

Gobierno del Estado de Yucatán  
Secretaría de Educación  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MERIDA

LA RECUPERACION DE NIÑOS CON ATRASO ESCOLAR: UNA  
EXPERIENCIA EXITOSA

**Lizbeth del Socorro Torre Gasca**

TESINA EN LA MODALIDAD DE RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA  
PROFESIONAL PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION

MÉRIDA. YUCATAN. MÉXICO. 2007

## **ÍNDICE**

### **INTRODUCCIÓN.**

#### **CAPÍTULO I. SE HACE CAMINO AL ANDARA.**

- A. Camino largo y sinuoso.
- B. Son tus huellas el camino
- C. Oro en polvo.

#### **CAPÍTULO II. ENRIQUECIMIENTO EXPLICABLE**

- A. La Subjefatura de Proyectos Académicos.
- B. La Asesoría, una alternativa de crecimiento.

#### **CAPÍTULO III. A VECES UN EMPUJONCITO BASTA**

- A. El atraso escolar
- B. Caracterización de los niños con atraso escolar.
- C. Proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar"
  - 1. Los materiales del proyecto

#### **CAPÍTULO IV. SIEMPRE HAY ALGO MÁS**

- A. Limitantes y debilidades del proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar.
- B. Búsqueda de alternativas de mejoramiento e innovación.
- C. Revolución del modelo
  - 1. Estructura y operatividad.
  - 2. Metodología.
  - 3. Materiales Didácticos

## INTRODUCCIÓN

El atraso escolar es un fenómeno que afecta la dinámica del aula, así como la autoestima de quien lo padece. Es originado por factores diversos que se clasifican en externos e internos. Los factores externos son todos aquellos que tienen que ver con la situación socioeconómica del alumno, como la desnutrición, la desintegración familiar, violencia intrafamiliar, pobreza, ambientes que no favorecen el desarrollo de los niños, etc. Ante estos factores, los educadores podemos hacer poco o nada, sin embargo, un buen papel formador de los docentes sienta bases para una transformación de conciencias que pudieran cambiar estas condiciones socioeconómicas de los alumnos a largo plazo.

Los factores internos son aquellos que se propician en el aula, en la escuela y que están relacionados con la forma de aprender y la forma de enseñar, entre ellos podemos citar la falta de motivación, una planificación que no considera los intereses y necesidades de los alumnos, falta de recursos metodológicos y didácticos, etc. Estos factores si pueden ser modificados positivamente por decisión del docente.

El proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar", representó en el estado una alternativa para apoyar a los docentes que habían decidido hacer algo para cambiar la situación de atraso escolar en sus alumnos. De tal manera que pudieron brindarle a muchos niños y niñas la oportunidad de recuperación y de prevención de la reprobación.

En el primer capítulo de este texto, hago un viaje a la memoria para rescatar los aspectos relevantes y determinantes de mi formación como persona y como profesional de la educación. Fueron necesarias la evocación e interiorización para comprender los motivos que me impulsaron en todos los momentos, de aciertos y de errores, de mi práctica docente, hasta llegar a la experiencia de trabajo con el proyecto RNAE.

Mi función como parte de un equipo técnico, descrita en el capítulo dos, ha significado una transformación total de mi visión como educadora, los problemas que antes veía en miniatura en el aula, ahora como producto de este quehacer los puedo observar con

toda su magnitud y contribuyo a crear las condiciones para la solución. Asimismo, la experiencia docente con adultos es algo muy diferente al trabajo con niños y siempre ha representado en mí un enriquecimiento constante.

En el tercer capítulo planteo a fondo, las causas del atraso escolar, así como sus efectos en la personalidad de los afectados y las consecuencias a nivel escolar, regional, estatal y nacional. En el mismo espacio se expone el proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar", con la concepción original de proyecto nacional.

Las adecuaciones y actualizaciones que fuimos haciendo a lo largo de la experiencia en la implementación del proyecto y que constituyeron en su momento innovaciones importantes que lo transformaron en un modelo para el tratamiento del atraso escolar, son explicadas en el cuarto capítulo.

Finalmente, el análisis y la reflexión sobre la importancia y trascendencia del proyecto en lo general y de la experiencia en el proceso de transformación en lo particular, los encontramos en el quinto capítulo.

Los anexos que presento reflejan objetiva y gráficamente todo lo narrado y están constituidos por fotografías, recortes periodísticos, guías didácticas, cuadros metodológicos del material del proyecto, muestras de los materiales, reconocimientos y documentos que proyectan, evidencian y avalan la experiencia.

He tratado de rescatar fielmente lo vivido, no sin luchar constantemente contra la tentación de enriquecer y fundamentar la experiencia con nuevos conocimientos, con la visión ampliada que da el vivir cotidiano en perseverante aprendizaje. Mas sin embargo, no sería honesto alterar las circunstancias personales y del contexto de lo narrado.

Por otro lado, quise imprimir un sello muy personal, al utilizar frases de canciones y de textos en algunos títulos de los capítulos y los sub capítulos con el propósito de hacer más que una narración, un diálogo abierto con la sensibilidad y la experiencia de muchos

compañeros maestros. Va pues dirigido este texto a todos los docentes que lo hicieron posible ya todos aquéllos que día a día se esfuerzan por darles una oportunidad a los alumnos quienes por diversas razones y circunstancias se encuentran en situación de atraso escolar. Siempre hay algo más.

## **CAPÍTULO I**

### **SE HACE CAMINO AL ANDAR**

#### **A. Camino largo y sinuoso.**

Al reflexionar acerca del trayecto que he recorrido en mi profesión es imperativo remontarse a las motivaciones y las circunstancias que me llevaron a elegir esta profesión. En mi familia hay dos maestras y una educadora, sin embargo no representaron alguna influencia; considero que me adapté a la decisión paterna de estudiar esta profesión. La idea de estudiar cuatro años, comenzar a ganar dinero, apoyar a mis padres e independizarme económicamente fue la motivación básica para mi elección.

La carrera docente es la que más observamos y de la cual tenemos más referentes a lo largo de nuestra vida. Tenemos maestros desde muy corta edad y hasta que concluimos una profesión, personas que van dejando huella en nuestra personalidad. En mi caso, los referentes fueron muy buenos en toda la formación básica. Los dos años de preescolar en el Jardín de Niños "Andrés Quintana Roo", ubicado en el barrio de Santa Ana, contribuyeron a mi socialización. En la escuela primaria estatal No.43 "Cuauhtémoc", tuve la oportunidad de tener seis magníficas maestras: Mildred, Nelly, Nery, Ivette, Panchita, Arhemy. En la secundaria ETIC No.105, del rumbo de la colonia industrial, varios profesionales impactaron en mi formación por su forma de enseñanza y su humanismo. Los modelos docentes que tuve me brindaron la perspectiva de la profesión a la cual me acomodé naturalmente.

En el año 1975 cuando ingresé a la educación normal estaba en curso una serie de reformas al Plan de estudios 1969, propuestas por la Asamblea Nacional de Educación Normal, efectuada en la ciudad de México en 1972. Una primera reforma tuvo como finalidad que los alumnos realizarán simultáneamente estudios de bachillerato y los correspondientes a la formación profesional. Las modificaciones no afectaron de manera esencial el contenido del plan 1969, pero en el año de 1975 se llevó a cabo una nueva reforma en la que se introdujeron materias como español y su didáctica, educación física y

su didáctica. "Este plan ha sido uno de los que más daño ha causado a la educación normal"<sup>1</sup>

Este plan se modificó sustituyéndose por el Plan 75 reestructurado, que corrigió las fallas del anterior y que estuvo vigente durante lo restante de mis estudios. Estas transformaciones al plan de estudio de las normales intentaban responder a la necesidad de ampliar las perspectivas vitales del maestro ante la evidente marginación en que la sociedad lo tenía, como así lo expresó atinadamente Víctor Bravo Aguja ante la Asamblea Nacional de Enseñanza Normal”

No soy profesor normalista, pero he dedicado casi toda mi vida a la educación y he tenido la fortuna de tratar de cerca a los maestros de enseñanza primaria en todas las altitudes del país. Tengo que confesar que me he sentido apenado hondamente al comprobar la evidente marginación en que la sociedad los tiene. Mientras cualquier profesionista tiene siempre oportunidades para superarse y aun para cambiar el enfoque de sus preocupaciones, el profesor normalista suele estar encerrado en un ámbito social e intelectual estrecho, rígido. Es necesario romper las barreras: es necesario dar vía libre a quienes muchas veces sólo por necesidad económica ingresaron a una escuela normal, para que se dediquen a enseñar a los niños ya los jóvenes, si al fin se despierta en ellos un auténtica vocación, pero también hay que ofrecerles la oportunidad de abrazar otras profesiones, si la de maestro no les acomoda o no les satisface como tarea para toda la vida.

El maestro de primaria, decía en otra ocasión, "no debe ser un profesional relegado", y para que pueda cumplir mejor su labor como "agente de cambio social" es necesario "propiciarle una mayor preparación académica y mejores condiciones en el aspecto económico; pero especialmente, un franco y decidido reconocimiento social"<sup>2</sup>

En un desayuno de trabajo en la Escuela Normal de Maestros (e131 de marzo de

---

<sup>1</sup> Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños. Historia de la Educación Pública en México. SEP Fondo de Cultura Económica, México, 1981 Pág. 459.

<sup>2</sup> Alberto Arnaut. Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994 SEP. CONALITEG, México, 1998 Pág. 129

En 1972, mientras algunas instituciones de educación superior le trataban de cerrar las puertas a los egresados del sistema de educación normal, particularmente de esta escuela insigne (...) la SEP tuvo que adelantarse a una reforma educativa que tendría que perfeccionar más tarde para tratar de crear un espíritu total de cambio en el alma del profesor normalista y hacer que egresara (...) de todas las escuelas normales dependientes de la SEP con título de maestro normalista de educación primaria, así como con el grado de bachiller.<sup>3</sup>

Previamente a las transformaciones en educación normal, en 1972 se inicia la Reforma Educativa, sirviendo de marco de referencia para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos del Sistema Educativo Nacional. "Sus principios son: formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo".<sup>4</sup>

Esta reforma educativa abarcó todos los niveles y trató de estructurarlos progresivamente conforme a un contenido y una metodología que garantizaran una preparación científica y humanística sólida. La estructura programática debió darle al estudiante una formación general, para que tuviera una base cultural homogénea, una orientación especializada de acuerdo a su vocación y su grado de escolaridad, conocimientos y actividades complementarias de carácter Terminal que le permitieran, en caso de interrupción de estudios, su adaptación inmediata al desarrollo económico del país.

Los planes de estudio no se redujeron simplemente a un conjunto de materias; sino obedecieron a un proceso formativo, con una finalidad determinada y respondieron con la suficiente flexibilidad a las necesidades de cambio. Sus contenidos tendieron a desarrollar la capacidad de observación, de análisis y las inquietudes intelectuales del estudiante. Los programas educativos no sólo estuvieron al día respecto a los adelantos de la ciencia y la cultura, sino los promovieron y propiciaron.

Se procuraba que la educación rebasara las aulas escolares y llegara a todos los

---

<sup>3</sup> Ibíd, Pág. 130

<sup>4</sup> Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños. Op. Cit. Pág. 416



conglomerados sociales. Esto se logró mediante un programa extraescolar ágil y variado, que contribuyó a elevar el nivel cultural del país, favoreció su desarrollo y actuó como complemento forma propiciando la escolarización. La estructura educativa dio atención especial al problema del marginalismo urbano, rural e indígena.

La reforma pretendió que la educación hiciera del hombre un individuo consciente de su dignidad de persona, responsable y libre ante sí mismo y ante los demás y comprometido con los problemas y las necesidades de su sociedad. Sin embargo las instituciones encargadas de formar a quienes llevaríamos acabo tan noble tarea estaban un tanto desfasadas de esta perspectiva, como alumnos normalistas no tuvimos la sensibilización social necesaria para crear esa visión; tampoco tuvimos un conocimiento pleno de la fundamentación teórica, de su estructura programática y metodológica.

Otro aspecto deficiente en nuestra formación fue el manejo de la metodología para la atención a escuelas multigrado. Así mismo, la relación con la comunidad, con los padres de familia, son temas que se quedaron en el olvido y que eran fundamentales para el desempeño de nuestra función, considerando que nuestros inicios como docentes los realizaríamos en un medio rural.

Esta situación es de gran actualidad en los setenta y principios de los ochenta creando un problema educativo y profesional, puesto que en las zonas rurales es donde había mayor demanda de nuevos maestros, pero una gran proporción de los de nuevo ingreso al servicio nos habíamos formado en escuelas normales urbanas oficiales y privadas. En otras palabras: los nuevos maestros éramos cada vez más urbanos -por nuestro lugar de origen y de formación- pero teníamos que trabajar en zonas rurales, con gran marginación y que requerían de un modelo más específico de atención al rezago. Definitivamente nuestra labor en el medio rural reclamaba mucho más de lo aprendido en las aulas normalistas.

La única herramienta que nos proporcionaron a finales del octavo semestre, fue un taller sobre elaboración de guiones didácticos para escuetas multigrado. , que me fue muy útil en los primeros años de servicio. El conocimiento y dominio de alguna metodología

para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas es la carencia más grande que tuve al egresar de la normal

Este es el contexto histórico en que se da mi formación. Cabe señalar una situación muy particular: Como he mencionado anteriormente, inicié en septiembre de 1975, cursé normalmente los dos primeros semestres. En el segundo año, terminé el tercer semestre y en el cuarto semestre tuve un problema de salud que ocasionó que perdiera el curso. Gracias a la maestra Narcedalia García Aguilar, Dalita, en septiembre de 1977 tuve la oportunidad de reiniciar el segundo año (tercer semestre), cuando ya estaba vigente el plan 1975 reestructurado. En mi último año realicé mi práctica en la escuela "María Antonia Ancona" del barrio de San Sebastián de Mérida, en el primer grado. Con la información de este año de servicio realicé mi informe recepcional con el cual me titulé el día 17 de junio de 1980. Concluí la carrera con un certificado de estudios con dos tipos de calificaciones, debido a que en el primer plan las asignaturas se acreditaban con letras y en el reestructurado con números.

Considero que lo básico de cultura general, de habilidades y de modelos educativos lo obtuve cuando estudié la educación primaria. La escuela secundaria Técnica me proporcionó una sólida preparación académica y desarrollo de habilidades y destrezas que me han ayudado en mi labor como maestra. En la escuela normal obtuve conocimientos generales de la función docente.

#### B. Son tus huellas el camino

Mi experiencia docente inicia mucho antes de concluir la carrera. Cuando cursaba el quinto semestre fui invitada a participar en un proyecto de desarrollo comunitario en la colonia Cordemex, lugar en donde estaba situada la escuela Normal. Mi participación fue como guía y conductora en Educación para Adultos. En un principio tuve que ir casa por casa para convencer a las personas de la importancia de concluir los estudios básicos como medio para la obtención de mejores y mayores oportunidades laborales y de desarrollo. Esta actividad me permitió conocer el contexto de la colonia obrera, conformada por los

llamados cordeleros empleados de Cordemex (Cordeles de México), en ese entonces una de las industrias procesadoras más importantes del país.

La respuesta fue gradual lo que me favoreció para ir paso a paso en el rol de guía, aprendiendo con ellos. Fue un proceso de retomar temas, buscar la forma para explicarlos, para hacerlos accesibles y sobre todo significativos para su cotidianidad. Cada adulto tenía su bagaje de conocimientos adquiridos en la vida, su particular expectativa y motivación, así como su individual estilo de aprendizaje. Mi labor era acomodarme a cada uno para que logaran sus propósitos.

Paralelamente a esta función netamente académica, mi inserción en el equipo de desarrollo comunitario denominado Centro Cultural Cordemex me orientó ideológica y pedagógicamente hacia procesos autogestivos, lo que significó que además debía propiciar en los adultos esta conciencia y el desarrollo de sus capacidades para la capitalización de sus experiencias en aprendizajes permanentes y sólidos.

Ahora hablo de esto con los términos precisos porque ya tengo en mi haber estudios más profundos y específicos de mi profesión, pero en esos tiempos yo no sabía de "conocimientos previos" de "aprendizajes significativos" de la "retroalimentación" yo lo hacía por intuición, de manera lírica, apoyada por el equipo que tenía personas muy valiosas y expertas en el campo educativo como Irene Dutch, Manuel Mercader, María Alicia Martínez Medrano, Julieta Campos.

Otro aspecto de mi labor era la administrativa pues además de ser la guía de los adultos en sus procesos, también tramitaba sus exámenes y documentos de acreditación. Realizar esta función me permitió construir relaciones con personas involucradas en el medio educativo que me brindaron orientación y enseñanzas. Esta experiencia aportó mucho a mi formación. Trabajar con adultos requiere de otra metodología y de otras habilidades en comparación con el trabajo con niños, sin embargo representó el fortalecimiento de mi seguridad y me dio elementos para mi relación posterior con padres de familia y con la comunidad.

Al concluir la profesión en 1980, entraron en vigor las estrategias de gobierno "Educación para todos", "Primaria para todos los niños"; estas estrategias tenían como propósito fundamental atender la demanda de educación básica total de la nación, generando como nunca, espacios educativos hasta los lugares más recónditos del país; se crearon plazas para docentes, lo que nos permitió a todos los de mi generación obtener una. Muchos de nosotros tuvimos la oportunidad de quedarnos y servir en nuestro estado.

Mi primera escuela fue la Hermenegildo Galeana de Yaxcabá, municipio ubicado a 110 kilómetros al centro-orienté del estado; maicero, mayero y de alta marginalidad. Su distancia y dificultad de acceso me obligaron a vivir en la comunidad los tres años que estuve en ella. Por supuesto que en un principio resultó muy desalentador el no tener comodidades, pero con el transcurso del tiempo implementamos actividades para realizar en la escuela en las tardes y nos integramos más a las actividades de la comunidad. Al término ya habíamos consolidado un equipo de trabajo que luchaba por sacar adelante a los alumnos.

En términos metodológicos, en ese primer año de servicio estaba vigente el Método Global de Análisis Estructural, del cual tuvimos una capacitación breve que me permitió ponerlo en práctica con mi grupo de alumnos. Por ese entonces 1982-1983, iniciaron los cursos y talleres para mejorar nuestra labor, considero que fueron los primeros pasos para la actualización docente que conocemos actualmente. Como todo inicio, estos talleres y cursos adolecían de una estructura académica significativa para nuestra función, lo que ocasionaba poca motivación en el ánimo de participar y aprender. Los materiales de apoyo estaban saturados de teoría desvinculada de nuestras necesidades. Los capacitadores transmitían información sin propiciar la participación y el intercambio de experiencias, por lo que no se lograba un impacto importante en nuestro trabajo en el aula.

En la comunidad, aprovechando la cantidad de tiempo libre que tenía, opté por estudiar la preparatoria abierta (SEP), lo que contribuyó para ampliar mis conocimientos generales. En el año de 1984, me inscribí ala UPN, pero no me adapté al sistema de estudio y asesoría, por lo que hice a un lado esta fase y me concentré en la preparatoria.

Por esos años también, tuve la oportunidad de trabajar nuevamente con adultos en un período breve, en la comunidad de Capácuaro, municipio de Uruapan, Michoacán. Esta experiencia la tuve gracias al grupo del Centro Cultural Cordemex, que por ese entonces ya se había ramificado a otros lugares y estaban realizando labor comunitaria en apoyo al alcalde de Uruapan.

Fueron dos meses intensos por todo lo que implicó llegar con una cultura diferente a tratar de propiciar procesos autogestivos en un grupo indígena tan cerrado como el purépecha. La misma lengua fue el primer obstáculo. Vivimos en el curato, con un sacerdote que era el cacique del pueblo y que no le interesaba en /o mínimo que la gente tuviera conciencia de sus potencialidades. Estuvimos durmiendo con el enemigo, literalmente. Llegamos a sufrir terrorismo psicológico, amenazas de gente que el sacerdote mandaba. Nos vigilaban desde el tapango de las habitaciones, escuchaban nuestras conversaciones buscando algo que pudieran utilizar para poner a la gente en nuestra contra. Fueron unos días increíbles.

En el campo educativo, logré conformar un grupo de 17 señoras jóvenes. Todas eran tejedoras de mantas, chales, bolsas, fajitas, una artesanía bellísima pero muy poco valorada y mal comercializada. Tuve la oportunidad de trabajar con ellas e inscribirlas en educación para adultos para acreditar su primaria. Algunas de ellas no sabían leer y escribir. Mi función fue la de encausarlas ya que no podía permanecer mucho tiempo. Tuve que retirarme para retomar a mis deberes en el estado, pero el grupo continuó un tiempo más y me informaron que 7 de ellas terminaron su primaria y prosiguieron a la secundaria, 3 desertaron y las demás continuaron con un ritmo más lento.

Después de Capácuaro, con toda esa mezcla de sojuzgación, insalubridad y marginación, Yaxcabá me pareció el paraíso y admito que mi perspectiva cambió radicalmente. Es invaluable lo aprendido en estos primeros tres años de servicio. Considero que este período representó mi estudio, mi examen de grado y mi titulación de docente. Cometí muchos errores, sobre todo en la enseñanza de la lecto escritura. La falta de sensibilidad para relacionarme con personas que tenían una cultura muy particular y

diferente a la mía me ocasionó algunas dificultades. Todo se fue dando y resolviendo sobre la marcha.

"Caminante no hay camino, se hace camino al andar Al andar se hace camino y al volver la vista atrás, Se ve la senda que ya nunca se volverá a pisar."<sup>5</sup>

### C. Oro en polvo.

Después de mis inicios en el municipio de Yaxcabá, me trasladé al municipio de Tekal de Venegas, a unos 11 kilómetros de Izamal. En esa comunidad trabajé tres años, en la escuela "José Victoriano Moguel Verde". El ambiente era favorable para el crecimiento profesional. Los compañeros nos apoyábamos y la comunidad era cooperadora y respetuosa de sus maestros. Creo que fue una etapa muy tranquila y bonita para mi desarrollo.

En 1986, estando en la comunidad de Tekal de Venegas, un maestro que coordinaba educación para adultos cuando trabajé en el Centro Cultural Cordemex, fue acompañando al director de educación primaria en su visita a la escuela, me vio y me invitó a trabajar con él en un equipo que estaba conformando en las oficinas de la Delegación de la SEP. Simultáneamente, unos compañeros me invitaron a participar en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Me incliné por esta segunda opción.

El Plan de actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria tenía como propósito impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan acabo en la escuela primaria, complementando y revitalizando los contenidos culturales de sus programas, para contribuir al mejoramiento de la educación.

Para el logro de este propósito se proporcionaba un programa de capacitación anual para el magisterio, mediante el cual, a través de diferentes etapas, se abordaban los aspectos

---

<sup>5</sup> Enrique González Martínez, Joaquín Díez-Cañedo y Francisco Giner de los Ríos. Poesía española (del siglo XIII al XX) Editorial Signo. México 1945 Pág. 127

conceptuales y metodológicos del quehacer cultural, vinculándolos con la práctica docente cotidiana.

En la etapa de capacitación inicial e intensiva nos brindaron un conocimiento general de las propuestas y estructuras del Plan y de las funciones que desarrollaríamos como Maestros de Actividades Culturales, introduciéndonos a la propuesta metodológica que lo sustentaba: Caracterización cultural de la comunidad y Método de Proyectos.

En la etapa de capacitación continua se fortalecieron los contenidos mediante unidades de auto enseñanza propiciándonos el auto didactismo y la autoformación. Simultáneamente a la etapa anterior, desarrollamos la capacitación en el trabajo constituyendo nuestra práctica educativa cotidiana en un elemento formativo importante donde junto con los alumnos, recreamos y reconstruimos las propuestas conceptuales y metodológicas del Plan, enriqueciéndolas con nuestras vivencias.

Al finalizar la etapa de capacitación intensiva nos convertimos en Maestros de Actividades Culturales (MAC). "El Maestro de Actividades Culturales es el principal animador del plan, es quien involucrará y guiará a los niños para la formulación de proyectos y junto con ellos hará que se realicen las actividades, adaptando las propuestas del Plan a la situación real, a los intereses de los niños ya las circunstancias de la comunidad. ...<sup>6</sup>

Este plan estaba en su etapa dorada, tenía mucho apoyo del centro, abundantes recursos y buen nivel de capacitadores. Al terminar ía capacitación nos asignaron una escuela en donde nos desempeñamos como MAC (Maestros de Actividades Culturales). Estas escuelas eran propuestas por los supervisores escolares que tuvieran interés en que se llevara el PACAEP en sus zonas. En mi caso, me ubicaron en la escuela "Crescencio Carrillo y Ancona" en la ciudad de Izamal, perteneciente a la misma zona en donde estaba mi centro de trabajo. Permanecí todo el ciclo escolar 1986-1987 trabajando con los 5°. y 6°,

---

<sup>6</sup> SEP. CONACULTA. PACAEP. Documento Rector. Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. México, 1997 Pág. 23

Grados.

Uno de los obstáculos con los que me encontré en este trabajo, fue que los maestros confundían convenientemente mi función, querían que yo trabajara como una maestra de educación artística, que les pusiera los bailables y organizara los festivales. Cuando les explicaba qué era el PACAEP, ellos se resistían, Por otro lado, los maestros aprovechaban mi presencia para retirarse de la escuela y atender sus asuntos personales, cuando debían permanecer y participar con sus alumnos. Fue nadar sistemática mente contra la corriente.

Esta experiencia fue muy gratificante porque conocí muchas tradiciones de la comunidad y exploramos más allá, en libros, con los ancianos, el cura, el taxista, etc. Me identifiqué mucho con los niños y las niñas. Comprobé que la expresión artística nos proporciona una información valiosísima de la personalidad de los alumnos. A través de ella se pueden manifestar problemáticas o conflictos que ellos estén viviendo en el seno de sus familias.

Al concluir ese ciclo escolar debí retomar a mi escuela, sin embargo estaba vigente la otra oferta que me hicieron de integrarme a un equipo, la cual acepté. De esta manera me comisionaron en la Subjefatura de Proyectos Académicos, en la Delegación estatal de la SEP, un 15 de agosto de 1987. De entrada, me dieron la coordinación del proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar", debido a que la anterior coordinadora había decidido tomar otros rumbos.

Recuerdo que me asignaron un escritorio y me dijeron ¡adelante! Cuando pregunté qué iba a hacer, me contestaron que determinado día iba a llegar la coordinadora anterior a capacitarme ya entregarme las llaves. Pasó una semana, ya me había leído los documentos que estaban disponibles encima del escritorio y la coordinadora anterior no llegaba. Insistí con mi jefe ¿qué voy a hacer? El tiempo de oficina de 8:00 a 15:00 horas se me hacía pesado, tedioso. Los compañeros de la subjefatura me veían entre condescendientes y expectantes. El tiempo transcurría y yo me desesperaba.



Finalmente llegó la coordinadora anterior, se sentó en la silla del escritorio como si todavía fuese de ella, abrió los cajones y señaló una carpeta que tenía en la caja el título "Oro en polvo", me dijo: léelo, es la Biblia del proyecto. Me dejó las llaves y se fue. ¡Esa fue mi capacitación! Así inicié esta maravillosa experiencia que ha sido para mí trabajar el proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar".

Ahora que tengo la oportunidad de reflexionar en retrospectiva, me alegro de no haber recibido una capacitación del proyecto, porque de haberla recibido me hubiera privado de desarrollar toda la creatividad e ingenio para echarlo a andar, me hubiese ajustado a lo que había hecho la anterior y no hubiese crecido o quizá hubiese crecido poco y muy lentamente.

## **CAPÍTULO II ENRIQUECIMIENTO EXPLICABLE.**

### **A. La Subjefatura de Proyectos Académicos.**

En 1987, lo que hoy conocemos como la Secretaría Estatal de Educación, era la Delegación de la SEP en el estado. Del Delegado dependían las Direcciones de Educación Primaria y de Secundaria, Educación Media Superior y Superior, más otras como la de Planeación, de Administración y de Jurídico.

La Dirección de Educación Primaria tenía tres brazos: la Subjefatura de Proyectos Académicos, la Subjefatura de Trámites y Control y la Subjefatura de la Supervisión. Cada una con funciones muy claras y diferenciadas. La Subjefatura de trámites y control se encargaba de todo lo relativo a la ubicación de los maestros, sus licencias y permisos. En esa oficina se encontraba la información de todos y cada uno de los docentes en servicio del sistema federal, hoy llamado "transferido". En la subjefatura de la supervisión, se coordinaba todo lo relativo a los supervisores y sus zonas escolares. La persona responsable de esta oficina fungía como un enlace entre la Dirección y los supervisores, transmitiendo instrucciones y recepcionando información proveniente de todo el estado.

La Subjefatura de Proyectos Académicos tenía tres coordinaciones: la de Programas Educativos, de la cual dependían los proyectos PALEM (Propuesta para el aprendizaje de la lecto escritura y las Matemáticas), Primaria Rural Completa, PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria) y RNAE (Recuperación de Niños con Atraso Escolar); la de Extensión Educativa, en donde se ubicaban los proyectos "Huertos y Parcela Escolar", "Cooperativas Escolares" y "Asociación de Padres de Familia"; la Coordinación de Programación y Evaluación Pedagógica que evaluaba los programas y proyectos, así como el impacto de las acciones de todos ellos. Posteriormente, se integró el programa "Rincones de Lectura" a la coordinación de Programas Educativos.

Todos estos programas y proyectos intervenían directamente en el funcionamiento de las escuelas. Los responsables de cada uno tenían el rango de coordinadores de programa o

proyecto y estaban integrados por dos a tres personas, docentes por lo general, que se denominaban asesores.

Las oficinas de la Dirección y de sus sub jefaturas se encontraban en el edificio central ubicado en la calle 34 por 25 de la Colonia García Ginerés. Este edificio de construcción sólida y moderna albergaba al 90 % de las dependencias educativas, debido a que el personal que laboraba en la Delegación era el mínimo necesario.

Los espacios de trabajo eran amplios, bien iluminados y con clima artificial. Se contaba con el mobiliario necesario para trabajo, archivo y estanterías. La disposición era en espacio abierto, únicamente el responsable tenía un cubículo. Había una barra de atención al público. Físicamente era un espacio agradable y funcional para el trabajo. Esta disposición permitía que todos nos viéramos, interactuáramos y nos comunicáramos.

Como es "natural" en estos ambientes de trabajo, aquéllos que eran más antiguos eran los que determinaban directa o indirectamente el trato que se les daba a los novatos. De ese primer contacto dependía casi en su totalidad la estancia grata o ingrata. El personal en su mayoría éramos docentes comisionados, pero también habían ingenieros agrónomos, contadores, antropólogos y por supuesto las secretarías. Los programas y proyectos tenían una gran similitud en su forma de operación. Funcionaban cíclicamente de una manera rutinaria. Todos tenían lineamientos establecidos por una coordinación nacional. Esta coordinación realizaba algún tipo de seguimiento a los estados, que bien podía ser: reunión nacional, visita a los estados, solicitud de informes, etc.

Antes de la implementación de algún programa o proyecto el responsable debía capacitarse en las oficinas centrales, para luego diseñar sus propias estrategias de capacitación, dentro del marco institucional. La estrategia de implementación iniciaba con un sondeo estadístico para detectar la necesidad y delimitar el universo de atención. Esta información estadística era solicitada a la Dirección de Planeación, se hacía un análisis de la misma y se determinaban las zonas más necesitadas del servicio y de éstas se seleccionaban las escuelas con requerimientos urgentes. Siempre se determinaba la

atención considerando el personal disponible para cubrir la demanda.

Posteriormente se efectuaba la capacitación inicial a los docentes, donde se les proporcionaba los contenidos básicos, las estrategias propias de cada programa y se les entregaba el material propio de cada proyecto o programa, que bien podía ser de apoyo al docente o de uso directo de los alumnos. Seguidamente se hacía el monitoreo a través de visitas o reuniones. Estas acciones variaban según el programa. Habían programas como el PACAEP que hacía el monitoreo en la capacitación continua. Otros hacían visitas al inicio y al final, como Primaria Rural Completa; PALEM realizaba visitas, recibía a los asesores que traían información en la oficina y hacía reuniones y el proyecto RNAE efectuaba visitas para monitorear el trabajo y el uso adecuado de los materiales mínimo tres veces en el ciclo escolar. Todos coincidían en que al término del ciclo escolar realizaban actividades para la exposición de los resultados obtenidos.

Para operar los programas teníamos que estar informados de los datos estadísticos, de las innovaciones dictadas desde el centro. En nuestro espacio llegaban los supervisores de todo el estado, lo que nos permitía conocer oportunamente lo que estaba sucediendo en cada una de las zonas. Teníamos y manejábamos información estratégica de primera mano. Los que laborábamos en la Subjefatura de Proyectos Académicos, teníamos dos contextos: el de la oficina y el del trabajo de campo.

En el contexto de la oficina se daba un tipo de relación del pez grande que se come a los pequeños. Había una competencia para la obtención de recursos, para la difusión, para la atención de las autoridades. En ese tiempo los programas que se llevaban todas las luces de reflector eran PACAEP y Primaria Rural Completa.

Una anécdota que muestra esta situación se dio en una ocasión que me autorizó el jefe del departamento que buscara entre los docentes que participaban en el proyecto RNAE, alguien que pudiera apoyarme como asesora. Me di a la tarea de buscar alguien con el perfil que requería el proyecto. La encontré, la llevé ante el jefe del departamento para que la entrevistase y cuando salió de la oficina, tenía su adscripción para otro programa. Al

preguntar el motivo de esa decisión, el jefe me respondió que el programa en cuestión requería más a la persona que el mío. Lo anterior no era cierto porque yo estaba sola y el otro programa tenía a tres elementos. Como colofón de esta historia, la maestra que propuse, con los años rebasó a la coordinadora en cuestión, se perfiló y llegó a ser coordinadora de un programa muy importante. Esta es una de tantas anécdotas que fueron dándome elementos para mi desenvolvimiento en este ambiente.

En este contexto encontré relaciones interpersonales con un nivel considerable de tensión y agresión. Los miembros de cada grupo veían a los otros compañeros de otros programas como una potencial amenaza al entorno de comodidad e inercia que habían establecido. Incluso esta tensión se daba al interior de los mismos grupos cuando llegaba un elemento nuevo. Así es como se conformaban grupos debidamente delimitados y con una cultura organizacional muy específica. Las relaciones interpersonales estaban marcadas por actitudes poco tolerantes y respetuosas de las diversas formas de ser y pensar, pero sobre todo del trabajo y el desempeño propios de cada programa. Esta situación era propiciada y alimentada por el responsable del departamento al establecer marcadas diferencias en el impulso que daba a los programas y proyectos. Los miembros relegados tenían niveles muy bajos de motivación personal y profesional. En ellos se acentuaba más la carencia de entrenamiento, de capacitación, de formación en técnicas de trabajo, generando malestar, desgaste y múltiples actitudes negativas que nos alejaban de nuestra tarea y propósito educativo. A esto le sumamos que el liderazgo de la autoridad inmediata superior era formal pero imperceptible.

La presencia de roles negativos representa una fuente de interferencias en la cohesión de los grupos y en la eficacia de las tareas. Algunas interferencias en la comunicación pueden dificultar las relaciones y el trabajo colectivo. La falta de entrenamiento para agotar las potencialidades del propio equipo a menudo provoca que se desaprovechen importantes recursos. Las dificultades técnicas que algunas tareas suponen pueden afectar no solamente a los objetivos de aprendizaje, sino también el buen entendimiento del equipo. Las dificultades en la planificación y en la puesta en práctica del trabajo tienden a aumentar el malestar de los docentes. Las carencias de formación en técnicas de trabajo en grupo hacen

disminuir la eficacia en actuaciones que requieren un esfuerzo colectivo. Los conflictos de poder pueden invertir una parte importante de las potencialidades creativas.<sup>7</sup>

El otro contexto, el de las escuelas y los grupos asesorados, estaba conformado por escuelas primarias. Las características que determinaban su participación variaban según el programa. Por ejemplo: en el programa RNAE, se trataban de escuelas primarias que reportaban índices de reprobación y deserción altos. Geográficamente estaban muy localizadas en las zonas mayeras del centro y oriente del estado. Por supuesto que el problema no era privativo de esta región, sin embargo ante la falta de recursos humanos y además un presupuesto limitado, tenía que dar prioridad a los que tenían los índices más preocupantes.

Primaria Rural Completa atendía a las escuelas que aunque tenían los seis grados solamente contaban con cuatro, tres, dos o un maestros. Por lo general estaban ubicadas en zonas rurales marginadas. Su trabajo se fundamentaba en la metodología de atención a multigrado. PALEM trabajaba una propuesta innovadora por lo cual su universo era más amplio, cualquier escuela primaria de organización completa, predominando escuelas urbanas. PACAEP trabajaba directamente con docentes que quisieran innovar su práctica docente. Lo mismo podían venir de escuelas rurales, que de urbanas. De esta manera el contexto de aplicación era diverso, lo que caracterizaba la dinámica de los grupos de cada programa.

### **B La Asesoría, una alternativa de crecimiento.**

En esos años finales de los ochenta, la concepción que se tenía de la asesoría era bastante diferente al concepto actual. He tenido de manera individual y como miembro de un equipo la oportunidad de ser parte del proceso de transformación del papel del asesor. En los años finales de la década de los setenta la función asesora se centraba en los procesos metodológicos de los profesores en el aula para conseguir mejores resultados en los alumnos, es decir, lo que importaba era lo instructivo y curricular, los cambios se

---

<sup>7</sup> Joan Bonals El trabajo en equipo del profesorado. Editorial Graó. España, 2004. Pág. 10

realizaban en una dimensión técnico/individual de la enseñanza. La formación de los profesores y los procesos de asesoramiento, en este sentido, estaban encaminados a proporcionar el dominio de los contenidos a transmitir a los alumnos y la metodología didáctica para efectuarlo.

En los ochentas se proponía que el cambio debía darse en el trabajo global de la escuela; aunque el aprendizaje de los alumnos era el fin último, éste dependía de la labor conjunta del centro. Por lo tanto, cualquier proceso de asesoría debía comenzar en las dimensiones relacionadas con la organización para que influyera a nivel de aula. En este caso, la formación de profesores y el asesoramiento debían encaminarse a promover en la escuela la capacidad de resolver por sí misma los problemas organizativos.

La propuesta de la década de los ochenta no obtuvo los resultados que se esperaban, se observó que los cambios en el trabajo organizacional del centro por sí solos, no tuvieron un impacto directo en el aprovechamiento de los alumnos y que no se podía dejar de lado los aspectos didácticos y metodológicos en el aula.

Debido a lo anterior en la década de los noventa la asesoría se centró en aquellos aspectos esenciales en el aula. En esta dirección los cambios se enfocaron a innovar y reformar las estrategias de enseñanza para mejorar los resultados de los alumnos; pero a diferencia de la propuesta de la década de los setentas, los cambios también consideraron importante la dimensión organizativa, vista como un coadyuvante para el cambio profesional que permitiría a los profesores relacionar su práctica docente con la de otros profesores.

El concepto actual, conjuga procesos de acción colegiada e individual; las mejoras en dimensiones del centro deben complementarse con las mejoras de las prácticas docentes; se debe tener cuidado de que estas relaciones en los cambios o mejoras se establezcan de modo coherente, de manera que los cambios organizativos se focalicen en aspectos didácticos del aula y las experiencias y demandas de los docentes respecto a su trabajo en el

aula se reflejen en el centro.<sup>8</sup>

Con este panorama histórico puedo definir a la asesoría que se brindaba en la Subjefatura de Proyectos Académicos como un a acción abocada a la implementación técnica pedagógica de algún programa o proyecto en un universo específico, con características propicias para lograr los propósitos de los mismos.

El punto de partida de nosotros, los asesores, era el trabajo orientado a proporcionar información y estrategias para mejorar la función docente con la única finalidad (válida hasta el presente) de revertir lo resultados negativos de las escuelas y transformar la práctica docente. La respuesta ofrecida solía quedar enmarcada por la valoración inicial, diseño de la intervención, seguimiento y evaluación de los resultados.

En muchos casos se obtuvieron resultados inmediatos, muy alentadores. Podíamos observar modificaciones en las prácticas de algunos maestros. Los programas y proyectos tenían su prestigio en la comunidad educativa. Sin embargo, los indicadores educativos continuaban sin algún cambio positivo significativo.

En mi caso específico, no puedo hablar de un impacto trascendente como consecuencia de mi intervención en las escuelas, debido a que el número de maestros que podía atender directamente era poco significativo en el universo total de escuelas con el problema de atraso escolar. No obstante, en estos primeros años, pude ir estudiando sobre la marcha, experimentando con los participantes diversas estrategias para sacar adelante a los niños con rezago. De lo que observaba en un grupo que me parecía bueno, lo sistematizaba y lo llevaba como propuesta a otro. Cuando alguna acción no daba el resultado esperado, regresaba a la teoría, confrontaba y hacía alguna adecuación. Así logré realizar la función de asesoría, teniendo como fortaleza la experiencia obtenida en educación para adultos y como oportunidad un contexto accesible, llano, ávido, conformado en su mayoría, por maestros humildes en su actitud para aprender y para compartir.

---

<sup>8</sup> SEE Taller de inducción para Asesores Pedagógicos. Antología, México, 2005 Pág.



En 1994 tuve la oportunidad de obtener una segunda plaza, la cual me permitió retornar al aula y poner en práctica todo lo aprendido. Trabajaba en el turno matutino en la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla" de la comunidad de Yaxcopoil, municipio de Umán como maestra de grupo y en el vespertino coordinaba las acciones del proyecto. Esta experiencia de tres años me dio elementos para transformar con el equipo, la manera de intervenir en los grupos y asesorar a los maestros con el problema de atraso escolar. Todo lo que viví en este proceso, lo incorporé a la visión y concepción de mi función y a mi historia personal.

En la actualidad, después de haber recorrido un buen camino, puedo decir que en la asesoría tuve una fuente de enriquecimiento explicable. En todo momento aproveché el interactuar con los docentes "asesorados" para tratar de convertir esa visión pobre y simplista de la formación y actualización docente (capacitación, entrenamiento, manual, curso, taller, métodos, técnicas, instructivos), en una formación integral, que conjugara la vocación, inteligencia, creatividad y experiencia de los profesores convirtiéndolas en insumos de su propio proceso, que los llevara de la teoría a la práctica, reflexionando, reconceptualizando y mejorando su quehacer de manera sistemática. "...volver a los temas fundamentales, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza".<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>Rosa María Torres, en Prefacio del libro "Cartas a quien pretende enseñar" de Paulo Freire, Siglo XXI Editores. Argentina, 2005. Pág. XVI

### **CAPÍTULO III**

#### **A VECES UN EMPUJONCITO BASTA**

##### **A. El atraso escolar.**

El rezago escolar ocasionado por la deserción y la reprobación es un problema grave porque además de limitar la eficiencia terminal provoca estragos en los aspectos económicos y sociales. Esta era la premisa fundamental del proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar".

Los factores que originan el problema habían sido poco estudiados. En general eran ubicados en el ámbito de la estructura socio económica. Sin embargo y dada su magnitud, era necesario investigar con cierta profundidad algunas de las causas dentro del sistema escolar. En uno de los estudios realizados al respecto, se llegó a la conclusión: "el atraso escolar es un fenómeno que se reproduce a si mismo"<sup>10</sup>. Esto significa que la deserción escolar en un alto porcentaje se deriva de la reprobación, es decir, ésta se da después de la presencia de diversas situaciones de atraso escolar relativo, derivadas por diferencias en habilidades, conocimientos y situaciones de extra edad respecto al promedio del grupo.

La experiencia avalada por la investigación demostró que la reprobación y la deserción se originan tanto por factores internos del sistema como por factores externos a él. Ante la imposibilidad de atacar directamente los factores externos, se consideró resolver algunos de los que genera el propio sistema. Se afirmaba que era posible disminuir los índices de reprobación y atraso escolar y evitar que el sistema los siguiera reproduciendo.

La conceptualización que se tenía del atraso escolar, reprobación, eficiencia terminal no era muy amplia. La investigación que se menciona se realizó con una muestra de 1840 alumnos de 181 escuelas primarias públicas ubicadas en tres entidades de la república: el Distrito Federal considerado con un ambiente socioeconómico rico, Morelos con uno medio

---

<sup>10</sup> Carlos Muñoz Izquierdo. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en la revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México 1979 Vol. IX, No. 3 Pág. 54

y Chiapas con uno pobre. En su tiempo, las conclusiones de esta investigación fueron nuestro sustento para poder comprender el fenómeno del rezago educativo. Con esta aclaración, procedo a describir los conceptos siguientes:

Las variables determinantes ex -ante de la deserción y reprobación, se refieren a las características con las cuales llegan los alumnos a la escuela, se dividen en: Determinantes económicos, donde se analiza la ocupación del padre y/o de la madre. Determinantes sociales, que contemplan: la escolaridad del padre, de la madre, de los hermanos y el sexo del alumno. Los antecedentes escolares nos informan del avance escolar, o la relación existente entre la escolaridad alcanzada por el alumno y aquella que le correspondería a esa edad. La tasa de reprobación o la relación existente entre los grados escolares que han reprobado el alumno y los que ha cursado, así como si ha asistido al jardín de niños.

Los insumos son las variables que se refieren a los elementos que son introducidos al sistema escolar, para generar los procesos educacionales, se subdividen en: insumos fisiológicos que se basan en la frecuencia semanal con la cual los alumnos ingieren determinados alimentos que les permiten las condiciones mentales para el aprendizaje. Los insumos escolares contemplan características del maestro como su sexo, edad, número de escuelas en que trabaja, escolaridad máxima, experiencia docente, actitud de superación. También se contempla la distancia entre la escuela y la casa del alumno para considerar el tiempo que dedica para transportarse a la escuela.

Los factores extremos que interfieren en el funcionamiento del sistema escolar pueden dividirse en fisiológicos, económicos y sociales. Los factores fisiológicos son la nutrición actual y la desnutrición preescolar. La primera expresa la relación entre el cociente peso/talla del alumno, y el que correspondería, óptimamente, a la edad y sexo del mismo. Es un indicador de la debilidad relativa con la cual asiste el niño a la escuela. La desnutrición preescolar, expresa la relación existente entre el cociente obtenido al dividir el segmento inferior del cuerpo del alumno (extremidades inferiores) entre el segmento superior del mismo (cabeza y tronco), en comparación con la relación óptima que correspondería al sexo y edad respectivos. Esta variable refleja procesos ocurridos durante

la gestación del alumno como consecuencia de una inadecuada alimentación de la madre durante, el embarazo.

Los factores económicos y sociales están estrechamente relacionados con la actividad productiva que tienen que realizar los niños a temprana edad para contribuir a la economía familiar. Se puede observar que el alumno trabaja, el alumno gana dinero, el alumno ayuda en los quehaceres domésticos o en el cuidado de los hermanos menores, el alumno se ausenta de la escuela por razones económicas, el alumno llega tarde a la escuela por razones económicas.

Estas variables se escapan de nuestro control por lo cual debemos centrar nuestros esfuerzos en aquellas variables en las cuales podamos influir. Entre estas se encuentran los procesos educativos donde se reflejan el comportamiento de los diversos agentes que intervienen en el proceso educacional.

Los alumnos con problemas de atraso escolar, por lo general, provienen de familias que no estimulan su expresividad, no propician la comunicación entre sus miembros. Difícilmente son estimulados en la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar. No son motivados para organizarse en la realización de las tareas. Los padres no revisan ni los ayudan a la realización de las tareas. Un ambiente familiar pobre produce en el niño, entre otras cosas, que su manejo del lenguaje sea muy limitado, lo que tiene como consecuencia que en el momento de su ingreso a la escuela primaria se encuentre muy restringido para captar la información que se le proporciona. La posesión de vocabulario implica también un uso del lenguaje en el niño, que se da como resultado de una interacción con el adulto. El lenguaje, como se sabe, no sólo es un vehículo de expresión, sino el conductor de lo que percibimos y aprendemos.

Las inasistencias, la impuntualidad, el incumplimiento de las tareas, son variables importantes para definir el desempeño del alumno y detectar con oportunidad un problema de atraso escolar. Cada caso de un niño faltista debe ser analizado con cuidado, y lo primero que debemos verificar es si este niño que falta, al no entender o sentirse igual que

los demás, prefirió alejarse de la escuela porque se siente atrasado. A nadie le gusta estar en un lugar en donde no se siente bien y el niño no es la excepción. Sin embargo, en muchos casos el maestro se muestra indiferente frente a estas situaciones y al trabajo escolar de sus alumnos. En otras ocasiones desconocen estrategias para el tratamiento del problema.

El alumno que no obtiene resultados positivos de los esfuerzos que realiza, se siente inferior y considera inútil su trabajo. Parece temer constantemente el no responder a las expectativas que el maestro o sus padres se han forjado sobre ellos. La respuesta consecuente es un aislamiento que va generando mayor rezago y/o una actitud agresiva en el aula.

En el proceso de aprendizaje hay dos factores muy importantes, la atención y la retención, pero hay niños cuyas capacidades en estos aspectos son muy limitadas, en algunos su poder de atención no es sostenido, por lo cual no captan una lección muy prolongada. Otros niños parecen olvidar todo después de días de práctica. Ambos problemas de atención y retención, pueden ser producto de distintas emociones y algunas veces su tratamiento debe ser realizado por un psicólogo, pero hay otras ocasiones, sobre todo en el caso de atención, en la que el niño no se le ha educado para atender y observar, entonces, obviamente tendrá dificultades.

En cuanto al desempeño del maestro, encontramos que muchos se afianzan a un modelo tradicional con el cual identifican el proceso de enseñanza, alejado por lo general de los intereses y necesidades de los alumnos. En el ambiente escolar, cuando se inicia un curso todos los niños parecen tener un punto igual de despegue para su aprendizaje, sin embargo, tanto el maestro como ellos mismos se dan cuenta de que no es así. ¿Cuál es la causa? Que los niños sólo están manifestando sus diferencias individuales y éstas están indicando al maestro que algunos de ellos requieren mayor atención en algunos aspectos, lo cual debe ser tomado en cuenta de inmediato por él, para que se establezcan las estrategias que permitan ayudarles y evitar que la distancia entre estos niños y sus demás compañeros crezca, pues la separación les va marginando hasta hacerlos sentir extraños en su propio grupo.

Cuando este hecho, no obstante ser percibido, no se atiende de inmediato, surge el problema de atraso escolar. Si a esto sumamos el hecho de que por estas mismas diferencias individuales, los niños al integrarse a un grupo experimentan sensaciones diferentes al establecer la relación con su maestro. Cada niño tiene su personalidad y el maestro debe tratar de entenderla. Las características y condiciones de cada alumno deben ser tomadas en cuenta al desarrollar un proceso de aprendizaje. La opinión que el docente se forma de cada uno de sus alumnos define la manera particular de trato hacia ellos y se refleja en la forma de respuesta de los mismos hacia el trabajo escolar. Un maestro que etiqueta a sus alumnos y que organiza el aula marcando esta diferencia, es un maestro que está propiciando las condiciones anímicas en sus alumnos para el atraso escolar.

El maestro debe tener presente que no obstante que la enseñanza es masiva, en todos los grupos se encuentra un porcentaje importante de niños que presentan dificultades para aprender. Estos niños requieren una educación individualizada y el establecimiento de una afinidad individual y emocional para que no tengan temor de expresar sus dudas. Hay niños normales que se atrasan porque les faltan las condiciones previas de maduración para crear nuevas estructuras cognitivas.

Existen otras causas del atraso escolar que por lo general, son mal diagnosticadas en el aula por carecer de los elementos científicos para hacerlo. Los niños que muestran otros problemas tales como: sordera, ceguera parcial o deficiencia visual, problemas de psicomotricidad, falta de concentración y de retención etc., deben ser valorados por personal especializado y de ser necesario, sujetos a una educación especial que no puede ofrecerse en las escuelas regulares.

Para que los maestros establezcan las variaciones apropiadas' a las características individuales de los niños, deben tener elementos teóricos que sustenten sus decisiones, así como conocer las diferentes corrientes metodológicas de aprendizaje y la estructura y organización de los contenidos del programa de estudios. También deben desarrollar una alta capacidad de comunicación en las relaciones humanas, para llevar a cabo positivamente el proceso de enseñanza aprendizaje. El maestro debe ofrecer a los niños

intimidad intelectual y también intimidad emocional.

Cuando el niño se atrasa en su aprendizaje y no se recupera es un candidato seguro a la reprobación. Por eso es tan importante que el maestro trate de evitar que sus alumnos queden con vacíos en su aprendizaje. Cuando un niño refleja en su rostro inseguridad, duda o desconocimiento, es tiempo de que el maestro se acerque más a él para tratar de ayudarlo. Sabemos que la situación del maestro es muy difícil, tiene muchos alumnos y muchas cosas que atender; sin embargo el tiempo adicional que dedique a tratar de encontrar la causa por la que un alumno no aprende, hace la diferencia entre un niño atrasado y uno regular.

Una variable que afecta el desempeño de los profesores es el tiempo dedicado a actividades ajenas a la labor en el aula. Estas actividades están ligadas más con la administración del centro escolar y restan el tiempo para la planeación y realización de actividades que estimulen la participación del alumno, la revisión y corrección de tareas de la jornada escolar, la evaluación de destrezas, capacidades y conocimientos, así como la interacción de refuerzo global en tomo al retraso o avance escolares.

Muchos estudios se han realizado alrededor del niño reprobado y se han obtenido resultados que permiten estructurar programas, estrategias, proyectos que están encaminados a abatir el problema de la reprobación y por consiguiente el de la deserción y el rezago escolar.

A través de estas investigaciones se han obtenido perfiles del niño reprobado con características generales, que nos permite "clasificarlo" dentro de un grupo de trabajo. Sin embargo la experiencia de trabajo con estos niños nos hace ver una realidad diferente en cada región del país, en cada parte de nuestro estado e incluso en cada niño reprobado de nuestros grupos.

La generalización debe evitarse, en su lugar debemos individualizar cada caso. Sólo así podremos ayudar verdaderamente al niño reprobado o atrasado. Naturalmente estamos hablando de un trabajo extenso que requiere de mucha motivación por parte del docente

que se hace cargo de los niños con algún problema de atraso escolar.

## B. Caracterización del niño con atraso escolar en Yucatán.

Yucatán es el tercer estado de la República Mexicana con menor talla entre los niños de primaria, lo que nos habla de condiciones socioeconómicas de desventaja y de todos los efectos previsibles en el aprendizaje. Estos efectos son más significativos en el medio rural, donde la situación de pobreza es más extrema. La necesidad económica obliga a los niños rurales a ser productivos desde muy pequeños, ocasionando que la actividad escolar pase a segundo término.

El niño reprobado del medio rural se caracteriza porque los conocimientos adquiridos del ciclo escolar donde fracasó, son mínimos o nulos. Lo que implica que es como de nuevo ingreso, a diferencia de los urbanos que tienen una base de conocimientos que les permite ser nivelados con mayor facilidad y expectativas de éxito.

Por otro lado, en el medio rural, la educación preescolar no es considerada necesaria lo que ocasiona que los niños ingresen a la primaria con rezagos en su maduración, así como en sus procesos de socialización tan necesarios para el desarrollo de la comunicación. De igual forma, la falta de apoyo de los padres en sus procesos de aprendizaje, ubican a la escuela como el único espacio posible donde aprender.

No se pueden omitir las situaciones de trastornos físicos y psicológicos como son las limitaciones motoras severas, problemas visuales, problemas de lenguaje, déficit de atención, hiperactividad. Situaciones todas que requieren de un diagnóstico y canalización oportuna.

Otro factor considerado relevante es el alto porcentaje de maya hablantes, los niños que presentan rezago en el medio rural por lo general hablan su lengua materna y asisten a centros escolares en donde los maestros sólo hablan el español. La falta del bilingüismo docente ocasiona que estos niños no aprendan por no entender el idioma.



La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán reporta que durante el ciclo escolar 93-94, la matrícula escolar del nivel de primaria fue de 243,000 alumnos, de los cuales 12.2% reprobaron el curso escolar y un 3.3% desertó de la escuela. En otras palabras, alrededor de 38,382 alumnos presentaron fracaso escolar, el cual en muchos casos, pudo haber sido prevenido mediante la atención adecuada y temprana de los niños de alto riesgo <sup>11</sup>

Están detectadas las regiones en donde el problema de atraso, reprobación y deserción escolar es mucho más grave. Estas regiones por lo general están ubicadas al centro y oriente del estado. Zonas eminentemente mayeras y cuya actividad productiva es el cultivo del maíz. En la ciudad, el problema se da con mayor frecuencia en las escuelas de la periferia sur, donde las colonias se caracterizan por su alta marginalidad, desintegración y violencia familiar, drogadicción y pandillerismo.

A esta breve caracterización, debemos sumar la poca experiencia para el manejo de la problemática por parte del docente, lo que proporciona un terreno fértil para cualquier acción o estrategia que lo apoye en la solución del atraso y de la reprobación escolar.

### **C. Proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar"**

Con estos antecedentes, la política educativa de ese entonces dictada por organismos internacionales como parte de las condiciones para otorgar créditos al país para su desarrollo, diseña una serie de estrategias que contemplan la ampliación de la cobertura y el abatimiento de los índices negativos. Dentro de esta corriente y con el fin de intervenir para mejorar las situaciones planteadas y proponer soluciones que logran incrementar la eficiencia terminal en la educación primaria, se implementa el proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar", cuyo objetivo general fue: "Elevar la eficiencia Terminal de la educación primaria, mediante la introducción de recursos didácticos diversificados que permitan mejorar la retención escolar, incrementar la promoción entre los grados y lograr mayor número de egresados". Estaba integrado por dos alternativas de atención:

---

<sup>11</sup> CONACYT. Justificación del estudio en Proyecto No.970301. México 1997. Pág. 10

Nivelación de niños reprobados en primer grado cuyo objetivo era proporcionar a los niños reprobados en primer grado apoyos didácticos especiales que puedan avanzarlos en un ciclo escolar dos grados. La otra alternativa, Nivelación de niños en situación de extra edad tenía el propósito de ofrecer a los alumnos desfasados en su edad cronológica, la posibilidad de avanzar dos grados en un ciclo escolar, utilizando recursos pedagógicos adecuados a su grado de madurez.

Originalmente la primera alternativa se llevó a cabo en las vacaciones de verano, en sedes establecidas y con el propósito de que el niño se recuperara en ese breve tiempo y continuara a segundo grado. Cuando me hice cargo de este proyecto, esta modalidad de verano ya no se efectuaba por la problemática que generó al tener que pagar personal extra para que lo aplicara. Me correspondió llevarlo a cabo de la siguiente manera: los niños reprobados de una escuela eran reunidos en un solo grupo para su atención, previo acuerdo entre docentes para designar a quien correspondería atenderlos, De septiembre a enero, estudiaban de nuevo el primer grado, con ayuda de los materiales del proyecto; el segundo grado lo estudiaban de febrero a junio. Al término del ciclo escolar estaban recuperados y podían continuar de manera regular sus estudios.

La alternativa de nivelación de niños en situación de extra edad, funcionaba de manera similar, solamente que tenía como destinatarios aquellos alumnos que por haber reprobado una o varias veces algún grado, se encontraban de pronto en un grado con una edad que no les correspondía, estaban desfasados cronológicamente. Sabemos todos los problemas que ocasiona para la aplicación de estrategias el tener en nuestros grupos alumnos más grandes que el promedio. Además, muchas veces esta situación ocasiona que el alumno deserte al considerarse mayor.

La alternativa se aplicaba en niños de 3°. A 6°. Grado. En el primer período comprendido de septiembre a enero, tenían los materiales de 3°. o de 5°. Grado y en el segundo período de febrero a junio cursaban el 4°. O 6°. Grado, según fuera el caso. En ambas alternativas se requería de un compromiso muy grande por parte del docente a cargo, así como de los padres de familia para impulsar a sus hijos.

Al ser el proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar" una estrategia nacional para abatir el rezago educativo, se contaba con el apoyo de la instancia de control escolar para lo conducente a movimientos estadísticos de altas y bajas, así como de boletas y certificados.

Con el paso del tiempo y la experiencia, ya conformado el equipo de trabajo, valoramos la necesidad de prevenir más que remediar. Fue así como se implementaron las alternativas de: "Nivelación de niños con atraso en el segundo grado" que pretendió lograr que los niños de segundo grado, superaran su atraso escolar en corto tiempo, mediante el tratamiento adecuado de las deficiencias que presentaban y apoyos didácticos específicos; y "Prevención de la reprobación" que proporcionaba al maestro recursos didácticos diversificados que le ayudaban a evitar la reprobación de los alumnos atrasados en los dos primeros grados. En ambos casos, la idea era detectar a tiempo el problema para solucionarlo antes de concluir el ciclo escolar. Para esto era necesario darle su valor al diagnóstico ya la evaluación intermedia. Esta información permitía a los docentes ubicar a los alumnos con atraso y comenzar a trabajar con ellos. Los materiales eran los mismos pero con el enfoque preventivo.

La carta de presentación de este proyecto eran sus materiales diseñados para la enseñanza de la lectura y escritura a través del método global de análisis estructural. Se pretendía que los niños tuvieran un material didáctico estimulante y de fácil manejo. Un material que los indujera activamente a participar con interés y entusiasmo en las actividades que se realizaban en el salón y con mayor razón, un material que los ayudara a fijar el conocimiento en sus hogares.

Con el Método global de análisis estructural desarrollado en cuatro etapas, los alumnos lograban un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano; desarrollaban el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica; comunicaban su pensamiento y afectividad; asimilaban, enriquecían y transmitían su cultura; adquirían y mantenían la práctica y gusto por la lectura. Las etapas de método global de análisis estructural son:

Visualización de enunciados, Análisis de enunciados en palabras, Análisis de palabras en sílabas y Afirmación de la lectura y escritura, todas ellas subdivididas en los pasos: conversación, escritura de enunciados hecha por el maestro, lectura de enunciados hecha por el maestro, identificación de enunciados, copia de enunciados y evaluación. En la última etapa de afirmación, además debían de redactar enunciados.

La participación de la familia era determinante para que el alumno, dentro y fuera del salón de clases practicara la lectura y escritura razonada, haciendo comentarios, juegos y dibujos sobre lo leído, escrito u observado.

### **1. Los materiales del proyecto**

El material original del proyecto estaba compuesto por cuadernillos de colores, carteles para sumar y multiplicar, tarjetas para propiciar la expresión oral, tarjetas para el aprendizaje de la lectura y escritura y un cartón con el dibujo de un gusano. Todos con un propósito definido.

El cuadernillo "Muevo mi mano" estimula la coordinación motora fina propiciando en el alumno la seguridad y confianza en sus trazos. "Puedo escribir" permite el dominio del trazo de los elementos gráficos de las letras, para conformar familias por semejanza y/o diferencias. Los materiales "Palabras que yo se"y "Vocabulario" integran el lenguaje hablado con el escrito (relación sonoro-gráfica) para que el alumno asocie la imagen con la grafía, como antecedente de la lecto escritura a partir del interés de coleccionar y el placer de dibujar y permitiéndole la expresión oral y el enriquecimiento de su vocabulario. "Adivina que sigue" es un material que madura el pensamiento lógico a través de la identificación de elementos de una serie como el orden, posición, número, etc. "Empiezo a sumar" desarrolla la comprensión del significado de los números y su utilización en situaciones diversas, haciendo que el alumno identifique el valor numérico y lo aplique en problemas de suma.

El "Gusano" es un material elaborado en papel grueso con el dibujo de un gusano,

que tiene en su cuerpo las huellas de unos pies. Este material contribuye al desarrollo de la coordinación motora gruesa propiciando que el niño explore diversas formas de movimiento que involucre las extremidades inferiores y superiores.

En segundo grado los materiales son: "Quiero leer" inicia la lectura y hace que el alumno reconozca las características del lenguaje y aplique sus estrategias de lectura en textos diversos. El cuadernillo "Me expreso" desarrolla la expresión escrita ampliando los conocimientos del niño sobre la escritura, haciendo eficaz la comunicación y contribuyendo a la autoafirmación del niño. "Resta y multiplico" permite al alumno aplicar los procesos de resta y multiplicación en la solución de problemas, ejercitando el cálculo en problemas de suma, resta y multiplicación. Las tarjetas "Sumo y multiplico" propician la comprensión de los procesos aditivos en relación con la multiplicación, a través del conteo, de agrupamientos y del descubrimiento de la propiedad conmutativa.

Las áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales son atendidas con los cuadernillos "Empiezo a observar" y "Todos somos importantes" en el primer grado; "Descubriendo cosas" y "Todos participamos" en el segundo. Los de Ciencias Naturales desarrollan el espíritu de investigación y la integración con el medio. Los de Ciencias Sociales tienen como propósito crear conciencia de que el alumno es un ser social y que es parte de una comunidad.

Los materiales de extra edad son guías didácticas para el trabajo individual. Están diseñados para que el alumno construyera su conocimiento. Hay una guía para Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En ellas se sintetizan los contenidos más relevantes de cada grado y se dosifican para poderlos abarcar en un período determinado.

Para el maestro se editó un material de sensibilización denominado "Maestro" que contiene un texto amplio sobre los sentimientos que origina en el alumno el atraso escolar y el no recibir la atención de su maestro.

## **CAPÍTULO IV**

### **SIEMPRE HAY ALGO MÁS**

#### A. Limitantes y debilidades del programa RNAE

Trabajar el programa RNAE tal cual lo estipulaban los lineamientos, me permitió detectar algunos vacíos en la estructura y en la fundamentación pedagógica. El programa cumplía con su objetivo fundamental que era la recuperación de los niños con atraso escolar mediante diversas alternativas de atención, sin embargo después de la recuperación del alumno no había más. Al siguiente ciclo, se convocaba nuevamente, se inscribían nuevos grupos y se repetía el proceso. Era una solución inmediateista a un problema con raíces profundas, cuyas causas y efectos iban más allá de la simple recuperación de un ciclo escolar de una mínima fracción de la población con atraso. El enfoque remedial de este programa era en mi opinión, su mayor debilidad porque al aliviar determinados síntomas visibles, se alimentaba la ilusión, postergando la cura real. Por otro lado, se había suscitado un estancamiento metodológico, no sólo en el estado sino a nivel nacional. Era incongruente que se estuviera gestando una reforma educativa y los programas nacionales como RNAE, no tuvieran indicios de transformación. El programa corría el riesgo de reducirse a ser una estrategia académica para resolver un problema de acreditación y estadísticas.

La lecto escritura representaba, como hasta hoy, el principal indicador para determinar la promoción en los dos primeros grados. En sentido negativo, el índice de reprobación reflejaba las problemáticas y debilidades del alumno y las deficiencias del manejo metodológico por parte de los docentes. Todos conocemos de la costumbre de la mayoría de los maestros de primer grado de reprobar estadísticamente a los alumnos que no leen en el mes de diciembre y después descuidarlos para atender a aquéllos que sí tienen posibilidades. El proyecto RNAE atacaba las deficiencias propias de los alumnos, pero no tenía contemplado alguna estrategia relacionada con fortalecer metodológicamente a los docentes.

Otro aspecto que debilitaba al proyecto era que las autoridades correspondientes desconocían la operatividad del manejo estadístico de los alumnos que hacían dos grados en un ciclo escolar o bien, que se recuperaban después de haber sido reprobados. Este trámite lo veían como un obstáculo y optaban por no permitir que participaran sus escuelas, incluso descalificaban el proyecto argumentando que era imposible que un niño que en un ciclo escolar no había podido aprobar, pudiera hacer dos ciclos en uno.

Los materiales del proyecto, que eran su sustento, requerían de una fundamentación teórica manifiesta. Los docentes los aplicaban mecánicamente sin conocer sus fundamentos, sus propósitos. Por esa razón, no les dedicaban el espacio ni el tiempo dentro de su planificación para trabajarlos adecuadamente.

Sintetizando, el proyecto carecía de una visión para solucionar efectivamente el problema de atraso escolar. No contemplaba un programa de capacitación, formación y actualización para los docentes. No tenía una guía para hacer simples los trámites estadísticos. Los materiales carecían de información técnico pedagógica manifiesta.

## **B. Búsqueda de alternativas de mejoramiento e innovación**

Esta búsqueda puedo dividirla en dos etapas: En los primeros años de trabajo con el proyecto, me ajusté bastante a lo establecido por los lineamientos nacionales. Realicé algunas modificaciones encaminadas más a la organización ya la eficiencia que al contenido pedagógico. Trabajé todas las alternativas propuestas: Nivelación de niños reprobados en primer grado, Nivelación de niños en situación de extra edad y Prevención de la reprobación. El universo de atención fue creciendo en función al número de asesoras con las que contaba ya las estrategias de organización. Todo operaba sistemáticamente.

En la segunda etapa, el proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar representó un hito en mi formación, mi perspectiva profesional y en mi forma de vida en general. Conocer a fondo y en los hechos el fenómeno de atraso escolar me dio los elementos básicos para desentrañar conocimientos, explorar en las conductas, investigar y

poner en la mesa diferentes necesidades de transformación.

Paralelamente a esta etapa, en mayo de 1992 la educación nacional se transformó de manera significativa con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como un requerimiento en la estrategia de modernización del país y la reforma del Estado que establecía una participación más intensa de la sociedad. "En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país"<sup>12</sup>

La educación recuperaba su importancia en la visión estratégica de un país en desarrollo. Los ejes relevantes de este Acuerdo: la reorganización del sistema educativo, que contempla el federalismo educativo y la nueva participación social; la reformulación de los contenidos y materiales educativos; la revaloración de la función magisterial, que abarca la formación del maestro, la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el nuevo aprecio social hacia el maestro, ofrecían un campo amplio de posibilidades para la innovación. No había otra alternativa o renovarse o morir.

El problema se transformó. De ser un problema de reprobación, se convirtió en un problema encubierto de atraso escolar y de calidad en la preparación de los alumnos. Problema que seguimos arrastrando y no porque las propuestas metodológicas y los materiales no sean buenos, son magníficos. Es un problema de mentalidad, de cultura docente que el mismo sistema propicia y fomenta.

En este contexto de reforma, el proyecto RNAE o APC no podía seguir atendiendo el atraso escolar con las mismas estrategias, requeríamos tener otra óptica del problema para poder darle otro enfoque al proyecto, un enfoque que permitiera ir al fondo, a la raíz, al origen para poder ofrecer estrategias reales de solución, ofrecer a los docentes elementos

---

<sup>12</sup> Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica. Publicado el 19 de mayo de 1992.



para el tratamiento del atraso escolar que pudieran ser incorporados a su práctica en cualquier tiempo y espacio. Necesitábamos renovar, adecuar, replantear, diseñar y reestructurar las acciones, la metodología, los materiales. Para eso teníamos como fortaleza la experiencia adquirida, la consistencia de nuestro trabajo y los resultados obtenidos. Como oportunidad, aprovecharíamos ese espacio de actualización que se abría para nosotros como equipo y para los docentes quienes eran nuestro universo de atención.

### **C. Revolución del modelo 1. Estructura y operatividad.**

El proyecto RNAE tenía una estructura muy rígida. La coordinación nacional estaba ubicada en el área de planeación y presupuesto de la Secretaría de Educación Pública a diferencia de todos los demás proyectos y programas que dependían de la Subdirección de Educación Básica o de la Dirección de Educación Primaria. Esta ubicación del proyecto obedecía a que en el área de planeación se generaban los datos estadísticos educativos así como los recursos económicos para todas las dependencias de la SEP. En esa área se detectaba el problema de rezago y se presupuestaba el recurso para la elaboración del material del proyecto. Antes de la federalización, el recurso llegaba etiquetado para el proyecto y no se podía emplear para nada más. De tal manera que yo, como coordinadora, sabía cuánto asignaban para la operatividad del proyecto cada ciclo y establecía la capacidad y las metas de atención. Si rebasaba las metas informadas, como sucedió varias veces, recibía un incremento de presupuesto al siguiente ciclo, lo que nos permitía ampliar nuestras metas.

Después de la federalización el recurso siguió llegando pero incluido en el presupuesto estatal, con el nombre genérico de Atención Preventiva y Compensatoria, donde se contemplaban además otros programas como PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo). Con esta disposición, se generó el cambio de nombre del proyecto, utilizando el que traía el rubro de Atención Preventiva y Compensatoria. Por otro lado, si las autoridades educativas del estado consideraban que el recurso se debía aplicar en otras necesidades o estrategias, el proyecto se quedaba sin recurso para su operatividad. Procedía a todo un proceso de gestión en la Dirección de Educación Primaria del estado para

convencerlos de los beneficios del proyecto y que me autorizaran recurso de alguna otra partida y poder accionar el proyecto.

Con este antecedente, el primer cambio debía ser en estructura y operatividad. Para ese entonces ya tenía un equipo consolidado, conformado por cuatro personas muy comprometidas y capaces para la realización y desarrollo del proyecto. Establecimos acciones básicas que debíamos realizar sistemáticamente como equipo:

- Promoción y captación .Capacitación
- Diagnóstico
- Reunión con padres de familia
- Distribución de material
- Visitas de Asesoría y Supervisión
- Reuniones de Evaluación y seguimiento
- Evaluación
- Diseño y elaboración de recursos didácticos.

La promoción se realizaba en forma permanente tratando de cubrir la demanda. La captación se efectuaba considerando las estadísticas de fin de curso para detectar las zonas donde había mayor índice de reprobación. Asimismo, se hacía una invitación a través de oficios y folletos a todos los supervisores escolares, dejándoles la opción de inscribir a quienes requerían del apoyo del proyecto.

La capacitación se daba de manera permanente en dos ámbitos: la del equipo técnico del proyecto y la que se le daba a los maestros participantes en las diversas alternativas. En el caso nuestro como equipo, teníamos que investigar, leer sobre distintos temas, nos fijábamos metas de estudio y teníamos nuestro tiempo para compartir la información. En cuanto a los docentes participantes, se les programaba un curso taller inicial donde se les daban los contenidos básicos para operar el proyecto y posteriormente, en la capacitación continua, dividida en tres sesiones con lapsos de dos meses entre cada una, se les proporcionaba contenidos que contribuyeran a la realización eficiente de su función.

El diagnóstico se realizaba para conocer la situación de atraso que tenía cada grupo participante en lo general y cada alumno en lo particular. Se realizaba con instrumentos diseñados por los maestros en el taller inicial. Estos instrumentos eran elaborados cuidadosamente considerando rescatar la información necesaria de una manera integral.

El apoyo de los padres de familia era necesario para poder llevar a cabo acciones de nivelación y recuperación dentro de los grupos escolares. El mantener informados a los padres de las características del trabajo con los niños nos permitía hacer extensiva la corresponsabilidad para el logro de los propósitos. Las reuniones con padres de familia eran programadas por los maestros y asistidas por el grupo técnico.

La distribución de material se realizaba al terminar la capacitación inicial. El docente participante recibía el material correspondiente para cada niño inscrito en el programa. Este material estaba diseñado específicamente para el tratamiento del atraso escolar y posteriormente, con las modificaciones y creaciones que realizamos, se encontraba debidamente articulado a los textos oficiales, al plan y programas de estudio vigente, respetando el enfoque de cada asignatura.

El seguimiento y control de las acciones era indispensable para verificar el apego a los lineamientos técnicos, administrativos y pedagógicos que nos garantizaban el logro de las metas grupales e individuales. En las visitas, se pretendía además de la supervisión, continuar con la asesoría directa al docente en el ámbito del aula. El número de visitas a los grupos variaba en función al nivel de atraso detectado en el diagnóstico ya la habilidad del docente para el manejo de la propuesta metodológica. Podían ser de dos a cinco visitas al año.

Las reuniones de evaluación y seguimiento constituían un espacio de intercambio de experiencias y coevaluación de lo realizado. Se efectuaban con una periodicidad de cada dos meses y se aprovechaba el espacio para continuar la capacitación. La característica era que el contenido que se veía en la sesión lo llevaban los docentes para aplicar en sus grupos y en la siguiente sesión compartían su experiencia.

La evaluación se daba de manera permanente, sin embargo, distinguíamos tres momentos fundamentales para obtener información y retroalimentación de los procesos de recuperación, así como para el cambio en la estadística. Estos momentos son: al inicio o diagnóstica, evaluación intermedia y la evaluación final.

El diseño y la elaboración de recursos didácticos se fundamentaban en las necesidades detectadas durante las visitas, las reuniones, la contextualización así como el modelo educativo vigente.

Estas acciones básicas eran programadas, monitoreadas y registradas en un Manual de Operación que hacía las veces de bitácora y diario de campo. Es importante señalar este manual porque era un documento que nos daba identidad, coherencia, organización e información. La primera hoja del manual tenía los propósitos educativos de la educación primaria, para no perder de vista el camino. Después venían los propósitos del proyecto, la descripción de las acciones básicas, la fundamentación de cada uno de los cuadernillos, el plan anual, los planes mensuales, un formato para el concentrado de la información mensual, registro de visitas. En la portada le pusimos un logo que fue seleccionado en un concurso en el departamento técnico pedagógico. Para nosotros era importante hacer parte a las demás personas de nuestro proyecto.

## **2. Metodología.**

El plan y programa de estudios 1993, es muy claro en la descripción del nuevo modelo y en sus propósitos educativos. Los enfoques que se le dan a las asignaturas son lo medular para el logro de los propósitos. Si los docentes pretendían trabajar los libros de texto y el mencionado plan y programa de estudio con un enfoque tradicionalista, no encontraban congruencia y tenían altas posibilidades de fracaso. Hemos visto con anterioridad que los principales afectados en un mal manejo metodológico son los alumnos.

Esta debilidad de actualización docente, la convertimos en una oportunidad para reorientar la capacitación a los mismos. Teníamos que partir del conocimiento del modelo,

sus fundamentos, su metodología, así como entender la lógica de los materiales(Plan y programa de estudios, libros del maestro, avances programáticos, libros de texto, los ficheros de actividades), para poderlos articular en una planificación congruente y que partiera de la realidad contextual de los alumnos. Además debíamos poder facilitar la inserción de la metodología específica del proyecto en esta lógica.

Para el logro de lo anterior, nos capacitamos con las compañeras del PRONALEES, investigamos y sobre todo leímos y analizamos el contenido de cada uno de los materiales. A continuación describo en un cuadro comparativo cómo eran los cursos antes y después de la reforma.

Modelo de capacitación 1987 -1992	Modelo de capacitación 1993-2000
<p>Explicación de propósitos del proyecto</p> <p>Descripción de las características de los grupos de nivelación y recuperación.</p> <p>El atraso escolar, factores que lo originan.</p> <p>Método global de análisis Estructural</p> <p>Explicación del uso de los materiales</p> <p>Mecanismos de evaluación y acreditación</p>	<p>Propósito de la capacitación</p> <p>Propósito de Proyecto por alternativa de atención incluyendo los mecanismos de evaluación y acreditación.</p> <p>Conceptualización del fenómeno de atraso escolar. Sus causas y efectos.</p> <p>Diagnóstico, elementos necesarios para conocer a mis alumnos.</p> <p>Caracterización de los alumnos en edad de cursar la educación primaria</p> <p>Necesidad educativa especiales</p> <p>Propósito educativo de la educación primaria.</p> <p>Perfil de egreso</p> <p>Plan y programa de estudio 1993</p> <p>Enfoques de las asignaturas de educación primaria y el aprendizaje significativo.</p> <p>PRONALEES</p> <p>A.P.C., una alternativa para el tratamiento</p>

	<p>del atraso escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales de primer grado</li> <li>• Materiales de segundo grado</li> </ul> <p>Evaluación. Punto de referencia en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
--	--

Los contenidos del cuadro a partir de 1993, se veían de una manera general y básica para iniciar el trabajo y posteriormente se profundizaban a lo largo del ciclo escolar. La programación de la capacitación era flexible, porque partíamos de las necesidades de actualización y/o formación de los docentes. Al término del año, el maestro había logrado dos propósitos: recuperar a sus alumnos y conocer con un nivel alto de aceptación la metodología del nuevo modelo, los materiales propios de su trabajo, permitiéndole diseñar estrategias para superar el atraso escolar en cualquier momento de su desempeño. Una muestra de estos contenidos es el documento que integramos para el diagnóstico, conocimiento y diferenciación de los problemas de atraso escolar que requerían educación especial y de los que podían tratarse en el aula, atendiendo a la integración educativa.

A diferencia del modelo anterior, los maestros eran invitados a participar mediante una difusión y promoción del proyecto y sus propósitos. La ventaja que esto representaba era que el maestro o maestra que llegaba a capacitarse venía dispuesto y convencido de que tenía que hacer algo en relación al problema del atraso escolar en su aula. El trabajo con gente comprometida es mucho más rico.

En los dos últimos años de mi gestión (1998-1999, 1999-2000), incorporamos a la temática, las estrategias para el desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura de los propios maestros y que podían aplicar en SUS aulas. Las estrategias venían especificadas en los libros "Cuchillito de palo", "El escriturón" y "Acto seguido", "Atando cabos" del acervo que proporcionaba el programa "Rincones de lectura". Esto permitía que el maestro utilizara con propósito los libros y recursos didácticos que tenían en sus escuelas.

Estábamos siempre incorporando elementos y contenidos nuevos a la capacitación a

fin de que los docentes pudieran echar mano de todo lo que tenían a su disposición de una manera creativa y pertinente, tanto para prevenir como para remediar el atraso en sus alumnos. En este proceso los libros de la UPN: "El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento", "Grupos en la escuela" "Corrientes pedagógicas contemporáneas" "Institución escolar" "Construcción social del conocimiento y teoría educativa", y "Análisis curricular", constituyeron nuestra bibliografía base para fundamentar nuestras propuestas.

### **3. Materiales didácticos.**

Con tanta información actualizada generada por la reforma y con las adecuaciones que le íbamos haciendo al modelo básico del proyecto, era urgente también hacer cambios en los cuadernillos y materiales del mismo. Esta fue la parte que más disfrutamos como equipo, porque de pronto nos vimos con toda la libertad para crear partiendo de los conocimientos y experiencias adquiridas. Sumado a esto, contábamos con el apoyo y confianza de la autoridad inmediata superior que permitió el espacio y autorizó el recurso para poder llevar a cabo esta tarea.

Como recordaremos, los cuadernillos descritos brevemente en el anexo, cumplían una función muy específica para el alumno, partiendo de la premisa de que la falta de maduración en el niño ocasionaba el atraso escolar. Si el niño trabajaba sistemática mente los ejercicios, lograría la madurez y por consiguiente estaría listo para acceder a la lectura y escritura. Por otro lado, otros cuadernillos servían de apoyo para llevar las etapas del método global de análisis estructural y los demás cumplían los propósitos de cada área: matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

El maestro aplicaba con entusiasmo los ejercicios pero sin la fundamentación teórica, porque no la especificaba el material. El maestro se reducía a ser un técnico aplicador eficiente, ya que obtenía buenos resultados. Con este antecedente nos dimos ala tarea de trabajar a la inversa, buscando la teoría que justificara los materiales, modificándolos para que fueran pertinentes con el nuevo modelo y diseñando nuevos para complementar las

necesidades del maestro y de los alumnos. Algo muy importante de señalar, es que en nuestra visión como equipo, las adecuaciones y creaciones que realizamos estaban encaminadas a mimetizar los materiales con los libros de texto y demás recursos que manejaban regularmente los maestros, para que fueran descubriendo la invaluable riqueza de los mismos y concluyeran que podían resolver el atraso escolar con sus propios recursos.

A continuación transcribo la justificación que elaboramos para avalar la pertinencia de los materiales a las autoridades:

*A través del tiempo y las evaluaciones realizadas de este Proyecto con maestros de grupo, directores, supervisores, se ha podido concluir la versatilidad de los materiales didácticos propios del mismo, ya que son susceptibles de adecuarse a los diversos métodos de enseñanza. Los materiales están avocados al logro de la maduración necesaria para la lecto-escritura, así como el dominio de las operaciones fundamentales.*

*En el área de Ciencias Sociales los materiales están enfocados a crear en el niño la conciencia de su yo y de su papel en la comunidad en donde vive. También subrayan la importancia de la familia y las actividades productivas.*

*En Ciencias Naturales en todo momento se trabaja con el método científico propiciando el hábito de investigar como medio de obtener conocimientos. Como se puede observar en las cuatro áreas, los objetivos de los materiales son amplios, generales y actuales, lo que los hace compatibles con las diversas metodologías.*

*En la alternativa de Nivelación de Niños en Situación de Extra edad, la metodología es la propia del trabajo-aprendizaje y autoaprendizaje, lo que la hace viable con la forma actual de trabajo propuesta por el nuevo modelo educativo<sup>13</sup>*

Los cuadernillos de primer grado que creamos para complementar los existentes son: "Adivina y aprende", "Juega Niño", "La Magia de las Palabras". Modificamos el cuadernillo "Quiero leer" de segundo grado y lo incorporamos al material de primer grado.

---

<sup>13</sup> Lizbeth Torres Gasca, Méndez Domínguez Magdalena. Análisis de la pertinencia de los materiales de proyecto Atención preventiva y compensatoria. México, 1996



Asimismo, enriquecimos el cuadernillo "Empiezo a Sumar", adicionándole la resta y lo nombramos "Empiezo a Sumar y Restar".

En segundo año rediseñamos la totalidad de los cuadernillos y creamos dos: "Leo y comprendo" y "Puedo escribir cursiva".

Complementan estos cuadernillos, tanto los rediseñados como los de nueva creación, una ficha técnica que orienta al docente sobre el contenido y la forma de aplicación.

Las lecturas de los cuadernillos fueron tomadas de los libros del Rincón, de libros viejos con lecturas infantiles y algunos textos fueron hechos por nosotras. Los dibujos, unos los hicimos calcados, otros hechos a pulso con nuestro nivel de destreza. Las primeras adecuaciones las hicimos con nuestra letra script a mano y aunque fue un trabajo muy gratificante, la presentación no era la que queríamos. Afortunadamente nos dotaron de nuestra primera computadora e iniciamos nuestras primeras experiencias reelaborando el material con esta tecnología, mejorando sustancialmente la presentación de los materiales.

Conjugamos nuestras destrezas y nuestro entusiasmo para hacer de este material un regalo de amor para todos esos niños y niñas que por diversas circunstancias se encuentran en una situación de atraso escolar y para los maestros que día a día luchan para sacar adelante a sus alumnos.

*Más, siempre hay algo más, algo que salvar de cualquier fracaso.*

*Más, siempre hay algo más, piedras que quitar antes de un mal paso. Siempre hay algo más que contar las caídas.*

*Algo a rescatar de una causa perdida.*

*Alguien en quien creer, algo que aprender, luces que tener encendidas.<sup>14</sup>*

---

<sup>14</sup> Alberto Cortez. "Siempre hay algo más" en Antología musical Un poeta de la vida. Reader Digest México. 1997.

## **CAPÍTULO V**

### **LO IMPORTANTE PERMANECE**

#### **A. Valoración de la Experiencia.**

El proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar (RNAE) y posteriormente Atención Preventiva y Compensatoria (APC), tuvo un proceso enriquecedor en donde se reflejaba el crecimiento y madurez metodológica que se iba logrando. Para valorar el alcance de las acciones tomaré los rasgos de calidad: relevancia, equidad, eficiencia y eficacia.

##### **1. Relevancia**

Este proyecto fue creado para responder a una demanda social en relación a datos estadísticos que reflejaban una realidad. Los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal en 1979 eran muy alarmantes. La solución ofrecida a través del proyecto, era focalizada al trabajo aislado del aula, lo que implicaba que el problema se solucionaba en un ciclo, en un grupo de alumnos, pero no había garantía que en el siguiente grado no resurgiera el atraso. El maestro capacitado, se comprometía para el logro de la recuperación, se esforzaba y dedicaba tiempo extra para su propósito, sin embargo, los otros docentes de la escuela, por lo general, no tenían compromiso alguno para la mejora. Este era el contexto en la mayoría de las escuelas participantes. No existía un proyecto integrador de mejora, que permitiera abatir el rezago educativo.

En un principio, el proyecto apostó a la creatividad, compromiso y vocación del maestro, considerando que únicamente le faltaban recursos didácticos para complementar su labor. Por esa razón se entregaron masivamente los cuadernillos y materiales que sustentaban el proyecto. La capacitación era muy ligera, se reducía a instrucciones para el manejo del material, lo que resultó insuficiente. Prueba de ello es que en las primeras visitas, encontré materiales tirados en algún salón o bodega de las escuelas. Se los entregaban indistintamente a los niños para que se entretuvieran, los maestros

argumentaban que desconocían la manera de trabajarlos.

Nosotros como equipo estructuramos una capacitación más adecuada. Iniciamos con los contenidos básicos para un buen manejo de los materiales y conforme las necesidades de los maestros nos lo exigían, fuimos introduciendo otros contenidos, estrategias y materiales para mantener la relevancia del proyecto.

Un factor importante en este desarrollo fue el contacto, el intercambio que tuvimos con otros estados de la república. Esto inició con una inquietud nuestra. Como parte del control de las oficinas del centro, se realizaban visitas anuales a los estados. En estas visitas nos supervisaban las estadísticas, se entrevistaban con las autoridades y por iniciativa nuestra, les programábamos dos o tres visitas a escuelas que estaban participando en el proyecto. Esto nos permitió mostrar el trabajo de los maestros y la utilización de los materiales. También aprovechábamos la visita para promocionar y difundir el proyecto en programas de televisión y de radio. Por nuestra parte, tratamos siempre de sacarle el mayor beneficio a estas visitas.

Fue en este contexto en que propusimos la realización de reuniones nacionales para el intercambio de experiencias que alimentaran nuestro trabajo. Fue así como se realizaron 6 en total: Las tres primeras en la capital del país en los años 1990 y 1995. En 1996 se realizó en la ciudad de Oaxaca y en el 2000 en nuestro estado. En el mismo año se efectuó la sexta en la ciudad de Pachuca. La séptima se realizaría a finales del mismo año en Ciudad Victoria, Tamaulipas, pero fue cancelada por el gobierno de ese estado.

En todas estas reuniones llevamos nuestras propuestas e innovaciones, intercambiamos materiales y estrategias y se establecieron compromisos para el crecimiento del proyecto. Habíamos logrado caminar juntos todos los estados que teníamos este proyecto funcionando. La quinta reunión realizada en Yucatán, fue un reto de organización para el equipo. Gestionamos para hacer una reunión de calidad, exitosa donde los compañeros coordinadores de otros estados se sintieran bienvenidos y se llevaran productos concretos y avances a sus entidades. Yucatán quedó registrado como el modelo

de organización y mayor innovación de toda la república. Nos convertimos en un referente obligado a nivel nacional. Todo lo anterior<sup>1</sup>lente expuesto nos muestra la relevancia que siempre tuvo el proyecto en nuestro estado ya nivel nacional.

## **2. Equidad.**

La naturaleza del proyecto es de equidad. Sus propósitos están enfocados a resolver toda la problemática que le presenta dentro del aula aun niño con atraso escolar. Se contempla la recuperación en aspectos académicos, la nivelación en relación con sus compañeros y la revaloración de la autoestima. Sabemos que un alumno con atraso escolar es candidato seguro ala reprobación si no se atiende oportunamente la situación específica de su rezago. En la cultura escolar de nuestro medio, el fenómeno de la reprobación marca con la descalificación a los alumnos durante toda su estadía en la escuela, aún cuando se han recuperado.

El proyecto brindó la oportunidad de que los alumnos obtuvieran los conocimientos básicos en la mitad de un ciclo escolar para acceder al siguiente grado sin desventaja y continuar con estrategias específicas para su total recuperación. En el aspecto preventivo, proporcionó el refuerzo necesario para ir venciendo el rezago producido por falta de maduración, o por carecer de un ambiente propicio para el aprendizaje. En la alternativa de extra edad, se proporcionó una atención característica a los alumnos desfasados cronológicamente precisamente por constantes reprobaciones. Como se puede observar, en todas las alternativas se estaba propiciando la solución de un problema de rezago que generaba otro de desigualdad e inequidad.

55 Por otro lado, el proyecto también atendió la inequidad en los docentes. Existen maestros que tienen una formación más débil que otros, o que tienen menos experiencia que otros, lo que ocasiona que su desempeño sea inferior. Con la capacitación tratamos de proporcionar información y formación homogénea para el tratamiento del rezago escolar en cualquiera de sus manifestaciones, equilibrando los perfiles de los docentes. Así mismo obtuvieron conocimientos, desarrollaron habilidades, destrezas y actitudes que les servirían

Permanentemente en su desempeño profesional.

### **3. Eficiencia.**

La sincronía y pertinencia, sumadas a una organización que se fue afinando con el tiempo fueron elementos para la eficiencia. Nosotros, desde el final del ciclo escolar comenzábamos a detectar los focos rojos en las estadísticas, hacíamos nuestro estimado de universo de atención y elaborábamos nuestros requerimientos de material. Con la reunión de evaluación final obteníamos la información sobre la pertinencia de los contenidos abordados a lo largo de la capacitación y determinábamos mantenerlos, mejorarlos o eliminarlos. Al inicio del ciclo ya estábamos listas. Invitábamos a través de los conductos institucionales a las escuelas que considerábamos, basadas en la estadística, que requerían el servicio, pero también hacíamos una invitación abierta a quien quisiera participar. Atendíamos a todos los que se inscribían. Se les citaba para que asistieran a la capacitación en los días programados de los TGA; tres días de trabajo intenso, al final les entregábamos los materiales para cada alumno.

Los maestros al término de esa capacitación inicial se iban con un cronograma de actividades para todo el ciclo escolar, con un instrumento para el diagnóstico elaborado por ellos mismos, estrategias para el manejo del atraso escolar, contenidos teóricos que fundamentaban sus acciones y sobre todo, un propósito común: abatir el rezago en su aula.

Un factor muy importante en nuestro trabajo era la difusión, tratábamos de informar siempre acerca del proyecto, dar a conocer la realización de acciones para abatir el rezago. Había ese compromiso de mostrar a la sociedad nuestro trabajo y los resultados.

Al interior del equipo programábamos nuestras visitas, tratando de optimizar el recurso de viáticos y gasolina. En la primera visita revisábamos el diagnóstico que los maestros habían elaborado de su grupo y contrastábamos que su planeación correspondiera a la situación de atraso de sus alumnos. Cada visita y cada reunión tenían un propósito según el momento de la realización. Todo se registraba. Estábamos en investigación

permanente. Los informes mensuales se elaboraban en base aun guión, de esta manera nos concentrábamos en la información que era relevante para la mejora.

Contábamos con espacio de estudio y formación en equipo, donde reforzábamos o adquiríamos conocimientos, habilidades y destrezas para nuestro trabajo de asesoría. Muchas personas nos apoyaron en este trayecto formativo. La eficiencia de las acciones del proyecto está estrechamente relacionada con la actitud y profesionalismo de mis compañeras, con ese acompañamiento que me hicieron en ese buscar y andar constante, también con la confianza que depositaron en nosotros las autoridades.

#### **4. Eficacia.**

A lo largo de toda su historia en el estado se aplicaron las alternativas de Nivelación de Niños Reprobados en Primer grado, Nivelación de Niños Atrasados de Segundo Grado, Nivelación de Niños en Situación de Extra edad y Prevención de la Reprobación, atendiendo a una población considerable que logró la nivelación de sus alumnos en menor o mayor medida. Este esfuerzo y compromiso fue reconocido y valorado públicamente por las autoridades y el equipo de asesoras.

Si analizamos los resultados cuantitativos de todos los años de trabajo, podemos decir que el proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar o Atención Preventiva y Compensatoria es eficaz, porque el número es un indicador de logro. Sin embargo, haciendo una evaluación cualitativa viene necesariamente la pregunta ¿Por qué si hubo buenos resultados el problema subsiste?

Anteriormente bosquejé la respuesta, pero es importante retomarla. El proyecto propicia un buen trabajo de recuperación, pero no contempla el seguimiento de esa recuperación. Cuando iniciamos la capacitación el trabajo con los maestros era individualizado. No se contemplaba al maestro como parte de un todo conformado por los demás maestros de la escuela, el director, los padres de familia. El desempeño, aunque fuera bueno quedaba fragmentado. En los últimos años de mi gestión, vislumbramos cuál era la necesidad y comenzamos a considerar una articulación con el siguiente grado,

poniendo como requisito de participación que el maestro pasara con sus alumnos al siguiente grado, opción que no estaba fuera de lugar debido a que se recomienda el trabajo cíclico del docente. Pero la solución no era esa. La solución era un proyecto integrador de la escuela que contemplara un diagnóstico de su situación y en base a sus debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades, estableciera un plan de acción específico que atendiera los problemas detectados, donde quedaría incluido, de existir, el problema de atraso escolar. En la actualidad tenemos esa opción con el PETE (Plan estratégico de transformación escolar).

Otro factor importante fue la cantidad de personas que estábamos en el proyecto. El número oscilaba entre tres a cuatro personas. Para la forma de trabajo directa que incluía visitas de asesoría y reuniones de seguimiento, nuestro universo de atención no podía ser muy amplio, porque sacrificaríamos calidad por cantidad.

Esta es la respuesta a la ausencia de un impacto significativo a nivel estatal que hubiese disminuido de manera importante los indicadores negativos. No obstante, si nos comparamos con otros programas y proyectos estatales que tuvieron mayores recursos tanto humanos como materiales, y con los resultados del propio proyecto en otras entidades, nuestro desempeño queda dentro de los rangos de eficacia aceptable en el estado y en el país.

### **B. El trabajo colaborativo, detonante en una experiencia exitosa.**

Para realizar las propias aspiraciones son necesarios los otros. Si deseo ser maestro o pedagogo necesito la ayuda de docenas de profesionales docentes para adquirir los conocimientos que necesito. Aquello a lo que aspiro depende, en gran parte, de las otras personas y grupos que conviven conmigo. Muchas veces los otros nos ayudan a llevar a término nuestras aspiraciones.<sup>15</sup>

He mencionado a lo largo de este texto, que el grupo que coordinaba para la

---

<sup>15</sup> Joan Bonals. Op. Cit. Pág. 13

realización de las acciones del proyecto RNAE o APC, era reducido. El, número constante fue de tres, incluyéndome. En buenas épocas llegamos a cuatro elementos. Sin embargo es importantísimo reconocer que la colaboración entre nosotras, nos permitió lograr nuestras metas y nuestros propósitos. Conjugamos inteligencia, talento, habilidades, destrezas.

Sin ser una líder, establecí con todas las personas que trabajaron en el proyecto una relación basada en la confianza y en la reciprocidad. Traté siempre de crear un ambiente favorable para el desarrollo de la labor, dándole a cada uno su espacio como persona y como profesional. En el equipo cada miembro se sentía seguro de que los demás éramos respetuosos con sus especificidades, temores, inseguridades y problemas personales. La actitud tolerante y el respeto ala diversidad aumentaron la cohesión del grupo, permitiéndome hacer más fácil la coordinación.

Por otro lado, el nivel de motivación era alto en el equipo. Entre todas nos alentábamos y favorecíamos nuestras aspiraciones personales. No permitíamos que las ansiedades originadas por el alto sentido de responsabilidad y por las metas que nos trazábamos, alteraran la armonía del trabajo de grupo. Estábamos convencidas de los propósitos del proyecto, de las acciones básicas que debíamos realizar para conseguirlos. Distribuíamos equitativamente los recursos, los esfuerzos y los reconocimientos.

De no haber tenido esta fortaleza en el trabajo de equipo, probablemente hubiese logrado las metas del proyecto, pero no su transformación. Esta fue producto de un trabajo comprometido, planificado y enriquecido día a día por un grupo de personas que decidimos trascender en nuestra profesión.

### **C) Vientos de Cambio.**

En el 2001, dejé la coordinación del programa porque fui promovida a la Jefatura del Departamento Técnico Pedagógico para efectos de la transición de gobierno. Desde esta función mi margen de maniobra fue mínimo, debido al momento político que se vivía. Mi contribución fue llevar acabo un cambio administrativo tranquilo y en orden, preservando



las condiciones laborales de mis compañeros, así como la operatividad de todos los programas y proyectos del Departamento. A finales de ese mismo año fui relevada del cargo, pero continué colaborando en la Dirección de Educación Primaria realizando otras funciones, como hasta ahora.

Durante todo el resto del ciclo escolar 2001-2002, los programas y proyectos funcionaron regularmente. Hubo cambios, reacomodos y bajas de personas, pero los programas continuaron operando. Fue a finales de este ciclo cuando iniciaron los ajustes en la estructura de la Dirección. Al inicio del ciclo 2002-2003, el proyecto fue cancelado por la Dirección de Educación Primaria aduciendo que con la diversidad de materiales oficiales propios de cada grado y con un trabajo eficiente de los docentes, el problema de atraso escolar se eliminaría sin necesidad de recursos extras. Mis compañeras fueron re ubicadas en sus centros escolares, concluyendo de esta manera el proyecto "Atención Preventiva y Compensatoria" en la entidad. Cabe señalar, que este proyecto todavía está vigente en la normatividad de la Secretaría de Educación Pública y sigue operando en los otros estados del país.

¿Qué nos dejó este proyecto? Una forma de trabajo que nos distingue en cualquier lugar y en cualquier función que desempeñamos. Una actitud crítica y propositiva para la resolución de problemas. También nos dejó la satisfacción de haber ayudado a miles y miles de niños a transformar su situación de rezago. Nos dejó un amigo en cada uno de los maestros que compartieron con nosotros esta experiencia. Les dejó a los maestros la visión de que siempre hay algo más que hacer para ayudar a sus alumnos y que todas las posibilidades están en su creatividad. Dejó un legado de materiales didácticos que todavía circulan en las aulas como una opción donde apoyarse. Nos dejó buenos amigos en todo el país que compartieron y se llevaron de nosotros experiencias, alternativas, 'recursos que aún aplican en sus estados. Para mí significó cimiento, puente, camino.

El principito se fue a ver a las rosas otra vez.

-No se parecen en nada a mi rosa, todavía no son nada -les dio-. Nadie las ha domesticado y no han domesticado a nadie. Son como era antes mi zorro. No era más

*que un zorro parecido a otros cien mil. Pero le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.*

*Y las rosas se sentían muy molestas.*

*-Son hermosas pero están vacías -siguió diciéndoles-. No se puede morir por ustedes. Por supuesto, un transeúnte cualquiera creería que mi rosa se parece a ustedes, pero ella sola es más importante que todas ustedes: porque yo la regué. Porque le maté las orugas (excepto dos o tres, por lo de las mariposas). Porque la escuché quejarse, o vanagloriarse, o incluso, a veces, callar. Porque es mi rosa.*

*y se dirigió otra vez hacia el zorro. -Adiós- dijo.*

*Adiós -dijo el zorro-. Este es mi secreto. Es muy sencillo: Sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup> Antonie de Saint-Exupéry. El principito. Editorial Dante. México 1992. Pág. 70

## CONCLUSIONES

- La carrera profesional docente es la más observada y de la cual se tiene más referente a lo largo de nuestra vida. Los modelos docentes que tuve me brindaron una perspectiva positiva de la profesión.
- Mi formación específica en la docencia se inicia en el contexto de la Reforma Educativa, lo que me ubica en una generación de transformaciones constantes en la función docente. Las experiencias vividas en los primeros años de servicio me permitieron asumir la función de asesora y coordinar el proyecto RNAE dándole un nuevo impulso.
- El trabajo de asesoría ha ido consolidándose a través del tiempo y de las circunstancias. En el trayecto han habido cambios en la intención y en la forma, basados en las necesidades detectadas. Sin embargo, el propósito fundamental y último siempre ha sido el de mejorar las condiciones para el hecho educativo.
- El atraso escolar es un problema grave porque además de limitar la Eficiencia Terminal provoca estragos en los aspectos económicos y sociales. Es un fenómeno que se reproduce a sí mismo. Esto significa que al no atenderse oportunamente el problema, se genera la reprobación y en muchas ocasiones, la deserción escolar.
- El proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar fue creado para atender el problema de atraso y reprobación escolar. Su propósito es elevar la eficiencia Terminal de la educación primaria, mediante la introducción de recursos didácticos diversificados que permitan mejorar la retención escolar, incrementar la promoción entre los grados y lograr mayor número de egresados.
- Con la modernización educativa, que implicó la federalización de la educación, llegó también la necesidad de renovar y actualizar el proyecto RNAE a fin de que pudiera continuar cumpliendo su propósito, con el nuevo modelo educativo. Como equipo de trabajo realizamos cambios importantes en la organización, en la capacitación y en el enfoque de los materiales

didácticos.

- En el proyecto RNAE se pudieron atender y regularizar a miles de alumnos con atraso escolar. De la misma manera, se proporcionó a cientos de docentes estrategias y recursos para la detección, manejo y solución del problema de atraso escolar en cualquier momento de su práctica.
- Uno de los principales valores del proyecto fue el trabajo colaborativo que permitió el logro de las metas, así como el crecimiento e impulso personal para un desempeño profesional exitoso durante nuestra labor en el proyecto y posteriormente en nuestras respectivas tareas actuales.
- El proyecto fue cancelado en el estado por decisión de las autoridades educativas, sin embargo, se continúa trabajando con diversas modalidades, en otras entidades del país.

## BIBLIOGRAFÍA

ARNAUT, ALBERTO. Historia de una profesión. CONALITEG. México, 1998. 246p.

BONALS, JOAN. El trabajo en equipo del profesorado. Editorial Graó. España, 2004. 116p.

CONACYT. Proyecto No. 970301. Impacto de los desayunos escolares en el desempeño escolar. México, 1997. 82p.

CORTEZ, ALBERTO. Antología musical. Un poeta de la vida. Readers Digest. México 1997.

CUOMO, N. La interacción escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? Editorial Visor. España 1992

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México 1992.

FREIRE, PAULO. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Argentina, 2005. 141p.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Editorial Narcea. España 1995

REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol. IX No.3 El Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. México 1979. 60 p.

SAINT -EXUPÉRY ANTOINE. El principito. Editorial Dante. México 1992. 91 p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO. Taller de Inducción para Asesores Pedagógicos. Antología. México 2005.75 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan Programas de Estudio Educación Básica Primaria. México 1993. 164 p.

Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado. México 1995. 92 p.

Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado. México 1995. 92 p.

Haceres. Quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. Libros del Rincón. México 1994. 72 p.

Los números y su representación. Propuestas para divertirse y trabajar en el aula. Libros del Rincón. México 1991. 72 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Juega v aprende matemáticas. Propuestas para divertirse y trabajar en el aula. Libros del Rincón. México 1991.96 p.

Acto Seguido primer ciclo. Libros del Rincón. México 1994. 112 p.

Acto Seguido segundo ciclo. Libros del Rincón. México 1994. 112 p.

Acto Seguido tercer ciclo. Libros del Rincón. México 1994. 104 p.

El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. Libros del Rincón. México 1994. 128 p.

Cuchillito de Palo. Actividades y juegos para leer v escribir con gusto. Libros del Rincón. México 1997. 88 p.

Pronalees No. 1. ¿Por qué PRONALEESL Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa?. México 1995. 16 p.

Pronalees No. 1 Algunas consideraciones sobre la evaluación. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1996. 16 p.

Pronalees No. 4 Vigotsky y Freinet Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1996. 16 p.

Pronalees No.1-2 ¿Y la Evaluación...? Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1997. 32 p.

Pronalees No. 2 Nuevos Materiales. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1998. 16 p.

Pronalees No. 3 Talleres de escritura. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1998.16 p.

Pronalees No. 4 Reflexión sobre la Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1998. 16 p

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Pronalees. No. 1 Enfoque y Programa. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1999. 16 p.

Pronalees. No. 2 Programa II. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa. México 1999. 16 p.

Libro del Maestro de Español Primer Grado. México 1998

Libro del Maestro de Español Segundo Grado. México 1998

Atando Cabos 1 .Los libros del Rincón y los Programas de estudio. México 2000. 84 p.

Atando Cabos 2. Los libros del Rincón y los Programas de estudio. México 2000. 88 p.

Atando Cabos 3. Los libros del Rincón y los Programas de estudio. México 2000. 68 p.

SEP. CONACUL TA. PACAEP. Módulo Pedagógico. Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. México, 2000. 181 p.

SEP. CONACUL TA. PACAEP. El MAC y la práctica docente. Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. México, 1998. 191 p.

SEP. CONACUL TA. PACAEP. Documento Rector. Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil. México, 1997.187 p.

SOLANA, FERNANDO. Historia de la educación pública en México. Fondo de Cultura Económica. México, 1981. 645 p.

TORRE GASCA, LÍZBETH Y MÉNDEZ DOMÍNGUEZ MAGDALENA. Análisis de la pertinencia de los materiales del proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. México 1996.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básica. Licenciatura en Educación, Plan 1994, México. 1994. 157 p.

Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994. México 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Construcción social del conocimiento v teoría educativa. Antología básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994.



México 1994. 168 p.

Grupos en la escuela. Antología básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994. México 1994. 202 p.

Institución escolar. Antología básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994. México 1994.

Análisis Curricular. Antología Básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994. México 1994.