

Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad



Programa para el Fortalecimiento del Logro Educativo

Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad

Colección
Hacia el Logro Educativo

Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad es una publicación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, realizada a través del Proyecto para atender a la Población en Situación de Extraedad, por encargo a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

Alonso Lujambio
Secretario de Educación Pública

José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra
Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Ernesto Adolfo Ponce Rodríguez
Coordinador General de Innovación

Lilia Dalila López Salmorán
Coordinadora Nacional para el Fortalecimiento del Logro Educativo

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28
Col. Centro Histórico
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-8017-52-2

Distribución gratuita/Prohibida su venta

Coordinación general
Alma Rosa Cuervo González

Cuidado de la edición
Jorge Humberto Miranda Vázquez
Tonatiuh Arroyo Cerezo

Colaboradores de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y autores de esta obra

Coordinación
Carlos Niembro Acosta

Colaboradores
Teresa Zamudio
Gisela Santiago Benítez
Maura Pompa Mancilla
Diana Gómez Mayén

Diseño y formación
Constantine Editores, S. A. de C. V.

Índice

Introducción	5
1. Un contexto para la reflexión	7
Algunas nociones básicas sobre la extraedad	7
Situación actual y tendencias del fenómeno de la extraedad en México	9
Acciones para abatir la extraedad: antecedentes	15
2. Soluciones	17
Dimensión estratégica	17
El diagnóstico	17
Las modalidades de atención	19
3. Atención pedagógica	25
Dimensión sustantiva	25
Estrategia pedagógica básica	25
Currículo	27
Estrategias pedagógicas y acciones didácticas	30
Evaluación	33
4. El apoyo a las acciones pedagógicas	37
Dimensión de gestión	37
Difusión y sensibilización	37
Capacitación docente	40
Materiales de apoyo a la enseñanza	42
Vinculación del programa al sistema educativo	45
5. La normatividad	49
Anexo 1	51
Anexo 2	55
Referencias	61

Introducción

Este documento presenta una serie de criterios y orientaciones para fortalecer las estrategias estatales de intervención pedagógica dirigida a alumnos en situación de extraedad. Fue elaborado por el Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica y el Centro de Estudios Educativos (CEE), a partir de la revisión de los programas de Atención Preventiva y Compensatoria (APC), que están operando en diez estados de la República, y del Sistema Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14) en el Distrito Federal.

Las observaciones así como las sugerencias que este documento contiene buscan propiciar un diálogo informado entre los equipos estatales encargados de la atención a esta población. La idea es que deliberen acerca de ellas, las ajusten y, en su momento, las adopten para mejorar las acciones que realizan.

Está organizado en cinco capítulos. A excepción del primero, el desarrollo es similar en los otros cuatro: se muestra el estado de la práctica de acuerdo con el rubro en cuestión; se hace un análisis breve, y al final de cada tema se propone un criterio y una serie de orientaciones que lo vuelven operativo.

En el capítulo primero se sitúa la discusión desde tres referentes: las nociones acerca de la extraedad y su atención; la situación actual de este fenómeno en nuestro país, y las medidas que el sistema educativo ha impulsado para la solución de esta problemática.

En el segundo se aborda la dimensión estratégica de atención a la extraedad. Se argumenta la necesidad de elaborar un diagnóstico estatal que arroje información para elaborar una política de prioridades y definir las modalidades de operación más adecuadas.

En el tercero entramos en lo más importante de la atención a los alumnos en situación de extraedad: la dimensión pedagógica. Se propone contar con un currículo básico; se sugieren estrategias didácticas que los docentes deben incorporar a su quehacer, y se plantea una forma de emplear la evaluación íntimamente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el cuarto nos referimos a los apoyos que el sistema educativo estatal debe brindar a los docentes para que mejoren su desempeño en el aula, los cuales incluyen la dimensión de gestión. Comienza con la difusión de las acciones preventivas y remediales (correctivas) del fenómeno de la extraedad; se plantean sugerencias para instrumentar la capacitación de los docentes, así como orientaciones para decidir si es necesario elaborar materiales educativos y cuáles conviene privilegiar. Por último, en el capítulo cinco se aborda la normatividad; se hace especial énfasis en la necesidad de contar con una normativa flexible, que facilite la trayectoria educativa de los alumnos en situación de extraedad en toda la educación básica.



Esperamos que este documento genere reflexiones y nos permita llegar a acuerdos sobre los criterios y orientaciones que guiarán las decisiones estratégicas estatales de atención a los alumnos en situación de extraedad en el país.

1. Un contexto para la reflexión

Algunas nociones básicas sobre la extraedad

Tener claridad respecto de la naturaleza del problema educativo que se intenta resolver con los programas de atención a la extraedad –o sobreedad, como también se le llama– es una condición indispensable para poder discutirlos productivamente. De ahí que se inicie este documento de apoyo para el establecimiento de criterios y orientaciones, con la revisión somera de algunas nociones básicas en torno a esta realidad educativa.

El término *extraedad* “se refiere a los menores que cursan o pretenden cursar un grado escolar de educación primaria, con dos o más grados de atraso respecto del que les correspondería, considerando que en México la edad de ingreso a la primaria es de seis años. En algunas entidades federativas, la atención a estos alumnos se lleva a cabo a partir del Programa de Atención Preventiva y Compensatoria (APC)” DGAIR (2009).

El fenómeno de extraedad es un indicador del complejo problema del rezago escolar y se considera que no únicamente tiene que ver con la eficacia o eficiencia del sistema, sino que también es un asunto de equidad, dado que a los niños que la presentan se les excluye de la posibilidad de disfrutar oportunamente, en igualdad de circunstancias con los demás niños, del derecho que tienen a la educación básica.

En su origen, la preocupación por la extraedad estuvo ligada a los estudios económicos del sistema educativo, como una variable de su rendimiento: el logro educativo merma, en la medida en que más alumnos estén por encima de su edad escolar y mayor sea el desfase. El concepto *rendimiento* proviene del mundo laboral industrial y en educación tuvo su auge en los años sesenta y setenta, con los estudios sobre insumo-producto para determinar relaciones de costo-beneficio.

La extraedad indica bajo rendimiento. Si seguimos la analogía industrial, un alumno que a los doce años cursa tercero de primaria es como un trabajador que produce menos de lo que se espera de él, y eso cuesta. A la luz de la economía de la educación, la extraedad es un problema, y también si se le mira en términos políticos, porque al evidenciar que el rendimiento del sistema es bajo señala que su funcionamiento es deficiente y que, por ende, quienes han estado a cargo de éste no lo han conducido de la forma adecuada (léase maestros, directores, supervisores y, especialmente, funcionarios). En sentido inverso, abatir la extraedad o reducirla significativamente indicaría que las acciones tienen el rumbo correcto.

Desde el punto de vista escolar, la extraedad se produce, tanto por el ingreso tardío a la educación básica como por la deserción temporal y la reprobación, lo que origina un desfase entre la edad real del

alumno y la esperada por el sistema para cursar un determinado grado. En los tres casos se genera un atraso o rezago que tiene efectos nocivos para la operación del sistema de enseñanza y para el aprendizaje de los alumnos. Es decir, la extraedad actúa simultáneamente como causa y efecto de otras variables educativas.

Si bien el problema depende en buena parte del manejo que la escuela hace de la educación, también está relacionado con factores sociales, culturales y económicos del entorno. La extraedad está causada por factores endógenos y exógenos al sistema educativo que una buena estrategia de solución debe considerar simultáneamente.

Algunos de los factores exógenos asociados al rezago escolar –del cual la extraedad forma parte– son los siguientes (Conde, 2002):

- El nivel socioeconómico de la familia del alumno.
- El factor geográfico conlleva situaciones –como la dispersión y lejanía de las comunidades rurales–, que dificultan o desalientan la asistencia a la escuela.
- El trabajo de los padres obliga a la migración de toda la familia o a tener poco tiempo para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos.
- El trabajo de los niños los obliga a desertar de la escuela o a dedicar poco tiempo al aprendizaje escolar.
- La situación nutricional y de salud de los alumnos, en ocasiones, les impide continuar con los estudios o los lleva a tener bajos rendimientos.
- La actitud, valoración y expectativas hacia la educación por parte de los adultos los llevan a retrasar el ingreso de los niños a la escuela o a no apoyar la permanencia en la misma.

Entre los factores endógenos están:

- La lejanía de una escuela que ofrezca todos los grados escolares.
- Las características de los docentes.
- La valoración y expectativas de los maestros respecto de los alumnos.
- La falta de diversidad de la oferta educativa.
- La irrelevancia, pertinencia y significatividad del currículo.
- La pobreza de las concepciones pedagógicas y la inflexibilidad en la organización didáctica.
- La falta de respaldo para los niños con riesgo de reprobación o deserción.
- Los criterios y procedimientos de evaluación.
- La inexistencia de una gestión institucional y escolar adecuadas.
- La supervisión escolar basada en el control burocrático.

En el pasado, la explicación del rezago escolar se atribuía, fundamentalmente, a los factores exógenos; pero actualmente hay consenso en que depende de una combinación de ambos y que su combate debe centrarse, sobre todo, en las prácticas escolares que lo producen.

Aceptando que lo deseable ética y políticamente es que cada niño o adolescente curse el grado escolar que corresponde a su edad cronológica, puede plantearse operativamente que los medios generales para lograrlo consisten, básicamente, en dos grandes tipos de medidas: preventivas y correctivas.

Las preventivas consisten, esencialmente, en impulsar acciones para que los alumnos ingresen oportunamente al sistema, no tengan bajo rendimiento académico, no repitan grado y no deserten por causas ajenas a la escuela (como podría ser la necesidad de migrar

junto con sus padres por razones de trabajo de éstos), es decir, por falta de una atención oportuna y específica.

Las correctivas buscan ejecutar acciones que aceleren el proceso de aprendizaje del alumno para que “cuanto antes” se ubique en el grado que le corresponde, bien sea incorporándolo en grupos específicos que conjunten a alumnos en extraedad con un currículo especial o en uno regular con apoyos para que el maestro lo atienda, a fin de que avance más aceleradamente en su aprendizaje.

Ambos planteamientos de atención reconocen que el problema que nos ocupa es el resultado de una suma de factores internos y externos al proceso educativo, de ahí que busquen activar medidas sociales y culturales, como modificar la percepción de ciertos sectores sociales respecto de la edad en que debe ingresar un niño a la escuela, al igual que medidas específicamente educativas, como regular la sobrecarga curricular a la que se ven sometidos los estudiantes que cursan programas de extraedad; la deficiencia en la formación de los docentes para atenderlos; los métodos y materiales educativos poco pertinentes que se utilizan en dichos programas; las bajas expectativas docentes respecto del aprendizaje de esta clase de alumnos, entre otros. En pocas palabras, hay la conciencia de que para abatir el problema de la extraedad se requiere no solamente una medida sino el concurso de varias.

Es importante, por último, no olvidar que los actuales programas compensatorios de atención a la extraedad tienen un carácter remedial y no pueden dispensar al sistema regular de mejorar sus procesos porque, eventualmente, se volverán innecesarios. De aquí se desprende la necesidad de articular con otras instancias del sistema las acciones preventivas y compensatorias que los programas están llevando a cabo, especialmente con las modalidades educativas que atienden a

los grupos más vulnerables. En otras palabras, y dicho coloquialmente, es mejor prevenir la extraedad mediante los programas ordinarios que tener que remediarla con programas extraordinarios.

Situación actual y tendencias del fenómeno de la extraedad en México

Para conducir productivamente la discusión no sólo es importante tener nociones claras acerca de la extraedad, sino también información precisa sobre su comportamiento: ¿cuáles nociones?, ¿cuántos alumnos hay en esta situación?, ¿en dónde están?, ¿qué modalidad cursan?, entre otras interrogantes.

Un primer aspecto que debe tenerse en cuenta es la magnitud de este fenómeno en el país y cómo ha ido evolucionando con el tiempo. Para este objetivo, conviene observar el cuadro de la página siguiente.¹

¹ Los diferentes cuadros mostrados en este capítulo se elaboraron con base en los datos de la estadística 911 de inicio de ciclo escolar, DGPP, SEP, y en estimaciones propias de la Coordinación de Información y Análisis de la DFI de la DGDGIE.

Alumnos en situación de extraedad en diferentes momentos

Matrícula total de educación primaria pública (indígena, general y cursos comunitarios)				Porcentaje y número de alumnos en extraedad			
2000	2003	2006	2007	2000	2003	2006	2007
				10.5%	9.2%	7.2%	6.5%
13,647,438	13,588,290	13,401,193	13,445,691	1,437,988	1,245,407	965,346	867,578

Como puede notarse, el volumen de la extraedad va disminuyendo claramente en el conjunto de la población escolar: en siete años se redujo 4%; esta tendencia obedecería a varias causas simultáneas, cuya incidencia específica no está claramente documentada todavía:

- Inscripción de más alumnos en el grado que corresponde a su edad.
- Disminución de la reprobación.
- Deserción de niños en situación de extraedad.
- Atención especializada a los alumnos en extraedad a partir de un equipo específico.²

² Se tiene información de 18 estados (octubre de 2007) que cuentan con el Proyecto de Atención Preventiva y Compensatoria (APC) y el Distrito Federal con el programa SEAP 9-14, en donde reportaron que se había atendido a 26,732 alumnos en situación de extraedad durante el ciclo escolar 2007-2008; el resto de las entidades comenta que no cuenta con un proyecto específico para atender la extraedad y que, en casos graves, se apoya en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender a esta población; no obstante, no se da seguimiento ni se cuenta con información concreta.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el fenómeno no se distribuye homogéneamente en las diversas modalidades educativas de la educación primaria, como podrá observarse en el siguiente cuadro:

Población en extraedad por modalidad al inicio del ciclo escolar 2007-2008

Modalidad	Matrícula total educación primaria pública	Población en extraedad	Porcentaje de extraedad
Primaria general	12,496,985	712,659	5.7%
Primaria indígena	838,545	137,149	16.35%
Primaria comunitaria	110,161	17,770	16.13%

Destaca que, aun cuando el número absoluto de alumnos en extraedad parece ser muy elevado en la primaria general (712,659), en términos relativos el porcentaje es bajo (5.7%) respecto del total de la matrícula

Por el contrario, la primaria comunitaria sólo tiene 17,770 alumnos en situación de extraedad, quienes representan el 16.13% de la matrícula total de la modalidad. Algo similar sucede con la educación indígena, que cuenta con 137,149 alumnos en la misma circunstancia, equivalente al 16.35% de su matrícula total.

Lo anterior nos muestra que la extraedad se ubica en un mayor porcentaje (el triple en relación con las primarias generales) en las zonas indígenas y en las pequeñas comunidades alejadas de las cabeceras municipales, atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la modalidad de Cursos Comunitarios, o por la SEP, en aulas multigrado.

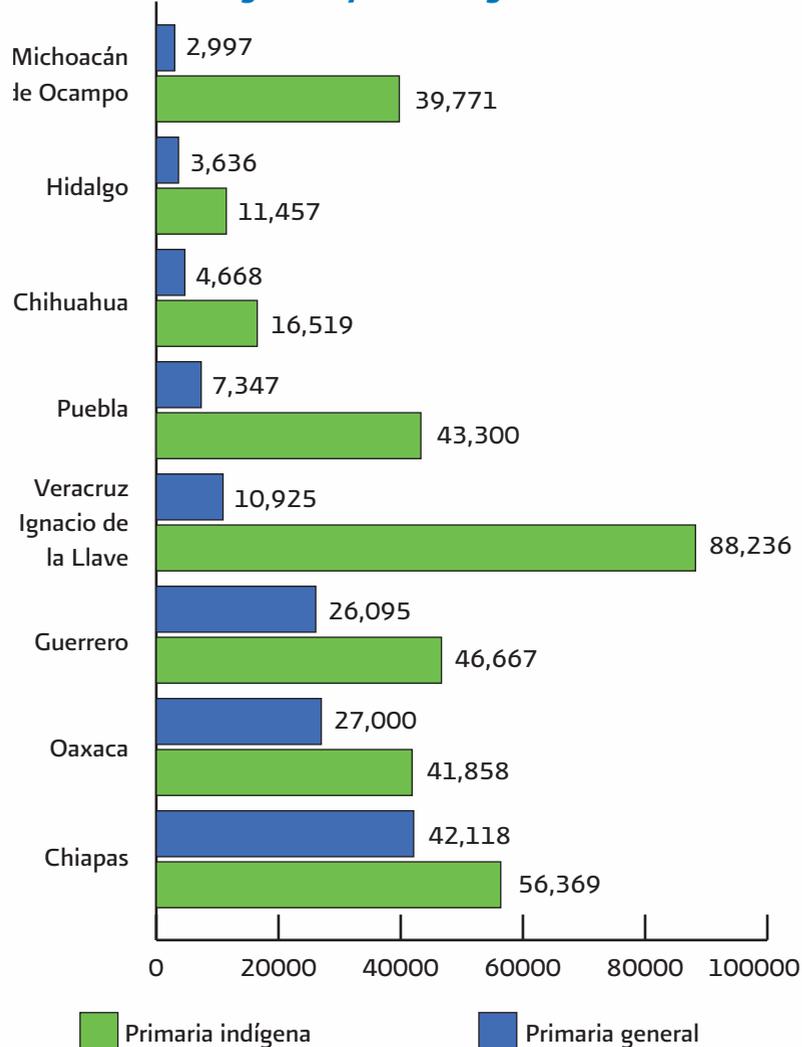
Por lo que toca a la distribución geográfica de la extraedad, cabe hacer notar que en tan sólo seis de las 32 entidades federativas (Veracruz, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Guanajuato y Puebla) se concentra más del 50% de toda la población en extraedad del país. Asimismo son varias las entidades cuyo porcentaje global de extraedad rebasa, e incluso duplica, claramente la media nacional (5.7%), como se muestra en el cuadro de la página 12.

Entidades con porcentajes de extraedad superiores a la media nacional

Entidad	Extraedad %
Michoacán	7.6
Guanajuato	8.1
Yucatán	9.4
Campeche	9.8
Oaxaca	12.1
Chiapas	13.0
Guerrero	13.8

Estos porcentajes tienen mucho que ver con la presencia de la modalidad indígena, como podrá apreciarse en la gráfica de la página 13, donde se describe cuál es el número de alumnos en situación de extraedad inscritos, tanto en la modalidad general como en la indígena, en los ocho estados con mayor porcentaje de extraedad en el país.

Número de alumnos en situación de extraedad en la modalidad general y en la indígena



La distribución de la extraedad también presenta grandes contrastes, si la observamos al interior de las 11 entidades con las que se ha trabajado (véase el anexo 1). Por otra parte, si nos concentramos específicamente en buscar los municipios que tienen el mayor porcentaje de extraedad en cada una de las entidades anteriores, nos daremos cuenta de otras tendencias relevantes (véase el anexo 2).

Como se podrá apreciar, hay un tipo de municipios donde claramente se concentra el mayor número absoluto de niños en situación de extraedad: los ubicados en zonas urbano-marginales. Asimismo, existen municipios que, al considerar su matrícula total de estudiantes en educación primaria, presentan también claramente más de 15% de población en situación de extraedad, casi todos ellos ubicados en zonas rurales.

Si tomamos en cuenta al total de escuelas primarias existentes en cada municipio y la relación que existe con los planteles que tienen población en situación de extraedad, podrá notarse que aproximadamente 85% de ellas cuentan con al menos un niño en esa circunstancia.

Al igual que las modalidades en las entidades y los municipios, la extraedad tampoco se distribuye homogéneamente en los diferentes grados de la educación primaria, pues en los que se concentra el mayor número de alumnos son, en orden decreciente: 5°, 6°, 4° y 3°, como podrá notarse en el cuadro de la página 15. Vale la pena mencionar que el porcentaje de alumnos en situación de extraedad en primer grado se debe, principalmente, al ingreso tardío y en el actual esquema de atención compensatoria no son atendidos de forma oportuna, puesto que –por la normatividad– se tienen que esperar hasta el tercer grado para ingresar al programa.

Porcentaje de alumnos en situación de extraedad por grados

Primaria	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
General	2.3%	4.2%	5.9%	7.0%	7.9%	7.5%
Indígena	7.2%	11.8%	17.3%	20.7%	22.7%	21.3%
Escuelas unigrado						
General	2.1%	3.9%	5.5%	6.5%	7.4%	7.0%
Indígena	7.1%	11.8%	17.1%	20.4%	22.7%	21.3%
Escuelas multigrado						
Unitarias	6.2%	9.6%	13.5%	15.4%	16.2%	15.9%
Bidocentes	5.1%	8.8%	12.4%	15.1%	16.3%	15.4%
Tridocentes	5.1%	8.2%	12.8%	14.3%	15.9%	15.0%

Fuente: los diferentes cuadros mostrados en este capítulo pertenecen a la base de datos de la estadística 911 del inicio de ciclo escolar 2009, DGPP, SEP, acompañada de estimaciones propias de la Coordinación de Información y Análisis de la DFI de la DGDGIE.

En resumen, la situación y tendencias de la extraedad en el país son las siguientes: el 6.5% de la matrícula total de educación primaria pública (867,578 alumnos) se encuentra en situación de extraedad grave; dicho porcentaje tiende a bajar año con año (10.5%, en 2000; 7.2%, en 2006; 6.5%, en 2007).

En términos porcentuales, la extraedad se ubica en mayor medida en las escuelas de educación indígena (el triple en relación con las primarias generales) y en las escuelas multigrado, principalmente en las unitarias.

La extraedad se concentra más claramente en algunas entidades (Veracruz, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Guanajuato y Puebla) y municipios (rurales y urbano-marginales) y en ciertos grados (5°, 6°, 4° y 3°).

Acciones para abatir la extraedad: antecedentes

Es importante tomar en cuenta cuándo y cómo el sistema educativo mexicano empezó a hacerse cargo de este problema.

En la década de los ochenta se creó el programa gubernamental *Educación para todos*, cuyo principal objetivo consistía en proporcionar atención educativa a todos los niños de 6 a 14 años. Para su creación, se partió, entre otros estudios, de una investigación realizada en 1979 titulada *El proceso educativo, la reprobación y el abandono del sistema escolar*, la cual ponía en relieve que el abandono de la escuela sin cubrir los seis grados se originaba por la reprobación, el atraso pedagógico, la falta de apoyo especial y las situaciones de extraedad.

Con la finalidad de apoyar a niñas y niños que se encontraban desfasados del grado correspondiente, y con el propósito de reducir el índice de deserción, surgió el proyecto Recuperación de Niños

con Atraso Escolar (RENAE), que a partir de la firma –en 1992– del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) tomó el nombre de Atención Preventiva y Compensatoria (APC), con el que se conoce actualmente.

Debido a las acciones de descentralización pactadas en el acuerdo anterior, se dejó de contar con una coordinación a nivel nacional que permitiera articular y dar seguimiento a las diversas acciones encaminadas a atender la problemática; en el presente, sólo 19 entidades (Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Distrito Federal, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz) continúan brindando atención a la población en situación de extraedad.

Después de seis años, aproximadamente, de no haber sido convocados los equipos estatales del proyecto APC se realizó, del 22 al 24 de octubre de 2007, la Reunión Nacional *Diagnóstico sobre la atención educativa a estudiantes en situación de extraedad*, convocada por el Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica perteneciente a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), y cuyo principal propósito consistió en compartir experiencias de atención a alumnos en situación de extraedad de las entidades participantes, así como llegar a acuerdos y consensos para la construcción de líneas de acción orientadas a resolverla a nivel nacional. Dentro de las reflexiones surgidas en dicha reunión se destacó que si bien existen esfuerzos en las entidades para atender a esta población, se requiere un modelo educativo integral que responda a las características de la población en situación de extraedad, a fin de que los alumnos puedan lograr los propósitos educativos, revertir su condición y evitar la deserción.

Algunos de los aspectos que se detectaron durante el trabajo colaborativo con las entidades participantes, y en los que se requiere trabajar más directamente, son los siguientes:

- a) No hay un diagnóstico ni estatal ni nacional reciente sobre el tipo de atención que se ofrece ni los resultados obtenidos, en cuanto a eficiencia terminal y logro educativo de esta población.
- b) Existe una gran variabilidad en las estrategias de intervención pedagógica para esta población (algunos estados cuentan con materiales publicados, tanto para el maestro como para el alumno, y/o se ofrece atención a grupos específicos con toda una infraestructura; otros sólo reciben orientaciones generales para incorporar a los niños en situación de extraedad en el aula regular; algunos más cuentan con exámenes de ubicación para ingresarlos en un grado superior, pero sin estrategias de atención).
- c) Hay diversidad de propuestas curriculares, pero poco analizadas y, en ocasiones, no actualizadas.
- d) Se cuenta con normas de evaluación y acreditación que, en algunos casos, están rebasadas por la realidad.
- e) Faltan foros y espacios de vinculación con otras entidades e interlocutores para enriquecer la atención brindada.

El presente documento tratará de dar respuesta, entre otras cosas, a estos atinados señalamientos.

2. Soluciones

Dimensión estratégica

El primer tema que abordaremos considera las diferentes estrategias que están poniendo en juego las entidades federativas para atender el problema de la extraedad en su ámbito de competencia.

Entendemos por *estrategia* al conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. De ahí que, cuando examinamos las estrategias que están llevando a cabo los diferentes estados para atender a la extraedad, nos preguntemos básicamente por los fines que persiguen en este campo y los medios que utilizan para conseguirlos.

En un documento aparte –ya integrado– se le hizo llegar a cada entidad el análisis particular de su estrategia. En él se comenta en qué aspectos habría que centrarse para mejorarla. El presente capítulo se centra en el conjunto de percepciones y valoraciones hechas a los diferentes estados, a fin de plantear una serie de criterios y orientaciones que pueden resultarles útiles.

El diagnóstico

En términos generales, lo que desata cualquier proyecto de atención –a la extraedad o a cualquier otro asunto educativo– es la percepción de que existe una necesidad no cubierta, o bien una demanda no atendida, aunque, si se quiere ser verdaderamente

eficaz, no basta con tener simplemente una percepción de sentido común sobre ella; es necesario efectuar un diagnóstico sistemático que permita corroborarla y describirla en detalle. Tampoco basta con tener una reacción inmediata a las demandas y atender indiscriminadamente todas las que se expresan; hay que decir *sí* o *no* a la mismas, con argumentos válidos.

Ahora bien, según la indagación que llevó a cabo *in situ* en diez estados y el Distrito Federal la Coordinación del Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica, destaca el hecho de que la mayoría de las entidades no tienen un diagnóstico de necesidades educativas relacionadas con la extraedad que ubique con claridad, tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos de las mismas.

Hay, desde luego, estados que tienen buenos diagnósticos del fenómeno en zonas específicas, como las fronteras, o en grupos particulares de alumnos, como los de niños migrantes; sin embargo, lo deseable sería que, en todos los casos, se identificara con precisión en qué regiones, zonas, poblaciones y escuelas hay un mayor porcentaje de estudiantes en situación de extraedad; asimismo, en qué contextos sociales se concentra la mayor población en esta condición y, sobre todo, cuáles son las causas principales de esta problemática, tanto internas como externas a la escuela. Por lo que toca a la demanda, en casi todos los estados es un criterio general –para prestar

los servicios de atención a la extraedad– que haya agentes educativos concretos –supervisores, directores, maestros– o padres de familia que los soliciten. Sin embargo, no parece haber criterios más específicos –la respuesta general es simplemente “que el alumno esté en extraedad grave”– acerca de cómo procesar esas demandas, es decir, no se tiene previsto qué elementos contextuales hay que tomar en cuenta para responder afirmativa o negativamente a la solicitud de incorporar a un alumno a los programas de atención.

Por otra parte, si bien es cierto que prácticamente todos los estados reconocen que los maestros y los padres de familia pueden jugar un papel muy importante para canalizar las necesidades de atención a la extraedad, sólo de manera muy aislada se reportan acciones de “educación de la demanda”, esto es, actividades de sensibilización de los padres de familia y de los diferentes agentes educativos que los lleven a crear conciencia de que la extraedad es un problema relevante para sus hijos o alumnos y, por lo tanto, los mueva a inscribirlos en los programas de atención respectivos.

Esta ausencia generalizada de diagnósticos de la realidad educativa de la extraedad en cada estado hace que los fines que se plantean las entidades carezcan muchas veces de dimensiones cuantitativas y cualitativas adecuadas. Es el caso, por ejemplo, del establecimiento de las metas de alumnos a atender, las cuales no se fijan en relación con el volumen del problema ni con la distribución de la cantidad de alumnos en extraedad que existen en el estado; hay entidades donde no se cubre ni al 2% (la meta nacional era atender al 20% en 2009) de los alumnos que se encuentran en esta situación, o bien no se atiende a ningún alumno de la población indígena del estado, aun cuando sea la que presente los más altos índices comparativos de extraedad. Por otra parte, el desconocimiento preciso de cómo se

comporta el fenómeno en cada entidad propicia también que no se evalúe –o se haga de manera superficial– el impacto de los programas de atención. Al no saber de dónde partimos (línea de base), es difícil saber cuánto avanzamos realmente en un determinado periodo.

Con base en las consideraciones anteriores, sugerimos adoptar el siguiente criterio y las orientaciones operativas que de él se derivan.

Criterio: Diagnóstico

Elaborar un diagnóstico sistemático y una política de prioridades de atención a la extraedad que permita tomar mejores decisiones al interior de la entidad y negociar más fluidamente los apoyos federales.

Orientaciones

- Elaborar, con la asesoría de la coordinación nacional y basado en las estadísticas de la SEP, un diagnóstico que ubique el volumen, distribución y dinámica de la extraedad en cada entidad, identificando las áreas críticas (regiones, zonas, escuelas) que requieren mayor atención preventiva y compensatoria.
- Identificar los grupos sociales más proclives a caer en situación de extraedad (indígenas, migrantes, niños en situación de calle, entre otros) y caracterizar, a través de estudios exploratorios, sus necesidades educativas más relevantes para no caer en la misma o salir de ella.
- Elaborar los criterios de prioridad, razonados públicamente, en los que se basará la entidad para desarrollar sus acciones de respuesta a la demanda manifiesta de agentes educativos o padres de familia respecto de la extraedad.

Las modalidades de atención

El siguiente paso en el desarrollo de un proyecto de atención a una necesidad o demanda educativa consiste en imaginar una solución, ya sea desde el sentido común o desde las soluciones típicas que se le han dado en otras partes, pero si los responsables del proyecto son sistemáticos, antes de seguir adelante con la instrumentación de la solución se preguntarán primero ¿cuáles pueden ser los escenarios de evolución del problema al que buscan atender, si se aplica –o se aplica sólo parcialmente– la solución imaginada? Asimismo, se preguntarán qué sucedería si se aplicara otro tipo de solución.

Al igual que en el caso anterior, la indagación que llevó a cabo la Coordinación del Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica reporta que, tendencialmente, las formas de atención a la extraedad están poco diversificadas en la mayoría de los estados: o se organizan grupos específicos de alumnos en situación de extraedad o se atiende a estos en los grupos regulares; sin embargo, las formas disponibles que identificó la misma indagación son, de hecho, varias: apoyo en contraturno; apoyo a grupos multigrado; escuela de verano; aula inteligente, entre otras. Parece ser un falso dilema escoger únicamente entre grupo específico o grupo regular. Si el diagnóstico muestra una diversidad de necesidades educativas en el estado, como es muy probable que suceda, las formas de atenderlo también tendrán que ser diversas.

En una zona urbana densamente poblada es viable el grupo específico; en una zona rural de localidades dispersas se impone la integración del niño en situación de extraedad en el aula regular; donde hay programa de atención a niños migrantes conviene articular las acciones de atención a la extraedad; donde hay recursos para or-

ganizar una escuela de verano conviene impulsarla, por mencionar algunas opciones.

Como se señala líneas arriba, vale la pena preguntarse sistemáticamente, antes de decidir qué forma de atención impulsar, cuál sería el escenario de evolución del problema de la extraedad, si se aplica o no se aplica esa forma de atención (¿se abatiría significativamente el problema?, ¿es viable en las condiciones concretas del estado o de la zona donde va a aplicarse?, ¿no traerá riesgos colaterales?). También es necesario preguntarse qué pasaría si se aplica otra forma de atención, entre aquellas de las que se tiene noticia.

El siguiente paso lógico, una vez que estamos ciertos de que se ha definido adecuadamente el problema y de que se ha seleccionado tentativamente la mejor solución, es diseñar la propuesta o modelo de atención propiamente dicho. Un modelo se expresa, básicamente, en los siguientes componentes y relaciones: las ideas-fuerza, que orientarán el conjunto de las acciones educativas; quiénes serán los sujetos protagonistas de esas acciones; cuáles serán las líneas de acción, los recursos requeridos, y los procedimientos prácticos a emplear.

Si atendemos a lo que se encontró en la indagación de la coordinación, podemos decir que la principal idea-fuerza que guía los programas de atención a la extraedad consiste en que los alumnos cursen dos grados o más para que, cuanto antes, se corrija el desfase de edad que presentan. Esto de ninguna manera está errado, pero no basta que la idea-fuerza sea únicamente que el alumno *avance* más rápidamente en su trayectoria escolar; es necesario también expresar que tiene que aprender sólidamente lo que curricularmente está planteado que aprenda en esos dos grados.

Si se acepta esta nueva expresión de la idea-fuerza, además de las adecuaciones, mediante didácticas que traería consigo, tendría

implicaciones en la definición de los sujetos protagonistas del modelo. Actualmente, se supone que para cursar simultáneamente los dos grados el alumno debe tener una capacidad de aprendizaje prácticamente mayor a la de los alumnos *normales*, cuando lo que sucede es precisamente lo contrario: por diferentes factores internos y externos a la escuela, ésta se encuentra disminuida. Asimismo, se supone que prácticamente cualquier maestro tiene las competencias docentes que se requieren para trabajar con este tipo de alumnos, cuando la verdad es que quienes deben atenderlos requieren desarrollar actitudes y capacidades didácticas específicas para esta clase de atención.

Por lo que toca a las acciones, tal vez por la manera en que la coordinación nacional recogió la información, se nota un sesgo remedial en el enfoque: la mayoría de ellas están encaminadas a atender al alumno que ya está en situación de extraedad y no al que está en camino de llegar a esa situación. Además, en la mayoría de los casos parecen estar más centradas en facilitar la labor de los agentes educativos –la de enseñanza del docente, la de gestión del director o la de acompañamiento y supervisión de los asesores técnico-pedagógicos y supervisores–, que en atender las necesidades educativas de los estudiantes.

Por todo ello, resulta necesario diversificar y articular las acciones del modelo, sin centrarse exclusivamente en la atención extraordinaria en el aula, sino incorporando también la sensibilización de todos los maestros para prevenirla; el análisis de las evaluaciones de todos los alumnos para detectarla oportunamente; la sensibilización de los padres para lograr una inscripción oportuna, entre otras. Hay que recordar que el objetivo general de una coordinación estatales que disminuya la extraedad en su ámbito de competencia y que los alumnos en esta situación o en riesgo de caer en ella logren

sólidamente los aprendizajes básicos de la primaria, para lo cual se requieren múltiples acciones, entre otras, las preventivas.

En varios de los estados se hace el señalamiento de la insuficiencia de recursos para llevar adelante los programas de atención a la extraedad; se mencionan, entre otros, la falta de personal, de materiales para maestros y alumnos, de viáticos para visitar los centros de atención, por mencionar algunos ejemplos.

Sin ignorar, de ninguna manera, la razón objetiva que tienen esos reclamos, hay que hacer notar que son pocos los estados que consideran como una variable significativa de su modelo de acción la gestión de los recursos en diversas fuentes de aprovisionamiento: recursos estatales, federales o de organizaciones de la sociedad civil. La práctica muestra que cuando el programa de atención estatal a la extraedad se alía a otros programas o instancias, el problema de los recursos se aminora.

Los diferentes estados juzgan de maneras muy distintas el valor estratégico de los procedimientos prácticos que implican los programas de atención a la extraedad; así, por ejemplo, algunos ven como necesarios los exámenes estandarizados de ubicación y promoción de los alumnos, y otros no. Sin embargo, hay entidades que capacitan a los profesores con un curso previo, y otros los atienden periódicamente a través de los asesores pedagógicos. No hay, a la fecha, datos que nos permitan discriminar con certeza cuáles de estos procedimientos son más eficaces y eficientes; sin embargo, vale la pena hacer notar que conviene que cada modelo de atención discierna detenidamente cuáles son los procedimientos de los cuales depende fundamentalmente la suerte de los resultados de su programa, porque es ahí donde debe concentrar los esfuerzos y los recursos.

Una propuesta o modelo de atención es algo abstracto, por eso es necesario preguntarse, cada vez que va a aplicarse, si es verdaderamente factible desarrollarlo en esa determinada zona o localidad, dadas las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales, entre otras, que privan en ese lugar específico. Los modelos no son intocables; si el caso lo amerita, pueden hacerse los ajustes necesarios o tomar la decisión de no desarrollar en dicho lugar ese tipo de acción. En ambos casos, habrá que justificar el porqué. La indagación de la coordinación mostró que prácticamente no tenemos estudios o memorias locales que sistematicen la información referente a cuáles han sido las condiciones más relevantes que han obstaculizado o apoyado el desarrollo de los programas. Conocerlas ayudaría a plantear propuestas más viables y realistas.

Finalmente, en todo proyecto de atención se prevé algún tipo de evaluación que permita dar cuenta de sus resultados, así como el planteamiento de algunos mecanismos de seguimiento que permitan tomar decisiones oportunas de cambios, cuando el proyecto lo requiera. La indagación reporta que hay, desde luego, informes de los resultados de los programas, pero no evaluaciones en un sentido propiamente dicho. Tenerlas permitiría tomar mejores decisiones acerca de continuar con dichos programas, suspenderlos o modificarlos.

Puesto que uno de los temas más frecuentes de discusión entre los responsables de la atención a los alumnos en extraedad es el de la forma organizativa más pertinente para brindar este tipo de servicio, vale la pena hacer el siguiente señalamiento al respecto.³ Desde un

³ Las entidades reportan actualmente cuatro formas básicas de atención: grupo específico, grupo integrado, escuela de verano y contraturno.

punto de vista estratégico, la decisión de adoptar alguna de estas formas o cualquier otra depende, fundamentalmente, de tres factores: características del alumno, del entorno sociogeográfico y del sistema educativo en la localidad. Veamos en detalle cada una de ellas.

Grupo específico

Además de la condición básica de que el alumno esté en situación de extraedad, exige que tenga una capacidad de aprendizaje mayor que la habitual, a fin de poder cursar dos grados escolares en un año. Se presta para un entorno donde haya una alta concentración poblacional, de manera que tenga sentido abrir grupos de 10 a 18 alumnos, necesitados de cursar los mismos dos grados en un ciclo escolar. Además de la sensibilidad y disposición de las autoridades educativas (supervisores y directores), para abrir y acompañar este tipo de grupos en escuelas completas, exige un programa curricular específico que seleccione y organice contenidos, según los criterios que se señalan en el apartado sobre currículo; dotación de materiales educativos e infraestructura que garanticen condiciones óptimas para el aprendizaje, y un profesor que domine las competencias docentes que se requieren para atender a alumnos en situación de rezago y que en el apartado sobre formación de maestros se indican.

Grupo integrado

Al igual que en el caso anterior, requiere que el alumno tenga una capacidad de aprendizaje mayor que la habitual para adquirir simultáneamente los contenidos mínimos del año inmediato anterior y los del año en que está inscrito, porque se incorporará al grado superior

del ciclo siguiente. Se presta para cualquier entorno, especialmente para las localidades pequeñas y dispersas. Pide, esencialmente, un programa curricular que exprese claramente cuáles son las competencias mínimas del ciclo anterior que deben enseñarse al alumno, y una capacitación docente para instrumentarlo, junto con los materiales orientadores que en el apartado sobre apoyos se proponen. Esta forma tiene la ventaja de que puede aplicarse en las escuelas multigrado y programas especiales, como el de niños migrantes.

Escuela de verano

No exige alguna característica especial en el alumno. Se presta para el mismo tipo de entorno que el grupo específico, es decir, para poblaciones de alta densidad demográfica. En las entidades donde se ha instrumentado, se ha cobrado una cuota de *regularización* que puede resultar significativa para algunas familias. Se requiere un programa curricular que destaque cuáles son las competencias mínimas del ciclo escolar que deben desarrollarse en las seis semanas de vacaciones en las que se desarrolla el curso. Pide profesores hábiles en las competencias docentes necesarias para atender a alumnos rezagados; también requiere un estímulo económico o escalafonario para los maestros que dediquen sus vacaciones a esta actividad.

Contraturno

Pide alumnos altamente motivados y con capacidad prolongada de atención para que puedan trabajar *el doble*, a fin de cursar en un ciclo escolar dos grados, la mecánica consiste en incorporar al alumno al grado superior y en contraturno recibir el apoyo especial para llenar

los vacíos del grado anterior, con la intención de fortalecer las habilidades y competencias básicas que garanticen avanzar al siguiente grado o nivel educativo. Se presta para entornos de alta densidad demográfica. No requiere algún programa especial, aunque exige que la escuela tenga doble turno. Pide mucha coordinación entre los dos docentes que atienden al mismo alumno, a fin de incentivarlo para que aprenda lo central de ambos grados.

Con base en las consideraciones anteriores, sugerimos adoptar el siguiente criterio y las orientaciones operativas que de él se siguen.

Criterio: Formas de atención

Diversificar y articular las formas de atención en razón de las necesidades y demandas detectadas en el diagnóstico estatal y de la política de prioridades que brinde al alumno en extraedad una posibilidad educativa diferente de la que lo excluyó.

Orientaciones

- Articular, construir, innovar, adecuar, crear y elaborar (según sea el caso), con el apoyo de la coordinación nacional, una propuesta general que considere diversas formas de atención específicas para las distintas áreas críticas y grupos que se identificaron en el diagnóstico.
- Considerar simultáneamente la atención a los aspectos preventivos y compensatorios del problema.
- A partir de las recomendaciones curriculares y didácticas que señala más adelante este documento, asegurar, a través de las diferentes formas de atención, que los alumnos adquieran a

satisfacción las competencias básicas implicadas en los grados que cursen y no sólo su promoción formal más rápida.

- Las coordinaciones locales incorporarán a su modelo de acción la gestión de recursos procedentes de fuentes alternativas a las que hasta la fecha se han utilizado: becas, infraestructura, incorporación de la escuela a Programa Escuelas de Calidad (PEC), alimentación, salud, útiles, atención psicosocial, dado que se atiende a una población vulnerable con alto riesgo de desertar.
- A partir de las recomendaciones que se enumeran más adelante en este documento, revisar los procesos de evaluación del aprendizaje que aplican a los alumnos en extraedad y los procesos de capacitación que ofrecen a los profesores que se hacen cargo de la respectiva enseñanza.
- Desarrollar al término de cada ciclo escolar, con el apoyo de la coordinación nacional, una evaluación sintética del proceso y resultados de las acciones emprendidas en torno a la extraedad para valorar la efectividad del proyecto y reorientar sus acciones, si fuera necesario.
- Por último, la coordinación nacional estimulará, a través de asesoría y otros apoyos, la elaboración de *estudios de caso* que documenten las formas de atención que las entidades consideren más promisorias para solucionar el problema de la extraedad, tanto para sí mismas como para el resto de los estados.

3. Atención pedagógica

Dimensión sustantiva

En el conjunto de las acciones educativas de los estados hacia la población en situación de extraedad, la atención pedagógica que hay que brindar es el aspecto fundamental, la que mayor fortalecimiento requiere y la que en algunos estados más preocupa. Este apartado expone los criterios y orientaciones para que las entidades federativas fortalezcan esta dimensión en sus propuestas. El objetivo es garantizar que los alumnos en situación de extraedad desarrollen las competencias de uso del lenguaje, de pensamiento matemático y de comprensión del mundo natural y social básicas que les permitan continuar con sus trayectos escolares y/o mejorar su desempeño en otros ámbitos de la vida, como el laboral.

Para fortalecer el componente pedagógico de los programas estatales, hemos pensado que es preciso realizar acciones en cuatro áreas fundamentalmente: estrategia pedagógica básica, currículo, modelo pedagógico y evaluación y seguimiento.

Estrategia pedagógica básica

Por estrategia pedagógica básica entendemos la idea-fuerza que orienta la atención educativa a los alumnos en situación de extraedad; parte de cómo es concebida su principal necesidad educativa y define una respuesta considerada adecuada. Según la

revisión que se realizó, las diferentes modalidades de atención que adopta el programa en los estados tienen básicamente dos sentidos: 1) ampliar el tiempo de instrucción, ya sea de la jornada escolar en contraturno o del calendario de clases en escuela de verano, para abordar más contenidos e incorporarlos cuanto antes al grado que corresponde; o 2) reducir los contenidos de manera que en el tiempo disponible –por lo general un semestre por grado– se abarquen aquellos considerados imprescindibles.

Los dos elementos que estas estrategias pedagógicas básicas tienen en cuenta son el tiempo y los contenidos de aprendizaje. La reflexión implícita es la siguiente: los alumnos en situación de extraedad no han aprendido los contenidos curriculares en el tiempo en que deberían haberlo hecho (según su edad y grado correspondiente); entonces, es necesario o reducir los primeros o ampliar el segundo. El hecho de que en los programas APC los alumnos sean promovidos al siguiente grado a mitad del curso escolar, tanto en los grupos integrados como en los específicos o en los centros de recuperación, muestra que dicha relación entre tiempo y contenidos es la idea-fuerza de la atención a estos estudiantes.

Esta estrategia pedagógica básica tiene varias limitaciones; la primera es que soslaya un elemento fundamental: la enseñanza. En efecto, en muy pocas propuestas estatales se ponen en práctica acciones didácticas distintas a las que habitualmente se realizan

con los alumnos en edad reglamentaria. Es como si la enseñanza no influyera en los aprendizajes de los alumnos. Ciertamente, ampliar el tiempo de instrucción puede hacer que un alumno en extraedad aprenda lo que no ha aprendido y *alcance* a sus compañeros de grado, pero ¿de qué sirve esto, si la forma en que se le enseña es la misma que no favoreció su aprendizaje?; si, por ejemplo, un componente fundamental del aprendizaje, como la dimensión afectiva, se sigue dejando a un lado para privilegiar los contenidos conceptuales.

Otra de las limitaciones que hemos señalado es que la promoción al siguiente grado a la mitad de un año escolar en muchos casos privilegia la reducción de la extraedad del alumno en detrimento de su aprendizaje. Las razones son sencillas: 1) el alumno tiene que adaptarse a dos grupos distintos en poco tiempo; 2) no ha consolidado los aprendizajes de un grado, cuando tiene que pasar al siguiente y ponerse al corriente porque sus compañeros ya llevan un semestre de ventaja; 3) cuando los dos grados pertenecen a diferente ciclo, como es el caso de 4° y 5°, la articulación vertical de los contenidos es poca y el tiempo para aprenderlos de manera sólida es insuficiente.

Por último, en la estrategia original de APC se consideraba trabajar la prevención a la reprobación en 1° y 2°, y comenzar la atención de la extraedad a partir de 3°, lo cual presenta un grave problema. Uno de los principales obstáculos para el aprendizaje de los alumnos en situación de extraedad es su escasa competencia lectora; si la atención a la extraedad comienza en tercer grado significa que la mayor necesidad educativa de esos alumnos no será atendida, ya que la enseñanza de la lectoescritura pertenece a 1° y 2°, que no entran en el programa. En ese esquema, el alumno en extraedad tiene que

esperar hasta 3° para recibir atención compensatoria, pero una vez que está en este grado no recibe el apoyo que más requiere.

Por estas razones, consideramos que en muchos casos la estrategia pedagógica básica no responde a las necesidades educativas de los alumnos, sino a las metas de reducción de la población en situación de extraedad o a facilitar la tarea de maestros y directores. Dicha estrategia debe ser reformulada para, verdaderamente, promover que los alumnos en extraedad logren los aprendizajes básicos de la primaria. Para ello, se propone el siguiente criterio y los lineamientos que de él se derivan:

Criterio: Atención a los alumnos

Poner el aprendizaje de las competencias básicas de la primaria por encima de las metas de reducción de la extraedad y de la simplificación en los procedimientos educativo-administrativos.

Orientaciones

- Incorporar al alumno al grado superior del ciclo siguiente, siempre y cuando cuente con las competencias básicas que dicho ciclo requiere. Cuando no sea así, dejarlo en el grado que le corresponda y fortalecer el aprendizaje de esas competencias para que en el siguiente año sí pueda avanzar al grado superior del siguiente ciclo.
- Identificar, mediante una evaluación diagnóstica adecuada, las competencias del grado inferior que el alumno requiere para lograr sólidamente los aprendizajes básicos del ciclo al que fue incorporado.

- Comenzar la atención a los alumnos en situación de extraedad desde el primer ciclo (1° y 2° grados) y garantizar un sólido aprendizaje de la lectoescritura para que puedan tener éxito en los grados posteriores.
- Incluir como idea-fuerza del modelo pedagógico la diversificación de la enseñanza, además de la ampliación del tiempo y/o la reducción de los contenidos, según las orientaciones que se enuncian más adelante.
- Definir perfiles mínimos de ingreso y egreso, basados en los campos formativos que consideran los nuevos planes de estudio, a fin de que la idea-fuerza impulse los procesos de capacitación docente y evaluación, incorpore el desarrollo de habilidades y la apropiación de actitudes, además de la generación de conocimientos.

Currículo

Un programa de atención educativa compensatoria ha de centrarse, todavía más que los programas de atención regulares, en el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que la escuela y la estructura de operación y apoyo del sistema educativo deben organizarse de tal manera que aseguren las condiciones para que los docentes promuevan dichos aprendizajes en las aulas y logren que los alumnos continúen su escolaridad y mejoren su desempeño en la vida.

El esquema tradicional de atención a los alumnos en situación de extraedad incluye la promoción de dos grados en un solo ciclo escolar, lo que ha hecho a los agentes educativos preguntarse por aquellos aprendizajes de cada grado en los que se debe centrar la atención educativa. En otras palabras, la pregunta es ¿qué currículo debe te-

ner un programa compensatorio de prevención de la reprobación y atención a la extraedad? Pero más allá de las implicaciones que se derivan de dicho esquema –que por motivos pedagógicos debe cambiar, como veremos más adelante–, y asumiendo que los alumnos en situación de extraedad son fuertes candidatos a la deserción, responder esta interrogante es fundamental porque se trata de definir los aprendizajes básicos que la escuela debe brindarles en el tiempo que asistan a ella. Garantizar que los alumnos aprendan lo imprescindible de la educación básica, para continuar su escolaridad y mejorar su desempeño en la vida, es tarea de los programas y proyectos que trabajen con alumnos en situación de extraedad.

Otra razón más vuelve necesario el establecimiento de un currículo para la atención de esta población. Se trata de la reforma integral en curso. En efecto, el cambio de contenidos a competencias nos obliga a actualizar el tipo de aprendizajes que en los programas y proyectos están siendo promovidos. Es, además, una buena oportunidad para fortalecer algunas debilidades que encontramos en nuestra revisión de las estrategias estatales, a saber: la centralidad de los contenidos conceptuales; la diversidad de dosificaciones curriculares y de agentes educativos responsables de ellas; o la pérdida de los enfoques de las asignaturas, reemplazado por actividades de menor complejidad y de resolución mecánica. Consideramos que la atención a estos alumnos puede mejorar, si en el nuevo currículo los contenidos conceptuales pasan de ser el objetivo de la enseñanza a ser el motivo, o pretexto, del desarrollo de competencias básicas.

En la mayoría de las entidades cuyos programas y proyectos revisamos, se trabaja con dosificaciones curriculares o mapas de contenidos que fueron elaborados por la coordinación estatal o por un equipo de maestros convocado por ésta. Hay también casos en

que los maestros son quienes deciden qué enseñar al alumno en extraedad, ya sea de manera explícita, seleccionando los contenidos; o implícita, usando cuadernos de ejercicios producidos por diversas editoriales. Para los casos en que la coordinación del estado selecciona los contenidos, hemos encontrado dos lógicas. La primera los organiza en términos de competencias o habilidades que se espera desarrollen los alumnos, de tal forma que, además de reducirlos, se reorganizan. La segunda los toma como los presentan los planes y programas, pero los reduce, y son objeto y objetivo del aprendizaje al mismo tiempo.

Reorganización de contenidos

Una de las opciones de reducción curricular es la que se centra en el desarrollo de competencias. La ventaja es que las competencias se vuelven las organizadoras del currículo, esto es, los contenidos se seleccionan, repiten o adaptan de acuerdo con las competencias que se busca promover. Además, ofrece una articulación vertical de lo que los niños deben aprender más claramente que la forma en que aparecen los contenidos en los planes y programas de 1993. Al presentar los contenidos de esta manera se facilita que los maestros los enseñen de forma integral, sin la segmentación que generalmente hacen entre un grado y otro.

En una línea similar están las propuestas que reducen los contenidos y, además, enuncian las habilidades básicas que los niños deben desarrollar. Este tipo de reorganización menciona los contenidos que deben trabajarse de forma permanente –por ejemplo el manejo de las reglas gramaticales–, los vincula a otras actividades de aprendizaje relacionadas con otros contenidos –como el ciclo del agua en ciencias naturales– y explicita las habilidades que se desarrollan –tal

es el caso de la expresión de una idea en un párrafo–. El avance, pues, es que la reorganización curricular distinga los contenidos del desarrollo de habilidades.

Otra manera de reorganizar los contenidos es focalizar asignaturas. Se reducen los contenidos pero se focalizan, generalmente, aprendizajes de español y matemáticas bajo el argumento de que son básicos para desarrollar otros. La desventaja es que la selección y focalización se hace en función de contenidos y se deja de lado el enfoque de las asignaturas, es decir, el uso social del lenguaje y pensamiento matemático para la resolución de problemas.

Reducción de contenidos

La reducción o selección de contenidos supone otra lógica y otros problemas. Generalmente, las adecuaciones curriculares están basadas en una selección de contenidos mínimos de las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía y educación cívica de los programas de estudio vigentes. Es una organización por ejes temáticos en cada asignatura que liga los contenidos específicos con las lecciones de los libros de texto. La ventaja de esta manera de organizar la selección de contenidos es que permanece la lógica que relaciona los planes de estudio con el libro de texto, el libro del maestro y el fichero de actividades. La desventaja es que se desconoce, o por lo menos no se explicitan, los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar, al modificar de tal manera los contenidos. El vacío está en no mostrar con qué criterios seleccionan tales contenidos, por qué excluye otros y qué aprendizajes se esperan.

Algunos materiales son reveladores. A pesar de que no se puede explicitar los criterios detrás de la selección que hacen, por falta

de una revisión detallada, sirve de ejemplo una guía de matemáticas y una de español en las que se pudo notar que la disminución de los contenidos va acompañada de una simplificación de las actividades. Además de que se excluye más de la mitad de las lecciones del libro de texto, las actividades fueron sustituidas por otras que a nuestro parecer tienen un nivel menor de dificultad y obedecen a un enfoque de enseñanza de las asignaturas distinto al vigente. Es el caso de actividades de matemáticas en las que el alumno tiene que practicar un algoritmo, en lugar de pensar matemáticamente para plantear y resolver problemas.

Aunque la simplificación no es consecuencia necesaria de la reducción de contenidos, habría que valorar el riesgo de acrecentar las desventajas de aprendizaje de los alumnos en extraedad, al pedirles que aprendan con niveles de dificultad mínimos y en tiempos muy cortos. Aunque parezca obvio, recordemos que al realizar una selección de contenidos y una propuesta de actividades se toman decisiones sobre qué se ha de aprender y cómo se ha de aprender y enseñar, con el riesgo de volver a paradigmas anteriores a los enfoques vigentes.

Una dificultad extra, y al parecer frecuente, es que hay maestros que trabajan sin contar con los materiales del programa. Esto merece una nota aquí porque, si bien es más una ineficiencia administrativa o de operación, redundando en el aprendizaje de los alumnos porque el maestro de cualquier manera tiene que atenderlos. Al parecer, lo que ocurre en las regiones que no cuentan con este tipo de apoyos es que los profesores son los encargados de modificar y adecuar los contenidos y su manejo dentro del aula, dejando la intervención a su consideración y experiencia docente.

Sabemos que hay una tensión fuerte entre lo que debería ser y lo que es y puede ser. Sabemos que los contextos familiares, la situación

laboral de los maestros, las limitaciones de los centros escolares, las condiciones administrativas y hasta la disposición personal influyen en alguna medida en los logros esperados dentro de las aulas. Por ello, la complejidad y vulnerabilidad de la atención a los niños en situación de extraedad exige recordar que la meta de reducir las cifras de estudiantes en estas circunstancias plantea el reto de mejorar las condiciones de operación de las instancias y los agentes involucrados para que dicha disminución se traduzca en un incremento de alumnos que cuenten con las competencias básicas para no ser excluidos del sistema educativo, aun en los contextos más vulnerables.

Para evitar las desventajas que surgen cuando en cada estado o salón de clases se trabaja con un currículo distinto, sugerimos que se adopte un modelo curricular por competencias básicas para los alumnos en situación de extraedad.

Criterio: Currículo

Contar con un currículo nacional básico para la atención de los alumnos en situación de extraedad, por competencias para los campos formativos de lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Tendrá que estar en estrecha relación con los currículos existentes para la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, como hijos de padres jornaleros migrantes y el de escuelas multigrado.

Orientaciones

- Seleccionar las competencias básicas de los cuatro campos formativos para cada ciclo, partiendo de las del grado superior –segundo, cuarto y sexto– y complementarlas con las mínimas que se requieran del grado inferior –primero, tercero y quinto– para que el alumno las desarrolle.
- Precisar competencias transversales de lenguaje y comunicación, de desarrollo social y personal para el resto de las asignaturas.
- Explicitar con claridad la articulación vertical entre las competencias de los tres ciclos; las del primero son la base del desarrollo de las competencias del segundo, y así con el tercero.
- Articular horizontalmente las competencias de ciencias naturales, historia y geografía, a partir de problemáticas que permitan integrar competencias de las tres asignaturas.
- Establecer indicadores concretos que muestren el grado en que las competencias son desarrolladas por los alumnos, para tomarlos como estándares de evaluación.
- Mostrar la relación directa con el currículo que el docente emplea habitualmente en su grupo regular para que pueda aprovechar de manera articulada los recursos con que cuenta para atenderlo.

Estrategias pedagógicas y acciones didácticas

El punto de partida para diseñar la estrategia pedagógica del programa es recordar que el aprendizaje es una acción que sólo puede ser realizada por el sujeto que aprende. Desde esta perspectiva, el alumno es un sujeto activo, y para que desarrolle competencias ha de

participar en un medio de aprendizaje que le permita interactuar con personas y actuar sobre objetos. Saber esto ordena todo lo demás, y de manera central la acción del maestro, pues éste tendrá la tarea de propiciar que el alumno piense, pregunte, cuestione, imagine, se equivoque, identifique y corrija su error, argumente y que lo haga en ambientes de cooperación.

Recordarlo sólo es el punto de partida. En seguida, aparece el reto principal: cómo hacer para que el saber se traduzca en acciones. Cómo hacer para que los maestros, además de saber que su tarea es promover ambientes de trabajo colaborativos, modifiquen sus formas tradicionales de relacionarse con los alumnos y con el aprendizaje. Éste es el principal desafío de la instancia encargada de atender a población en situación de extraedad (APC, SEAP 9-14 u otros) y para enfrentarlo tendrán que promover acciones dentro de las aulas, en los espacios de capacitación y entre todos los participantes para apoyar al maestro.

Los estados cuentan con una estrategia pedagógica para atender a los alumnos en situación de extraedad, aunque sea implícita; no así con orientaciones didácticas específicas para el trabajo en el aula. La mayoría asume tácitamente que la selección de contenidos es una estrategia, otros optan por focalizar e intensificar la enseñanza, diversificar los materiales didácticos o simplificar el aprendizaje, pero lo que menos se encontró al hacer una revisión fueron acciones de enseñanza adecuadas a la atención de alumnos en situación de extraedad.

La estrategia del aprendizaje acelerado –que también puede llamarse simplificación de contenidos del aprendizaje– identificada en algunos estados consiste en aprender fácil y rápido determinada selección de contenidos, con el apoyo de guías o cuadernillos de trabajo.

Se trata de una simplificación curricular que se traduzca en una simplificación de las acciones que han de realizar maestro y alumnos. El supuesto es que maestro y alumnos hagan lo mismo que en la organización regular, pero con menor profundidad y esfuerzo. Eso pudo verse, por ejemplo, en algunas guías para los alumnos, en las que la intención es acercarlos materiales más claros y sencillos, y lo que logran es centrarse en contenidos y simplificar las actividades de tal manera que se corre el riesgo de acrecentar desventajas de aprendizaje, en lugar de nivelar a esos alumnos. Por lo general, los ejercicios que se incluyen son de resolución mecánica y promueven la práctica de refuerzo.

Hay propuestas, sin embargo, que introducen un matiz importante: reducen los contenidos pero introducen un sentido pedagógico, como es el desarrollo de competencias o habilidades, la construcción de espacios de aprendizaje colaborativos, la vinculación estrecha entre saberes escolares y no escolares, centralizar el aprendizaje significativo, creando situaciones que problematizan ciertos temas. En suma, todas son propuestas que en los documentos de orientación a la enseñanza dan mayor peso a la acción del alumno –tanto individual como en grupo– que a la del maestro, y algunas de ellas cuentan con instrumentación didáctica, como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos y talleres. Se desconoce qué tanto se llevan a la práctica estos planteamientos en el aula. Aunque se sabe que en ocasiones existe un riesgo latente de que los maestros modifiquen las propuestas y las adapten a sus esquemas de enseñanza ya instalados, resulta un logro que se formulen.

Privilegiar ciertos aprendizajes es otra estrategia que adoptan los estados para atender a los alumnos. Supone una selección de contenidos mínimos al mismo tiempo que una intensificación de tiempo

y actividades en algunos contenidos, fundamentalmente en las asignaturas de español y matemáticas. El argumento es que estos aprendizajes son la base de los demás, y en la medida que se desarrollen los básicos, los otros también se desarrollarán.

Otra estrategia consiste en un fuerte énfasis en los materiales de apoyo. El argumento es que la diversificación de materiales renueva las opciones de enseñanza de los maestros y apoya directamente a los alumnos, pues presenta los contenidos de una manera más cercana y sencilla y promueve mayor ejercitación; sin embargo, los registros realizados en salones de clase indican –como lo reporta la investigación de aula– que esos maestros se basan en el libro de texto para exponer el tema; en la pregunta para verificar que los alumnos siguen y entienden; en la demostración de ejercicios mecánicos y en la práctica repetitiva por parte de los alumnos; en dar más importancia a la búsqueda de información y respuestas correctas, que a la comprensión y la argumentación.

Uno de los vacíos que se detectó en casi todos los programas estatales está en las estrategias de enseñanza, pues no hay información que muestre las características de la didáctica de los maestros frente a grupo con alumnos en situación de extraedad. Lo que sí es recurrente es la solicitud, por parte de los docentes, para que se les enseñe a realizar adecuaciones curriculares y cursos para fortalecer su desempeño en el aula y evitar el atraso escolar.

El criterio y orientaciones siguientes tienen al docente como figura, pero de ellos deben derivarse las acciones de capacitación y apoyo por parte del resto del sistema educativo.

Criterio: Enseñanza

Brindar a los alumnos en situación de extraedad una atención educativa efectivamente compensatoria, mediante estrategias pedagógicas y acciones de enseñanza adecuadas a sus necesidades y condiciones de aprendizaje.

Orientaciones

- Contar con altas expectativas sobre la capacidad de aprender de los alumnos en situación de extraedad.
- Considerarse buen maestro en la medida que los integrantes del grupo con mayores desventajas avanzan en su aprendizaje.
- Identificar las necesidades y condiciones de aprendizaje de los alumnos en situación de extraedad, en especial el grado de desarrollo de las competencias básicas para definir las áreas en que requieren apoyo específico.
- Conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos: preferencia por ciertas asignaturas y contenidos; facilidad para aprender con actividades sintéticas o analíticas; mejor desempeño en trabajo dirigido o autónomo; grado en que la novedad los reta o asusta; preferencia por trabajo individual, en grupo pequeño o gran grupo; forma en que mejor reciben y expresan información verbal, imágenes u objetos concretos; si son capaces de motivarse o necesitan que los motiven; capacidad de atención. En especial, hay que conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos en extraedad y riesgo de reprobación porque son los que más requieren adecuaciones en las acciones ordinarias de enseñanza.
- Incluir mecanismos de apoyo específico para las áreas deficitarias, lo que se conoce como andamiaje, sobre todo cuando se presentan tareas que requieren competencias que no dominan. Se recomienda proveerles instrucción directa previa, alternativa o posterior a la clase por parte del maestro; brindarles oportunidades de práctica y revisión de sus tareas; proporcionarles resúmenes, cuadros sinópticos y glosarios que les aclaren conceptos que requieren para entender el tema en cuestión, o facilitarles el acompañamiento de un alumno aventajado en la asignatura. Retirar el andamiaje cuando sea innecesario.
- Integrar la dimensión afectiva en la atención de estos alumnos, especialmente el desarrollo de un autoconcepto positivo, de la autoestima y de interacciones positivas con sus compañeros, junto con la construcción de su proyecto de vida. Entre otras formas, reconociendo su esfuerzo, motivándolos a retos de aprendizaje para los cuales tengan recursos y puedan desarrollar otros; tratarlos con respeto y hacerles sentir las altas expectativas que hay sobre su capacidad de aprender.
- Aprovechando su mayor edad, asignarles roles en la dinámica de la clase que los hagan sentir importantes y aceptados por sus compañeros; como ser asistentes del maestro, llevar la lista, cuidar el orden cuando se ausenta, entre otros.
- Retomar los conocimientos que han adquirido fuera de la escuela para realizar actividades en las que entren en diálogo con los saberes escolares y se formalicen: por ejemplo, aprovechar la forma en que leen o resuelven problemas de cálculo para que les sea más fácil aprender nuevos procedimientos.
- Incorporar un enfoque intercultural y dialógico, en el que los aprendizajes se construyan en la deliberación y las normas de

convivencia sean acordadas entre el grupo. Bajo un enfoque así, las diferencias culturales, de edad, capacidades, conocimientos e intereses son fuente de riqueza, no un impedimento para el desarrollo de actividades de enseñanza dirigidas a un grupo considerado homogéneo.

- Promover el aprendizaje cooperativo, a partir de situaciones que lo requieran y formas de organización del grupo que lo faciliten. Entre las primeras está el trabajo por proyectos; entre las segundas, la distribución del aula en talleres y rincones, así como la organización del grupo en equipos, el trabajo por parejas y el tutorío.

Evaluación

Para un maestro, la evaluación es una de las áreas más complejas de la enseñanza. Cuando el maestro valora el desarrollo de un alumno corre el riesgo de asumirlo como mero trámite de aplicación de pruebas y llenado de boletas; de perder la conexión entre el nivel de dificultad de los saberes tratados en clase, con el nivel de dificultad que plantea en las pruebas; de quitarle el sentido educativo al elaborar pruebas alejadas del enfoque vigente; de asumir que la evaluación se realiza al final del proceso de aprendizaje; de dar mayor importancia a la asignación numérica que cualitativa a sus valoraciones. Con todo, el riesgo mayor es que pierda de vista que la evaluación es parte de la enseñanza y que en ella está contenido el modelo de aprendizaje y de enseñanza y que al hacerlo elimine su sentido formativo. No está de más recordar que en la evaluación está incluido el modelo de aprendizaje y enseñanza: dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas.

La evaluación inicial

Las formas de evaluación de los estados no son muy diversas. La evaluación inicial que se realiza en algunos casos es elaborada a criterio del maestro, y en otros se usan instrumentos estandarizados. Se realiza al comienzo del ciclo escolar para definir si el alumno es susceptible de incorporarse al programa y en qué grado habría que inscribirlo, es decir, como prueba de ubicación. Sólo en pocos casos se hace con la finalidad de diagnosticar las áreas en las que requiere más apoyo.

Las pruebas

Al parecer hay dificultades, tanto para la elaboración de las pruebas como para valorar sus resultados. Algunos opinan que sería conveniente contar con pruebas estandarizadas, otros señalan que no son adecuadas porque no permiten indagar las necesidades específicas de los alumnos y no tienen en cuenta los diferentes contextos en los que se da la educación. Aparentemente, de acuerdo con el análisis realizado en algunas pruebas de diversas entidades, dejar la evaluación al criterio de los maestros puede modificar el enfoque de la asignatura o tener impactos negativos en la atención pedagógica de los alumnos.

En algunas pruebas analizadas, de matemáticas por ejemplo, la mayoría de las actividades son de resolución mecánica y estimulan poco el pensamiento matemático. En ciencias naturales, historia y civismo, las respuestas esperadas consisten en datos e información que los alumnos deben memorizar, en lugar de requerirles el empleo de competencias de comprensión del mundo natural y social en el que viven.

La evaluación formativa

En algunos casos se encuentra una alternativa para romper con esa mirada estandarizada y sumativa que hoy en día prevalece sobre la evaluación; se trata de la evaluación formativa. Se considera formativa porque reconoce diferentes procesos de pensamiento y aprendizaje en los alumnos, porque se desarrolla en paralelo al desarrollo de competencias y pretende ser un mecanismo de aprendizaje para los alumnos y de mejora para el maestro. La ventaja es que da seguimiento a los alumnos para orientar la enseñanza de acuerdo con sus necesidades, y de esta manera se convierte en un instrumento de autorregulación de la acción docente. Otro rasgo destacable es que valora aspectos cualitativos del aprendizaje y privilegia la observación durante el proceso. Además, ofrece un mecanismo que permite al maestro valorar el desarrollo de las competencias porque propone el uso de tablas de progreso que cuentan con indicadores claros para reconocer en qué es necesario focalizar las estrategias de enseñanza.

Dadas las condiciones en que los alumnos que participan en el programa desarrollan sus aprendizajes, parece fundamental optar por estrategias diversificadas de evaluación que superen la mera asignación de calificaciones y se centren en valorar y dar seguimiento a los procesos de desarrollo de competencias básica para la escuela primaria.

Criterio: Uso de la evaluación

Integrar la evaluación a la atención pedagógica de los alumnos en situación de extraedad para diagnosticar sus necesidades educativas, dar seguimiento a su proceso de aprendizaje, adecuar las acciones de

enseñanza y verificar que cuenta con las competencias básicas para continuar su educación escolar.

Orientaciones

- Contar con un procedimiento estandarizado de evaluación diagnóstica que, con diversas pruebas e instrumentos de fácil aplicación, permita conocer las competencias y conocimientos que el alumno posee y sus necesidades de aprendizaje para definir desde dónde y cómo retomar el apoyo educativo compensatorio, así como aquello que puede aprender a la par que sus compañeros.
- Este procedimiento estandarizado de evaluación diagnóstica debe incluir las competencias básicas de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático para los tres ciclos de la primaria, así como diversos instrumentos y tipos de reactivos que permitan valorar sus competencias y conocimientos, aun cuando el alumno no sepa leer ni escribir convencionalmente.
- Incluir la valoración de las condiciones sociales, culturales, económicas y familiares en el procedimiento estandarizado de evaluación diagnóstica, así como criterios para relacionar esta información con la situación académica del alumno de manera que puedan tomarse decisiones acertadas sobre el ciclo al que ha de ser inscrito y el tipo de apoyo educativo compensatorio que requiere.
- Contar con estándares graduados por ciclo y nivel de desarrollo para las competencias básicas de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, de tal manera

que los docentes puedan dar seguimiento al aprendizaje de sus alumnos.

- Incluir la carpeta de evolución y la observación como recursos de seguimiento cualitativo al aprendizaje, y retroalimentar al alumno con sugerencias que le permitan identificar sus errores y aprender de ellos.
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros, dándoles a conocer indicadores sencillos con los cuales puedan comparar su desempeño escolar y saber hacia dónde tiende su aprendizaje.
- Realizar una evaluación sumativa con pruebas que estén basadas en los estándares de competencias y evidencien el grado en que el alumno las ha desarrollado, de tal manera que orienten al maestro en las áreas que debe fortalecer en la futura acción educativa. Asignar calificaciones en números o letras de una escala, cuyas unidades expresen lo que el alumno puede hacer y lo que le falta por desarrollar de acuerdo con el ciclo que cursa.

4. El apoyo a las acciones pedagógicas

Dimensión de gestión

El objetivo primordial de las estrategias estatales de atención a los alumnos en situación de extraedad debe ser garantizar que aprendan las competencias básicas que les permitirán nivelarse con el grado que les corresponde y continuar su escolarización exitosamente. Los docentes son los principales responsables de lograrlo, pues en ellos recae directamente la atención educativa de estos alumnos; sin embargo, es deber del sistema estatal disponer las condiciones para que los docentes realicen su labor en la forma adecuada. La coordinación estatal del programa –APC y SEAP 9-14 u otro– es la encargada de cumplir en la práctica tal deber del sistema educativo para con los docentes.

Este apartado del documento gira en torno a la actuación de los coordinadores estatales como gestores del programa, más que como administradores. Mientras el administrador se ocupa de vigilar que los procedimientos y mecanismos operen según está previsto y soluciona problemas de la marcha ordinaria del programa –por ejemplo, cuida el cumplimiento de las normas de acreditación o busca el reemplazo para el maestro de un grupo específico que está por jubilarse–, el gestor actúa estratégicamente, es decir, conoce la dimensión y dinámica del problema de la extraedad en su estado; elige acertadamente las grandes soluciones y genera las

condiciones que requieren para funcionar. La prioridad mayor de un administrador es la eficiencia; la de un gestor es la eficacia, el logro de los objetivos educativos.

Como ya hemos abordado la dimensión estratégica del programa, ahora toca hablar de las condiciones que el coordinador estatal ha de generar para que los docentes atiendan de forma adecuada las necesidades educativas de los alumnos en situación de extraedad. Estas condiciones se refieren a la difusión del programa y la sensibilización de los agentes educativos involucrados, la capacitación de los docentes y asesores, los materiales que el programa les brinda para auxiliar su labor y a la vinculación del programa con el resto del sistema y con organizaciones que también realizan acciones compensatorias.

Difusión y sensibilización

Independientemente de la modalidad en que la reciban, la atención compensatoria a los alumnos en situación de extraedad involucra decisiones y acciones diversas por parte de diferentes agentes educativos –padres de familia, maestros, directores, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, por mencionar algunos–. Para que las decisiones sean tomadas y las acciones llevadas a cabo, es imprescindible que el programa sea conocido por estos agentes y consideren que la extraedad es un problema que requiere

ser solucionado. Éste es el objetivo de difundirlo y sensibilizar a los agentes educativos involucrados: contar con su participación para atender pedagógicamente a los alumnos en situación de extraedad. Ahora, consideremos las acciones que en los estados se realizan para lograrlo.

En la mayoría de los casos son los asesores y supervisores quienes difunden el programa y tienen la tarea de sensibilizar al resto de las figuras educativas. Cuando se trata de los grupos especiales, por ejemplo en centros de recuperación, los padres de familia y los directores de las escuelas de origen son los agentes que tienen mayor peso para que el alumno sea atendido, pues implica un cambio de escuela que afecta a unos y otros. A los padres, porque tendrán que enviar a su hijo a otra escuela, en muchos casos más alejada que aquella en la que estaba inscrito; a los directores, porque la reducción de la matrícula de su plantel educativo puede orillarlos a cerrar grupos y perder maestros por este motivo. Esta situación ha traído como consecuencia que los directores de las escuelas de origen no den a conocer el programa entre los padres de familia y que éstos decidan no cambiar a su hijo de escuela, lo cual se refleja en grupos especiales de menos de quince alumnos, a pesar de que la población en extraedad llegue a ser hasta 20 veces la que es atendida por el programa. Existe, así, una tensión entre las escuelas regulares y los grupos específicos que generalmente se resuelve en detrimento de estos últimos.

En el caso de la atención de alumnos integrados en grupos regulares, los maestros y los directores tienen mayor injerencia sobre si los alumnos en extraedad participan o no en el programa. Ya se encargarán ellos, principalmente el director, de hablar con los padres para conseguir su aceptación, pero antes de que eso suceda, deben decidir entrar en el programa, puesto que eso implica seguir procedimientos especiales de promoción y acreditación, así como brindar

una atención educativa que nivele al alumno. Dar a conocer el programa y convencer a los directores y maestros suele ser labor de supervisores y asesores técnico-pedagógicos. A juzgar por la información disponible, el punto más débil de este proceso es la sensibilización de los docentes, ya que es frecuente encontrar casos de niños que están en el programa y son promovidos a mitad del año escolar pero no reciben la atención educativa que requieren para aprender lo que deben saber en el grado al que se incorporan, sino que vuelven a rezagarse porque su nuevo grupo les lleva una ventaja de seis meses –sin considerar las probables lagunas de conocimientos del grado del que fueron promovidos que aún pueden presentar.

Muy relacionado con la difusión y la sensibilización está que la participación en el programa sea voluntaria. Ésta puede ser una de las razones de la baja cobertura que, en general, se aprecia en cada estado y en el conjunto. A reserva de la capacidad de la organización estatal para atender a los alumnos en situación de extraedad, puede ser que o el programa no se conozca o la mayoría de los docentes, directores y padres de familia decidan no participar en él. Esto nos hace pensar en la necesidad de fortalecer la difusión del programa, las acciones de sensibilización y considerar la posibilidad de volverlo obligatorio, en el caso de la atención en grupos integrados.

El punto central de la sensibilización es que los maestros y los directores hagan suya la tarea de atender a los alumnos en situación de extraedad. Esto parece darse más en el caso de las escuelas y los grupos especiales, porque brindar tal atención es su labor primordial. En uno de los estados donde está presente esta modalidad de atención, el personal de los centros de recuperación es quien difunde la atención que presentan entre los padres de niños reprobados de las escuelas cercanas. Esto nos muestra que han hecho suya la razón de

ser del centro y por ello lo promueven. En cambio, lo que suele ocurrir en los grupos regulares es que el docente considera a los niños en extraedad como un trabajo adicional y atenderlos, lejos de ser una prioridad, se convierte en un obstáculo para el logro de sus objetivos con el resto del grupo.

Sabemos que el apoyo de los padres es un factor importante en el logro educativo de los alumnos; de hecho, en todos los estados se asocia la falta de éste con la reprobación y la extraedad –“alcoholismo de los padres”, “familias desintegradas”, “no les dan tiempo porque trabajan”, entre otros comentarios que apuntan a lo mismo–. De lo anterior se desprende que el apoyo de los padres es considerado deseable, como algo que puede contribuir a la atención educativa de los alumnos en situación de extraedad. En algunos estados se les entrega un cuadernillo con información o se les hace firmar una carta compromiso que incluye los aspectos en los que se espera su apoyo. Esto parece un buen recurso para hacerles saber qué pueden hacer para contribuir al logro educativo de sus hijos; sin embargo, no parece ser suficiente. Otro camino que se ha ensayado es brindarles talleres, sobre todo de temas relacionados con la parte afectiva, e involucrarlos en actividades escolares –no obstante, esta opción requiere que los padres tengan cierta disposición inicial y condiciones para participar–. En los casos donde se ha ensayado dicha vía, los docentes notan mejores resultados en los hijos de los padres más participativos. Una de las lecciones que podemos aprender de la experiencia de los estados al dar a conocer el programa entre los padres es que requieren saber qué se espera de ellos, pero también ser motivados a participar.

El análisis de este rubro lleva a plantear el siguiente criterio, junto con las orientaciones operativas que le corresponden.

Criterio: Difusión

Generar conciencia acerca de la extraedad como un problema del sistema educativo en su conjunto, en cuya solución deben concurrir distintos actores: maestros, padres de familia, directores, asesores, supervisores, jefes de sector y autoridades estatales.

Orientaciones

- Las autoridades federales y estatales han de concienciar a todos los agentes educativos acerca de que la mejor forma de reducir la extraedad es previniendo las causas que provocan la reprobación y la deserción.
- La coordinación estatal ha de llevar a cabo campañas de sensibilización para la inscripción oportuna a la primaria, a través de la difusión y promoción en los medios de comunicación locales y las redes de agentes educativos, especialmente en zonas rurales e indígenas, en donde los padres suelen inscribir a sus hijos cuando tienen más edad.
- Sensibilizar a jefes de sector, supervisores de zona y asesores técnicos para que ellos, a su vez, difundan, acompañen y apoyen en las escuelas las acciones educativas adecuadas a los alumnos en situación de extraedad.
- Es deber y responsabilidad de la coordinación estatal dar a conocer a los diversos agentes educativos los resultados del diagnóstico sobre la población en extraedad en el estado.
- Es un deber del área de Control Escolar, director y profesores de escuela aceptar en el aula regular a todo alumno que venga de un aula de acción compensatoria, a fin de apoyar su

reintegración; esto en función de la operatividad específica de las entidades.

Capacitación docente

Por lo general, las acciones de enseñanza que requiere la atención de las necesidades educativas de los alumnos en situación de extraedad no son distintas de las que constituyen el buen desempeño docente. Por ejemplo: detectar las competencias que el alumno no ha desarrollado y que se le dificulta hacerlo, para proveerle el andamiaje adecuado; plantear temáticas comunes al grupo y actividades diferenciadas según intereses y capacidades personales; o propiciar el aprendizaje cooperativo entre compañeros; sin embargo, varios hechos hacen pensar que ese tipo de acciones de enseñanza son poco frecuentes en la práctica de la mayoría de los docentes. Entre estos hechos destaca que una parte significativa de los alumnos en extraedad esté en esa situación por haber reprobado; que los alumnos atendidos en el programa sigan teniendo resultados educativos por debajo de los que obtienen sus compañeros en la edad correspondiente al grado que cursan; que en sectores escolares donde se detectan año con año alrededor de 120 alumnos en extraedad sólo 20 o 25 sean considerados por sus maestros y directores aptos para aprobar un examen de promoción al siguiente grado.

Finalmente, las mismas observaciones que se realizaron en algunos salones pusieron en evidencia prácticas de enseñanza dirigidas a un grupo considerado homogéneo, centradas en la transmisión de conocimientos y con el libro de texto como única fuente del saber.

Estos hechos, asociados con el desempeño docente y las prácticas pedagógicas observadas indican que son necesarios cambios

en las acciones de enseñanza destinadas a atender a alumnos en situación de extraedad y, sobre todo, a prevenir la reprobación o, dicho de otra manera, garantizar que en cada salón de clases todos los alumnos aprendan. Uno de los caminos por los cuales se pueden promover estos cambios es la formación integral de los docentes, y en algunos estados hay claridad sobre ello, por ejemplo cuando mencionan que los maestros no diversifican sus acciones de enseñanza o no proceden conforme al enfoque del modelo de atención basado en el aprendizaje cooperativo, por proyectos y talleres, y concluyen que es necesario fortalecer la capacitación que se les brinda.

Según la revisión de las propuestas estatales es posible agrupar los mecanismos de capacitación de docentes de la siguiente manera:

Capacitación inicial por parte de la coordinación del programa

En algunos estados, los docentes son capacitados dos veces al año –a principios de cada semestre– en aspectos básicos de la operación del programa, como los procedimientos de conformación de grupos específicos, las normas de acreditación y el manejo de los contenidos curriculares destinados a los niños en situación de extraedad. Este esquema de capacitación está asociado con la atención en grupos regulares que integran alumnos en situación de extraedad; en él participan los docentes que recibirán a un alumno en situación de extraedad en su grupo y requieren saber: 1) qué le van a enseñar para que pase al siguiente grado, un semestre después de haber ingresado a su grupo; y 2) cuál será el procedimiento para promoverlo. Algunos de los docentes entrevistados durante las visitas a estos estados comentaron que esta capacitación es básicamente administrativa y no les ayuda a enfrentar situaciones pedagógicas con sus alumnos en situación de extraedad.

Formación en las propias escuelas

Ligada a programas de mejora escolar, como el PEC, en algunos estados se han dado procesos de capacitación de los docentes basados en las necesidades y limitaciones que ellos mismos identifican en sus prácticas. Este esquema presenta la ventaja de que, además de capacitar en aspectos puntuales de enseñanza, generará capacidades dentro de la escuela para mejorar sus procesos educativos, como la reflexión, el diálogo entre pares y la investigación. Bajo esta lógica, la capacitación no tiene que centrarse en la atención de los alumnos en riesgo de reprobación y situación de extraedad, puesto que las buenas prácticas que los docentes adquieran impactarán positivamente en su aprendizaje; sin embargo, sí es necesario que la idea del *buen maestro* como aquel que atiende de forma diferenciada a todos sus alumnos, especialmente a los que tienen mayores dificultades de aprendizaje, oriente la capacitación que se dé en la escuela.

Acompañamiento en el ejercicio

Otro mecanismo de capacitación presente en las diversas modalidades es la asesoría que directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores brindan al docente, aunque en la mayoría de los estados donde opera, los maestros comentan que ésta se centra más en aspectos administrativos que formativos, por ejemplo en el cumplimiento de las normas y procedimientos de control escolar. Otra debilidad mencionada es que las visitas de asesores y supervisores son esporádicas o que sólo se dan cuando son llamados desde la escuela por alguna dificultad que se haya presentado.

Intercambio de experiencias entre pares

En algunos estados se realizan reuniones en las que los maestros plantean sus problemáticas y las soluciones que les han dado. Incluso en estos espacios desarrollan materiales que consideran necesarios para realizar su labor, por ejemplo un mapa curricular o un manual con sugerencias didácticas. Este esquema está presente, tanto en programas con modalidad de grupo integrado como de grupo especial, pero en el primer caso se da más a partir de eventos sobre una temática puntual –por ejemplo estrategias didácticas para esta población–, mientras que en el segundo las reuniones suelen ser periódicas y seguir el proceso de un grupo de trabajo. A veces también ocurre que los maestros de grupos especiales orientan a los grupos regulares en la atención de alumnos en extraedad; esto se da en estados donde la atención se brinda de las dos formas.

El análisis de las estrategias de capacitación docente nos indica que la mayoría de éstas carecen de contenidos pedagógicos o que cuando los incorporan se reducen al manejo del currículo básico destinado a los alumnos en situación de extraedad. Esta carencia tiene aparejado el hecho de que dichas acciones se centren en los procedimientos administrativos del programa, quizá dando por supuesto que los docentes son capaces de atender adecuadamente las necesidades educativas de los alumnos en situación de extraedad con las estrategias de enseñanza habituales, pero, como se ha dicho, y retomando los comentarios de los mismos maestros, la realidad es otra: requieren “estrategias didácticas más específicas”, sobre todo en el caso de la atención en grupos integrados. Esto nos lleva a plantear el criterio y las orientaciones siguientes para que sean discutidos y, de ser aprobados, guíen las acciones de capacitación de los docentes en los estados:

Criterio: Capacitación

Ofrecer procesos de formación docente en los principales aspectos pedagógicos de la atención de alumnos en situación de extraedad, de acuerdo con la modalidad en la que trabajan, y reducir al mínimo los contenidos administrativos en las acciones formativas que se les brinden.

Orientaciones

- Detectar las principales necesidades de formación de los docentes, teniendo en cuenta las orientaciones señaladas en el capítulo anterior y considerando la modalidad en la que laboran para diseñar procedimientos viables y pertinentes de capacitación.
- Identificar las necesidades educativas recurrentes de los alumnos en situación de extraedad para diseñar estrategias de atención y que éstas sean uno de los contenidos primordiales de la capacitación de sus maestros.
- Liberar de asuntos administrativos al acompañamiento que los asesores técnico-pedagógicos y supervisores dan a los docentes en relación con la atención de los alumnos en situación de extraedad para permitir que esta relación se centre en lo pedagógico. La información administrativa puede hacerseles llegar de otro modo, por ejemplo de forma electrónica o en materiales impresos.
- Introducir en los proyectos de mejora escolar y en los trayectos formativos desarrollados en las escuelas los principales aspectos de la atención pedagógica a los alumnos en extraedad.
- Generar espacios para el intercambio de estrategias didácticas efectivas entre los docentes del programa, recuperarlas y di-

fundirlas, tanto en la capacitación inicial como en el acompañamiento que se les brinde.

- Identificar maestros efectivos y aprovechar sus salones de clase como centros de demostración de buenas prácticas.
- Privilegiar los aspectos pedagógicos en la relación de la coordinación del programa con los asesores y supervisores.

Materiales de apoyo a la enseñanza

Varios estados cuentan con diversos materiales destinados a facilitar la atención educativa de los alumnos en situación de extraedad; los más comunes son los cuadernillos para los alumnos, para el maestro y la selección de contenidos que el docente trabajará con ellos. Estos materiales fueron pensados para orientar las acciones del docente, privilegiar la enseñanza de ciertos contenidos y reforzar su aprendizaje, brindando a los estudiantes actividades de práctica adicionales a las que su maestro les indique.

El uso de estos materiales está presente, tanto en la atención en grupos especiales como en grupos regulares, en donde se integran alumnos en situación de extraedad; sin embargo, parece ser en esta segunda modalidad donde cobran una mayor importancia, debido a que pautan la enseñanza *alternativa* que han de brindar al alumno en extraedad e incluyen actividades que éste puede realizar mientras su maestro atiende al resto del grupo. En estas “condiciones”, “sin embargo”, la pareja *selección de contenidos-cuaderno de actividades* corre el riesgo de ser usada como principal recurso de enseñanza destinado a estos alumnos, marginándolos de las actividades que sus demás compañeros realizan en el grupo al que están *integrados*. Al revisar los materiales, se encontró lo siguiente:

Cuadernillos para los alumnos

Algunos de los cuadernillos revisados son coherentes con el enfoque de las asignaturas; sus actividades tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos; ligan los problemas con aspectos de la vida diaria; propician un uso comunicativo del lenguaje; favorecen la reflexión y el análisis; promueven el trabajo colaborativo y complementan a los libros de texto en áreas consideradas críticas para el aprendizaje de los niños en extraedad. En otros casos, los cuadernillos para los alumnos consisten en actividades de refuerzo –por ejemplo de práctica mecánica de operaciones matemáticas–; son de resolución individual; soslayan los conocimientos previos de los alumnos y la relación de los contenidos a aprender con las situaciones de la vida diaria; se separan del uso comunicativo de la lengua y básicamente repiten el libro de texto, si bien sólo las lecciones relacionadas con los contenidos seleccionados.

Guía para el maestro

No se cuenta con muchos ejemplos de guías para el maestro, pero la de uno de los estados, especialmente, presenta algunas virtudes. Se trata de un material sencillo que brinda un panorama de los aspectos básicos de la atención a niños en situación de extraedad, por ejemplo las características de esta población, sus necesidades educativas, una concepción del aprendizaje junto con el respectivo enfoque de enseñanza derivado de ella, la organización de las competencias que los alumnos desarrollarán, las principales estrategias didácticas y el modelo de evaluación a emplear. Esta guía es para maestros de grupos específicos y plantea una metodología de trabajo especialmente

diseñada para los alumnos en situación de extraedad. Otros materiales de este tipo se centran en sugerencias didácticas, pero no profundizan en la enseñanza de las asignaturas, con lo cual su capacidad para orientar a los maestros en la resolución de dificultades de enseñanza queda en un nivel general. En otros casos, se han retomado las sugerencias de los propios maestros para hacer una suerte de manual de buenas prácticas; este mecanismo tiene la virtud de que las acciones que el material plantea han sido probadas en el ejercicio docente.

Selección de contenidos curriculares

Más allá de la discusión sobre la selección de contenidos, es decir, de la definición de los objetos de aprendizaje destinados a los alumnos en extraedad, vale destacar como algo positivo que algunos estados cuenten con un material que indique a los maestros en qué han de centrar la atención educativa de estos alumnos. En la mayoría se retoman los objetivos de las asignaturas, los ejes o bloques, los propósitos y los contenidos a trabajar con los alumnos; algunos incluso mencionan las lecciones de los libros de texto en las que dichos contenidos son tratados. Esto probablemente facilita la labor del maestro, pero corre el riesgo de convertirse en una receta en la que el proceso educativo global –objetivos y propósitos de las asignaturas, así como la articulación al interior y entre ellas– se reduce a una secuencia de lecciones de los libros de texto que tienen *que verse* en clase.

Sin duda es importante la calidad de los materiales de apoyo a la enseñanza, por ejemplo que sean claros, prácticos y congruentes con los enfoques de las asignaturas y el modelo pedagógico de atención a los alumnos en situación de extraedad. En este sentido, los

materiales con que cuentan los estados son heterogéneos y, en algunos casos, ya han sido revisados por las coordinaciones estatales en aras de mejorarlos, pero el punto crítico no es el contenido y diseño de este tipo de apoyos didácticos, sino el uso que les dan los maestros. Uno de los retos importantes es definir el propósito que tiene el material de apoyo: nivelar al alumno en situación de extraedad con todos los contenidos que debería trabajar en ambos grados o reforzar sólo aquellos contenidos o temáticas que lo requieren, así como ejercitar las temáticas relevantes. Quizá lo más importante sea que el docente tenga claridad acerca de este uso para su correcto aprovechamiento.

Según los análisis de los programas estatales, hay casos en que los materiales son adecuados para la atención de las necesidades educativas de los alumnos en situación de extraedad, pero en la práctica los maestros los emplean de otra manera o, en ocasiones, no los usan porque no comparten su enfoque. Esto lleva a preguntar si los materiales de apoyo específicos para la atención de los alumnos en extraedad son necesarios, si son suficientes y si las coordinaciones estatales deben dar prioridad a su elaboración frente a otras acciones que también pueden fortalecer la práctica de los maestros, como la formación docente.

Se considera innecesario contar con materiales de apoyo para atender de forma adecuada a los alumnos en situación de extraedad; en principio, porque hay estados que no trabajan con ellos y las acciones pedagógicas que sus maestros llevan a cabo son efectivas. En ciertos casos, para realizarlas se apoyan en los materiales didácticos que las escuelas regulares reciben: libros de texto, bibliotecas de aula, libros del *Programa Nacional de Lectura, Enciclopedia*, entre otros. El empleo de estos recursos suele darse en los grupos integrados, pero no es exclusivo de ellos, por ejemplo hay casos de escuelas donde el director

gestiona apoyos de muchos tipos –talleres para los padres, cursos de inglés, clases de deportes, actividades culturales, por mencionar algunos– para mejorar la oferta educativa que brindan a los alumnos en extraedad. Esto lleva a pensar que mientras más recursos estén al alcance del maestro, menos necesarios son los materiales de apoyo especiales para la atención de niños en situación de extraedad.

Por otra parte, también se considera insuficiente que el maestro cuente con apoyos de enseñanza especiales para atender de forma específica a los alumnos en situación de extraedad. La razón es la arriba mencionada: hay casos en los que estos materiales son de buena calidad y sin embargo su uso no es el más apropiado para promover el aprendizaje de estos alumnos. Como se ha dicho muchas veces: “No existen materiales a prueba de maestros”, son ellos los que a fin de cuentas atienden a los alumnos día con día y, para bien o para mal, el grado de eficacia de sus acciones pedagógicas no depende exclusivamente de la calidad de los materiales que emplean.

Los materiales, su elaboración, distribución y capacitación para su uso no deben ser la principal estrategia de apoyo estatal a la labor de los maestros. Fortalecer la capacitación, el acompañamiento mediante los asesores, las capacidades de los maestros para trabajar colegiadamente y mejorar sus prácticas, garantizar que reciban los materiales que las escuelas regulares reciben, entre otras líneas de acción, parecen medidas que pueden tener un mayor impacto en la atención educativa a los alumnos en situación de extraedad.

Criterio: Materiales

Los materiales que se elaboren serán más informativos y de orientación pedagógica para el maestro, que de actividades para los alumnos.

Orientaciones

- Elaborar una guía para el maestro con los aspectos pedagógicos básicos de la atención a los alumnos en situación de extraedad, teniendo en cuenta la modalidad en la que desempeñan su labor.
- Diseñar un mapa curricular que muestre con claridad los aprendizajes básicos que el programa promoverá en los alumnos en situación de extraedad, el cual deberá estar organizado por competencias para que sea coherente con la reforma curricular.
- Sólo elaborar cuadernillos para los alumnos cuando la modalidad y metodología de atención lo justifique y explicitar el uso que harán de ellos, lo cual deberá ser coherente con las características básicas de la atención pedagógica a estos alumnos –como el aprendizaje autónomo y cooperativo– y con los enfoques actuales de las asignaturas. Los materiales de apoyo de este tipo deberán dirigirse a aspectos fundamentales como la lectoescritura y matemáticas.

Vinculación del programa al sistema educativo

El lugar que el programa o proyecto que atiende a los alumnos en situación de extraedad tiene en el sistema educativo estatal y sus relaciones con otras instancias que también realizan acciones compensatorias –educativas o no, pero de las cuales estos alumnos pueden beneficiarse– facilita o dificulta la labor que los docentes realizan en el salón de clases. Aunque no es una norma, por lo general en los estados donde la atención se da en grupos integrados el programa está más incorporado al sistema educativo –y también recibe más apoyos por parte de éste– que en aquellos donde sólo se cuenta con grupos especiales.

Grupos específicos

En el sentido de lo dicho es ilustrativo el caso del único docente que en todo un estado atiende a alumnos en situación de extraedad en un grupo específico de 5° y 6°; su tarea consiste en nivelarlos para que puedan ingresar en la secundaria. En el resto del estado la atención se brinda en grupos integrados. Pues bien, este maestro no cuenta con apoyo ni del asesor técnico-pedagógico ni del supervisor de zona; todo lo contrario, este último ha tratado de convencerlo para que deje a su grupo porque para él representa complicaciones en el procesamiento de la estadística escolar.

No todos los casos de grupos específicos operan en esta situación; algunos de ellos cuentan con los mismos recursos que cualquier otro grupo en una escuela regular; sin embargo, sí se encontró como tendencia general que estén al margen del sistema educativo estatal. Ejemplos de esto son los siguientes: que los maestros no puedan participar en carrera magisterial (en la vertiente que les corresponde) ni cuenten con los programas de formación que el resto de sus pares reciben; que las escuelas no estén adscritas a alguna zona escolar –y, por lo tanto, que no tengan asesor técnico-pedagógico ni supervisor–; que no se les brinden programas como *Enciclomedia*; que no tengan acceso al aula de medios o la biblioteca escolar cuando los grupos están en los terrenos de otra escuela regular; o que los diversos materiales de apoyo nos les lleguen en tiempo y forma.

Resulta un contrasentido brindar una atención educativa *compensatoria* con menos recursos de apoyo que los que el resto de las escuelas regulares tiene a su disposición, y en condiciones de operación más precarias que éstas. Compensar es dar apoyos extraordinarios a quienes lo requieren para alcanzar los niveles de logro de

aquellos cuyas circunstancias son menos desfavorables. Si asumimos que los alumnos en situación de desfase han encontrado diversos obstáculos para aprender lo que corresponde a su edad, entonces la labor compensatoria consiste en ofrecerles una serie de apoyos, mediante los cuales puedan superar esos obstáculos. La situación descrita en el párrafo anterior no sólo no compensa las condiciones desfavorables en las que estos alumnos comienzan y reciben su educación, sino que perpetúa y amplía la desigualdad.

Una situación que se ha presentado en algunos estados con grupos específicos es que las escuelas regulares no admiten que sus alumnos en extraedad se cambien a otra escuela, aunque sea temporalmente. La razón es que les ocasiona problemas de matrícula, incluso llegan a estar en riesgo de cerrar grupos y perder maestros. Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando algunos directores de escuelas regulares no difunden entre los padres de niños en situación de extraedad información relativa a los centros de recuperación en los que podrían inscribirlos para que se nivelaran y, por otra parte, tampoco los atienden para que sean nivelados en la propia escuela.

Grupos integrados

Esta marginalidad de la atención a los alumnos en situación de extraedad no es tan evidente cuando están integrados a grupos regulares, porque sus escuelas cuentan con los recursos habituales; sin embargo, desde finales de la década de los ochenta, cuando el RENAIE fue transferido a los estados, las acciones se fueron diluyendo; en algunos casos, por ejemplo, se canceló la alternativa de prevención a la reprobación por falta de recursos o los materiales dejaron de ser editados y distribuidos. Así, la atención compensatoria se redujo a

un procedimiento para promover al alumno a mitad de año escolar al siguiente grado, cambiarlo de salón y promoverlo nuevamente al final del siguiente semestre.

En otros casos, especialmente gracias a la voluntad política de las autoridades educativas locales, la coordinación del programa cuenta con el apoyo de la estructura operativa del estado: coordinadores regionales, jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos y supervisores de zona. Así, el equipo coordinador del programa no necesita ser muy numeroso porque sus iniciativas llegan a los maestros, mediante los agentes del sistema que habitualmente tienen contacto con ellos, pero, como ya se mencionó, dichas iniciativas usualmente giran en torno a aspectos administrativos, como los relativos a la acreditación o la distribución de los materiales de apoyo.

Desde el punto de vista del sistema educativo estatal, los maestros de los grupos regulares cuentan con lo necesario para atender a los alumnos en situación de extraedad y sólo requieren conocer la dosificación curricular, manejar los materiales de apoyo y saber los procedimientos de promoción y acreditación, aunque les es difícil ponerse en los zapatos de un alumno que pasa de un grado a otro sin haber recibido una atención adecuada y con muchas lagunas de aprendizaje que no le permitirán seguir a sus compañeros de grupo. Al pensar casos críticos como éste –que además son frecuentes– se entiende por qué los maestros de estos niños requieren un apoyo más que administrativo por parte del sistema. Cualquiera de esos niños –o sus padres– esperaría que el maestro contara con las herramientas pedagógicas para ayudarlo a aprender lo que no aprendió en los ciclos escolares anteriores y que el mismo sistema escolar vigilara que esto ocurriera.

Vinculación con otras instancias

En algunos estados se ensayan alternativas de vinculación entre el programa, los centros de atención y otras instancias, como las organizaciones de la sociedad civil que pueden resultar beneficiosas para los alumnos en situación de extraedad, por ejemplo una institución que atiende a niños en situación de calle, ofreciéndoles atención educativa para que puedan reincorporarse a la escuela regular. Lo que el programa APC hace es facilitar la acreditación de estos alumnos, es decir, le brinda cobertura administrativa a dicha institución. Por otra parte, la coordinación estatal está retomando algunos de sus planteamientos, sobre todo en cuanto al trabajo con el área afectiva porque se ha descubierto que los alumnos en situación de extraedad requieren de este tipo de apoyo, por ejemplo para fortalecer su autoestima.

En algunos estados se tiene relación con otros programas, como multigrado o educación indígena, que tienen población en situación de extraedad. Esto parece una vía necesaria para llegar a ellos, especialmente cuando viven en comunidades dispersas. Algo que debe ser tomado en cuenta es el tipo de apoyos que la coordinación puede brindar a estos otros programas para que sus maestros atiendan adecuadamente a los alumnos en situación de extraedad, por ejemplo: tal vez en multigrado los aspectos pedagógicos estén resueltos, pero no algunos administrativos; o las escuelas indígenas tengan necesidades distintas a las de otras modalidades, como lograr que los padres inscriban en edad reglamentaria a sus hijos.

Otra experiencia de vinculación que puede resultar interesante es el Programa Aula Inteligente que opera en los campos agrícolas de Sinaloa como una alternativa educativa para niños migrantes. Sabemos que estas aulas tienen pocos alumnos y son atendidos bajo un

enfoque multigrado, con varios maestros por salón, especializados en pedagogía y psicología. El punto de partida de la atención son las necesidades educativas de cada alumno. El costo por alumno en esta modalidad es más alto que en las escuelas regulares y es financiado en un 50% por las empresas en las que sus padres trabajan. Este esquema de vinculación con la iniciativa privada, sobre todo en casos como el de los hijos de los jornaleros agrícolas, merece ser explorado en otros estados, porque, además, a la larga resulta una buena inversión, ya que el costo social y económico disminuye porque se reduce la deserción y se promueve la reinserción a las escuelas regulares.

Ahora bien, con base en el análisis de este componente del modelo de gestión, se propone el siguiente criterio y sus orientaciones para ser discutidos:

Criterio: Vinculación del programa

La alternativa de atención compensatoria a los alumnos en situación de extraedad debe ser parte del sistema educativo estatal en igualdad de condiciones que otros programas y recibir apoyos pertinentes para la labor pedagógica de los docentes que la instrumentan y adecuados a la modalidad en la que trabajan.

Orientaciones

- Garantizar que los grupos específicos de atención a alumnos en extraedad operen en las mismas condiciones que las escuelas regulares, tanto de infraestructura y recursos como de condiciones laborales y de formación para sus maestros. Si no es posible, no optar por esta modalidad de atención.

- Dar seguimiento a las acciones pedagógicas que los docentes realizan, especialmente en los grupos regulares que integran alumnos en situación de extraedad, para definir apoyos que el sistema puede brindarles más allá de la relación administrativa que ha establecido con ellos a través de las figuras de apoyo.
- Atender a los alumnos en situación de extraedad, mediante la opción educativa que ya están recibiendo en los diversos subsistemas y modalidades, con especial énfasis en las escuelas indígenas, brindando a sus maestros recursos adecuados al contexto en que laboran.
- Vincularse con otras instituciones que realizan labor educativa para intercambiar planteamientos y darles cobertura administrativa, si fuera necesario.

5. La normatividad

Las normas que pautan la operación del programa son las que fueron elaboradas en el nivel federal para el APC por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), y establecen criterios generales para la inscripción de los alumnos que serán atendidos por el programa, la conformación de grupos especiales y los procedimientos de promoción y acreditación. Según la revisión que realizamos, parece necesario flexibilizar tales normas para brindar una mejor atención pedagógica. Para ello, proponemos el siguiente criterio y las orientaciones que de él se derivan.

Criterio: Normatividad

Contar con una normatividad flexible que facilite el tránsito del alumno en situación de extraedad grave en la educación primaria, según la edad, las competencias, habilidades y conocimientos con que cuenta.

Orientaciones

- Comenzar la atención a los alumnos en situación de extraedad a partir del 1° y hasta 6° grados, lo mismo que la prevención a la reprobación.
- Los alumnos en extraedad (se concibe al alumno en extraedad como el menor que cursa o pretende cursar un grado escolar de educación primaria con dos o más grados de atraso respecto del que

le correspondería cursar, considerando que en México la edad de ingreso a la primaria es de seis años) serán inscritos según los años cumplidos al 31 de diciembre del año en curso.

- Ubicar a los alumnos en extraedad en el grado superior del ciclo inmediato en que se encuentren o según su edad (2°, 4° o 6°); asimismo, al inicio del ciclo escolar se les realizará una evaluación diagnóstica con su respectivo informe de seguimiento, que permita identificar los apoyos específicos que requieran.
- Eliminar la reprobación en el grado inferior de cada ciclo (1°, 3° y 5°), con la finalidad de que los alumnos fortalezcan sus aprendizajes en el grado superior, recibiendo una atención similar a la que reciben los alumnos en situación de extraedad.
- Contar con una sola boleta para registrar las calificaciones de los alumnos en situación de extraedad, llenando las notas del grado inferior del ciclo, según las que haya obtenido en el grado que cursan.
- Utilizar procedimientos informáticos para el control escolar, de manera que se puedan agilizar los trámites y realizarlos desde las propias escuelas.
- Contar con un procedimiento que permita a los agentes educativos de una entidad acceder a la información de un alumno que comenzó la primaria en otro estado, de forma que su progreso no se pierda.

Anexo 1

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas en el municipio	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total en cada municipio	Matrícula total del municipio	Extraedad %
Baja California	Tijuana	484	473	7,808	181,515	4.30
	Mexicali	454	426	4,742	106,175	4.47
	Ensenada	310	281	3,236	56,189	5.76
Campeche	Cd. del Carmen	134	117	2,385	24,418	9.77
	Campeche	118	116	2,118	26,199	8.08
	Champotón	87	84	1,371	11,591	11.83
Chiapas	Ocosingo	441	375	6,622	38,616	17.15
	Tapachula	255	249	4,628	41,699	11.10
	Tuxtla Gutiérrez	169	164	3,931	59,086	6.65
	Chilón	463	372	3,829	23,142	16.55
	Chamula	125	123	3,779	16,486	22.92
Chihuahua	Juárez	443	436	8,202	170,008	4.82
	Chihuahua	314	274	2,026	85,322	2.37
	Guachochi	149	142	1,709	8,314	20.56
Distrito Federal	Iztapalapa	452	443	4,872	181,068	2.69
	Gustavo A. Madero	343	326	2,377	106,254	2.24
	Tlalpan	119	116	1,565	52,601	2.98
Hidalgo	Huejutla de Reyes	185	155	1,485	18,056	8.00
	Pachuca de Soto	99	94	924	31,283	3.00
	Acaxochitlán	64	52	819	7,459	11.00

Continuación

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas en el municipio	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total en cada municipio	Matrícula total del municipio	Extraedad %
Jalisco	Guadalajara	566	539	7,088	166,556	4.00
	Zapopan	364	345	5,468	115,893	5.00
	Tlaquepaque	185	180	3,294	68,388	5.00
Puebla	Puebla	366	355	6,572	151,037	4.00
	Tehuacán	87	84	2,061	33,239	6.00
	Atlixco	74	73	1,917	18,024	11.00
Sinaloa	Culiacán	545	498	4,883	92,169	5.00
	Mazatlán	227	199	2,176	43,952	4.95
	Ahome	218	201	2,001	43,638	4.59
	Hermosillo	298	265	2,211	79,902	2.77
	San Luis Río Colorado	80	76	1,063	21,251	5.00
Sonora	Nogales	77	76	883	28,907	3.05
Tabasco	Centro	311	275	2,155	64,508	3.34
	Cárdenas	194	181	2,078	35,586	5.84
	Huimanguillo	253	232	1,926	27,658	6.96

Anexo 2

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total	Matrícula total	Extraedad %
Baja California	Ensenada	310	281	3,236	56,189	5.76
	Tijuana	484	473	7,808	181,515	4.30
	Mexicali	454	426	4,742	106,175	4.47
	Playas de Rosarito	37	37	520	12,179	4.27
	Tecate	64	58	430	12,899	3.33
Campeche	Candelaria	128	108	1,233	6,952	17.74
	Palizada	31	27	192	1,215	15.8
	Esárcega	69	60	1,014	8,530	11.89
	Campeche	118	116	2,118	26,199	8.08
	Champotón	87	84	1,371	11,591	11.83
	Calakmul	62	56	479	4,144	11.56
Chiapas	Santiago El Pinar	8	7	206	710	29.01
	Mitontic	15	14	537	2,049	26.21
	Sitalá	47	43	666	2,691	24.75
	Chenalhó	71	69	2,172	9,075	23.93
	Pantelhó	65	55	960	4,159	23.08
	Chamula	125	123	3,779	16,486	22.92
	Zinacantán	50	46	1,529	6,740	22.69
	Chalchihuitán	22	21	831	3,698	22.47
	El Bosque	31	29	965	4,441	21.73
	San Andrés Duraznal	9	7	193	896	21.54

Continuación

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total	Matrícula total	Extraedad %
	Maravilla Tenejapa	34	31	597	2,793	21.37
	San Juan Cancuc	44	42	1,505	7,282	220.67
	Acapetahua	49	48	862	4,210	20.48
	Amatán	95	80	829	4,131	20.07
Chihuahua	Carichi	20	19	266	965	27.56
	Balleza	70	67	692	3,174	21.80
	Guachochi	149	142	1,709	8,314	20.56
	Nonoava	6	6	78	399	19.55
	Maguarichi	8	8	49	255	19.22
	Batopilas	64	57	423	2,376	17.80
	Guazapares	45	42	320	1,808	17.70
	Morelos	47	41	271	1,553	17.45
	Uruachi	49	37	265	1,527	17.35
	Urique	64	54	557	3,428	16.25
	Guadalupe y Calvo	278	221	1,455	9,400	15.48
Distrito Federal	Cuauhtémoc	161	147	1,362	38,204	3.57
	Xochimilco	83	82	1,274	40,561	3.14
	Tlalpan	119	116	1,565	52,601	2.98
	Iztapalapa	452	443	4,872	181,068	2.69
	Miguel Hidalgo	91	86	630	23,445	2.69

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total	Matrícula total	Extraedad %
Hidalgo	Tepehuacán de Guerrero	51	44	657	4,784	13.73
	Huehuetla	53	42	510	4,284	11.90
	San Bartolo Tutotepec	88	61	349	3,133	11.00
	Acaxochitlán	64	52	819	7,459	10.98
	Yahualica	29	26	422	3,939	10.71
Jalisco	San María del Oro	13	11	82	379	21.64
	Mexquitic	86	68	663	3,918	17.00
	Villa Guerrero	18	16	107	796	13.44
	San Martín de Bolaños	12	10	62	484	12.81
	Quitupan	49	32	136	1,187	11.46
Puebla	San Diego La Mesa Tochimiltzingo	4	4	43	192	22.40
	Tepemaxalco	3	2	54	290	18.62
	Olintla	16	16	355	2,213	16.04
	San Sebastián Tlacotepec	33	31	353	2,318	15.23
	Huehuetla	15	15	381	2,586	14.73

Continuación

Municipios con mayor número de alumnos en extraedad

Entidad	Municipio	Escuelas primarias públicas	Escuelas primarias públicas con extraedad	Extraedad total	Matrícula total	Extraedad %
Sinaloa	Elota	69	55	793	6,759	12.00
	Choix	99	82	513	4,824	10.63
	Navolato	151	138	1,683	18,626	9.04
	Cosala	73	44	253	2,807	9.01
	San Ignacio	58	45	294	3,299	8.91
Sonora	San Miguel de Horcasitas	10	6	139	1,129	12.31
	Saric	3	3	29	379	7.65
	Soyopa	6	4	10	146	6.85
	Quiriego	12	7	27	398	6.78
	Bavispe	4	3	12	180	6.67
Tabasco	Tacotalpa	76	67	638	7,042	9.06
	Balancán	104	92	674	8,322	8.10
	Teapa	46	46	532	6,688	7.95
	Tenosique	103	87	611	8,461	7.22
	Huimanguillo	253	232	1,926	27,658	6.96

Referencias

Conde, Silvia (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. Caso México. México: OEA/IIEP/CONAFE/ SEP.

DGAIR (2009). *Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para escuelas de educación básica oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2009-2010*.

