de 1987, pp. 37 - 42

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "Pensar en la Universidad" Perfil de la Jornada. En la apertura de los trabajos al Congreso Universitario. 16 de enero de 1990.

GUEVARA Niebla, Gilberto. "El malestar educativo", Nexos. No. 170 (México), febrero de 1992. pp. 21-36

GUZMAN, José Teodulo/ RODRÍGUEZ, Pedro. La desigualdad educativa en México: problemática, explicación y posibles soluciones. CEE. México 1977, pp. 32

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio. Ensayos de Teoría. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992. pp. 174

KAPLAN, Carina. Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen. Copyright Aique Grupo Editor, Argentina, 1992, pp. 83

LATAPI, Pablo. "Al paso de la política educativa". Nexos. (México) No. 84, Dic. de 1984, pp. 15-28

LAVIN de Arrive, Sonia "CEBI: una alternativa al rezago escolar". Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos. (México) Vol. XVI. Nos 3-4, 1986. pp. 11-46

---"Exclusión y rezago escolar: Elementos para una interpretación y prospectiva". Ponencia presentada en el Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México. Organizado por el CEE y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación para A.L. y el Caribe. México. D.F. 25,26 y 27 de nov. de 1986. pp. 54

--- "Fracaso escolar: interpretación y alternativas". ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. 1989. p. 7

LURCAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican. 3ra. ed. Gedisa, Barcelona, España, 1990, pp. 133.

MENDEZ Ortiz, Ma. Antonieta. "Problemas de conducta y aprendizaje en la educación preescolar y primaria". Rev. Pedagogía de la UNP (México) Vol. 1, No. 2, sep-dic de 1984. pp. 19-28.

Ministerio de Educación. Orientaciones básicas, objetivos y componentes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Chile, 1991. pp. 40

MUÑOZ Izquierdo, Carlos "Análisis del Programa Nacional de Educación, Cultural, Recreación y Deporte (1984-1988). La Descentralización Educativa." Ponencias presentadas en el Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México. pp. 24.

---"El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos. (México) No. 3, Vol. IX, 1979, pp. 1-59

---"Etiología de la problemática educativa". Nov. de 1988 (mimeo) pp. 18

MUÑOZ Izquierdo/ Carlos/ LAVIN de Arrivé, Sonia. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en Educación primaria". en Calidad, equidad y eficiencia de la Educación Primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina. CEE/REDUC, México, pp. 123 - 174.

NIETO, Margarita. El niño disléxico. 3a ed. La Prensa Médica Mexicana S.A., México, 1988, pp. 305.

NORIEGA Chávez, Margarita. "La modernización Educativa, posibilidades y significados." Conferencia presentada en el Primer Seminario. Sobre Modernización Educativa. p.p. 13 (mimeo)

--- La política educativa a través de la política de financiamiento. UAS, México, 1985. pp. 150.

PANIAGUA, Emma. "La distribución del gasto nacional en educación de 1976 a 1981". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIII, No. 4, 1983. p.p. 141-156

PEREZ López, Flor Marina "Unidades de Orientación Pedagógica". Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica.

PESCADOR Osuna, José Angel. "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México". Perfiles Educativos No. 19, UNAM/CISE, enero-febrero-marzo de 1983 pp. 28-42

PRAWDA, Juan Logros, Inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. Grijalbo, México, 1989, pp. 299

--- Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Grijalbo, México, 1987. pp. 380

"Primer Simposio Nacional de Trastornos de aprendizaje escolar". Revista. Deserción Escolar (Argentina) No. 13, Año V, abril de 1984, pp. 33 -39

REYES Heróles, Jesús. Educar para construir una sociedad mejor. SEP, México, Vol. II, 1985 pp. 208

ROCKWELL, Elsie y Sylvia SCHMELKES. "La modernización y la escuela primaria." Rev. Universidad Futura (México) No. 4, Vol. 2, UAM Azcapotzalco, Febrero de 1990. pp. 4-19

RUIZ Gutiérrez, Lucino. Cantos y Juegos para primero y segundo grado Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. 1994 (mimeo)

SALAMON, Magdalena. "El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos." Cuadernos del CESU No. 23. UNAM, México, 1991, pp. 59

SCHAPIRA, Marta. "La Orientación Vocacional como Herramienta contra la Deserción Escolar". Rev. Deserción escolar. (Argentina) No. 5, Año II, sep. de 1981. pp. 13-18

SCHIEFELBEIN, Ernesto. En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Ed. OREAL-UNESCO y TACRO-UNICEF, Chile, 1993, pp. 53

SCHMELKES, Sylvia. Educación Rural. Conferencia presentada en la Fundación SNTE, el día 2 de junio de 1995.

---La Calidad de la Educación Primaria. Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla. México, CEE, 1993, p. 142.

SCHMELKES, Sylvia y Felipe MARTÍNEZ. "Los retos de la modernización de la educación básica." Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, pp. 18.

SNTE. 10 Propuestas para asegurar la Calidad de la Educación Pública. México, 1994, pp. 14

— "El Compromiso Nacional para el Financiamiento de la Educación". Documento de Trabajo de El 1er Congreso Nacional de Educación. México, SNTE, 1994, pp. 29.

SOLANA, Fernando. La política educativa de México en la UNESCO. SEP, México, 1980, pp. 54.

STROMQUIST, Nelly. "Educación y Equidad en América Latina Contemporánea". Conferencia presentada en el Instituto de Investigación Social, UNAM, México, 27 de septiembre de 1994. pp. 16

VIELLE, Jean-Pierre , et al. Financiar la escuela, desafío o dilema. GEFE, México 1983, pp. 206

b) Documentos

Poder Ejecutivo Federal. "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994." México. pp. 202

SEP. "Indicadores Educativos 1988-1989 a 1994-1995". Diciembre de 1994. pp. 107

--- "Ceremonia de Instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre Modernización de la Educación". SEP, México, 16 de enero de 1989. pp. 38.

--- "Educación para Todos", SEP, México, 1979, pp. 117.

--- "Plan Nacional de Educación". Presentación General". SEP México, 1977. pp. 48

--- Guía del Maestro Nivelación de Niños en situación de Extraedad. SEP, México, s/f, s/p

SEP/DGEP. "Programa: Recuperación de Niños con Atraso Escolar. Alternativas: Nivelación de Niños Reprobados, Prevención de la Reprobación." México, septiembre de 1985, s/p.

--- "SEAP 9-14. Fundamentación metodológica. Curso de capacitación", México, 1984, s/p

SEP/DGEP/Depto. de Planes y Programas de Estudio. "Documento Informativo Segundo de Nivelación", México, s/f, s/p.

--- "Esquema General del Modelo para Proyectos Preventivos y Compensatorios", México, Mayo de 1992, s/p.

--- "Guía Didáctica para el Maestro SEAP 9-14". México, 1992, p.p. 44.

--- "Instrumento de evaluación para los alumnos de primer grado." México, s/f p. 9.

--- "Proyecto Atención a Grupos Marginados y de Pobreza Extrema. Subproyecto SEAP 9-14". México, Agosto de 1991, s/p.

--- "Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria Subproyecto Prevención de la Reprobación." México, Agosto de 1991, s/p.

--- "Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. Subproyecto. RNAE Extraedad". México, Agosto de 1991, s/p.

--- "Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. Subproyecto RNAE. Segundo de Nivelación." México, Agosto de 1991, s/p.

--- "Subproyecto Prevención de la Reprobación Historia Integral del Alumno." México, 1992, p. 46.

--- "Subproyecto Segundo de Nivelación. Documento Informativo para la Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO." México, s/f, s/p.

SEP/DGEP/Depto. de Proyectos. "Curso de Capacitación para Maestros de Nuevo Ingreso al Proyecto: SEAP 9-14." México, septiembre de 1989. s/p.

--- "Programa de Capacitación para maestros que se integran al Proyecto: SEAP 9-14." México, septiembre de 1985. s/p.

--- "Proyecto RNAE: Subproyecto Segundo de Nivelación." México s/f s/p.

--- "SEAP 9-14 ". México, julio de 1986, pp. 34