



recursos humanos que nuestra sociedad propicia y a la vez padece.

Los investigadores del desperdicio escolar han señalado dos grandes grupos de factores que lo determinan: entre los primeros, llamados endógenos, se encuentran todos aquellos relacionados con la situación escolar inmediata: prácticas pedagógicas inadecuadas, grupos saturados, ausentismo del maestro y de los alumnos, relación maestro-alumno, y variables de tipo psicológico del educando. Entre los segundos, llamados exógenos, se encuentran el nivel medio de ingreso familiar, la escolaridad de los padres y demás variables que tienen relación con la situación familiar y la de la comunidad en la que se encuentra. (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979; Velloso, 1979).

Además el abandono y el bajo rendimiento escolar se encuentran asociados con la estructura económica y social del país. A ello se debe que estos problemas afecten primordialmente a los niños de las zonas rurales y a los pobres de la ciudad.

En la mayoría de los textos sobre educación especial, ésta se describe como un campo interdisciplinario en el que confluye el trabajo de varios especialistas como el psicólogo, el maestro, el pediatra, las maestras especializadas, la trabajadora social, el paidopsiquiatra. Este equipo que se ocupa del estudio del problema y del diseño de un programa correctivo o de rehabilitación es altamente costoso por lo que pocas instituciones en nuestro país pueden ofrecer un servicio de esta naturaleza y sólo las familias de altos ingresos económicos, que son las que menos lo necesitan, pueden pagarlo.

Por otra parte, el diagnóstico y la prescripción educativa del alumno con problemas de aprendizaje es el de partida, no la actividad terminal de un programa de educación especial que realmente responda a las dimensiones del problema en nuestro país.

Si bien el diagnóstico del caso, el examen de las variables psicopedagógicas, la aplicación de instrumentos de evaluación, el establecimiento de un diagnóstico funcional, son importantes en los programas de educación especial, la restricción del papel del psicólogo a estas funciones es una limitación para lograr una comprensión más amplia de los determinantes del problema, que permita el desarrollo de estrategias que abarquen otras variables importantes en las dificultades de aprendizaje que un niño experimenta, impidiendo así la ocurrencia de programas que garanticen la permanencia de sus efectos y permitan hacerlos extensivos a otros núcleos de población infantil que los necesitan.

En otras palabras, es necesario simplificar los modelos tradicionales de educación especial para adaptarlos a nuestras necesidades, explorando las posibilidades y utilizando al máximo los recursos del equipo profesional y de la comunidad a la que sirve.

Romper las funciones tradicionales y un tanto ajenas de la realidad del psicólogo en la educación especial no es algo sencillo. Se trata de innovar y explorar, en el marco de una metodología de la investigación, que dé cuenta de la factibilidad y eficacia de estas innovaciones.

El desarrollo de la psicología comunitaria en nuestro país está facilitando que los profesionales de la psicología empecemos a tomar conciencia de la interacción de los sistemas sociales con el individuo en la explicación de los fenómenos estudiados, y lo más importante, que empecemos a incorporar esta interacción en nuestros programas de intervención.

En el caso de la educación especial, tomar en cuenta el sistema social significa plantear desde el inicio que la familia, la comunidad y la escuela coadyuvan a la presentación del problema, y que por lo tanto son o podrían ser elementos insustituibles e importantísimos para su tratamiento y prevención.

En otras palabras, es posible concebir al niño con problemas de aprendizaje como un emergente de un sistema de relaciones disfuncionales entre la familia, la escuela y el niño mismo.

En el plano de las actividades cotidianas, la escuela se ve a sí misma como lo que está bien, mientras que la familia y el niño están mal.

Romper este tipo de relación desarrollando constructivamente recursos de ayuda dentro de la comunidad, de la familia, y de la escuela, han sido y son los propósitos de los diversos programas de educación especial que hemos venido realizando.

Antes de resumir dos de estos programas, quiero señalar algunas de sus características generales:

1. El abandono de un modelo tradicional y clínico de evaluación y diagnóstico descriptivo, por un modelo informal, pero más adecuado, de evaluación, que busca un diagnóstico funcional.
2. La consideración de los factores sociales que intervienen en la presentación y agravamiento del problema y el diseño de estrategias que cambien el valor negativo de dicha intervención.
3. La capacitación, desarrollo y empleo de recursos no profesionales en los programas de educación especial, haciendo énfasis en que pertenezcan a la comunidad en la que se trabaja.
4. La sistematización de las diversas experiencias, de manera que es posible señalar deficiencias y aciertos para mejorar los procedimientos específicos.
5. La orientación, cada vez más acusada, de los programas hacia la prevención primaria y secundaria de los problemas del bajo rendimiento escolar.

El primer programa de educación especial que paso

ahora a resumir fue realizado en dos ocasiones. Consistió en un curso dirigido a las mamás de los niños asistentes a un programa de educación especial en el que se pretendía que cambiaran las actitudes hacia sus hijos y desarrollaran conductas de ayuda más adecuadas.

La implementación del programa partió de los siguientes hechos:

1. Existe un gran vacío de información respecto a lo que significa *problema de aprendizaje*.

2. Una vez que el problema se detecta en la escuela, la maestra le informa a la mamá lo siguiente: "su niño no aprende", "su niño va a reprobado", "vaya buscándole lugar en otra escuela", etc. Ninguna de estas informaciones es útil para mejorar la situación del alumno, por el contrario, la agrava más.

3. La mamá se preocupa y reacciona la mayor parte de las veces castigando al niño, amenazándolo, dándole consejos, apurándolo para que haga sus tareas y estudie, con conductas de ayuda inadecuadas. A pesar de sus esfuerzos, de los del papá y otros miembros de la familia, el niño sigue sin aprender.

4. La mamá piensa: "pues de veras mi niño será tonto, cabezón, distraído, flojo". Debe notarse que antes de que su niño ingresara a la escuela, la idea que tenía de él era muy diferente.

5. La mamá se resigna y acepta la situación o delega la ayuda a un hermano mayor, porque cada vez que ella trata de ayudar al niño, pierde la paciencia.

Para llenar el vacío de información, se invitó a las mamás a un curso que se llevó a cabo en seis sesiones semanales de hora y media de duración. En cada sesión las mamás pasaban a los salones de clase donde observaban a sus hijos y a otros niños trabajando con un instructor. Previamente se les daban instrucciones acerca de lo que debían observar. Por ejemplo, la conducta del instructor cuando un niño hacía algo bien o cuando no podía hacerlo, su comportamiento ante los problemas de disciplina, qué tareas eran más fáciles para los niños y cuáles no, cómo daba las instrucciones. Después del período de observación, las mamás se reunían con el coordinador y comentaban sobre lo que habían visto. El coordinador daba retroalimentación e introducía una breve información teórica. Después, se asignaban tareas que las mamás debían realizar en casa, con su hijo, y reportar en la sesión siguiente.

Esta estrategia tan sencilla rindió, en términos generales, los frutos que de ella se esperaban. Poner a las mamás en contacto, así fuera superficial, con las técnicas de educación especial, proporcionarles información, tanto teórica como vivencial, y asignarles pequeñas tareas de intervención apropiadas a sus posibilidades y, las de sus hijos, fue un medio eficaz para lograr una participación más activa, interesada y positiva de su parte.

El elemento más importante del curso fue el período



de observación, una experiencia novedosa para las señoras. Gracias a ello, las mamás se dieron cuenta, sin necesidad de grandes explicaciones, de lo que su hijo podía hacer y de lo que le costaba más trabajo; al observar a otros niños vieron que su hijo no era el único con problemas de aprendizaje y que éstos se manifiestan de muchas maneras; al observar a un instructor trabajando con los alumnos, pudieron observar la forma de trabajo, las actitudes y el estilo de interacción que se debe seguir para ayudar a estos niños.

Las mamás modificaron sus actitudes hacia el niño y aprendieron conductas de ayuda más eficaces, fueron capaces de apreciar, no sólo las deficiencias, sino también los logros y, lo más importante, ellas se sintieron parte de este proceso, no fueron sólo observadoras pasivas. Este fue el aspecto central del programa: que la propia mamá no se sintiera desvalida ante el problema de aprendizaje de su hijo, sino que se diera cuenta de sus propios recursos y aprendiera a utilizarlos eficazmente.

El segundo programa que quiero presentar tuvo como aspecto central la enseñanza de la lectura y escritura por parte de instructores no-profesionales. Este programa se implementó para atender al gran número de niños que eran referidos al Centro Polanco hacia el final del ciclo escolar. En su gran mayoría se trataba de niños de primero y segundo año que tenían deficiencias en lectoescritura y que repetirían el año, a no ser que durante el verano asistieran a un curso de regularización y pudieran superar esas deficiencias.

Ante esta necesidad, se diseñó un programa de verano cuyos objetivos fueron:

1. Lograr que los niños obtuvieran avances significativos en sus destrezas de lectura y escritura, para que pudieran ingresar al siguiente grado escolar.

2. Evaluar la efectividad de instructores no-profesionales en tareas de enseñanza de lectura y escritura a niños que habían terminado el primer año con deficiencias en dichas destrezas.

Este programa se ha llevado a cabo en tres ocasiones. En la segunda, que es a la que me voy a referir, se tuvo un

grupo de 241 niños que fueron atendidos por 52 instructores no-profesionales, en cuatro comunidades diferentes. A todos los niños que solicitaron entrar al programa se les aplicó una prueba criterio de lectura y escritura, de acuerdo a su rendimiento fueron clasificados en cuatro niveles: bajo, medio, alto y superior. Estos últimos no fueron admitidos al programa, la mayoría quedó en el primer nivel. Los niños de cada nivel se subdividieron en grupos pequeños de un máximo de siete y un mínimo de cinco y a cada grupo se asignó un instructor. Los niños asistieron al programa durante seis u ocho semanas según el lugar donde se llevó a cabo —alrededor de hora y media diariamente—. Al finalizar el programa se les aplicó la misma prueba criterio que al principio.

Como material básico se empleó el Cuaderno de Lectura y Escritura Monterrey, como material complementario se emplearon alfabeticones, tarjetas varias, plastilina y alfabetos móviles.

Los instructores no-profesionales fueron reclutados en las mismas comunidades en que se llevó a cabo el programa. En su gran mayoría fueron muchachas entre 14 y 19 años de edad, que estaban estudiando secundaria. Pocas tenían experiencia previa de trabajo con niños, pero todas tenían mucho interés y disposición para ayudarlos. Ninguna de ellas recibió remuneración alguna por este trabajo.

Previo al inicio del curso, se les dió un entrenamiento dividido en cinco sesiones de dos horas de duración. El entrenamiento privilegió los aspectos prácticos del trabajo. Se les enseñó el manejo del material y se hicieron varias representaciones de lo que sería una clase típica. Este entrenamiento se complementó con una estrecha supervisión durante las dos primeras semanas del curso y posteriormente mediante supervisiones semanales. Por otra parte, se aplicaron varias evaluaciones parciales a los niños para saber si éstos iban asimilando el material de trabajo cubierto.

Los resultados obtenidos fueron bastante satisfactorios. Los niños lograron incrementos significativos en su rendimiento de lectura y escritura, la mayoría de ellos fueron recomendados para su ingreso a segundo año.

Los instructores no-profesionales demostraron ser muy eficaces en las tareas que les fueron encomendadas. Casi todos fueron responsables y cumplidos y muchos de ellos desempeñaron sus actividades de manera excepcional, diseñando material complementario, trabajando extra con los niños que tenían más dificultades, y llevando a cabo otras actividades complementarias a las de lecto-escritura.

Todo esto demuestra el gran potencial que existe dentro de nuestras colonias populares y que no aprovechamos por no despojarnos del prejuicio profesional de que sólo los expertos podemos hacer ciertas cosas y los legos no; y del prejuicio más grave todavía del paternalismo y

asistencialismo que niega a las personas de clase baja su capacidad para resolver sus propios problemas, cuando se les da entrenamiento adecuado.

Los programas aquí reseñados fueron realizados en 1980 y 1981 y representan los primeros pasos en el diseño de estrategias de intervención comunitaria dirigidas a la solución de problemas educativos en el nivel que nos ocupa.

Otros programas realizados en fechas posteriores han continuado en esta misma línea. Por ejemplo, ahora se realiza un programa llamado Tutorías en el Hogar, cuyo objetivo, además de que el niño supere sus dificultades, es que la prescripción educativa del mismo se lleve a cabo dentro del hogar y la realice uno de los miembros de la familia, que es entrenado mediante modelaje y moldeamiento hasta que se hace cargo del programa correctivo y entonces se le supervisa semanalmente. De esta manera se pretende desarrollar al máximo los recursos de ayuda dentro de la familia y reducir al mínimo posible la participación del profesional.

En otro proyecto, se pretende aplicar esta misma metodología dentro de la escuela, entrenando a niños de grados superiores como tutores de niños de primer año con problemas de aprendizaje.

En el aspecto preventivo, se pretende explorar diferentes modalidades de entrenamiento pre-escolar para conocer cuáles pueden ser más factibles, económicas y eficaces para prevenir los problemas de bajo rendimiento escolar en primer año, con miras a multiplicarlos.

A pesar de los avances logrados, estos son sólo pasos incipientes en un camino que creemos correcto, pero que vamos descubriendo. Por ello, la confrontación de las ideas es tan importante como su participación, para evitar la autocomplacencia, por una parte, y por la otra, enriquecer nuestra experiencia con la de los demás. ●

EDITORIAL. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, No. 1, México, 1982.

FUENTES MOLINAR O. "Educación pública y sociedad", en *México hoy*. P. González Casanova y E. Flores Cano (Coordinadores), Siglo XXI, México, 1980.

MIR, A. "Determinantes económicas de las desigualdades inter-estatales en logros educativos en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. I, 1971.

MUÑOZ IZQUIERDO C., RODRIGUEZ P. C., RESTREPO M. P. Y BORRANI, C. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. IX, No. 2, 1979.

GOMEZ DEL CAMPO JOSE. "Centros comunitarios de asistencia psicológica". Ponencia leída en la reunión del CNIP de Mazatlán. Mayo de 1983.