



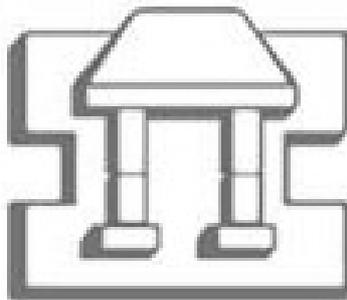
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

SITUACIONES CRÍTICAS ASOCIADAS
AL FRACASO ESCOLAR. ACCIONES
TERAPÉUTICAS CONCRETAS

REPORTE DE TRABAJO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
MARTÍN GARCÍA CONCILEÓN

ASESORES:
LIC. ALEJANDRO GAONA FIGUEROA
LIC. GUILLERMO HERNÁNDEZ NERIA
LIC. ISAAC PÉREZ ZAMORA



TLALNEPANTLA ESTADO DE MÉXICO
- 2007 -



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1.- ENFOQUE PERSONOLÓGICO DEFERNANDO GONZÁLEZ REY COMO ESTRUCTURA TEÓRICA DEL TRABAJO.....	13
CAPÍTULO 2.- SITUACIONES CRÍTICAS ASOCIADAS AL FRACASO ESCOLAR.....	21
3.1 FACTORES FAMILIARES.....	22
3.2 FACTORES ESCOLARES.....	27
3.3 FACTORES SOCIALES.....	42
3.4 FACTORES INDIVIDUALES.....	46
CAPÍTULO 3.- ACCIONES TERAPÉUTICAS CONCRETAS.....	57
CAPÍTULO 4.- REPORTE DE TRABAJO.....	64
ANTECEDENTES.....	64
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES COMO PSICÓLOGO.....	67
DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN.....	70
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS.....	73
ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS.....	76
ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA CARRERA Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS COMO PSICÓLOGO.....	78
PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA Y PARA MEJORAR LOS RESULTADOS PRODUCTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS.....	80
CONCLUSIONES GENERALES.....	82
ANEXOS Y APÉNDICES.....	84
BIBLIOGRAFÍA.....	88

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar es una temática de actualidad y de relevancia imprescindible debido a que no existe ambiente escolar normalizado en el que no se presenten niños que manifiesten dificultades en el aprendizaje y atraso escolar, fenómeno que preocupa a los profesores y padres de familia. Sin embargo en muchas de las ocasiones ni la escuela ni el personal docente de la misma, pueden entender el porqué y mucho menos proporcionar algún tipo de alternativa que posibilite la mejora en la calidad educativa.

La pregunta que se plantea al elaborar el presente reporte de trabajo esta dirigida a cuestionar si de verdad conocemos la génesis del fracaso escolar en las instituciones educativas. ¿Existen dentro de la literatura conceptos que nos ayuden a situar el problema con la solidez teórica y metodológica suficiente para delimitar el concepto del fracaso escolar? ¿En realidad conocemos cómo participan los diversos sectores de la sociedad en el problema? ¿Realmente qué hacen las instituciones cuando se encuentran ante el riesgo de fracaso escolar?

De acuerdo con datos del Programa para la Modernización Educativa (1990: citado en Macotela S. 1994) se confirma la importancia del problema. El 45% de la matrícula de educación primaria (6.6) millones de alumnos no concluyen la primaria en el período reglamentario. En las zonas rurales y suburbanas, éste índice rebasa el 80%. La reprobación fluctúa entre 17 y 35% lo cual repercute en una escolaridad promedio de apenas cinco grados, sin tomar en cuenta a cinco millones de adultos analfabetas.

A esto puede ser agregado el hecho de que en los últimos ciclos escolares, en la educación básica a pesar de que el alumno presenta un rendimiento escolar muy deficiente, es aprobado para cursar el siguiente curso, sin tomar en cuenta todas las deficiencias que presenta tanto a nivel escolar como personal, condiciones que provoca en la mayor parte de los casos una disfuncionalidad generalizada en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Por lo tanto debemos tomar en cuenta que el fracaso escolar no puede ser remitido a una causa lineal como podría ser el aprendizaje, la familia, la escuela o simplemente la estructura emocional del educando. De hacerlo así estaremos generando mecanicismos que no nos permitan ser objetivos en el estudio e intervención de la dificultad que se presenta. Por el contrario considero que el fracaso escolar es un fenómeno en el cual se integran elementos a nivel familiar, personal, escolar y social. Estos elementos en su interacción permitirán o no el desarrollo de capacidades a nivel psicológico.

Partiendo de este argumento es como debemos hacer un esfuerzo sostenido para conocer cuáles son aquellas situaciones críticas que se asocian al fracaso escolar. Cumplir ésta tarea implica entender que cada una de los elementos que encontremos participa en alguna medida a que el fracaso escolar se presente. En este sentido, la intención de este trabajo no es tratar de encontrar una etiqueta diagnóstica que encasille a aquellos sujetos que por un conglomerado de circunstancias presentan dificultades en su rendimiento o adaptación escolar, por el contrario, lo que lo motiva es tratar de entender, más que describir. Esta tarea exige un análisis de las estructuras que en su dinámica se integran para dar paso al problema: el fracaso escolar.

Uno de los primeros pasos que debemos dar es delimitar el término "fracaso escolar" debido a que en la misma literatura es ambiguo y poco conceptualizado por psicólogos y pedagogos. Esto se da como resultado de la diversidad de corrientes y posturas tanto teóricas como metodológicas, mismas que en su desarrollo se han cerrado o abierto a toda una variedad de conceptos, principios y prácticas con aquellos sectores de la población que padecen una situación de riesgo ante el fracaso escolar.

Sánchez (1995) propone hacer una diferencia entre rendimiento, retraso y fracaso escolar. El rendimiento viene fijado por la puntuación que alcanza en las pruebas de rendimiento académico o en el grado de dominio que demuestra en las materias que

componen el plan de estudios. El retraso hace referencia a la pérdida de uno o más años escolares que sufre un alumno en comparación con su grupo de edad. Por último plantea que el fracaso escolar se da en niños con capacidad intelectual dentro del nivel normal o normal bajo que por alguna circunstancia no aprueban con calificaciones satisfactorias sus cursos.

Desde una perspectiva similar Avanzini (1979) considera que un niño fracasa cuando sus notas o calificaciones son inferiores a la media, existe la presencia de malas notas, suspensiones y repeticiones de cursos.

Para Portellano (1989) el fracaso escolar es un desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares, por lo tanto, para él, el que fracasa tendrá un rendimiento que se encuentre por debajo de sus aptitudes. Este mismo autor analiza el fracaso escolar desde dos aristas que son: 1) el enfoque centrado en el producto y 2) el enfoque centrado en el proceso. En el primero de ellos se refiere al mérito individual del alumno, sobresaliendo la discrepancia entre lo que se le pretendía enseñar y lo que demuestra poseer al finalizar los procesos educativos. El segundo de ellos se centra más en los aspectos cualitativos que en los cuantitativos, ya que el niño irá desarrollando actitudes de autodesvalorización dependiendo de las apreciaciones que el maestro manifieste de él, determinando así el éxito o fracaso del niño en la escuela. Igualmente distingue la incidencia del área neuropsicológica en el problema del fracaso escolar. Muestra que los niños que fracasan en la escuela son normales desde el punto de vista intelectual, pero que por distintas causas fallan en sus aprendizajes escolares, empiezan a recibir atención en las sociedades desarrolladas desde hace dos o tres décadas. Se trata de un colectivo de niños, numéricamente muy importante, que empieza a ser atendido pero no de una forma institucional. En resumen son niños con problemas en su aprendizaje.

Siguiendo con el análisis, uno de los autores que más ha profundizado en el tema del fracaso escolar es Pallarés (1992) quien argumenta que "El auténtico fracaso no está en que un tercio de los alumnos no obtengan su título, cosa que podría modificarse con una simple decisión administrativa, sino en que los alumnos aprendan poco, no sean capaces de resolver problemas nuevos, sólo sepan repetir fórmulas y no se hayan podido desarrollar en ellos el gusto por el saber y la cultura." (p.15)

Considero que no es cuestionable el hecho de que niños que fracasan en la escuela, en muchos de los casos presentan problemas y dificultades en el aprendizaje, sin embargo es únicamente una de las causas siendo que también este problema es el resultado de la marginación, la falta de estimulación y la deprivación cultural, por tal motivo no la podemos atribuir como una causa lineal del fracaso escolar sino como un síntoma que se expresa a través del menor. Estos síntomas expresan un momento en el que el sujeto expresa su estado individual, unificando los procesos cognitivos, de habilidades en el aprendizaje y seguramente el más importante que es el emocional en donde se sintetizan las motivaciones y los gustos del sujeto por interrelacionarse con su entorno que viene siendo, la escuela, la familia, el barrio y su grupo de amigos. Es por este motivo que las causas del fracaso escolar no pueden ser depositadas totalmente fuera del sujeto, pero tampoco dentro de él en su totalidad, por lo tanto debemos llevar el análisis a descubrir la cualidad en las manifestaciones presentadas por el sujeto que lo llevan a expresar su dificultad para desarrollarse y desenvolverse en el ámbito escolar. Estas manifestaciones son totalmente individualizadas y expresadas en una dinámica que mantiene todo un sentido y un significado que es necesario descubrir en su dinámica interior.

Los autores arriba citados son de los pocos dentro de la literatura que se han aventurado a tratar de definir el término "fracaso escolar". Es de llamar la atención un elemento en el cual la mayoría de ellos concuerda: el aspecto cuantitativo como medida para determinar o no un fracaso escolar. A pesar de que muchos de ellos en sus líneas

exponen que intervienen factores familiares, escolares y sociales, en su gran mayoría la medida para establecer un fracaso o no es la calificación.

Considero que el aprendizaje no es un proceso mecánico que surge espontáneamente en el alumno o por simples contingencias, por el contrario, es un proceso altamente complejo donde intervienen factores de diversa índole como son los de desarrollo, cognitivo, afectivo y social que, en su conjunción posibilitan o no la integración de nuevos conocimientos. Por tal motivo centrarnos en la calificación es partir de un dato que proviene como resultado de todo el proceso. Uno de los aspectos en la investigación básica con respecto a lo que queremos estudiar va dirigido a que el fracaso escolar es, hasta cierto punto un término subjetivo. Esto requiere elaborar un trabajo cualitativo en el que se destaquen puntos de congruencia a fin de guiar nuestro propio criterio lo más objetivamente posible, y así acercarnos a definir el término.

En el caso del psicoanálisis encontramos que el fracaso escolar, tal y como lo argumenta Reyes (1994) es un síntoma neurótico. En su argumentación teórica habla de la pulsión del saber como un sustituto de la actividad sexual. Para él son tres los caminos y las posibilidades de la pulsión del saber 1) la inhibición neurótica; 2) La obsesión investigadora y 3) la sublimación. Éstas marcan la actitud o predisposición que se asuma en relación con los objetos cognoscibles. En el caso del fracaso escolar argumenta que se ubica en la primera instancia, es decir en la inhibición neurótica dado que la pulsión del saber sucumbe ante la represión como un proceso interno, dinámico y económico inevitable.

Desde este enfoque el no aprender es un displacer y en este orden, el aprendizaje se convierte en una actitud placentera, cuando cumple un efecto descubridor, esto es, cuando hay un reencuentro con el objeto de la sexualidad, y también cuando el objeto del aprendizaje está libinizado.

Para Reyes (1994) la función del yo en relación al aprendizaje es impedir el displacer a través de la represión y cumplir las exigencias de las pulsiones llegando el momento. Según él las pulsiones buscan un objeto para satisfacerse, es ahí cuando la pulsión de saber buscará el suyo, pero el objeto de esta pulsión es un objeto erotizado del cual hay que alejarse simbólicamente, distanciarse, renunciando a él, para mantener un orden impuesto por el deseo del otro. En la lógica de la teoría la conversión del aprendizaje en displacer es producto ya de una formación de síntomas. De aquí el síntoma neurótico se manifiesta en la renuncia de ciertas funciones del yo como son la disminución del deseo de trabajo, defectuosa realización del trabajo o fenómenos de reacción contra éste. Todo esto con la finalidad de no tener una nueva represión. En una de las conclusiones el síntoma se desarrolla a causa de una pulsión no satisfecha. El síntoma asume el carácter de mensaje que el grupo no es capaz de descifrar. De la misma forma cumple la función de mecanismo de defensa contra la angustia y el conflicto entre el super-yo y el ello. Sirve para ser oído y escuchado, en otras palabras para ser reconocido, en su cuerpo y deseo, para ser atendido en su situación de angustia y grita para ser amado.

Concluye diciendo “El fracaso del niño respecto a su capacidad de aprender está en íntima vinculación, en primera instancia, con la dependencia de la mirada del otro quien otorga con ésta, status al niño frente a los objetos del aprendizaje; y en otro momento lo que los adultos poseen como secreto es lo que provoca en el niño el ansia de investigar, de pensar, pero la neurosis está determinada por el deseo del otro, por mantenerlo sujeto a sus contradicciones y su identificación con el saber” (p. 98)

En un aspecto menos teorizado Godinez (1988) Parte de las capacidades perceptivas, las cuales están íntimamente relacionadas con el aprendizaje, el pensamiento y la motivación, por tal motivo el individuo es capaz de percibir al objeto, generando emociones. El niño al entrar a la escuela reacciona de diversas formas a las medidas educativas dependiendo de toda una serie de condiciones de los rasgos ya

formados, de la personalidad de la causa que motiva el comportamiento a que va orientado el influjo educativo, de las relaciones entre el niño y el educador, así como también con las personas que le rodean y de la actitud del alumno respecto al procedimiento educativo dado. Por lo cual casi siempre el fracaso escolar hace surgir en los escolares emociones negativas, engendra actitudes inadecuadas con sus compañeros, maestros y padres.

Para el psicoanálisis al principio el niño no quiere separarse de la madre lo que le produce cólera y desinterés hacia las clases, esto lleva a que en el periodo de escolaridad el menor reacciona contra una herida narcicista produciendo la inhibición intelectual. El niño hace todo su esfuerzo pero se siente bloqueado y por tanto sus resultados son decepcionantes. En conclusión para Godinez (1988) el atraso escolar ha llegado a ser un problema familiar en cuanto hallamos una discordancia entre nivel intelectual y nivel escolar. Para él es importante considerara este desfase como trastorno afectivo.

Por las ideas aportadas de los autores acerca de cómo perciben el fenómeno del atraso escolar desde el psicoanálisis, se podría decir que el sujeto es víctima de su conflictiva interna, de una lucha que no es consciente y que lo determina. Sin embargo considero que el problema va mucho más allá que una lucha entre entidades intrapsíquicas dado que el fenómeno del atraso escolar está determinado también por cuestiones sociales, culturales y personalógicas que se estructuran en el sujeto. De la misma manera en la teoría se habla concurrentemente del deseo del otro que tiene que ser satisfecho a fin de que el niño no se enfrente con un conflicto interno. Esto en lo particular me parece un dato a manejar metodológicamente, puesto que desde una perspectiva personalógica un proceso sano vendría dado por la independencia del niño en cuanto a sus intereses y motivaciones así como su compromiso hacia ellos, mas no por el deseo de otros.

Es indudable que el aprendizaje es un elemento que la mayoría de las corrientes dentro de la psicología abordan. Sin embargo los aspectos teóricos y metodológicos varían de una a otra, dando pie a que algunos se centren en fenómenos internos como es el caso del psicoanálisis y hay otros que por el contrario lo determinan por factores externos como el es caso del conductismo. Es fácil decir que en el aprendizaje intervienen ambos pero lo difícil es argumentarlo si partimos de una postura positivista, dado que los fenómenos intrapsíquicos, las emociones, los elementos cognitivos así como la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo, no es posible observarlo, medirlo y cuantificarlo. Este punto es importante aclararlo dado que muchas de las explicaciones de los autores abordan aspectos cognitivos emocionales y ambientales.

El párrafo anterior se asocia con Nieto (1987) quien argumenta que el proceso funcional del aprendizaje lo podemos explicar en base a circuitos que se inician en la estimulación ambiental recibida y se cierran con la respuesta motora que suscita. Por lo tanto la emoción es un producto del ambiente que puede producir reacciones orgánicas, como la inhibición de la respuesta, un espasmo, un exceso de tono muscular o un bloqueo que paralice la actividad. De esta forma para él la influencia del psiquismo en la fisiología nerviosa se traduce en procesos químicos internos de alta complejidad, que pueden modificar la estructura neuronal temporal o definitivamente, según la naturaleza y severidad del conflicto. La cadena funcional que rige las alteraciones psicomotoras se inician con estímulos sociales relacionados con la vida emocional y sentimental del individuo, que provoca reacciones viscerales o psicomotoras por la acción del hipotálamo y el sistema límbico.

Toda esta estructuración teórica la lleva al punto de descifrar que en general cuando se encuentra un sujeto con problemas de adaptación escolar los padres, maestros y hasta amigos y compañeros responden con un mal manejo de la situación, rechazando abiertamente y agrediendo, favoreciendo así la ansiedad del paciente. Con esta explicación el autor dice que se encadenan hiperactividad, inestabilidad emocional y

ansiedad, fenómenos generalmente vinculados entre sí que a su vez provocan alteración del esquema corporal como producto de su hiperactividad e inestabilidad emocional. Como resultado se da una integración inadecuada del esquema corporal donde se percibe defectuosamente el espacio y se perturba la totalidad del proceso perceptivo, lo cual da origen a otros círculos viciosos que repercuten en obstáculos del desarrollo y del aprendizaje escolar.

A través de estos aspectos, hasta cierto punto teorizados demuestra que los trastornos de la afectividad pueden provenir fundamentalmente de las circunstancias sociales o depender de alteraciones funcionales del teleencéfalo. Ambas repercuten en el rendimiento escolar del niño, sin embargo lo importante es poder distinguir cuándo la dificultad de aprendizaje es producto de una alteración orgánica y cuándo se debe principalmente a situaciones sociales que provocan problemas emocionales y sentimientos de minusvalía.

El presente reporte de trabajo no tiene la intención de determinar el mecanismo mediante el cual surgen reacciones orgánicas que provengan de la estimulación ambiental, puesto que es un punto por demás bien sabido, por el contrario intenta entender cómo a nivel subjetivo ciertas experiencias tienen un significado particular para cada uno de los sujetos que están en riesgo de padecer deserción escolar. Viéndolo desde esta lógica se podría decir que una experiencia como podría ser el rechazo de algún compañero o del mismo profesor va a tener un significado diferente en cada alumno dependiendo de cómo se integre a nivel personalógico. Esta experiencia en particular se vería determinada por la historia y desarrollo de personalidad del individuo, posibilitando o no conflicto emocional y la reacción visceral. Del mismo modo la interpretación de la experiencia se vería determinada por la integración de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Este punto se desarrollará más adelante.

Para terminar este punto es importante dejar dicho que la génesis del fracaso escolar no la podemos encontrar en los mecanismos fisiológicos que surgen de la estimulación ambiental, porque estaríamos cayendo nuevamente en mecanicismos y en paradigmas con una lógica lineal que, por lo menos en la ciencia psicológica no han podido ser más desarrollados.

Otra de las perspectivas que encontramos es la de García (1996) quien desde un punto de vista psicogenético argumenta que el diagnóstico de niños y adolescentes con problemas de rendimiento escolar requiere del estudio de todos los factores que pueden incidir en las dificultades que se presentan. Sin embargo para ella la investigación del fenómeno no debe centrarse en la organización cognitiva a fin de describir sus posibilidades y limitaciones con el objetivo de intervenir eficazmente en su desarrollo. Sin embargo comenta que centrar el problema en premisas externas al sujeto es riesgosa como todo principio que se transforma en dogma, así como sucede igualmente con los determinismos individualistas.

La autora abre un punto de discusión imprescindible en nuestra actualidad que va dirigido al estudio de la organización cognitiva. Ella plantea que en muchos de los casos se recurre a los llamados test para medir inteligencia y así acercarse al fenómeno, sin embargo comenta que en muchos de los casos estos ya no satisfacen en la medida esperada dado que la información que brindan tiene limitaciones y plantea contradicciones con otras fuentes acerca del desarrollo intelectual. Por otro lado no permiten, a partir de los datos obtenidos una planificación y orientación adecuadas de las acciones psicopedagógicas y educativas.

En sus estudios plantea que si bien el estudio sistemático de la inteligencia en poblaciones escolares podría ser útil para comprobar fehacientemente que no es éste un factor decisivo en las dificultades de rendimiento, no es menos cierto que la fuerte correlación existente entre el fracaso escolar y el origen social de los alumnos es un dato que no puede interpretarse sólo desde el punto de vista sociológico.

En su óptica, es necesario rever el criterio a partir del cual se determina el fracaso escolar y los problemas de rendimiento. Así el sistema educativo fracasa no solo en sus objetivos, sino en asegurar a los niños la capacitación imprescindible para desenvolverse con relativa eficiencia en la sociedad y adquirir las competencias necesarias para la progresión en el propio sistema.

Comenta que para algunos concedores del tema, se considera al rendimiento escolar como un producto exclusivo de agentes externos al sujeto, que éste sólo debe aportar una buena disposición hacia el aprendizaje y que el resto quedará a cargo de maestros, familiares y especialistas. Sin embargo la consecuencia de esta posición es que la inteligencia termina siendo un dato de orden genético, se tiene o no se tiene. Así pareciera que no existe ninguna vinculación entre las relaciones educativas, el desarrollo cognitivo y la asimilación de los conocimientos. Por consiguiente, la escuela debe dedicarse a enseñar y no a desarrollar algo que seguramente ya viene dado.

Termina con la frase “Los límites están puestos en el desarrollo biológico del sujeto y las posibilidades en el accionar del medio socio-cultural” (p. 25)

El análisis de esta autora es paradójico dado que no encuentro en ella una postura o un análisis definido. Sabemos que ella parte de una postura psicogenética en donde las capacidades cognitivas surgen espontáneamente con la edad, sin embargo, reconoce que factores externos influyen en la determinación del fracaso escolar. Por lo tanto el tratar de centrarse en la inteligencia como objeto de estudio puede llevarnos a un reduccionismo en la temática del fracaso escolar.

Antes de hacer el análisis global analicemos la postura de Bravo (1998). Este autor chileno hace un análisis global para dar entendimiento al fenómeno y comienza planteando la problemática en la cual las instituciones educativas no se encuentran plenamente preparadas para atender a la población con dificultades en la adaptación escolar ya sea por cuestiones de conducta o de aprendizaje. Esta cuestión provoca un contraste entre el modelo teórico y la realidad psicopedagógica. Este contraste entre el modelo escolar teórico y la realidad psicológica de los alumnos que recibe, provoca un desajuste entre el nivel de exigencias y el rendimiento efectivo de los alumnos, que fácilmente desemboca en una evaluación de fracaso escolar. Esto lleva al autor a preguntarse de quién es el fracaso: de un niño que es lento o que tiene alteraciones específicas en su desarrollo, o fracaso escolar de un sistema que no está preparado para adaptarse a la realidad psicológica de los niños que recibe y enseñarles adecuadamente.

Concuerdo con el autor en el sentido de afirmar que muchas de las instituciones educativas no tienen criterios definidos para definir cuáles son las características psicológicas que diferencian a los niños que no aprenden o cuáles son los niños que deberían asistir a grupos diferenciales. Las dificultades de aprendizaje no son de los niños, sino del sistema escolar o de situaciones socioeconómicas o familiares adversas.

A través de Bravo (1998) se hace evidente un punto de congruencia entre varios autores García (1996), Perrenoud (1984) y Gilly (1978) con respecto al tema: el fracaso escolar está altamente correlacionado con individuos que viven una situación de marginalidad y pobreza. En muchos de estos individuos no se tiene desde un principio una adecuada estimulación social, cognitiva y afectiva que permita un sano desenvolvimiento en la institución educativa, situación que muchas veces termina en deserción o fracaso escolar

Así es como podremos ya argumentar que el fenómeno del fracaso escolar es un tópico que no puede ser abordado únicamente desde una de sus aristas como son los elementos cognoscitivos, emocionales, familiares, escolares, sociales, culturales, etc. pero tampoco puede dejarse de ver su relevancia. La tarea que nos corresponde va dirigida a tratar de entender su dinámica en la interacción y la integración en la personalidad, fenómeno que no puede ser abordado desde una lógica mecánica o

cuantitativo, por el contrario se deben destacar los elementos cualitativos que nos permitan establecer regularidades en el comportamiento del ser humano.

Tenemos qué revisar a mi parecer dos conceptos que son imprescindibles para abordar el tema del fracaso escolar, uno de ellos es la salud mental y el otro es el de educación. Para acercarnos a estos conceptos podemos tomar de muchos lados la terminología y hacer un análisis, sin embargo considero que no es uno de nuestros objetivos, por lo tanto los tomaremos de Fernando González Rey, autor en quien se basa la estructura teórica de este trabajo.

El concepto de salud ha imperado por mucho tiempo en la medicina y se ha considerado como la ausencia de síntomas. Sin embargo las ciencias vinculadas al hombre hace cada vez más insostenible el concepto de apoyado en la ausencia de síntomas. De la misma forma hay una separación entre la salud mental y somática.

La salud es un complejo proceso cualitativo que define el funcionamiento completo del organismo, integrándose de forma sistemática lo somático y lo psíquico, formando una unidad, donde la afectación de uno afecta necesariamente sobre el otro. González (1993)

El concepto de salud debe considerarse más como proceso que como producto. En la salud humana, la optimización en el funcionamiento de los distintos sistemas del organismo, somáticos y mentales, garantizan tres aspectos básicos que deben integrar la comprensión de la salud, estos son, según González (1993):

Experimentar bienestar, sentirse bien, motivado hacia la vida, con intereses definidos hacia actividades y personas concretas.

Ser capaz de autorregularse a partir de una cultura sanitaria efectiva. Experimentar un modo de vida sano, donde las actividades concretas que se realicen, ayuden al proceso de optimización de las funciones somáticas, sintiéndose el sujeto implicado en ellas.

Que el estado actual del organismo represente un momento esencial de la optimización futura de los mecanismos y procesos implicados en la salud humana.

El mismo autor conceptualiza la salud a nivel individual atendiendo los siguientes aspectos:

La salud no debe identificarse con un estado de normalidad, pues a nivel individual es un proceso único e irrepetible con manifestaciones propias. La salud no es una medida, es una integración funcional que a nivel individual se alcanza por múltiples alternativas diversas.

La salud no es un estado orgánico del organismo, es un proceso que constantemente se desarrolla, donde participa de forma activa y constante el individuo en calidad de sujeto del proceso.

En la salud se combinan estrechamente factores genéticos, congénitos, sociales y psicológicos. La salud es una expresión plurideterminada y su curso no se decide por la participación activa del hombre de forma unilateral. Este es uno de los elementos que intervienen en el desarrollo del proceso, pues muchos de los factores de salud son ajenos al esfuerzo volitivo del hombre.

La expresión sintomatológica de la enfermedad es resultante de un funcionamiento estable de las funciones y mecanismos que expresan el estado de salud. La salud no es ausencia de síntomas, sino un funcionamiento integral que aumenta y optimiza los recursos del organismo para disminuir su vulnerabilidad a los diferentes agentes y procesos causantes de la enfermedad.

Una de las preguntas que se pueden hacer es ¿qué sentido tiene hablar del concepto de salud con respecto al tema del fracaso escolar? La respuesta va dirigida a

argumentar que el sujeto que se encuentra en riesgo de desertar de su actividad académica tiene una calidad de salud deficiente. En otras palabras, el educando vive un momento en el cual no se siente bien, no se encuentra en muchos de los casos motivado hacia la actividad académica con actividades concretas, y de tenerlas, no se implica en ellas. Su personalidad presenta una estructuración inestable no pudiendo por lo tanto, autorregular su propio comportamiento. Es un momento en el cual el determinismo externo es elevado. Este determinismo externo y el cuadro neurótico igualmente es característico del medio familiar, comunitario y social en el que se desenvuelve. Regularmente no es un sujeto comprometido en el sentido temporal futuro con las actividades que desarrolla. Esto entre algunos otros aspectos.

Como se observó en el párrafo anterior se habla de neurosis, término controversial causado por la diversidad de corrientes, sin embargo concuerdo con los elementos de los cuales parte este mismo autor al decir que la personalidad neurótica los contenidos se caracterizan por:

Presentan una autonomía relativa con relación a formas esenciales de expresión del sujeto. Así, por ejemplo, la persona expresa determinadas necesidades de forma totalmente irracional, fuera de actividades que, impliquen esa expresión.

La persona busca insaciablemente afecto, independientemente de la situación en que se encuentra, o tiene expresiones agresivas irrefrenables, etc. Estas necesidades, propias del hombre, se expresan fuera de las tendencias esenciales de expresión creativa y socializada de la personalidad, convirtiéndose en sí misma en lo esencial para ésta, afectando al hombre en su sistema de actividades: laboral, de estudio, política y social, por su comportamiento compulsivo que impide la expresión sana de los intereses del sujeto.

Expresión ansiosa. El contenido neurótico siempre se acompaña de ansiedad, de una ansiedad que es tan incontrolable como la expresión del propio contenido en el comportamiento.

El contenido neurótico no se expresa como una configuración personalógica, susceptible de dirección y control por el sujeto. El contenido neurótico está fuera de las posibilidades de regulación consciente del sujeto, quien se convierte en objeto de la tensión compulsiva en inmediata que deviene del carácter de necesidad de dicho contenido.

En la práctica profesional he encontrado que este cuadro es característico, principalmente en los padres del menor y que de alguna forma, se ve reflejado en el comportamiento inmediato del alumno por diversos mecanismos como veremos más adelante.

Si somos observadores podemos apreciar la diferencia que existe entre el enfoque personalógico y el psicoanálisis en cuanto a los síntomas neuróticos, dado que el primero lo percibe como una configuración de la síntesis cognitivo afectiva que se expresa en diferentes contenidos, mientras que el segundo es el resultado de un conflicto en sus instancias intrapsíquicas. De aquí la importancia de los criterios metodológicos que se elaboren para estudiar el fenómeno.

Otro de los términos a revisar es el de educación.

González (1989) haciendo un resumen destaca los elementos que considera imprescindibles en el concepto de educación, estos son:

La educación es un proceso permanente en la vida del hombre, no reduciéndose a la vida escolar. Sus objetivos van dirigidos a desarrollar las vías para el desarrollo de la personalidad del escolar, estimular su iniciativa, su capacidad de polémica, su seguridad en sí mismo y los elementos psicológicos que tendrán un significado esencial en la forma en que el escolar utilice sus conocimientos.

El proceso educativo necesita de una interrelación permanente entre la asimilación de conocimientos y el desarrollo de la personalidad del escolar; ambos elementos constituyen una unidad indisoluble.

En el proceso de educación intervienen todas las instituciones y organizaciones de la sociedad, de forma diferenciada sobre los distintos factores de la población, por ende es necesario articular más entre sí la acción educativa, garantizando la expresión efectiva a nivel de comunidad y de individuo concreto.

Unido al proceso de impartición del conocimiento es necesario la individualización de la acción educativa, siendo la conversación individual una vía esencial para ello. El educando no es solo receptor u objeto del proceso, sino también su sujeto, y solo mediante la expresión activa de su mundo interior es posible educar a este.

La enseñanza es una vía esencial de educación cuando estimula la participación individual del escolar, quien se implica en el proceso de asimilación del conocimiento de forma activa, mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones, personalizando la información que recibe, no solo como parte del sistema de conocimientos, sino también como información relevante de la personalidad, la cual adquiere un sentido para la función reguladora de esta.

Los distintos mecanismos y procesos de la personalidad que se educan y desarrollan en cada una de sus esferas tiene una enorme relevancia para el funcionamiento de la personalidad y su funcionamiento en otras esferas. Tanto el funcionamiento de la personalidad, como su educación, son procesos integrales que no pueden ser artificialmente separados.

La finalidad de estos puntos es poder determinar que el fracaso escolar es un momento cualitativo en el cual los objetivos de educación (arriba citados) no se cubren. Es de pensarse que puede ser más desarrollado el concepto de educación, trabajo que requiere trabajarse en una tesis, cosa que no es nuestro fin, por ello nos apoyamos en sus elementos teóricos que puedan permitirnos guiar nuestro quehacer.

Hasta este momento del trabajo es como puedo aventurarme a tratar de definir lo que entenderemos por fracaso escolar pero antes sería útil hacer una síntesis de los aspectos tratados en este marco teórico, estos son:

El fracaso es una problemática de actualidad que ocupa a una diversidad de profesionistas como son psicólogos, pedagogos y normalistas. Su relevancia exige el buscar cada vez con más empeño una forma de trabajar basada en principios, criterios y metodologías que permitan que la labor educativa y de enseñanza cumpla con sus objetivos en beneficio de nuestra sociedad.

El fracaso escolar es un problema en el cual intervienen toda una diversidad de actores e instituciones, las cuales en su interacción permiten que el fenómeno se presente. Los principales actores que intervienen en el problema son el alumno, los miembros de la familia tanto nuclear como extensa, los vecinos de la comunidad y los miembros encargados de impartir conocimiento en las escuelas. Las principales instituciones involucradas en el problema son la familia, la institución educativa tanto la que imparte el conocimiento como la encargada de planear los programas educativos y las entidades legislativas que aprueban los programas educativos.

Con el fin de participar en la prevención, intervención y rehabilitación de quienes están en riesgo o padecen fracaso escolar, es necesario conocer las situaciones críticas que se

asocian al problema y con esto, establecer criterios de diagnóstico. Este diagnóstico no debe ser lineal ni por lo tanto acabado, sino por el contrario debe elaborarse con elementos cualitativos que nos permitan entender más que describir o medir.

No podemos tomar los aspectos cuantitativos como medida para establecer o no un fracaso escolar. En otras palabras, el observar únicamente la calificación nos llevará a centrarnos en uno de los síntomas, más no en la fuente del problema.

De la misma forma que en el punto anterior, no debemos centrarnos en elementos externos a fin de entender el fenómeno del fracaso escolar puesto que el alumno que se encuentra en una situación como esta no se encuentra únicamente influenciado por los eventos externos a él, sino más bien, él también participa de forma activa en el problema, personalizando y dando significados a cada una de las experiencias que vive, estas experiencias se integrarán en su historia de vida y estructurarán su personalidad partiendo de la síntesis cognitivo afectiva.

El fracaso no puede verse como el resultado de un conflicto intrapsíquico puesto que determinadas instancias del sujeto no son las únicas que rigen el comportamiento del ser humano.

El fracaso escolar no es el resultado de deficiencias a nivel fisiológico, sin embargo es un elemento que puede asociarse a los sujetos que están padeciendo el problema.

En el fracaso escolar se pueden presentar problemas a nivel neuropsicológicos, siendo el principal los problemas de aprendizaje.

El fracaso escolar es el resultado de un proceso en el que intervienen tanto la historia como la estructura de personalidad del individuo, no reduciéndose a estos dos elementos la génesis del problema.

No debemos hacer una separación entre los contenidos cognitivos y afectivos para abordar el tema, por el contrario tenemos que entrar en su síntesis con el objeto de estructurarlos a nivel personalológico.

De la misma forma que en el punto anterior no podemos separar a los actores e instituciones involucradas en el problema, de forma contraria debemos entender su dinámica e interacción a fin de que nos posibilite evaluar la participación de cada uno en el problema y así hacer una mejor intervención.

El fracaso escolar es más frecuente en la población marginada y de escasos recursos. En este tipo de población se presenta falta de estimulación y privación cultural.

Es un momento que expresa la salud de los individuos involucrados.

Es un momento en el cual no se cumplen los objetivos de la educación.

Una vez expuestos los puntos anteriores es como podemos decir que:

El fracaso escolar es un momento cualitativo en el cual no se optimizan las capacidades a nivel cognitivo-afectivas y comportamentales del sujeto, lo cual tiene repercusiones a nivel personalológico, principalmente en la pérdida de sentido que tiene el estudio para el implicado, llevándolo a no comprometerse con la actividad escolar. Esto es un momento que expresa la salud del individuo así como de las instituciones y los actores sociales implicados, motivo por el cual no se cubren los objetivos educacionales.

Esta definición es la base que nos permite justificar el desarrollo del presente trabajo ya que en la práctica educativa se requieren desarrollar conceptos acorde a nuestra realidad social para conseguir desarrollar trabajo de tipo preventivo, de intervención y sobre todo de investigación, posibilitando así el aporte desde la psicología al sistema educativo y pedagógico, uniendo esfuerzos interdisciplinarios con la pedagogía y el trabajo social.

Por lo tanto el objetivo del presente reporte de trabajo es encontrar alternativas conceptuales y terapéuticas que apoyen la labor educativa que realiza la escuela como institución al hacer frente al problema del fracaso escolar.

En los próximos capítulos abordaremos diversos aspectos a nivel familiar, social, escolar y neuropsicológicos con el fin de ubicar determinadas situaciones críticas que se conjugan para dar parte al problema del fracaso escolar. La separación de dichos elementos se realiza por cuestiones técnicas, más no por finalidades, esto con objeto de posteriormente integrarlas y dar entendimiento a nuestro estudio.

CAPÍTULO 1.- ENFOQUE PERSONOLÓGICO DE FERNANDO GONZÁLEZ REY COMO ESTRUCTURA TEÓRICA DEL TRABAJO

Guiar nuestro trabajo bajo una concepción teórica es una tarea fundamental para el desarrollo de las actividades profesionales, por lo tanto en este capítulo abordaremos aquellos principios, conceptos y aspectos metodológicos que den coherencia a lo planteado en todo el reporte.

Las bases teóricas expuestas pertenecen a la corriente histórico cultural que han desarrollado los rusos y más específicamente los cubanos.

Los principios teóricos y metodológicos están tomados del enfoque personológico de Fernando González Rey, autor que ha logrado desarrollar toda una serie de conceptos con el objetivo de explicar la estructuración de la personalidad y su funcionamiento en el ser humano.

Sin embargo, a pesar de lo anterior es indispensable tomar algunos principios generales de la corriente histórico cultural, ya que sin ellos quedarían vacíos en los planteamientos que se hagan.

En primer lugar hay que reconocer que el desarrollo de la psicología como ciencia se ha desarrollado básicamente bajo una concepción funcionalista, en donde se estudian los procesos psicológicos de forma aislada, lo cual ha traído como consecuencia una actitud descriptiva acerca del por qué se comporta el ser humano. Esta actitud podría considerarse en muchos de los sentidos superficial dado que se dirige a categorizar y caracterizar los rasgos de personalidad, esto sin hacer una integración de los elementos que la componen.

Es evidente desde un enfoque histórico cultural que el ser humano ha llevado en su evolución un creciente desarrollo del sistema nervioso, elemento que posibilita nuevos niveles de respuesta al relacionarse con el medio. Por lo tanto la significación del medio como fuente de comportamiento dependerá del nivel de organización y desarrollo de las condiciones internas.

Con lo mencionado arriba podemos establecer la diferencia esencial entre los animales y el ser humano, en otras palabras, la acción del medio sobre cada una de las especies cobrará una significación con las condiciones internas, definiendo cualitativamente la forma de interacción organismo-medio para cada una de ellas. Este es un postulado general de la concepción del reflejo en la filosofía marxista.

Especificando al reflejo no debe pensarse en éste como un producto ni tampoco hay que asociarlo con la palabra imagen aunque esta solo sea una parte del reflejo. En contraparte, el reflejo existe como proceso y como resultado, incluyendo a ambas que, en una correspondencia materialista-dialéctica la relación sujeto-objeto se da en un plano cognitivo.

En la misma lógica el reflejo no es solo imagen, sino también vivencia. Es una formación en la cual se expresa el nivel de satisfacción de las necesidades del sujeto en sus relaciones con el medio. Asimismo el reflejo se puede dar en forma de establecimiento de relaciones complejas a través del pensamiento.

Este último punto nos lleva a una disyuntiva al abordar el plano psicológico dado que indica el carácter primario de lo externo, de lo natural, y del carácter secundario de lo subjetivo, lo cual es un reflejo de lo externo.

La premisa del reflejo que se entiende en esta lógica tiene un contenido altamente social y subjetivo.

González (1989) determina que desde el enfoque personológico para desarrollar la categoría reflejo es esencial explicarla como proceso mediante las regularidades que intervienen en la formación de su producto, lo cual presenta diferentes niveles de complejidad, cada uno con sus especificidades a un nivel de explicación psicológica.

En el hombre el reflejo de la realidad no se produce fragmentadamente, no es una suma de imágenes, conceptos y vivencias, por el contrario, en estos elementos se integran un reflejo mucho más complejo y completo de la realidad que el experimentado por los animales.

En el hombre lo psíquico representa un nuevo nivel cualitativo en relación con su evolución anterior. En este nuevo nivel de relación se ubica la aparición de la conciencia, momento cualitativo del desarrollo psíquico que posibilita al hombre trascender su situación mediante complejas elaboraciones futuras, así como obtener una clara diferenciación de cuanto le rodea que, a su vez, le permite lograr una compleja imagen de sí.

Si tomamos a lo anterior como dos principios esenciales, aseguramos hablar no solamente de la conciencia sino también de la autoconciencia, elementos que mantienen un importante papel en la regulación psíquica.

A este respecto González (1989) expone que la aparición de la conciencia es el producto de una actividad cada vez más depurada del hombre sobre el mundo de los objetos, así como de la forma cada vez más socializada de la interacción con el medio. Como resultado de esta actividad se desarrollaron determinadas formas de comunicación.

La conciencia y la autoconciencia, procesos integrativos de la personalidad, son dos conceptos que se basan en la filosofía marxista, siendo que marca un momento de tránsito de la actividad adaptativa del animal a la actividad productiva, laboral, propia del hombre. Por lo tanto, como lo afirma Marx, el hombre a través del trabajo y del uso de las herramientas transforma la naturaleza y se transforma a sí mismo.

La conciencia individual del hombre le permite individualizar y sintetizar la realidad, posibilitando la generalización en forma de significados. Esta fue la tesis fundamental de la teoría de Vigotski en su libro pensamiento y lenguaje.

Los significados refractan para el individuo a los objetos, independientemente de las relaciones de éstos en su vida, con sus necesidades y motivos.

Una parte imprescindible que va ligada junto con el significado es el sentido, en consecuencia, solo una vez que el individuo se ha apropiado de un significado puro, puede darle un sentido determinado. Con esto se llega a pensar específicamente que el mundo psicológico con el cual opera la personalidad está formado por sentidos.

El punto anterior nos lleva nuevamente a una disyuntiva porque es posible diferenciar entre elementos objetivos y elementos subjetivos. A manera de ejemplo es como dos personas pueden observar objetivamente determinadas características de una persona que lleva el nombre de Miguel: es alto, de cabello chino, viste camisa color blanca, usa tenis, etc., sin embargo cuando se pide la opinión que cada uno tiene acerca de esa persona la cosa cambia ya que las valoraciones dependen del sentido que Miguel tiene para cada una de las personas, evaluando al individuo a través de sus experiencias histórico-personales propias. Por consiguiente las concepciones forman sentidos y no significados. Estos sentidos rodean al ser humano al evaluar experiencias propias, situaciones concretas, personas cercanas, lejanas y elementos determinados de la vida, etc.

Esta disyuntiva de la que se hablaba marca la diferencia entre los determinantes objetivos (a través de los significados) y los determinantes subjetivos (a través de los sentidos).

Aquí es evidente que ambos procesos (los objetivos que incluyen el lenguaje y los subjetivos que incluyen el sentido) no pueden ser estudiados por separado. Ambos en su dinámica formarán emociones, aspiraciones y sentimientos. Utilizando la misma dirección decimos que no es posible separar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

Apoyándose en los principios teóricos planteados tratamos de darle una explicación a la pregunta que todos en psicología intentan dar respuesta: ¿Por qué el hombre actúa?

González (1989) propone que para darle respuesta a la pregunta hay que comenzar a afirmar que el hombre actúa en diferentes niveles de complejidad, niveles que por cierto dan cuenta de el reflejo psíquico en el hombre. Agregado a esto no debemos dejar de tomar en cuenta la mediatización de la autoconciencia.

En otras palabras, la proyección del hombre en su vida, el planteamiento de sus objetivos a alcanzar, el asumir conscientemente una ideología y una determinada concepción del mundo, mediatiza diferentes posiciones en la vida, constituyendo procesos psicológicos de la más elevada complejidad.

Estos procesos psicológicos superiores reflejan las potencialidades reguladoras superiores del psiquismo humano a causa de el alto contenido consciente de los diversos procesos que integran la individualidad.

Centrándose en otro punto, considero una tarea imprescindible tomar algunas premisas filosóficas de la concepción marxista que abren paso al estudio de la personalidad.

Las premisas filosóficas se apoyan en la filosofía marxista-leninista. En esta corriente de la filosofía se le da un especial interés a la economía y la historia, determinantes en la formación de las representaciones vivas y profundas de las interrelaciones entre los aspectos de la realidad.

Las bases que dan este planteamiento filosófico centrado en el reflejo y la estructura de las condiciones materiales e históricas no pueden dirigirnos en psicología a una visión introspeccionista ni conductista, en primer lugar porque el desarrollo de la conciencia no es desde dentro, y en segundo porque centrarnos en la conducta niega la conciencia y con ello la posibilidad de estudiar el proceso de dicho reflejo de la realidad.

Algo similar ocurre al desarrollar otras categorías en el plano filosófico, como podría ser, por ejemplo, la esencia del hombre como el conjunto de todas sus relaciones sociales. En otras palabras, lo psíquico se forma en la vida social del hombre, y lo psíquico está condicionado históricamente, pues las relaciones que establecen los hombres son diferentes, de acuerdo con el régimen social y el momento histórico de estas relaciones.

Sobre esta concepción del ser humano es como la psicología marxista ha podido desarrollar categorías como reflejo, actividad y otras.

Coincido con González (1989) cuando asegura que la definición de personalidad debe buscarse en aquellas regularidades que determinan el sentido psicológico que adquieren para el individuo sus diversas relaciones sociales en la forma en que estas se convierten en convicciones, ideales y otros aspectos psicológicos que regulan el comportamiento humano.

El papel activo del hombre, principio esencial en la filosofía marxista, no encuentra lugar en la relación gnoseológica del hombre en su relación con el mundo circundante, sino también en la función autorreguladora que este ejerce sobre su actividad, la cual en una explicación psicológica atiende la dirección que asumen los procesos cognitivos en el reflejo de la realidad. La realidad se refleja mediante la cognición, pero adquiere un sentido psicológico en el sujeto de la cognición.

Por lo tanto la psicología desde esta concepción considera al hombre como sujeto activo de la realidad en que vive, como portador de un complejo mundo ideológico y como un ser que se hace presente en sus decisiones importantes, a diferencia del psicoanálisis que considera al hombre como un ser regido por su funcionamiento intrapsíquico, o en su contraparte a los conductistas que abordan al ser humano como un organismo que mantiene respuestas en su ambiente de acuerdo a los elementos contingenciales inmediatos. Este conflicto entre las teorías en la ciencia psicológica nos lleva a plantearnos la importancia de la categoría **sujeto**.

González (1989) plantea que el problema del sujeto ha sido insuficientemente tratado, presentándose en la mayoría de los enfoques tradicionales lo psíquico como reactivo, pasivo o gnoseológico.

El mismo autor en un sentido de crítica plantea que en la psicología humanista aparece un intento bien definido y productivo de presentar al hombre en condición de sujeto de su comportamiento, sin embargo pierde el sentido sociohistórico.

En cambio en la psicología marxista la regulación psíquica se presentó como un momento de la actividad objetual; así el motivo es el objeto de la actividad. La relevancia que tiene plantear el papel de la categoría sujeto es tratar de entender el carácter mediatizador activo de la personalidad, en calidad de sujeto de sus diferentes manifestaciones parciales.

La condición de sujeto de la actividad se expresa en el hombre como portador de una personalidad concreta. Los mecanismos, formaciones y recursos de la personalidad constituyen los contenidos y las operaciones mediante las cuales el sujeto define conscientemente sus propósitos, sus acciones y atribuye sentido psicológico a sus distintas experiencias y vivencias.

Abordar mediante esta lógica los contenidos teóricos implica entender que el sujeto expresa su personalidad en todo momento, en sus contradicciones, en las cambiantes situaciones de vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad, la cual se desarrolla en este intercambio vivo y activo con la realidad.

La personalidad no es una sumatoria de rasgos, dimensiones o factores que linealmente se expresan en formas bien definidas de conducta. La personalidad constituye una configuración sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien, en los distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales (González, 1989).

El sujeto al momento de expresar su personalidad mediatiza activamente, a través de las operaciones psicológicas, su vínculo con las influencias externas y con su propia actividad. Ni la actividad que el hombre realiza, ni las influencias que recibe, tienen un valor *per se* en la formación de lo psicológico.

Como se planteó en páginas anteriores al relacionar lo psicológico con lo social, en el sujeto lo social aparece altamente sintetizado y transformado en una dimensión histórico individual, a través de la personalidad que es un reflejo integral del sistema de interrelaciones del hombre con su medio, a lo largo de su irrepetible historia individual. Lo social, presente en lo psicológico también mediatiza activamente el comportamiento del hombre.

Retomando nuevamente el concepto del reflejo, éste no puede ser visto como un proceso de relación entre una influencia externa y su expresión lineal en la psique del hombre como se produce en las imágenes sensoriales. El reflejo de la realidad en la personalidad del hombre se manifiesta en múltiples formas, (valores, ideales, intereses, convicciones, etc.). Así se forma la unicidad interna, determinada de la personalidad expresándose en diversas manifestaciones en los múltiples comportamientos del hombre.

Los contenidos psicológicos en la personalidad se configuran en rasgos, motivos, formaciones psicológicas y otras formas de existencia de la psique, por lo tanto somos más sensibles ante lo que se encuentra más relacionado con nuestras motivaciones esenciales y menos sensibles a lo más lejano.

Aunado a los avances conceptuales que hemos hecho en este capítulo considero necesario tratar de delimitar qué vamos a entender por personalidad.

Para esta tarea es necesario tomar en cuenta que en psicología al momento de abordar la temática de la personalidad ha habido una tendencia por encerrarla en una

definición acabada usando solamente una unidad que la constituye como podrían ser los rasgos, valores, actitudes, etc.

Abordar la temática de la personalidad requiere una lógica diferente dado que las unidades (rasgos, valores, actitudes, etc.) constituyen solamente una parte integrativa del proceso de regulación de la personalidad.

La personalidad es una organización estable y sistemática de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento (González, 1989).

Por lo tanto no podemos quedarnos en un nivel donde solamente describamos las diversas formas en que se expresa la personalidad y de aquellos contenidos que sean significativos para el hombre, en contraparte es necesario conocer y explicar cómo los contenidos participan en la regulación del comportamiento.

En la integración sistémica de la cual se parte para explicar el fenómeno de la personalidad se incluyen todos los contenidos y funciones de la psique, en la expresión individualizada de los elementos esenciales en que el sujeto se realiza, por lo tanto la personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, representando así la acción activa del individuo en el proceso de configuración.

En la opinión del autor la configuración psicológica de la personalidad se establece por la integración de los siguientes aspectos:

ASPECTOS FUNCIONALES: Ellos integran todos los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad. Se refieren a un cómo un contenido concreto participa en la psique del hombre.

ASPECTOS ESTRUCTURALES: Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma en el sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel entre afecto y cognición.

La integración de los aspectos funcionales y estructurales de la personalidad dan pie a:

CONFIGURACIONES INDIVIDUALIZADAS: Estas configuraciones orientan el comportamiento individual constituyendo alternativas diversas de las leyes generales, que alcanzan integraciones singulares en el sujeto.

Los aspectos funcionales son la forma, el cómo un contenido psicológico se manifiesta en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad, lo que caracteriza a un contenido psicológico cuando el mismo se manifiesta a través de las operaciones reguladoras de la personalidad.

González (1989) ha decidido llamarle indicador funcional a todas aquellas particularidades que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora de la personalidad. Él identifica los siguientes indicadores funcionales de la personalidad:

RIGIDEZ-FLEXIBILIDAD: Es la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y valorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como de cambiar alternativas y estrategias de comportamientos concretos.

ESTRUCTURACIÓN DE UN CONTENIDO PSICOLÓGICO: Capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de forma tal que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad. La organización futura de un contenido es un elemento esencial para sus potencialidades reguladoras presentes.

MEDIATIZACIÓN DE LAS OPERACIONES COGNITIVAS EN LAS FUNCIONES REGULADORAS: Es la capacidad del sujeto para utilizar de forma activa y consciente operaciones cognitivas en la regulación del comportamiento. En este sentido, son esenciales la reflexión, los procesos valorativos, las posibilidades de elaboración compleja del sujeto y otros, que permiten el planteamiento individualizado y consciente de las direcciones esenciales en que la personalidad se expresa.

CAPACIDAD DE ESTRUCTURAR EL CAMPO DE ACCIÓN: Es la capacidad del sujeto para organizar alternativas diversas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas. El individuo es capaz de configurar las situaciones e implicarse en ellas, optimizando la información personalizada relevante de que dispone.

ESTRUCTURACIÓN CONSCIENTE ACTIVA DE LA FUNCIÓN REGULADORA DE LA PERSONALIDAD: El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable, orientado a concientizar las principales cuestiones asociadas a la expresión de sus tendencias esenciales como personalidad. Ante vivencias negativas o inexplicables, el individuo se esfuerza por establecer un criterio explicativo que le permita estructurar su campo de acción.

Es importante mencionar que estos indicadores funcionales de la personalidad mantienen una estrecha relación configurando relaciones que caracterizan la expresión de la personalidad en sus esferas motivadas esenciales.

El autor dirige sus estudios a fin de determinar el nivel de regulación de la personalidad, esto de acuerdo con la significación en la definición cualitativa de las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad.

Los niveles que refiere el autor de funcionamiento de la personalidad se encuentran en dos planos: el primero de ellos es el consciente-volitivo y el segundo es el de normas estereotipos y valores.

En el primer nivel, o sea, el consciente-volitivo, los indicadores se expresan en valores positivos elevados, o sea, elevada flexibilidad, alto desarrollo de las operaciones cognitivas que mediatizan el comportamiento, elevada capacidad de estructuración del campo de acción, etc. mientras que el de normas estereotipos y valores se caracteriza por la expresión de estos indicadores en el otro extremo, presentando pobre desarrollo de los mismos.

De manera imprescindible debe comprenderse que contenido y función están indisolublemente ligados, es por esto que se caracterizan por diferencias significativas en la configuración estructural en que sus contenidos se organizan. Aunado a esto las particularidades de contenido va a marcar una diferencia significativa en su expresión.

Entenderemos por aspectos estructurales la forma estable que asumen los contenidos psicológicos para expresarse en la función reguladora de la personalidad.

Se encuentran entendidos tres niveles de integración de los contenidos psicológicos en la constitución estructural que son los siguientes:

UNIDADES PSICOLÓGICAS PRIMARIAS: Estas constituyen una integración cognitivo-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el

comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora. El nivel de mediatización que ejerce la personalidad sobre ellas depende del nivel de regulación en que esta opera. Entre estas unidades tenemos los motivos, las normas, las actitudes, los rasgos y otras.

FORMACIONES PSICOLÓGICAS: Se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, utilizada para designar formaciones como serían las intenciones profesionales, los ideales morales y la autovaloración. Las formaciones psicológicas siempre tienen carácter motivado, pero su naturaleza es más compleja que la del motivo, que actúa como unidad psicológica primaria. Los contenidos en este nivel siempre son elaborados por el sujeto permitiéndole a la personalidad operar con dicho contenido, realizando el potencial motivacional de los mismos en estrategia, valoraciones y objetivos muy elaborados. Por otro lado el motivo ocupa un importante lugar, estructurando los elementos motivacionales en la personalidad.

SÍNTESIS REGULADORA: El propio carácter sistémico de la personalidad determina que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea, las que tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento. Estas configuraciones se le llaman subsistemas, o sea, unidades sistemáticas parciales, como por ejemplo, la conformada por la relación ideal, autovaloración, sistema de objetivos y capacidad de anticipación.

Considero que una parte importante de la presente exposición gira en torno a entender la interrelación existente entre los aspectos funcionales y estructurales de la personalidad.

Los contenidos con los que se manifiesta la personalidad no están de ninguna forma separados de los aspectos funcionales y estructurales de la personalidad. Como ejemplo podemos decir que los sujetos que muestran un nivel de regulación conciente volitivo y a su vez más flexible muestran en su estructuración de personalidad una elaboración más compleja y por ende una mayor individualización. En su contraparte en el nivel de normas estereotipos y valores, los sujetos se orientan más por unidades parciales que aparecen bien definidas en la conciencia, las cuales tratan de aplicar a cada situación que enfrentan aún cuando la situación trascienda el potencial de dichas unidades para el logro de respuestas adecuadas ante ellas.

En este nivel del trabajo, en la construcción del sustento teórico es tarea imprescindible aclarar un elemento de relevancia para correlacionarlo con los distintos elementos funcionales y estructurales de la personalidad, refiriéndonos a la interrelación existente entre lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad.

Se debe comenzar planteando que por mucho tiempo dentro de la psicología se ha abordado lo cognitivo y afectivo de forma separada generando una dificultad en la comprensión de lo psíquico en el hombre.

Todos los sustentos teóricos que se abordan en este capítulo tienen una naturaleza cognitivo-afectiva, por ejemplo, el mismo motivo como unidad celular de la esfera motivacional expresa su naturaleza cognitivo-afectiva.

Aclaremos que las operaciones cognitivas tienen doble carácter, por un lado es reflejo y por el otro es regulador. Estas operaciones cognitivas son en sí de enorme complejidad dado que el pensamiento tiene un papel predominante. Aunado a esto, todo, absolutamente todo proceso cognitivo le corresponde un elemento afectivo, creando una unidad inseparable en la expresión de la personalidad. Esta expresión de la personalidad se lleva a cabo a través de los contenidos, los cuales revelan como ya se mencionó la naturaleza tanto cognitiva como afectiva.

El hombre utiliza su información personalizada de acuerdo con los indicadores funcionales del nivel de regulación en que se expresan. Los indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo facilitan la operacionalización del sistema de información de múltiples formas, respondiendo a objetivos diversos. La información adquiere en este nivel una potencialidad reguladora altamente generalizadora. Por el contrario el nivel de normas, estereotipos y valores expresa poca movilidad generando que la personalidad tenga un bajo nivel de operacionalización en la información. En este nivel la información relevante aparece fragmentada, asociada a elevadas cargas emocionales en distintos tipos de unidades psicológicas primarias de la personalidad.

La reflexión, las ideas, y la valoración sobre algo, se construye sobre la base de las emociones, como manifestación de nuestros motivos, en otros casos las emociones aparecen como resultado de un proceso reflexivo y valorativo, que nos conduce a incluir un hecho en los marcos de un motivo de nuestra personalidad.

El sujeto está en una dinámica constante con su medio, intercambiando información y actualizándola en el transcurso de su vida, por lo tanto los contenidos constituyen un sistema vivo y actuante en constante desarrollo, sobre cuya base se crecen las potencialidades reguladoras de la personalidad tanto en la esfera motivacional como en la de sus propias capacidades. Como sistema personalizado, el conocimiento es objeto constante de la reflexión, la que actúa como un instrumento permanente de autoorganización y autodesarrollo de los contenidos de la personalidad del sujeto.

Es así como en el estudio del fracaso escolar debe considerarse la teoría de la personalidad, con miras a que nos oriente en las determinantes funcionales y estructurales del problema a nivel personalógico.

CAPÍTULO 2.- SITUACIONES CRÍTICAS ASOCIADAS AL FRACASO ESCOLAR

Como título principal de este trabajo hemos adoptado el término de situaciones críticas asociadas, el cual no se encuentra en la literatura, seguramente por no poderlo considerar como un concepto que defina algo en particular. A pesar de esto, para este trabajo el término es valioso ya que no aporta elementos conceptuales sino funcionales, intentando así integrar todas y cada una de las unidades que en determinado momento forman parte estructural de un posible fracaso escolar.

De aquí en adelante revisaremos determinado grupo de factores que se han asociado en lo que hemos denominado "fracaso escolar". Estos factores van desde lo más externo al sujeto, hasta lo más interno en él, partiendo de la relación dialéctica que el ser humano mantiene con el medio.

Los factores claramente identificados en la literatura y en la praxis se encuentran asociados con la familia, con la escuela, con la sociedad y con los factores individuales.

Por esto mismo es como en el primer capítulo del presente trabajo se ha abordado la concepción teórica y filosófica que den elementos teórico-metodológicos para estudiar al hombre y que a la vez nos permita visualizar lo más concretamente posible qué entendemos cuando hablamos del hombre.

En este sentido una de las conclusiones gira en torno a esquematizar que las situaciones críticas asociadas al fracaso escolar son momentos cualitativos que en su génesis potencian la interacción de factores influyentes en la presencia del fracaso escolar. En otras palabras la suma de factores de riesgo favorecen o no el fracaso, siempre y cuando se visualice en conjunto y no desde análisis aislados.

Así como no podemos fragmentar al ser humano y estudiarlo por separado, el fracaso escolar es muy similar, no es posible detenernos en un solo factor y analizarlo cualitativamente y encontrar las regularidades de dicho fenómeno para posteriormente atenderlas.

A continuación presentaremos por separado cada uno de los factores claramente enmarcados que llegan a determinar la estructura de un fracaso. Insistiremos una vez más que el análisis por separado o factores se hace por razones de sistematización, y en el fracaso interactúan unas con otras con carácter cualitativo.

3.1 FACTORES FAMILIARES

Nadie duda el valor y la importancia de la familia hacia la problemática del fracaso escolar dado que ésta institución provee de muchos de los elementos necesarios para el desarrollo de la personalidad.

Es aquí donde el niño forma sus primeros hábitos, intereses y formas de comportamiento, factores que se manifestarán en instituciones determinadas en etapas posteriores de la vida.

El niño al nacer no cuenta con las estructuras de personalidad que posibilitan su desenvolvimiento en la sociedad, por lo tanto en los periodos correspondientes de su desarrollo irá interiorizando toda una serie de elementos que formará su personalidad. En este proceso la familia juega un papel determinante.

Inicialmente el niño a través de las relaciones familiares principalmente, interioriza el lenguaje y sus significados, elemento que le permitirá conocer el mundo en el cual vive, sin embargo lo único que interiorizará el menor no es aquello que se encuentra a nivel cognoscitivo, por el contrario, toda la asimilación de lo cognitivo se realiza en un ambiente emocional, donde el niño se siente aceptado o rechazado, querido o agredido, estimulado o abandonado, etc.

Es así como la familia se convierte en un instrumento mediante el cual se transmiten patrones de conducta, valores, creencias, ritos, mitos, costumbres, etcétera, que de una o de otra forma los que se están educando lo reflejarán en otros ambientes fuera de la familia como son la escuela, el centro de trabajo, el círculo de amistades, etc.

En diversas corrientes dentro de la psicología se reconoce que el niño se refleja a través de los padres, esto es que a través del trato diario que se le da aprende a conocerse y diferenciarse de los demás, proceso fundamental en el desarrollo de la personalidad. Es por esto que la valoración que se le da al niño, el resaltar sus logros, el poder guiarlos sin patrones rígidos, autoritarios o inadecuados forma un punto nodal en el desenvolvimiento emocional y en la explotación de capacidades.

La familia también viene a representar un vehículo mediante el cual al niño se le transmitan las herramientas necesarias para su independencia y su propia responsabilidad hacia su comportamiento. Lo que posibilitará esto dependerá mucho de la estructura y organización de la familia dado que es relevante qué tanto los miembros de esta, sobre todo los padres, respeten las decisiones y gustos del niño, qué tanto traten de entenderlo y guiarlo con una comunicación efectiva, en qué grado respeten su independencia y le den al menor un espacio para ella, en qué medida valoran sus aciertos y sus errores, entre otras cosas.

El ambiente en el que vive un individuo es más que un mundo físico, incluye la estrecha relación personal dentro del grupo familiar. De esta forma es como sobre este grupo se imponen la cultura y los particulares sistemas de valores, así como, las influencias de las fuerzas socioeconómicas, que dependen de la estructura de las clases de la sociedad en la que el individuo y su familia viven. Es así como el hombre aprende sus pautas de conducta de una familia influida por los códigos de una cultura ya constituida.

De esta forma estaremos dispuestos a reconocer que los síntomas de pobre salud psicológica son también producto de estructuras más generales: los miembros de la familia y la sociedad. En la misma lógica podemos afirmar que el comportamiento disfuncional de un alumno en la escuela es un síntoma de la estructura que rodea al niño.

La mayor parte de los autores señalan a la familia como un elemento esencial en la problemática del fracaso escolar y, como se da en muchos de los trabajos en psicología no existe una explicación acabada que nos de cuenta de ellos o factores específicos dentro de sus miembros. Revisemos algunas posturas.

Godínez (1988) al retomar la relación fracaso escolar y familia parte de la teoría de Freud para explicar el fenómeno. Aquí menciona que la evolución psicológica del niño tiene una estrecha relación con sus padres, principalmente la que se establece con la madre de la cual va a aprender, percibir e introyectar, una serie de conductas y factores que van a ser determinantes en el sano desarrollo, no excluyendo de éste al padre, el cual va a tener una parte muy importante a partir del segundo año de vida y, posteriormente los hermanos. Según la autora Freud establece también que las personas a las que el niño está unido en sus primeros años de vida ocupan una posición única en su vida emocional infantil, debiendo ser estos lazos de unión afectivos y de una serie de sentimientos que no se establecen en las posteriores etapas del desarrollo, ya que principalmente en la primera etapa la familia va a proporcionar protección y satisfacción a las necesidades básicas, esto aunado a que va a ser la principal transmisora de afecto.

Esta autora concluye diciendo que los padres son determinantes en el desarrollo y salud emocional del niño, de la cual también pueden contribuir y/o influir en el éxito o fracaso escolar, pero que sin embargo no se dan cuenta o no quieren darse cuenta de esto y de que su hijo puede estar manifestando con su atraso escolar, una problemática emocional que parte del ambiente familiar, y por ello muchas veces se muestran o sienten incapacidad de actuar en la solución del problema, aunque también se debe considerar que se puede deber a falta de información, o de interés hacia el niño.

Otra de las opiniones dentro del psicoanálisis la da Reyes (1994). Según él, el fracaso escolar del niño se localiza en un punto: el aprendizaje, ya que en éste siempre se crea una relación de dependencia y más que una dependencia, se establece un vínculo con el otro, vínculo interceptado por el deseo, y más ampliamente con la red de deseos en la que el niño está inmerso.

Desde la óptica del autor maneja que el padecimiento del niño fracasado sale de la esfera de lo intrapsíquico y se coloca dentro de esta red de deseos que se ha tendido para él a manera de soporte. Es así como en el caso del niño que tiene problemas de adaptación escolar esta red de deseos funciona como una trampa de la cual el niño no puede huir fácilmente, puesto que en la red está el deseo del otro, por lo tanto instituciones, educadores, madre y padre esperan del niño el comportamiento ideal y estereotipado que han formado para él.

Como puede observarse en las palabras arriba citadas el psicoanálisis antepone un reduccionismo a la explicación del fenómeno, por un lado están los padres y por el otro la relación con los deseos de estos o de aquellos que representen figuras de autoridad. Es aquí cuando los criterios metodológicos de los cuales partimos se convierten en algo esencial siendo que, por ejemplo los deseos de los padres hacia los hijos siempre van a estar presentes, sin embargo ¿cuál sería lo más sano para cada uno de los miembros de la relación? ¿no estar en conflicto con los deseos de los otros o respetar la independencia de los deseos del niño y dejarle la responsabilidad por sus actos?

Desde una postura personológica un criterio de salud, como se hizo ver en el capítulo anterior, se da en el comportamiento libre de estereotipos y con un alto grado de autodeterminación, factores que se reflejarán en comportamientos concretos y en grupos e instituciones diversas.

Aunado a lo arriba mencionado seguimos en la postura de que el fracaso escolar no puede ser abordado desde una de sus aristas o ser determinada por una de ellas como sería reducir las causas a la familia, ya que el hacerlo así implicaría descartar toda la influencia que tendría lo social, académico, entre otros que participan en el conflicto.

Uno de los elementos de suma relevancia al tocar el tema de la familia es el nivel sociocultural de la familia, como lo hace ver Portellano (1989), García (1996), Bravo (1998), y Pallarés (1993).

El riesgo de fracaso escolar es mucho más elevado en los niños cuyo contexto familiar tiene un bajo nivel de formación cultural. En muchos de estos contextos no existe

motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje ni tampoco hacia la lectura; existe una gran pobreza en el manejo del vocabulario haciéndolo limitado, lo cual provoca desventajas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En algunas de las familias llega a ser más importante subsistir que mantener la educación de los hijos.

Pallarés (1993) en ningún momento niega la gran influencia que viene a tener la familia para que se de el fracaso escolar del menor y para ello recurre a explicar cómo los estilos de crianza tienen un determinado número de consecuencias sobre el desenvolvimiento del niño dentro del ámbito escolar. Para este autor los estilos de crianza son formas estables y convergentes del actuar de los padres en relación con la educación de los hijos, reflejo o manifestación, de su misma personalidad.

Para este autor los estilos de crianza más negativos para el rendimiento escolar son: sobreproteccionismo, permisivismo, perfeccionismo, abandono – rechazo y actitud educativa incongruente. Cada uno de estos cuenta con determinadas características que se pueden definir en comportamientos concretos, sin embargo no es el objetivo de este trabajo desarrollar cada uno de ellos, sino plasmarlos de forma general.

Este último punto considero que es importante al momento de señalar que el estilo de crianza es un reflejo o manifestación de la personalidad de los padres dado que cada uno de ellos cuenta con toda una serie de estructuras que igualmente fueron establecidas en otro ámbito familiar, momento que se refleja al educar a los hijos. En otras palabras los padres reflejan su forma de ver el mundo a través de los estilos de educación, valorando cada una de los momentos de la vida tanto del niño como de los padres.

Es claro pensar que el niño, en un sinnúmero de momentos, va a experimentar la vida a través de los padres dado que éstos determinarán en un inicio los valores que reciben cada una de las circunstancias de la vida, motivo que posibilitará al sujeto hacerlo por su propio discernimiento en un momentos ulteriores de la vida.

Según Sánchez (1995) la familia va a ser el primer lugar de resonancia y filtro del ambiente social del menor, es el lugar primario de refuerzos y modelos de identificación, el sitio donde se vive mayor tiempo, el proveedor de las primeras influencias, intérprete inmediata del fracaso escolar y la primera en valorar las malas notas, es el lugar donde se forman las actitudes, hábitos y expectativas del menor a partir de la disciplina y de la imitación de los padres. De la misma forma para la autora otros elementos que intervienen en el problema son los conflictos familiares, la desaveniencia conyugal y la conflictividad matrimonial vivida por la madre.

Desde otra de las perspectivas Nieto (1987) aborda el fenómeno desde la constitución de la familia, lo cual va a poner en juego muchos de los elementos que intervienen en el fracaso escolar, por lo tanto no va a ser la misma calidad de respuesta en una familia que está integrada a diferencia de una desintegrada. De forma similar influye el círculo parafamiliar constituido por la familia extensa.

Este punto referente a la constitución de la familia yo agregaría un punto más que considero importante y está encaminado a la planificación de la misma. Una familia bien planificada da un sentimiento de conformidad principalmente a los padres, le permite a los hijos sentirse aceptados y no una carga para los padres. Más aún si los hijos fueron o no deseados, esto marcar una actitud determinada hacia el menor que en algunos casos se refleja hasta la vida adulta.

Avanzini (1985) hace referencia a las consecuencias que trae consigo la desvalorización del trabajo escolar mediante determinadas conductas como el que los padres piensen y digan que ir a la escuela equivale a perder el tiempo y que habría otras cosas mejores que hacer, exaltar el ejemplo de los que triunfan con sus notas o hacer creer que para tener éxito en la vida no es necesario estudiar. Algunas de estas conductas de lo padres llevan a que los que los hijos se desinteresen por el trabajo, no

reaccionen de ninguna forma ante sus malos resultados escolares y no se comprometan de ningún modo al trabajo escolar.

Una de las aristas en el problema más importantes la maneja Bravo (1998) quien hace énfasis en que el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino que también expresa la mayor o menor elaboración de los procesos del pensamiento y el nivel intelectual de la persona, y está influido por procesos culturales de un medio social determinado.

Según este autor el desarrollo verbal recibe una influencia mayor de la comunicación que haya en el hogar. La capacidad de los padres para comunicarse con los niños, explicarles cosas, responder a sus preguntas, valorar su curiosidad, tiene una influencia notoria, esto aunado a que refleja una actitud afectiva, que tiende a reforzar positivamente el desarrollo del Yo infantil.

La estimulación del desarrollo del lenguaje debe formar parte de un contexto educativo familiar permanente, y no tomarse como la acción de un agente estimulante que actúe sobre el niño de manera independiente. Esto indica que junto con la educación para los niños, se hace necesario una acción reeducativa para los padres, por lo tanto, el problema del desarrollo del lenguaje guarda estrecha relación con la estrategia educativa familiar destinada a desarrollar la capacidad de pensar independientemente, y elaborar esquemas verbales que permitan relacionar y crear ideas a partir del mundo en que se vive.

Es evidente que la problemática del fracaso escolar se relaciona mucho con la de comunicación intrafamiliar. La comunicación permite que el niño tenga un vínculo en donde se desarrollan no solamente los elementos cognoscitivos sino también los elementos afectivos, por lo tanto a través de las palabras se transmiten significados cargados de emoción. Es así como a través de la comunicación el educando va a estructurar en su personalidad la trascendencia de sus estudios y así, poderse comprometer con ellos. Es en este momento donde no es posible hacer una separación funcional entre lo cognitivo y lo afectivo, por el contrario es una unidad indisoluble permanente en la personalidad.

González (1989) afirma que la comunicación con el niño es una vía fundamental para brindarle atención, afecto y desarrollarle nuevas habilidades. En esto el papel de los padres es esencial a lo largo de todo el desarrollo del niño incluyendo sus periodos de adolescencia y juventud.

Continúa diciendo que en muchas ocasiones las relaciones de los padres con los hijos tienen un carácter profundamente autoritario, actuando los padres siempre en forma de jueces, lo que implica su constante sanción a los comportamientos y reflexiones de los hijos que no encajen en su sistema valorativo. Según él en este tipo de relación, el hijo pierde considerable autonomía, cuyo proceso de rescate en etapas superiores de la vida puede llevar a conflictos, incluso irreconciliables con sus padres.

Coincido con él en el momento que menciona que la relación con los padres va adoptando nuevas formas cualitativas a lo largo del desarrollo, las cuales implican nuevas maneras de relación, nuevos criterios valorativos y objetivos diferentes dentro de esta relación. También al momento de decir que cuando entre los padres y el hijo no existe un vínculo comunicativo adecuado, mediante el cual se expresen recíprocamente ambos, sin ninguna reserva en su relación, la acción educativa de los padres merma significativamente.

González (1989) en este libro también hace ver que la acción educativa de los padres sobre los hijos no se limita a los vínculos explícitos de las relaciones entre ellos, por el contrario todo comportamiento de los padres es observado por sus hijos lo cual tiene una repercusión en éstos. Por lo tanto con el actuar de los padres el niño va construyendo la imagen de sus padres a través de sus relaciones directas con ellos, así

como por lo observa de las posiciones asumidas por los padres ante las distintas situaciones y hechos de la vida cotidiana.

Considero que si partimos de la lógica anterior podría afirmar que así como se interioriza el lenguaje también se interiorizan los mecanismos de regulación psicológica, por lo tanto el modelo de los padres hace que los hijos conozcan determinadas actitudes ante la vida y de la misma forma conozcan formas de solución a conflictos en el transcurso de la vida. Así es como si el modelo que presenta el padre es arreglar los problemas interpersonales de una forma agresiva y autoritaria, el niño no tiene otro modelo del cual tomar una alternativa diferente para solucionar algún problema que tenga con sus compañeros de clase.

El mismo autor retoma con el tema de la comunicación un aspecto importante al decir que los padres con una adecuada relación hacia sus hijos, se logra que sean un modelo a seguir, factor motivacional esencial en el compromiso de los comportamientos del niño. Es de esta manera que cuando ni los padres ni los maestros constituyen ideales a seguir por el niño, las potencialidades de otras figuras o modelos mucho más alejados de su vida cotidiana, para convertirse en ideales efectivos a seguir por estos, es verdaderamente remota. La importancia del modelo no es solo importante para el desarrollo de cualidades y comportamientos, sino para educar un tipo de valoración cualitativa en las relaciones humanas.

“El tipo de funcionamiento familiar más sano es aquel que se caracteriza por la expresión franca y abierta ante sus miembros, y por la capacidad de estos de mantener una relación de comunicación adecuada, diferenciada, que contribuya a una dinámica familiar centrada en el desarrollo emocional y personal de los miembros que la integran.” (González, 1989, p.142).

Posteriormente agrega que el funcionamiento sano de la familia implica un sistema valorativo interno carente de estereotipos, apoyándose en estimular lo positivo de cada miembro y orientar la reflexión sobre lo negativo, evitando crear relaciones de supremacía dentro de la familia, orientadas a discriminar a unos miembros sobre otros, mecanismo que lleva un mensaje afectivo que por lo general es dañino al miembro sistemáticamente perjudicado en la comparación.

Es así como se afirma que el trabajo que se realice al tratar el fracaso escolar debe incluir necesariamente a la familia, poniendo énfasis en la calidad de la comunicación, en su sistema de valores y en sus estilos de crianza. Sería importante que los criterios que tomemos para abordar los aspectos familiares no tenga como objetivo una síntesis explicativa, por el contrario considero que deben ser guiados por criterios que nos permitan entender la problemática.

3.2 FACTORES ESCOLARES

No cabe la duda al pensar en que la escuela es la institución que, después de la familia, va a ocupar un papel importante en la educación.

Una de las tareas más importantes que desarrolla la escuela está centrada en la socialización, puesto que es aquí donde el niño convive con otros seres humanos no allegados a su núcleo familiar primario. De la misma forma es el espacio en el cual convive con adultos igualmente no allegados a su núcleo familiar primario, que vendrán a representar una figura de autoridad.

La convivencia que el niño tenga diariamente con otros pone las herramientas idóneas para que se formen un sinnúmero de valores esenciales en el desarrollo social como son el respeto, la igualdad, la cooperación, el libre albedrío, el derecho a la expresión, entre muchos otros.

De esta forma es como igualmente la escuela tomará un importante papel en la formación de la personalidad y a su vez de las capacidades y las operaciones que hagan efectivo el conocimiento del niño.

Esta institución jugará un importante papel en la formación de la conciencia y la autoconciencia del niño con base en su realidad. Es un espacio en el cual aprende a conocer el mundo en donde vive y a darle una valoración a cada una de las experiencias por las que atraviesa. En esta misma dinámica la escuela pone las bases o no para que el niño se comprometa con actividades, pensamientos y emociones concretas, momento esencial en el desarrollo sano de la personalidad.

Sin embargo, a pesar de todo, la escuela a través de sus métodos de enseñanza pondrán las bases para que el niño aprenda a valorarse y a sentirse valorado, valore a los demás, valore a la vida y todas sus manifestaciones, aprenda de sus errores, aplique el conocimiento de la escuela en actividades concretas de la vida cotidiana, desarrolle una actitud reflexiva así como a conocerse a sí mismo.

Como se pudo especificar en el primer capítulo la educación es un proceso cualitativo que no se reduce a una institución específica. Por lo tanto afirmar que la escuela es la encargada de educar, es crear un reduccionismo que no nos proporcione material a fin de entender el fenómeno del fracaso escolar.

Como González (1989) afirma el proceso de educación es confundido muchas veces con el de enseñanza, lo cual provoca que los esfuerzos en este terreno se reduzca a la transmisión de conocimientos al niño quién debe aprender y reproducir éstos.

La escuela es la encargada solamente de una parte de la educación: la enseñanza. Este proceso educativo por demás complejo posibilita que el niño se integre a la sociedad y, mediante la dinámica diaria se integren a él costumbres, valores, tradiciones y un entendimiento de la funcionalidad de la misma. Este momento cualitativo de la educación permitirá que se integren a la personalidad la defensa de su patria y de algunos valores esenciales para la convivencia como son la democracia, la libre elección y el derecho a la expresión.

Sin embargo mucho de esto se pone en juego con los métodos pedagógicos que imperan en una sociedad como la nuestra. Regularmente en nuestro país afloran métodos de enseñanza pasivos y netamente reproductivos, en los cuales la esencia de la enseñanza se enfoca en la repetición mecánica de los conocimientos. De igual forma una de las características de los métodos pedagógicos se basa en aspectos cuantitativos.

Estos métodos pedagógicos se basan en la transmisión de información por parte del maestros y la reproducción despersonalizada y memorística por parte de los alumnos, lo que lleva a una orientación pasivo-reproductiva en el proceso de la enseñanza y a una estimulación centrada en desarrollar la capacidad reproductora, enfatizándose la repetición de contenidos como vía fundamental para la asimilación de conocimientos.

A fin de ampliar estos conceptos González (1989) plantea que el conocimiento no podrá ser efectivo ni podrá ser individualizado si no se acompaña del desarrollo de intereses.

En este sentido la motivación hacia la actividad educativa es un principio fundamental dado que debe ser algo estructurado en el sujeto y no en algo externo a él. Por ejemplo, en una cultura como la nuestra que cada vez se centra más en el consumismo, la motivación del alumno hacia su actividad esencial se da por agentes externos como sería la compra de regalos, el complacer con dinero, visitas a lugares o simplemente el proporcionar dinero. De una forma similar se da el condicionamiento del afecto, del tiempo libre y de actividades lúdicas.

El riesgo que ello conlleva es la no asimilación del conocimiento, siendo que el aprender y repetir en la escuela los conocimientos se hace más con el fin de obtener algún tipo de beneficio más que por el gusto por aprender, desarrollarse y mejorar su calidad cultural que tenga como sujeto.

Ampliando este punto el autor antes citado igualmente hace referencia a que el planteamiento de ejercicios y problemas en el proceso de la enseñanza debe estimular los procesos de análisis, síntesis, generalización y otras actividades activas del educando.

Es interesante analizar como él asegura que los exámenes, de acuerdo con los distintos niveles del proceso educativo deben contemplar un conjunto de elementos diversos como son:

- Fijación y utilización de la información aprendida.
- Aplicación de la información aprendida a situaciones nuevas.
- Distintas formas de aplicar lo aprendido.
- Capacidad de plantearse problemas a partir de lo aprendido.

Este último aspecto nos hace pensar en que los métodos pedagógicos actuales caracterizados por ser estandarizados no ayuda mucho al proceso de asimilación del conocimiento desde la arista en que se analiza.

Concluyendo esto González (1989) expone cuatro consideraciones, con un sentido de resumen, referentes al proceso de enseñanza, estos son:

La enseñanza debe tener carácter activo, problémico, orientado al desarrollo de operaciones de la personalidad sobre el conocimiento, y no a la reproducción de este. En este mismo sentido afirma que en la medida en que se desarrollan operaciones sobre el conocimiento, se individualiza este proceso, con resultados importantes para el desarrollo integral de la personalidad.

El sistema de evaluación y estimulación debe ser diferenciado, estimulando al esfuerzo del sujeto, así como los diferentes tipos de operaciones de éste sobre el contenido del conocimiento, las cuales pueden tener un extraordinario valor, aún cuando no lleven a un resultado positivo. El error debe utilizarse como fuente de estímulo, no creándose el miedo al error por el tipo de criterio evaluativo utilizado.

La enseñanza debe ser problemática utilizándose la pregunta y el diálogo con el estudiante como una vía esencial para la impartición de conocimientos. Además, en este carácter problematizador debe estimularse la capacidad del sujeto para plantearse problemas y para orientarse hacia la realidad sobre la base de una representación abierta, no terminada, de los fenómenos que ocurren en ella y son objeto del conocimiento.

Las formas de enseñanza deben ser diversas, realizando actividades que combinen el aprendizaje con intereses del educando, que le permitan vincular los conocimientos adquiridos con experiencias prácticas: visitas a museos o zoológicos, jardines botánicos, conversación con personas en los marcos del aula, organización de actividades como los juegos, círculos de discusión, etc.

La relación entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la personalidad es un concepto fundamental. En este sentido González (1989 p.104) afirma: “La relación entre conocimiento y desarrollo de la personalidad es completamente necesaria. El desarrollo de la flexibilidad, de la capacidad de reflexión, de la capacidad de estructurar el campo de acción, los intereses y otros aspectos de la personalidad garantiza una *orientación activa-transformadora del educando* hacia el conocimiento, convirtiéndolo en sujeto del proceso de aprendizaje, mientras que la rigidez, la ausencia de intereses, la pobreza de la reflexión, la inseguridad conducen a una orientación *pasivo-descriptiva del educando*.”

Como podrá verse más adelante este punto anterior se relaciona íntimamente con la teoría de la personalidad de la cual partimos. En esta teoría se presentan dos niveles de regulación de la personalidad, la primera de ellas es el nivel consciente volitivo, en donde la característica principal es la orientación a la autodeterminación; la segunda de ellas es el nivel de regulación de normas estereotipos y valores, caracterizada por un determinismo externo.

Como se expondrá, es evidente que el nivel de regulación consciente volitivo es en extremo más sana que el de normas estereotipos y valores. Por lo tanto, partiendo de estos principios metodológicos para entender la personalidad es posible afirmar que la orientación educativa activa-transformadora está determinada por un nivel de regulación consciente volitivo, mientras que la orientación pasivo-descriptiva está determinada por un nivel de regulación de normas estereotipos y valores.

Es obvio pensar que la mayor parte de los autores que hablan sobre el fenómeno del fracaso escolar abordan el tópico de la escuela. Revisemos algunos de ellos.

Godínez (1988) establece que el niño al momento de entrar en la escuela lleva a la escuela su yo, sus problemas, sus condicionamientos familiares y ambientales, las consecuencias psicológicas que tiene sobre él el clima emotivo familiar. Por lo tanto el fracaso escolar, según el autor es en la mayoría de las veces, síntomas de un estado preneurótico subyacente y ha de tomarse como señal de alarma. Desde esta postura psicoanalítica se afirma que al principio de la escolaridad el niño no quiere separarse de la madre y reacciona mediante cólera y enfurruñamiento o desinterés hacia las clases, como respuesta a esto reacciona contra su herida narcisita. Como consecuencia deviene el síndrome de inhibición intelectual en donde el niño sufre por no poder dedicarse a una actividad intelectual y a menudo violentamente deseada. El niño se siente como bloqueado ante la tarea por realizar, desconcertado, intenta en vano volver a empezar, pero, como si otra persona o su propio yo juzgara su capacidad de cumplimiento o de planificación, se sentirá a la vez como reo o testigo de una ineficiencia; esto produce en el momento de la actividad misma un estado de tensión angustioso, con fatigas, cefaleas, que aumentan al reemprender la actividad.

El motivo por el cual no congeniamos con esta postura psicoanalista viene determinado por el hecho de que se cae en un reduccionismo al tratar los conflictos intrapsíquicos, abandonando de forma directa los factores que rodean al sujeto como lo hemos analizado en capítulos anteriores. Estos factores no determinan al sujeto de una forma mecánica, más bien se estructuran formando momentos cualitativos que posibilitan la calidad en el desarrollo de la personalidad.

Por otro lado Portellano (1989) habla sin profundidad de factores escolares a mi juicio demasiado externos que contribuyen al fracaso escolar, ellos son: métodos de enseñanza inadecuados, masificación del aula, excesiva movilidad del profesorado, cambios de colegio, excesivas exigencias escolares, la personalidad del profesor y contenidos excesivamente academicistas.

Bravo (1998) de forma más clara resalta la relación entre escuela y aprendizaje destacando que las dificultades de aprendizaje no ocurren en el vacío, sino que aparecen dentro de un contexto social bastante preciso como lo es el currículum escolar.

En otra arista Nieto (1987) maneja que la escuela influye en el desarrollo del niño por la acción que ejercen sobre él la maestra, sus condiscípulos, las autoridades y los métodos de enseñanza. Asegura que la relación maestro-alumno es de naturaleza compleja dado que existe una dependencia hacia la aprobación de la maestra, situación que pone las bases para el aprovechamiento del conocimiento.

Este autor termina diciendo que el objetivo primordial que persigue la escuela es lograr la progresión social del niño, fortalecer la autoestima y la seguridad, aprender a acatar efectos disciplinarios y reflexionar sobre sus las actitudes del grupo.

La perspectiva que da Nieto (1987) no coincide con algunos aspectos que manejamos en nuestro trabajo, la principal de ellas es la determinación externa en la educación y en la socialización, en otras palabras, el interés hacia el estudio y el desarrollo de las capacidades para la convivencia están motivadas por la acción que ejerce la maestra y las figuras de autoridad, más no por determinación propia. Esto influye en el momento en que el sujeto tiene que desenvolverse en otros ambientes que no sea el escolar puesto que estará en espera constante de la valoración del externo, situación que lleva consigo inseguridad y susceptibilidad al rechazo.

Sánchez (1955) pone al descubierto un punto importante al asegurar que el niño en la interacción con sus compañeros se pone en contacto con sus iguales en un marco de referencia que le permite comparar ideas, actitudes, intereses y deseos, lo cual puede ser causa, de manera determinante, de aprecio, reprobación, rechazo o formas de ver el mundo diferentes a los de él, lo cual permite tomar en cuenta otros puntos de vista pero sin renunciar a los propios.

Es claro que en toda esta labor educativa, la calidad de la relación maestro-alumno es fundamental.

El maestro pasa a ocupar un lugar esencial en el sistema de comunicación del niño cuando este empieza en la escuela, elemento esencial en el proceso educativo. Él es la figura en que el educando centra su atención y su expectativa, teniendo por ello una gran influencia sobre el niño.

El maestro no solamente imparte conocimiento y ejerce autoridad en el aula, también debe comunicarse y brindar afecto. Es importante que el niño sienta un lugar específico en el aula y de igual forma sentirse comprendido y confiado para poder expresarse.

No debe confundirse autoridad con autoritarismo. En esta dirección González (1989) menciona que el prestigio ante los niños y la capacidad para llegar a ellos es el elemento central que define la autoridad del maestro. Cuando este es capaz de transmitir conocimientos que interesan al niño, de preocuparse por él, de imponer la disciplina a través de su propio ejemplo y de una exigencia estable hacia la conducta, la postura y las formas de expresión del educando y, a su vez, de conversar individualmente con él y saber comprenderlo, su autoridad se impone de forma natural.

El autoritarismo es el abuso de la imposición, la investidura de superioridad del maestro sobre el alumno en cada momento de esta relación, el ejercicio desmedido del rango y la censura en la relación con los alumnos, la incapacidad de personalizar esta relación sobre la base de que sólo la obediencia absoluta es la premisa de la relación.

En este tipo de relación no hay diálogo entre maestro y alumno, sino un monólogo donde sólo el profesor lleva el hilo conductor, sin permitir ninguna expresión creativa por parte del alumno. Hay un distanciamiento siendo una especie de represor de sus aspectos negativos. La autoridad en este tipo de relación es artificial, por miedo, siendo el profesor rechazado por los alumnos.

En una relación autoritaria no hay comunicación real profesor-alumno, lo cual es un elemento importante en el establecimiento de una orientación pasivo-reproductiva en el conocimiento, pues el alumno ante este tipo de relación tiene temor al error y centra sus esfuerzos en reproducir lo que espera sea agradable para el maestro.

El maestro debe ser un modelo real que se le presente a los alumnos en las tareas educativas, por tal motivo las actitudes del maestro son esenciales. De esta forma el respeto, la valoración hacia los aspectos positivos, la constante comunicación, la comprensión y los deseos de superación son elementos imprescindibles en la labor educativa del profesorado que a su vez se transmiten a los alumnos.

Los recursos de los cuales dispone el maestro deben ser combinados adecuadamente para imponer respeto y autoridad, y a la vez llegar a los alumnos, comprenderlos y lograr la confianza de ellos. Él debe tener la capacidad de ponerse en el lugar de los educandos, de lograr comprender sus problemas y los determinantes de éstos. Por lo tanto debe saber cuándo relajar el ambiente, cuándo jugar y también saber manejar los momentos en los que es necesario ser estricto y disciplinado.

Cabe nuevamente enfatizar la importancia que tiene la calidad de la comunicación con los alumnos. Esta comunicación también debe darse de forma individualizada dado que la vida de algunos niños con problemas está llena de hechos que provocan vergüenza, tristeza y ansiedad, sobre los cuales los niños puede expresarse sólo en una relación que elicitte confianza y afecto.

La relación del profesor no debe ceñirse al ámbito de la escuela, tiene que complementarse con la acción del maestro sobre la familia y la comunidad del alumno cuando el caso lo requiera.

El maestro es el agente activo que articula la acción educativa de la escuela con el sistema completo de influencias educativas de la sociedad (González, 1989)

La escuela a través del maestro logra tener comunicación y contacto con la familia a través de reuniones mensuales con el fin de proporcionar información acerca del comportamiento del niño y el desempeño escolar, sin embargo no se profundiza en el papel de los padres en estos resultados, ni se ejerce ningún tipo de acción educativa sobre éstos.

En muchas de las ocasiones cuando los padres reciben información negativa acerca de sus hijos, éstos operan mal descargando sobre el niño la vergüenza que le provocaron los señalamientos que le hicieron en la escuela, afectando la relación y reaccionando el menor con desconfianza, inseguridad y rechazo.

El maestro es el elementos vivo, activo, cuya actuación define el sentido educativo que tienen para el alumno las diversas actividades que éste realiza en la escuela. La relación maestro-alumno es decisivo para todo el proceso educativo, y la misma debe ser perfeccionada en la concepción general que rige el modelo educativo, organizando mejor la expresión y el control de dicha relación. La exigencia de nuevos niveles en el trabajo educativo del maestro determina el logro de una mejor preparación de éste en la psicología y pedagogía, así como un entendimiento para el manejo de técnicas grupales y de conversación individual, cuya utilización implica una metodología bien definida (González, 1989).

Uno de los temas íntimamente relacionados con el párrafo anterior lo encontramos en la revisión bibliográfica haciendo énfasis en la integración de los programas sociales al ámbito educativo. En esta dirección Pallarés (1993) menciona que la ordenación del sistema educativo responde frecuentemente a un intento de hacer prevalecer la ideología del que detenta el poder en ese momento, lo que trae como consecuencia que el alumno y su formación integral sólo teóricamente ocupen el centro de la planificación y actividad educativa.

Siguiendo la misma idea arriba citada es posible analizar éste punto en nuestro país.

En México los programas que integran la educación básica están diseñados por las autoridades gubernamentales. Este hecho lleva a que los programas educativos cumplan más los fines políticos que los educativos.

Un ejemplo, de lo anterior está marcado por la justificación de los fondos utilizados de la nación a través de programas y planes de trabajo en lugar de tratar de mejorar la calidad educativa del país.

En nuestra nación la inversión que se destina a la educación esta por debajo de los niveles recomendados de acuerdo a los organismos internacionales que es el 8% del producto interno bruto. La consecuencia que esto trae consigo se refleja en la carencia de personal capacitado y actualizado, en inicio para quienes dirigen la educación y en segundo para quienes la imparten.

Aunado a lo anterior algunos trabajadores en el ramo de la educación llegan a mostrar mayor interés por los aspectos sindicales y de política más que por su desarrollo profesional, su actualización y el cumplimiento cabal de la función tan relevante que se les ha asignado.

De la misma forma los planes de gobierno en el ámbito educativo vienen a reproducir el modelo neoliberal que impera en la cultura de la globalización. Esta situación en particular genera que los recursos sean destinados a programas educativos no profesionalizados, por lo tanto los recursos económicos en materia educativa son destinados a formaciones técnicas que no dan la posibilidad de un crecimiento hacia el conocimiento avanzado. En consecuencia, aquel que cruza por una formación técnica, de quererlo así, tendrá que conformarse con ser empleado de alguna macroempresa y con un sueldo de acuerdo a su formación, situación que a la vez se refleja en el desarrollo social no únicamente de él sino también de su familia.

Una situación similar viven las instituciones de formación profesional como es el caso de las universidades que se mantienen con recursos del estado.

Es notoria la demanda por parte de la sociedad de la creación de nuevas universidades que mantengan un nivel acorde al desarrollo de la tecnología y de aprovechamiento de recursos en nuestra zona geográfica, sin embargo la política que impera se dirige a la privatización de empresas y a la entrada de inversión extranjera. La consecuencia de esto es realmente alarmante dado que la tecnología que se trae a nuestro país es extranjera, el personal calificado es extranjero, la inversión es también extranjera y por si fuera poco la explotación de algunos de nuestros recursos también es llevado a cabo por extranjeros, por lógica la mayor ganancia es también para extranjeros.

La finalidad de hacer ver el punto anterior se hace con el objetivo de dejar en claro que nuestras universidades quedan sin la posibilidad de desarrollar tecnología que pueda competir con los países más desarrollados. Por lo tanto las inversiones económicas en materia educativa lógicamente se destinarán a escuelas de nivel técnico con la finalidad de que ofrezcan mano de obra barata a las macroempresas internacionales, mecanismo que empobrece nuestra nación y que empobrece también a nuestras universidades.

Aunado a lo anterior se reconoce que si algún sujeto quiere una opción para su desarrollo profesional, por un lado se ubica en estudiar en alguna universidad particular o por otro que es desarrollar sus estudios en el extranjero. Esto deja fuera a millones de familias que están formadas por madres solteras o por padres con un salario de formación técnico. Por el contrario quienes sí tienen la oportunidad de desarrollarse profesionalmente son los hijos de empresarios o políticos que son quienes cuentan con los recursos económicos.

Es en este momento del trabajo cuando se reconoce que la temática del fracaso escolar no puede ser reducido a nivel individual o como algo que esta padeciendo el sujeto, lo que nos lleva a preguntarnos ¿de quién es el fracaso?

Partiendo de este cuestionamiento anterior y tomando en cuenta lo mencionado en este capítulo es posible pensar que el fracaso escolar también es de las instituciones educativas, del sistema educativo, del programa educativo, y del modelo socio-político y económico que impera en el país.

Similarmente considero que estamos frente al fracaso escolar en el momento en que la educación institucionalizada en México se convierte en un medio más que en un fin.

Nadie niega que la escuela se encuentra sumergida en una crisis importante tanto en sus métodos como en aplicaciones y demandas de la sociedad, de esta forma para comprender mas a fondo esto analicemos los principales elementos que impera en la escuela de nuestro país, modelo en suma tradicional.

No podemos abandonar este capítulo antes de hacer referente los elementos que integran la pedagogía en el tiempo actual. La importancia radica principalmente en la evidencia del inadecuado modelo pedagógico y psicopedagógico que impera en las escuelas de nuestro país, modelo en suma tradicional.

Palacios (1999) en su libro la cuestión escolar menciona algunos de los elementos que caracterizan a la escuela tradicional desde sus orígenes hasta el momento actual. Es interesante investigar cómo la escuela tradicional tiene sus orígenes en el siglo XVII con la formación de colegios-internados jesuitas que para su tiempo tuvieron un éxito relevante. La finalidad específica era ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior lejos de las problemáticas de la edad. Estos internados se proponían instaurar un universo pedagógico cuyos rasgos esenciales eran la separación del mundo y en el interior de los recintos vigilancia constante, ininterrumpida del alumno. La vida externa del alumno se consideraba peligrosa por las tentaciones, por tanto se pretendía aislar no solo la vida exterior sino también vigilar constantemente al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetencias naturales.

El autor afirma que estos fines encuentran su perfecta expresión en el contenido de la enseñanza que se transmite y en la forma en que se realiza ésta, por lo cual el contenido de la enseñanza va a adoptar como característica principal el retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida la separación del mundo exterior del momento, o, su oposición a él. En comparación la vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Por el contrario en la educación escolar las materias relativas al mundo, aquellas en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza y la vida, ocupan un lugar muy restringido o, simplemente, son relegadas a los días de vacaciones.

Aquí el papel del maestro es claro: es él quien organiza la vida y las actividades, quien establece el cumplimiento de las reglas y formas, quién resuelve los problemas que se plantean. El maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico; esta es la condición para que una vigilancia integral pueda pretender una transmutación de los deseos de los niños.

En las escuelas tradicionales la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Él es quien quién prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación previamente establecida.

En otro aspecto en la escuela tradicional el método de enseñanza será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene un papel fundamental ya que debe ser exacto y minucioso de

lo que el maestro acaba de decir. El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer, por lo tanto, los niños deben acostumbrarse a hacer la voluntad más de otras personas que la suya propia, y obedecer con plenitud a sus superiores; deben entender y someterse por entero a su maestro. El papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Tome la forma de reproches y reprimendas o la de castigo propiamente físico, se trata de estimular constantemente el progreso del alumno.

Partiendo de este modelo tradicional se podría decir que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos. Es sujetarse al camino hacia los modelos de la mano del maestro.

El modelo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. El significado de la gran variedad de ejercicios escolares que la pedagogía tradicional impone al niño hay que buscarlo a la luz de la insistencia en la función de regulación de la inteligencia. Por lo tanto los ejercicios escolares que intervienen en ortografía, matemáticas etc, pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos.

Similarmente el niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional constituye una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismos. Cuando estas reglas y normas son transgredidas, el castigo hará que el trasgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas y renuncie a los caprichos y tendencias personales.

Uno de los puntos más importantes a trabajar de la escuela tradicional es la importancia que concede a los conocimientos y a la cultura general. Desde esta perspectiva la mejor forma de preparar al niño para la vida, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos son valorados en la medida en que ayuden a aprobar un examen y pasar al siguiente curso escolar.

Una de las críticas que habitualmente se dirigen contra la escuela tradicional es que se preocupa exclusivamente de instruir y se olvida de educar. Con esto quiere decirse que se ocupa solo de la inteligencia olvidando el resto de la personalidad de los alumnos. Los conocimientos que llegan a tener éxito en la vida de los alumnos muchas veces fueron adquiridos fuera de la escuela ya que han hallado en sus medios familiares, en sus medios culturales fuentes de enriquecimiento para su inteligencia y personalidad.

Los alumnos mientras pasan de un curso a otro, con mucho más frecuencia de la que imaginamos tiene aprendizajes basados en fórmulas vacías y abstractas, teoremas y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas. O sea, lo que realmente cobra importancia es el proceso memorístico que posibilite aprobar el examen, y que quede cubierto el compromiso con el exterior.

Con esto es como se dice que en realidad los métodos tradicionales en lugar de favorecer la personalización del conocimiento, lo dificultan, porque aunado a lo poco que realmente se aprende, el alumno termina desinteresado por el aprendizaje y la cultura.

La escuela no es un lugar donde el alumno llega su plenitud y satisface su curiosidad, resuelve los problemas que se le plantean, lleva investigaciones lo más lejos posible, sino un lugar donde aprende a leer, escribir y contar, donde deglute mediante la memoria conocimientos prefabricados, reducidos a meras informaciones, centrándose principalmente en el examen. Por otra parte no retiene casi nada de ese saber adquirido artificialmente. El resultado es que el alumno construye sólidas defensas y resistencias respecto a la cultura.

Una de las causas que coadyuvan a esta situación se debe a la rigidez estrechez de los programas escolares, así como la inflexibilidad de un currículum rígidamente graduado por clases, por cursos, dejando de lado las exigencias de los cursos y las posibilidades de los niños.

Es obvio entonces conocer cuál es el fin último de un examen: un compromiso exterior, una confirmación de que el alumno es capaz de repetir la fórmula o el texto tal cual lo dijo el profesor en clase, un compromiso personal para no quedar marginado del grupo si es que reprueba, es una forma de agradar a los padres y obtener el premio a final de semana, o más aún para ganar su amor y aprecio.

Basándonos en Freire (1997) para continuar la crítica hacia la escuela tradicional enmarcaremos la disyuntiva que hay entre la instrucción, la alfabetización y netamente la educación. En este discernimiento el autor califica a la instrucción y la alfabetización como el proceso dirigido a enseñar a leer y escribir, mientras que el proceso educativo se centra en ayudar a la personalidad a desarrollarse en lo individual y lo social.

La escuela tradicional al alejarse del verdadero proceso educativo se olvida de que los educandos integran en su personalidad una vida emocional que mantiene un vínculo estrecho con sus cogniciones, y que en este proceso se determinan las condiciones para posibilitar la integración de conocimiento a la personalidad. Igualmente olvida que el educando es en esencia un ser social, un ser que interioriza todos los elementos referentes a su historia filogenética y ontogenética. Olvida que no es un ser pasivo sino activo que reacciona de acuerdo a su subjetividad y a los elementos que se han integrado en su historia de vida.

Así Freire (1973) dice que la escuela debe dejar de infantilizar al niño y debe potenciar, dinamizar y facilitar el desarrollo de todo su ser; debe abandonar su actitud bancaria y entregarse a una práctica liberadora.

Agregando más, ante todo esto, en el proceso educativo tradicional es muy cuestionado el papel que juega la autoridad, dado que en esencia es considerada una escuela autoritaria. Por su estructura, la escuela tradicional se ve forzada a elegir entre el maestro o nada. El maestro es el verdadero centro de la actividad, representando la suplantación de la iniciativa del niño. En el aula de clases con el maestro se ejerce la plusvalía del poder, se repite el modelo gubernamental que lleva a tener opresores y oprimidos. Se pone en práctica la pedagogía de la sujeción, se rechaza una pedagogía que busque la liberación del niño, la liberación de los obstáculos que se oponen a su desarrollo.

El modelo pedagógico tradicional priva de los conocimientos necesarios para analizar y la realidad y no es difícil saber porqué, dado que es muy marcado el divorcio entre la escuela y la vida. La escuela cumple su verdadera función cuando es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar acertadamente en el mundo y la realidad concreta en la que le ha tocado vivir y actuar. Sin embargo la escuela se convierte en un fin en sí misma en el momento en que los cursos de primaria sólo preparan para la secundaria, éstos para la preparatoria y finalmente éstos para la universidad. El resultado es un alumno indefenso ante los problemas con los que deberá enfrentarse en los demás ámbitos de la vida, las crisis personales deberán ser resueltas en medio del miedo, la inseguridad y la incertidumbre, pues la forma en que la escuela le enseñó a manejar los conflictos y dificultades de poco le servirán cuando se enfrente a la realidad.

El momento actual que se presenta a las generaciones se encuentra extremadamente reducido a un credencialismo que poco podría hablar de la experiencia o verdadera habilidad con la que un profesionista ejecuta su trabajo. Las tendencias globalizantes así lo exigen, lo más triste es que la verdadera educación sigue de lado.

Con lo anterior sumamos una reflexión acerca de la temporalidad de los conocimientos y habilidades. En esta temporalidad la educación tradicional muestra su

disfuncionalidad en la tarea de preparar a niños y jóvenes para su vida presente y, de manera muy especial, futura.

Es válido también reflexionar en la relación existente entre escuela y sociedad.

Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura su estabilidad y permanencia, por eso lejos de tener un carácter de neutralidad y de ser laica, la escuela está implicada en las tareas de conservación del status quo y mantenimiento de la sociedad jerárquica. Por tal. consideramos que los problemas de la escuela son mucho más que problemas didácticos, tiene que ver con problemas sociales y políticos.

Estos hechos hacen que la escuela sea lenta y regresiva y contraste claramente con la época actual, con la vertiginosa rapidez con que suceden los cambios en la vida. En otras palabras la escuela actual sigue amarrada al pasado y a los modelos que son rechazados por los jóvenes, modelos que sirvieron a una sociedad de evolución lenta pero que ya no es válida para la sociedad presente, definida y caracterizada por los cambios acelerados constantes.

En este trabajo ha sido de nuestro interés mencionar todos estos aspectos referentes a la escuela tradicional dado que en nuestro país el modelo educativo muestra muchos de estos síntomas tan característicos. No es difícil llegar a esta conclusión, podemos comprobarlo con el simple hecho de preguntarle a un estudiante de primaria o secundaria cómo son las clases en las aulas, cómo es la actitud de sus profesores, qué pasaría si sus padres se enteran de que no aprobó satisfactoriamente un examen, o lo más importante, cómo es que todos los conocimientos adquiridos en las aulas tienen un uso práctico en la vida cotidiana y que lo demuestre.

Por lo tanto ¿cuál es entonces la alternativa que pueda guiar un nuevo planteamiento de la educación?

Dar una respuesta efectiva a esta pregunta es por demás complejo dado que no existe una alternativa acabada, una salida que nos diga específicamente cómo hay que educar al ser humano y qué filosofía debe guiarnos.

A pesar de esto Palacios (1999) menciona cuatro grandes grupos dentro de la ciencia pedagógica y de la educación que son: 1) La tradición renovadora; 2) La crítica antiautoritaria; 3) La perspectiva sociopolítica del marxismo y 4) Dos puntos de vista desde América Latina. En cada una de estas corrientes figuran autores muy renombrados que por sus planteamientos hacen que pertenezcan a una corriente específica. En la primera figuran autores como Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet y Wallon; en la segunda figuran autores como Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury y A. Vázquez; en la tercera Marx y Engels, Makarenko y Blonskij, Gramsci, Bordieu y Passeron y finalmente Suchodolski; finalmente en la cuarta se encuentran Freire, Illich y Reimer.

Las aportaciones de cada una de estas corrientes se encuentran basadas en sus filosofías, métodos, críticas y alternativas. Revisemos cada una de ellas.

La tradición renovadora se desarrolla a finales del siglo XIX y comienzos del siglo pasado y surge como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y sobre todo como reacción a la educación tradicional. Es una corriente educativa que enfatiza la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Es una corriente que integra a sus puntos de análisis los elementos aportados por la psicología evolutiva, por lo tanto psicologiza los métodos adaptando la escuela al niño. Según esta corriente los métodos tradicionales son pasivos porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos agradable o desagradable, que le obliga a aceptar un saber prefabricado del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni la construcción mental en la que no participa directamente.

Con estos planteamientos surge la llamada Escuela Nueva en cuya organización pretende preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos

intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre conciente de la dignidad de todo ser humano.

Estos cambios planteados en la nueva escuela también los proyectan a las técnicas, las cuales suplantarán a las coercitivas por otras que estimularán los intereses y potencialidades. En otro sentido la Escuela Nueva lleva a efecto una traslación del eje educativo que va del adulto al niño y de lo social a lo individual.

Como es de esperarse se da todo un planteamiento de qué debe caracterizar la relación maestro-alumno en la Escuela Nueva. El maestro ahora tendrá un contacto de cooperación, es una relación con posibilidades de ser prolongada al plano afectivo y de camaradería, es ahora un maestro que estimula la iniciativa del grupo, sea para poner orden o para realizar determinadas tareas. En este sentido, el maestro ya no es quien impone por su propia voluntad para determinar los contenidos de los cursos, por el contrario presenta temas que se trabajarán en lecciones mucho más instructivas que las enseñadas por los libros.

Ahora lo más importante es el aprendizaje fuera de las aulas, en la vida buscando experiencias vividas y directas en las que lo imaginativo y lo intuitivo cobra más significado que lo racional. Es una escuela que busca desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil a diferencia de las impuestas por un profesor. Por otra parte para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos. O sea busca la formación de todo el niño y no sólo su inteligencia.

Sin embargo logrando integrar todos los elementos que caracterizan a la Escuela Nueva se llega a la conclusión de que es una escuela reactiva que se define más por la oposición a los errores de la escuela tradicional que por afirmación de una ideología propia y consistente. Como reactiva que es, la Escuela Nueva tiene mucho de romántica e idealista. Es una escuela que corre el riesgo de infantilizarse y meterse en un callejón sin salida donde lo único que logra verse es la pedagogía de la facilidad y los esfuerzos aminorados que en definitiva no puede ser considerado como lo ideal en la educación. Similarmente se habla de que la Escuela Nueva es activa, pero no queda claro que se entiende por actividad.

Analizando otra de sus cualidades se puede decir que la Escuela Nueva se olvida de los aspectos institucionales, los cuales hacen posible la integración de los elementos sociales a las aulas de clase. Igual se hace evidente la falta de perspectiva política.

Los problemas pedagógicos son mucho más que problemas didácticos, pues remiten constantemente a problemas de tipo social y político. Es más una pedagogía que no formule preguntas sobre el tipo de niño al que educa y la sociedad que debe construirse, es una pedagogía coja, una pedagogía que oculta factores que son esenciales. Es por esto que los métodos nuevos carecen de capacidad para realizar cambios sociales.

Para terminar con lo referente a la Escuela Nueva es necesario mencionar una crítica que continuamente ha recibido: su carácter elitista, el estar dirigida de manera casi exclusiva hacia los hijos de la burguesía.

Pasando a otro tópico la siguiente corriente a analizar dentro de la pedagogía es la perspectiva antiautoritaria. Para poder entender los principios teóricos que subyacen a estos autores sede entenderse en primera instancia que el antiautoritarismo mantiene una postura de la no-directividad.

Las aportaciones más valiosas que hacen estos autores se encaminan a la lucha contra el modelo planteado por la escuela tradicional, por lo tanto ellos intentan reivindicar a la escuela a través de un estatuto de igualdad entre adultos y niños, situación que implica que el maestro deja de ser el único que en la escuela tiene la iniciativa, la

capacidad para determinar lo que es importante y el camino que debe seguirse para acceder al aprendizaje.

Si bien a esos conceptos no se les ha dado el carácter de una corriente pedagógica propiamente, son cinco preceptos los que la identifican que son:

El autogobierno, la enseñanza centrada en el estudiante, sus intereses y preocupaciones, devolver la palabra a los alumnos y el poder a los que no lo tienen, definiéndose así el que todo debe provenir de las bases.

Poner en primer plano los valores del grupo y de las relaciones interpersonales, haciendo énfasis en los valores que se la dan a la comunicación y de la relación como componentes de la actividad pedagógica.

Para ellos es sumamente importante las actitudes en la relación pedagógica. Las actitudes son importantes en la relación pedagógica dándoles un papel importante, por delante de las de las preocupaciones por el método y los contenidos.

El maestro es un facilitador del aprendizaje, del desarrollo, no es el director y organizador del mismo. El facilitador tiene que facilitar el cambio y el aprendizaje, pero no imponerlo ni hacerlos él por sus alumnos, en este sentido le interesa que sus alumnos aprendan, por encima de todo, la capacidad de cambiar y de enfrentar el cambio.

El antiautoritarismo tiene un papel profiláctico, preventivo, que otorga a la educación, papel a través del cual conciben a la escuela no sólo como un lugar para el aprendizaje, sino también para el desarrollo pleno y constructivo de la personalidad del niño.

Estos cinco puntos ponen la pauta para que se construya una sociedad no-represiva en la que, en definitiva no sería necesaria la educación como conjunto de normas coercitivas y sistema de represión. La educación se sumiría en el simple proceso de creer en la libertad.

Sin embargo varias han sido las críticas que se le han hecho a esta corriente. En primer lugar, refiriéndose a la tarea profiláctica de la educación se cuestiona que la escuela se limite a una función preventiva y acabar confundiendo a la educación con la terapia. Este cuestionamiento se claramente explicitado cuando Rogers argumenta que su deseo es formular un concepto teórico del objetivo último de la terapia "la educación". En consecuencia no se considera lícito identificar al maestro con el terapeuta ni al niño con el cliente, ni identificar las sesiones de psicoterapia con la vida escolar, ni confundir los objetivos concretos e inmediatos de la psicoterapia con los más amplios y a más largo plazo de la educación. Creemos que esta identificación-confusión está en la raíz de algunos de los errores que nos referiremos a continuación:

Adoptar una actitud oposicional respecto a determinados factores como sería postular corazones, no cabezas para las escuelas si se sitúa en una posición afectivista tanto más criticable cuanto más excluyente de otros factores, por lo que el amor o el factor de actitudes o el factor comunicación sean los únicos importantes y creer que con ello se está dando una alternativa a la educación, que es más que amor, actitudes y comunicación.

El rogerismo es un caso extremo de clínica afectivista, clínica ciega, algo parecido a las prácticas pedagógicas no-directivas, que, corren el peligro de convertirse en lugares acolchados en los que se realicen experiencias a las que se pretendió presentar como totalizantes y que a veces no superan el ámbito de las actitudes y la comunicación.

Hay un reduccionismo del todo a la parte ya que pretende agotar en la comunicación la totalidad del acto pedagógico.

Aparecen enfrentadas la libertad y la disciplina como dos polos opuestos en los que hay que optar por el pensamiento libertario.

El educador es un personaje secundario, en un papel poco definido de facilitador, situación que provoca concebir al maestro como un instrumento en manos de los alumnos.

Con estos principios y conceptos se elabora la reflexión visualizada a que antes se esperaba todo del maestro y nada del grupo y que se debe guiar al contrario: no se debe esperar nada del maestro y prácticamente todo de sí mismo y del grupo.

Pasando al siguiente grupo de conceptos nos referiremos a la perspectiva marxista resaltando dos aspectos de la aportación de Marx y Engels al debate pedagógico: en primer lugar la insistencia en la formación polivalente, multilateral del hombre y, en segundo el nexo indisoluble entre los problemas pedagógicos y los problemas sociopolíticos con los que están tan estrechamente ligados.

Las bases filosóficas de Marx y Engels como aportaciones al debate pedagógico se dirigen a determinar que cuando el hombre está partido por la división del trabajo, cuando no tiene posibilidades de una mínima realización personal, cuando se encadena toda la vida a la producción y se aliena su existencia, la exigencia de una educación polivalente es un grito por su liberación, por su emancipación.

Marx y Engels apuestan por el desarrollo integral del hombre y de la clase trabajadora como fuerza indispensable capaz de romper la lógica del sistema y de sustraerse a su dominación. La defensa de la educación polivalente se nos aparece, de esta forma, como una defensa del hombre y de las masas trabajadoras frente a la ciega avaricia del capital y de las exigencias alienantes de la división del trabajo.

Bajo este enfoque los problemas pedagógicos deben ser entendidos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y convivencia humana. En suma, el cambio social y el cambio educacional deben ir unidos y que el cambio a un nivel se hace posible por el cambio en el otro.

Un punto importantísimo a seguir se encuentra relacionado con la función reproductora del aparato escolar, a nivel ideológico y de la división del trabajo. El análisis de la arbitrariedad cultural de la escuela inculca y de su influencia en el rendimiento diferencial ante ella, la puesta en evidencia de la falsa autonomía del sistema escolar, la visión de la escuela como consecuencia y no como causa primera de la división social.

La escuela marxista tiene la capacidad de integrar elementos o factores presentados como antagónicos durante largo tiempo, o sea, el carácter entre lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo social, el desarrollo del hombre y de la civilización, enfrentados en las perspectivas reformistas y liberales.

Los autores marxistas critican a la ideología de los dones naturales de la concepción de las capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable. Se dice que los talentos no es el resultado de las propiedades biológicas de la naturaleza humana, inmutable a través de los siglos, sino el fruto de los procesos históricos en los cuales tiene lugar la vinculación, la relación dialéctica del hombre y la civilización.

A pesar de lo interesante que suele ser este enfoque por ser acorde con la realidad de los hechos, también se le han hecho críticas que van encaminadas a enfatizar que no se analiza lo suficiente la vida que en su interior se desarrolla. Se olvidan que la institución escolar tiene su propia dinámica, su modo de funcionamiento y de organización que no pueden ser tratadas simplemente como reflejo de la vida social. El grupo existe y no creemos que sea lícito sacudirse la cuestión argumentando que las relaciones intragrupalas son una simple reproducción de las relaciones sociales exteriores de la escuela.

Por último revisemos los aspectos relacionados con la corriente que se ha desarrollado en América Latina con Freire e Illich, que a pesar de no considerarse una con la total solidez propone puntos y críticas a la pedagogía que se mencionaron antes, punto que pone a esta corriente en un papel frágil y falta de consistencia, pero no por lo mismo menos interesante.

Estos dos autores han desarrollado su trabajo en países en vías de desarrollo, freire en Brasil e Illich en México, países diferenciados por concentrar a un pueblo que no

es tenido en cuenta, no participa y que por lo tanto es más objeto que sujeto, formando así las sociedades cerradas, auscultando el silencio y la opresión de las masas reforzada por instituciones ajenas al estado como sería la propia iglesia.

Estos autores analizaron que el analfabetismo ha sido un problema constante para estos países puesto que la opresión se hace fuerte en la ignorancia y el perpetuar esta ignorancia ha sido una de las condiciones del mantenimiento de las élites.

Se parte de que se distinguen tres tipos de sociedades: la sociedad cerrada, la sociedad en transición y la sociedad abierta.

En la sociedad cerrada la jerarquización es un valor fundamental y se encuentra protagonizada por aquellos que quieren perpetuarla a través de la división del trabajo y la división del poder. Una sociedad en transición es aquella que se encuentra trabajando por democratizarse a su interior para posteriormente lograr lo mismo al exterior, por lo mismo, la democracia se encontraba en las clases populares que con una conciencia crítica lucha por conquistar el papel que nunca se les había dejado interpretar, por conseguir su dignidad como personas y como grupo. Estos autores comparten la idea de liberar al hombre del silencio, de la opresión, de la avidez de los opresores, del conformismo, estaban convencidos de que la democracia sólo podría llegar a través del espíritu crítico y de una sociedad de lucha.

Para ellos educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en la que se halla sumido y captar esa situación de opresión como limitante y transformable. Educar no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. En este sentido la toma de conciencia, reflexión y acción se convierten, así, en los elementos básicos inseparables del proceso educativo.

Palacios (1999) expone cuáles son las principales ideas-fuerza que caracterizan al pensamiento de estos autores

Toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar, sin esa reflexión el sujeto quedará convertido en objeto, sin ese análisis del medio el hombre queda en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que, partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto.

El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, mientras más reflexión sobre la realidad, sobre su situación, sobre su ambiente concreto, mientras más reflexiona sobre su realidad, sobre su situación concreta, más emerge plenamente conciente y comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla. Educar no es someter es concienciar.

En la medida en que el hombre integrado en su contexto, reflexione sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.

El hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantea. La cultura, por lo tanto, no es solo una adquisición sistemática de la experiencia humana, sino que es también la aportación que el hombre hace a la naturaleza.

El hombre es creador de su cultura por sus relaciones y sus respuestas, pero, además el hombre es hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas históricas se van formando y reformando. La historia es la respuesta del hombre a la naturaleza, a los otros hombres, a las relaciones sociales.

Es preciso que la educación esté adaptada al fin que se persigue, es decir, a permitir al hombre a llegar a ser sujeto, constituirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia.

para que todo esto sea posible, es necesario, comenzar con el conocimiento de que es necesario superar la condición educador-educando y pasar a la convicción de que todos somos educadores y educandos. La absolutización de la ignorancia, según la cual ésta se encontraría en el otro, es radicalmente opuesta al diálogo verdadero y, por lo tanto, obstáculo definitivo para una educación liberadora.

A pesar de lo congruente y convincente de esta teoría se han elaborado críticas muy pertinentes como sería la falta de rigor de sus formulaciones, algunos términos se encuentran poco definidos y confusos y carecen de caracterizaciones precisas. También se les critica porque perciben formas mas no contenidos rechazando toda manifestación institucionalizada, cualquiera que sea sin haber analizado su contenido y sus perspectivas. También se menciona que hace falta de perspectiva sociológica porque la sociedad no está compuesta únicamente de individuos sino también de instituciones. No comporta ni grupos sociales ni categorías sociales, ni etnias, ni capas, ni clases, ni castas. Igualmente se dice que es una revolución ilusionaria la que se pretende instaurar.

Para terminar quisiera referirme a un punto interesante que he encontrado en toda esta revisión teórica sobre el estado de la pedagogía: las ilusiones.

La primera de las ilusiones es la pedagógica, ilusión que consiste en la reducción de todos los problemas de la escuela a problemas didácticos. Olvidándose de los aspectos y problemas institucionales y sociales que dan marco a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda es la ilusión psicológica que se apoya en la convicción de que los elementos que suministra la psicología del niño, especialmente la genética y la psicología de la inteligencia, son suficientes para fundamentar una didáctica.

La tercera de las ilusiones es la psicosociológica que consiste en reducir los problemas de la educación a problemas de las relaciones humanas en el seno de las instituciones educativas. En esta ilusión las relaciones maestro alumno deben invertirse con respecto a la escuela tradicional, inversión que permitirá el desarrollo de las comunicaciones multidireccionales y hará posible la implantación de la autogestión pedagógica.

La cuarta y última de las ilusiones es la sociológica que consiste en querer agotar los problemas de la escuela y la educación con el conocimiento de la función social que cumple en las sociedades actuales, y que por profundo que sean estos conocimientos, por acertadas que sena las hipótesis o las conclusiones, es evidente que con ellos no se agotan la totalidad de los problemas pedagógicos.

3.3 FACTORES SOCIALES

El sujeto es por esencia un ser social, aspecto que le da la capacidad de desarrollar sus funciones psicológicas superiores.

La sociedad está compuesta por instituciones, siendo la familia la más importante de ellas, sin embargo no se reduce a ésta el impacto de las experiencias del sujeto, por el contrario se desenvuelve en otros ámbitos que también lo determinan.

Es así como el sujeto forma parte de una estructura más general, en la cual participa de forma activa y que en el mismo grado, recibe todas las influencias de la misma. Por lo tanto todos los programas establecidos a nivel social, así como los sucesos dentro de ella tendrán una influencia significativa en su desenvolvimiento.

La sociedad impone toda una serie de exigencias al sujeto que, en muchas de las ocasiones dependerán del estatus social en que esté inmerso. De una forma similar se hacen presentes todos y cada uno de los aspectos de la cultura expresados a través de costumbres, ritos, mitos, tradiciones, lenguaje, etcétera.

Es por esto que podemos admitir que el sujeto al momento de expresar su personalidad también expresa su historia filogenética y ontogenética así como los elementos de su cultura, que intervienen en la regulación psicológica de los miembros que la integran.

En la lógica presente es posible asegurar que el ser humano al nacer cuenta con las estructuras fisiológicas necesarias para desarrollar los procesos cognitivos y emocionales superiores, sin embargo, esto en mucho dependerá de la calidad de estimulación recibida de su medio. En este sentido las operaciones psíquicas pasarán de ser externas a internas; en otras palabras, las operaciones psicológicas que se situadas en un inicio en un plano social posteriormente serán interiorizadas por el sujeto.

Para ser más explícitos es necesario decir que el sujeto en todo momento expresa su personalidad de acuerdo a su historia y a su cultura. La expresión de la personalidad se llevará a cabo en todos y cada uno de los ambientes en los que se desarrolla el sujeto implicado.

El sujeto dotado de funciones psicológicas superiores, que cuenta con historia, con estructura única de personalidad y con mecanismos de regulación personalógica, le dará un sentido subjetivo a cada una de las vivencias experimentadas en el transcurso de su vida, sentido mediatizado por elementos cognitivos y afectivos. Sin embargo se requiere reconocer la importancia que juega el lenguaje en este proceso ya que es una herramienta que mediatiza los elementos de la conciencia y la autoconciencia, elementos que forman parte integral de la personalidad.

El sentido que todo esto tiene para el fenómeno del fracaso escolar gira en torno a remitirlo como una problemática no solamente de quien lo padece en la escuela, sino por el contrario como una problemática a nivel institucional y social dado que son ellas quienes han formado al sujeto.

Las instituciones sociales son las que establecen los planes y programas de estudio, aspecto que ejerce una determinada exigencia al sujeto si es que éste necesita desarrollarse en los ámbitos intelectual y profesional.

En palabras de Bravo (1998) el sistema escolar constituye un reflejo del proyecto de sociedad que tiene un país y de las características socioculturales del mismo. Los programas de estudio son elaborados con la finalidad de obtener determinados objetivos y están diseñados para niños con determinados rasgos socioculturales. Agrega diciendo que un enfoque psicopedagógico adecuado de los niños que no aprenden debe hacerse tomando en cuenta el contexto en el cual se manifiestan y las características del sistema escolar dentro del cual fracasan.

Aunado a las ideas arriba mencionadas agregaría el enorme desfase que existe entre las escuelas de zonas marginadas y las establecidas en colonias con una alta inversión en la infraestructura académica. Es en esta disparidad donde la falta de estimulación se muestra cualitativamente muy diferente, porque mientras unos cuentan con el acercamiento a los sistemas tecnológicos más avanzados, en otros no es más que un sueño difícil de alcanzar. Esto provoca que los que se forman en las zonas marginadas no cuenten con las mismas oportunidades de desarrollo a nivel social.

Myers (1992) afirma que se han encontrado muchas dificultades específicas de aprendizaje, entre niños con desventajas culturales ya que los niños provenientes de hogares pobres, de las minorías o que tienen alguna otra desventaja, se le considera como de alto riesgo desde el momento de su concepción. Son poco comunes los cuidados prenatales, tanto la madre como el niño padecen desnutrición y no reciben los cuidados higiénicos convenientes desde su infancia, o se circunscriben a las recetas de curanderos, además de que la tasa de prematuros es alarmantemente elevada.

La postura de una variedad de autores como Portellano (1989), Gilly (1978), Fernández (1988), Perrenoud (1984) y Pallarés (1993) coinciden al decir que en ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre escolares de clase media y alta. Esto a causa de que los niños que viven en ambientes culturales poco estimulantes perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información.

Coincido con Portellano (1989) al afirmar que el fracaso escolar es un resorte del sistema capitalista para reproducirse a sí mismo. Asegura que las clases más pudientes controlan a los menos pudientes, de forma que el sistema escolar repite la estratificación de las clases sociales: un 20% de la población controlará el 80% restante formada por campesinos obreros y artesanos.

Considero que los efectos de la globalización se hacen presentes al momento de presentarle al educando toda una serie de demandas que en algunas de las ocasiones no es posible alcanzar, esto aunado a que los recursos tecnológicos son inalcanzables para una gran parte de la sociedad. Aunado a esto los programas de estudio presentan un retraso significativo a comparación con los países más desarrollados.

Es claro que si se desea alcanzar una preparación que posibilite ser competitivo en los ramos laborales y tecnológicos, se requiere de formación en instituciones educativas con el criterio de privatizadas, que quedan fuera del alcance de millones de familias, situación que deja ver la gran disparidad social imperante por las economías capitalistas modernas y por los organismos económicos internacionales.

La ventaja que lleva tras de sí la economía capitalista ante el tema del atraso educativo, tecnológico y social es el abaratamiento de la mano de obra, situación que le permite a las grandes empresas, algunas de ellas monopólicas, enriquecer su capital a dimensiones estratosféricas.

Sumado a lo anterior encontramos la imposición de la cultura consumista, fenómeno que lleva a las familias pobres a no ahorrar, a seguir sumidos en la carencia de recursos y a la falta de oportunidades.

En palabras de Nieto (1987) se dice que desde el punto de vista educativo, la principal finalidad que se persigue a nivel social es encauzar al niño hacia su mejor adaptación social. Según él los ideales de la educación se enfocan primordialmente a formar la conciencia social del niño, a influir en su actitud hacia la vida fomentando los valores positivos que puedan guiarle en su integración en la sociedad.

La postura del autor se dirige a argumentar que la filosofía de la sociedad y su organización política determinan la trayectoria ideológica del hombre usando a las instituciones con este fin. De esta forma la escuela mediante sus programas va a procurar que el niño se adapte a la forma de vida impuesta por el grupo social a que pertenece,

pero grupo que a la vez fomentará su capacidad de reflexión, de juicio, desarrollo de pensamiento crítico y su imaginación innovadora que le permita valorar las características de la sociedad y sugerir cambios u oponerse abiertamente a las situaciones injustas que vayan en menoscabo de la igualdad y libertad del hombre.

Nieto (1987) habla de uno de los puntos más importantes en el ámbito educativo al referirse a la relación sociedad - escuela debido a que los programas de estudio en las últimas décadas son desarrollados por las instituciones gubernamentales, situación que ha llevado a crear programas estandarizados, mecanicistas y con fines ideológicos que no dan cabida a la reflexión, la crítica, el razonamiento, la lógica, la definición de posturas y otros procesos fundamentales para el sano desarrollo de la personalidad.

Las actitudes negativas que presenta un alumno en la escuela merece la atención inmediata de los adultos que rodean al niño, para arrancar el mal de raíz desde que se inicia. Por lo tanto cuando un niño presenta problemas en la escuela se requiere la acción del adulto interpretando la causa de sus reacciones y de sus conflictos, que los atienda y busque la solución más apropiada (Nieto, 1987).

Sánchez (1995) habla de factores de la sociedad en general que intervienen en los aspectos educativos del hombre. La autora considera que los principales son la ideología y el clima social, el clima y los valores imperantes, competitividad y meritocracia, tendencia a la valoración cuantitativa, tecnocracia y utilitarismo, hedonismo e inmediatismo, los medios de comunicación y finalmente la pertenencia a una clase social determinada.

Por otra parte Pallarés (1993) argumenta que desde la antigüedad se ha considerado al ser humano como un ser social, así la sociedad no puede estar separada del hombre ya que va a estar interactuando constantemente a través de diferentes niveles; en niveles menores (microsocial) se tiene la influencia de la familia, los amigos, la escuela y a niveles mayores (macrosocial) en donde se tiene la ideología y la cultura, el clima y los valores sociales imperantes, los medios de comunicación social y la pertenencia a la clase social determinada.

La postura de este trabajo reconoce que no existen principios acabados que den cuenta de la gran importancia que tienen los aspectos sociales en el fenómeno del fracaso escolar.

Como se dio a conocer en el primer capítulo, nuestra definición de fracaso escolar incluye el criterio de salud, criterio que está también determinado por aspectos psicosociales.

González (1993) afirma que toda sociedad presenta un modelo de funcionamiento que, orientado a mantener su organización socioeconómica, refleja sus valores históricos y culturales en un sistema de normas e ideales sociales que influyen en todas las instituciones de la vida social.

La organización social y económica de una sociedad, determinan las condiciones de vida en que el hombre realiza su labor, los cuales van a tener un activo papel en el modo de vida.

El modo de vida es un importante concepto sociológico en el que se expresan las motivaciones del hombre en un sistema de actividades concretas, por lo cual esta categoría tiene un importante significado para el estudio de la salud humana

Las actividades que el sujeto realiza dentro de su modo de vida tiene una significación esencial dado que cobra relevancia si el sujeto se siente realizado, siente placer y disfruta sus funciones diarias. Estas actividades al estar orientadas por el deseo del sujeto y no por pautas de regulación externas sobre ellas adquieren un papel movilizador en el desarrollo de las capacidades de la personalidad.

En este sentido podemos decir que el fenómeno del fracaso escolar está muy relacionado con el modo de vida dado que cobra relevante importancia si el sujeto se

siente comprometido con su actividad y, más aún si siente placer al hacerlo, si encuentra una fuente de motivación constante y elementos que satisfagan sus expectativas de vida.

La implicación y motivación por parte del hombre en el desarrollo de sus actividades, es la antítesis de la enajenación y, por tanto de síntomas de enfermedad. En este sentido, la conciencia entre el deseo personal y lo socialmente necesario en aquellas actividades que son obligatorias en la vida social, permite un despliegue sano de la individualidad en las mismas, lo cual se puede considerar como un importante indicador de salud. A esto se suma la riqueza de intereses y la activación intencional de las potencialidades individuales en direcciones concretas, aspectos que contribuyen a la eliminación de la pasividad improductiva(González, 1993).

Es por este motivo que cobra relevancia el establecimiento de actividades alternativas dentro de la sociedad, actividades que posibiliten la integración con miras a la participación conjunta y dar pie a la resolución de problemas.

El autor hace un énfasis singular al determinar que cuando el hombre es portador de una orientación activa, es gestor de su propia cultura individual, asume la responsabilidad individual de sus actos, desarrollando una sólida orientación volitiva hacia los diferentes aspectos de su vida. Es capaz de autorregular todo su sistema de hábitos en función de sus fines personales y del sentido de los mismos en su concepción del mundo.

La sociedad, con los recursos y la organización de que dispone, define un conjunto de condiciones que de forma directa o indirecta influyen sobre la salud humana. De forma directa, como expresiones políticas internacionales, la sociedad desarrolla un sistema de salud que refleja la ideología y los fines de su organización política (González, 1993).

Como pudo ser expresado es relevante el papel que juegan los factores sociales en la formación y producción del fracaso escolar. Esta formación y producción se da tanto a nivel institucional como individual y, si lo observamos desde esa perspectiva podremos afirmar que el fracaso escolar es una responsabilidad que todos podemos compartir en algunos sentidos, como serían la pasividad y nuestra propia representación social hacia los sujetos que la padecen.

3.4 FACTORES INDIVIDUALES

El trabajo que mostramos en este reporte de trabajo no quedaría completo sin abordar aquellos elementos a nivel individual que igualmente influyen el fracaso escolar.

Muchos de los sujetos que encontramos en riesgo de fracaso escolar también muestran visiblemente una serie de dificultades en el área de aprendizaje, por lo cual es un elemento a trabajar de gran importancia.

Para nosotros es evidente que aquella persona que no cuenta con un desenvolvimiento suficiente en sus aptitudes para el aprendizaje, al combinarse con otra serie de factores a nivel familiar, social y escolar el riesgo de fracaso escolar aumenta de forma considerable.

Por este motivo revisar aquellos conceptos y elementos que se involucran en esta temática es algo por demás indispensable.

La finalidad de este trabajo no es especificar una definición acerca de los que es el proceso de aprendizaje, sin embargo es obligatorio retomar algunos principios.

Los principios de los cuales partimos para nuestra concepción del aprendizaje no pueden ser de una naturaleza conductista dado que reconocemos la imprescindible relación entre entidades cognitivas y afectivas. Estos elementos forman una unidad indisoluble, la cual no requiere de conductas observables para poder ser reconocidas.

De una forma similar no basamos nuestros principios teóricos y metodológicos en función al aprendizaje y reaprendizaje.

Para nosotros el término aprendizaje hace referencia al proceso mediante el cual se es posible integrar nuevos elementos y conocimientos a la personalidad. Es importante tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje está íntimamente ligado a aspectos motivacionales, afectivos, cognitivos y de estructuración de personalidad, por lo tanto cada una las cosas que aprenden tiene un sentido y un significado acorde con la historia de vida del sujeto.

Reconocemos igualmente que existen determinantes tanto fisiológicas como histórico sociales que determinan el desenvolvimiento de las capacidades de aprendizaje.

Dentro de la literatura encontramos el término “problemas de aprendizaje” como una etiqueta diagnóstica que hace referencia a las dificultades que presentan algunos sujetos con dificultades para aprender en la escuela, básicamente en áreas específicas que son la lectura, escritura y las matemáticas.

Estos conceptos han sido desarrollados básicamente en una de las ramas de la psicología: la Educación Especial.

Sin embargo, como en muchos de los trabajos dentro de la psicología se encuentran confusiones tanto en la terminología como en la definición de los conceptos. Este hecho ha llevado a que en un gran número de investigaciones se hable de términos como dislexia, hiperactividad, desórdenes percepto-motrices, afasia de desarrollo, disgrafía, discalculia, Síndrome de Strauss, estrefosimbolia, desórdenes persceptuales, entre otros.

Toda esta serie de conceptos muchas de las veces nos dicen poco acerca de la problemática que tenemos por resolver, por lo tanto se convierte en una tarea imprescindible encontrar en nuestro lenguaje toda una serie de conceptos y definiciones que nos ayuden a guiar el trabajo de forma funcional, más no a través de una etiqueta.

Con referencia de Macotela (1996) se puede decir que los trabajos relacionados con el área de los problemas de aprendizaje ha sido un campo de trabajo que se desarrolla desde principios del siglo XIX. En esta revisión histórica se marcan de forma generalizada tres etapas de desarrollo, las cuales son: 1.- La etapa de fundamentos; 2.- La etapa de transición y 3.- La etapa de integración.

La etapa de fundamentos va de 1800 a 1940 y se caracteriza por la formulación de posturas teóricas apoyadas fundamentalmente en estudios con personas que han sufrido

daño cerebral a consecuencia de traumatismos. Las bases primarias sobre las cuales se construyeron dichas aproximaciones teóricas fueron las observaciones clínicas hechas por médicos. Las primeras investigaciones se realizan en individuos que por lesiones cerebrales habían perdido la capacidad de expresar ideas y sentimientos a través del lenguaje. Actualmente a este tipo de desorden se le denomina afasia.

Posteriormente se estableció una determinada incapacidad adquirida para la lectura en aquellos sujetos con ciertas lesiones cerebrales, aún cuando no existía pérdida para la comprensión y uso del lenguaje hablado. De manera similar se pudo establecer que este tipo de personas presentaban una cierta incapacidad para mantener la concentración y atención.

La etapa de transición va de 1940 a 1963 destacándose por el intento de traducir diversos postulados teóricos a la práctica de tratamiento. El sujeto de estudio cambia del adulto al niño y por primera vez psicólogos y educadores se convierten en prominentes portadores al área de problemas de aprendizaje.

En esta segunda etapa los resultados del esfuerzo permiten desarrollar instrumentos de evaluación y programas de tratamiento en el área de lenguaje y en el área de psicomotricidad. Éste desarrollo de la técnica llega a aplicarse a sujetos diagnosticados con hiperactividad y a sujetos perceptualmente incapacitados.

Finalmente la etapa de integración va de 1963 a la fecha y se caracteriza por el interés compartido entre médicos, psicólogos y pedagogos.

Esta etapa está marcada por las aportaciones de Samuel Kirk quien introduce como tal el término “problemas de aprendizaje” (Learning Disabilities).

En México este tipo de conocimientos se comienzan a aplicar hasta la década de 1970 tanto por profesionistas del ramo como por la Secretaría de Educación pública.

Como se ha de esperar el término “problemas de aprendizaje” causa controversia por la gran variedad de elementos que se pueden encontrar en ella. Con esto Macotela (1996, p.12) hace un intento de integrar todos los desarrollos del campo así como de los indicadores resultantes de las definiciones de quienes trabajan en las áreas de las dificultades académicas específicas (lectura, escritura y matemáticas), bajo rendimiento académico, procesos psicológicos básicos, desarrollo de lenguaje, disfunción del SNC, multi-impedimentos y periodo de vida.

Su definición alternativa es la siguiente:

“Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas.

Las dificultades específicas:

varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo.

Pueden estar asociadas a una disfunción del sistema nervioso central, así como a factores instruccionales o familiares.

Interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales.

Se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar.

Los problemas de aprendizaje NO SE DEBEN a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos.”

Bravo (1998) trata de una forma más elaborada los trastornos específicos de aprendizaje al describirlos como dificultades para seguir un ritmo escolar normal, en niños que no presentan retardo mental, ni dificultades sensoriales o motoras graves, ni privación sociocultural, ni trastornos emocionales graves. El trastorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de la normal que carece de alteraciones sensoriales o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio pero no logra un rendimiento escolar normal para su edad.

Los trastornos específicos de aprendizaje además se caracterizan por ser errores o dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente, y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes. El niño con trastornos específicos puede funcionar bien en algunas áreas y mal en otras.

Estos trastornos específicos pueden manifestarse en los diferentes niveles de aprendizaje, como insuficiencias en los procesos de recepción, comprensión, retención, expresión y creatividad del niño en el aprendizaje escolar, en relación a su edad mental, y en ausencia de alteraciones sensoriales motoras graves.

Este mismo autor justifica su definición al argumentar que el niño deficiente escolar aprende en cantidad y calidad inferior a la esperada para su capacidad o edad mental. Estos trastornos específicos pueden producirse en el nivel de recepción del contenido educacional (insuficiente percepción auditiva o visual); en el nivel de comprensión, integración y organización mental de los procesos asimilados (deficiencias en el pensamiento, insuficiente comprensión del lenguaje o de la lectura, incapacidad para efectuar operaciones de cálculo); en el nivel de la retención de los contenidos (memoria visual y auditiva); en el nivel de expresión verbal o escrita (dislexia, disgrafías, disortografías), en el nivel de creatividad escolar, a partir de los contenidos (aprendizaje solamente asociativo mecánico, sin creación o aporte personal), y en el nivel de expresión verbal.

En el trastorno específico de aprendizaje está implicado un nivel intelectual general normal en el cual se manifiesta un desnivel entre el potencial intelectual del niño y el aprovechamiento real y efectivo de sus capacidades. Este desnivel se debería a una interferencia de origen psiconeurológico en algunos de los niveles señalados, Por ejemplo, retardo lector por insuficiente discriminación perceptivo-auditivo, o falta de comprensión matemática por alteración en los procesos de clasificación y seriación. Esto lleva al autor a suponer que los niños con trastornos específicos en el aprendizaje aparecen más inteligentes para actividades extraescolares que para aprender.

La postura de Bravo (1998) se presenta más completa y a mi juicio más crítica y profunda al asegurar que en el estudio y diagnóstico psicopedagógico de los trastornos específicos de aprendizaje, generalmente se presenta un cuadro multifactorial o pluricausal, en el cual es frecuente observar la interacción de factores biológicos (de salud), con procesos psicológicos (de desarrollo), con procesos escolares (de enseñanza) y procesos socioculturales (de ambiente).

Por último el mismo autor especifica en tres cuadros los elementos que integran los problemas generales para aprender, los trastornos específicos de aprendizaje, las áreas de diagnóstico de los trastornos específicos, así como aspectos determinantes en cada uno de ellos.

CUADRO No.1
PROBLEMAS GENERALES PARA APRENDER

Son globales a la mayor parte de las materias
Pueden tener origen variado:

Del niño:

- Déficit atencional, impulsividad.
- Insuficiencia intelectual, retardo.
- Inmadurez escolar.
- Actitud pasiva para el aprendizaje, carencia de motivación.
- Alteraciones emocionales (depresivas, angustiosas)
- Deficiencias sensoriales y/o psicomotoras.
- Aprendizaje lento.
- Diferencias socioculturales.

De las familias:

- Manejo inadecuado de la situación escolar (tareas, estudio, etc.)
- Clima familiar conflictivo.
- Deficiencias socioculturales (analfabetismo)

De las escuelas:

- Métodos de enseñanza.
- Deficiencias de los maestros (actitudes pedagógicas).
- Programas y exigencias inadecuadas a la realidad de los niños.
- Malas relaciones profesor-alumno.
- Deficiencias organizacionales de las escuelas.

CUADRO No.2
LOS TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE

Proviene de alteraciones neuropsicológicas del desarrollo.
Alteran los procesos cognitivos y del lenguaje.

Características:

Desnivel entre capacidad y rendimiento escolar.
Dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje.
Trastornos reiterados y crónicos.
Pronóstico incierto.
Inicio temprano en la vida escolar.
Se manifiestan en los distintos niveles escolares.
No dependen directamente del SNC.
Interacción con variables socioculturales.
Requieren diagnóstico psicológico y metodologías especiales.

CUADRO No. 3
ÁREAS DE DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS ESPECÍFICOS

Factores etiológicos (alteran el SNC) atípica	<ul style="list-style-type: none"> - Genéticos familiares - Disfunción cerebral - Maduración cerebral
Factores psicológicos Del aprendizaje: psicolingüístico (alteran el procesamiento de la información)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo cognitivo - Desarrollo - Desarrollo del
Factores concomitantes: (Acompañan, los TEA pero no los originan) emocionales y	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit atencional - Impulsividad - Aprendizaje lento - Alteraciones <p style="text-align: center;">conductuales</p>
Factores intervinientes:	<ul style="list-style-type: none"> - Deprivación, pobreza - Problemas de salud crónicos - Deficiencias en la escuela o familiares
Factores consecuentes:	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones emocionales y conductuales - Alteraciones familiares - Rechazo al estudio - Segregación “invisible” de su curso

Los cuadros que han sido presentados, así como la última definición nos hace pensar que tanto los problemas específicos de aprendizaje como los de bajo rendimiento académico, no pueden ser reducidos a solamente uno de los procesos psicológicos primarios que es el aprendizaje, por el contrario es igualmente causa de un funcionamiento multifactorial, lo cual hace más complejo abordar la temática.

Godínez (1988) en su enfoque psicoanalista también aporta referentes al tema especificando que todo ser humano recibe una serie de estímulos desde que se encuentra en el vientre materno. Dicha percepción va creando un bagaje histórico que va a formar parte de su personalidad, por lo tanto la percepción va a ayudar al sujeto a adquirir un conocimiento más amplio de sí mismo y de su medio ambiente.

Para la autora la percepción es un proceso de recepción, organización e interpretación de datos o estímulos del medio que rodea al organismo, el cual los recibe en forma pasiva, y consciente o inconscientemente, éste sufre un cambio gracias a esas experiencias previas, transformándose así la actitud pasiva en activa, existiendo a la vez defensas o protecciones para los estímulos demasiado intensos.

Dentro de la percepción se pueden manejar diferentes aspectos que influyen en ésta o la pueden alterar. Según la autora éstos son a) la organización, b) aspectos selectivos, c) Neuropsicología, d) desarrollo individual y experiencias.

Con estos principios se define que la percepción es esencialmente prospectiva, selectiva y además actúa más filtrando las informaciones que recibéndolas a través de los órganos receptores. Su actividad es regulada por la motivación del sujeto y de los acontecimientos exteriores e interiores.

Por lo tanto, si define a la percepción como un proceso por medio del cual un organismo recibe o extrae información del medio que le rodea, el aprendizaje se define como la actividad mediante la cual esa información se adquiere a través de la experiencia y pasa a formar parte del repertorio de datos del individuo.

Este aprendizaje va a modificar al organismo en forma tal que la percepción de los mismos estímulos también se ve modificada. Esta modificación en la percepción presentará emociones positivas o negativas como consecuencia de la experiencia anterior. El aprendizaje guía al pensamiento y este pensamiento modifica a la vez al organismo a través de la inclusión de nuevo aprendizaje, a su vez, modifica la percepción de la situación estimuladora.

La autora hace referencia a que con los principios anteriores, las percepciones sencillas llevan a percepciones más complejas que implican modificación activa, selección, intervención e incluso deformación, que son evidentes en actos tales como la solución de problemas, juicios estéticos y percepción social.

Como ha de notarse el enfoque psicoanalista no maneja terminología que se usa en otras corrientes, sin embargo sigue en evidencia que los trastornos en la percepción y esencialmente en el aprendizaje se deben a una cuestión de psicodinámica.

En comparación con la autora anterior, Portellano (1989) se refiere a las dificultades en el aprendizaje desde una perspectiva neurofuncional. Claramente él habla de déficits de aprendizaje y rendimiento escolar, los cuales van a estar asociados a trastornos funcionales de integración de estructuras córtico-subcorticales.

Este autor afirma que la mitad de los casos de fracaso escolar tienen en su mayor o menor medida implicaciones neuropsicológicas y , de una forma global se puede estimar que la mayoría de los niños con trastornos de aprendizaje presentan una estructura cerebral normal, pero con déficits en su funcionalidad que se traducen en varios trastornos de aprendizaje escolar, especialmente en áreas instruccionales básicas. Por lo tanto los trastornos de aprendizaje incluyen todas aquellas categorías diagnósticas que se mencionan enseguida.

Trastornos de las habilidades académicas

- Trastorno del desarrollo en el cálculo aritmético
- Trastorno del desarrollo de la escritura
- Trastorno del desarrollo de la lectura

Trastornos del lenguaje y del habla

- Trastorno del desarrollo en la articulación
- Trastorno del desarrollo del lenguaje tipo expresivo
- Trastorno del desarrollo del lenguaje tipo receptivo

Trastornos de las habilidades motoras

- Trastorno del desarrollo de la coordinación
- Trastorno del desarrollo no específico

Trastornos de conducta perturbadores

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

10. Trastorno por déficit de atención indiferenciado

Nicasio (1995) recurre al enfoque neuropsicológico para darle explicación al fenómeno de las dificultades en el aprendizaje.

Este autor plantea que las dificultades en el aprendizaje deben considerarse como un trastorno homogéneo y unívoco. Sus investigaciones y observaciones clínicas aseguran que las personas que padecen el problema presentan patrones diferentes identificables y en cuya base etiológica se determinan alteraciones discernibles y diversas que daban lugar a patrones similares de dificultades de aprendizaje.

Este enfoque parte de los siguientes supuestos para dar explicación al fenómeno:

Las dificultades de aprendizaje no son sino la manifestación de déficits básicos de tipo neuropsicológico.

Los subtipos de dificultades de aprendizaje pueden conducir a las dificultades en el funcionamiento académico y/o psicosocial.

Sólo desde un marco neuroevolutivo es posible dar cuenta de la conexión entre las dificultades académicas y de aprendizaje social, dificultades de aprendizaje y déficits neuropsicológicos. El marco neuroevolutivo del desarrollo podrá asumir la evolución de los activos y déficits académicos, adaptativos o socio-emocionales, demandas vocacionales, etc., en un contexto social y cultural complejo y en continuo cambio.

Por último se proponen dos enfoques en el desarrollo del tema. El primero de ellos es el enfoque neuropsicológico de la evaluación, y el segundo el enfoque neuropsicológico del tratamiento.

La evaluación neuropsicológica habrá de responder, consecuentemente a tres postulados que son:

la comprensividad: Supone el rechazo a los métodos de despistaje dado que proporcionan niveles de altos falsos positivos y de falsos negativos, además de no permitir una subclasificación de los casos de dificultades de aprendizaje, que como mucho es a lo que se llegaría con los procedimientos de screening, el decir o no si una persona presenta dificultades de aprendizaje.

El uso de procedimientos estandarizados y normativos: Permite analizar los cambios en relación con la edad y desviaciones con respecto a las normas de desarrollo, a la vez de permitir hacer predicciones individuales, evaluar el efecto de tratamiento, así como hacer generalizaciones.

Extracción de inferencias: Posibilita la interpretación del nivel de ejecución en el contexto de las normas de desarrollo, la extracción de posibles signos patognomónicos de alteración cerebral, la interpretación en el contexto de las diferencias individuales y la extracción de informaciones sobre la ejecución de la parte derecha e izquierda del cuerpo, que correspondería, dada la contralateralización de las funciones, a los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro.

El enfoque neuropsicológico del tratamiento sugiere la misma lógica que el modelo general y por lo tanto que el modelo de evaluación. Lo denominan modelo de desarrollo neuropsicológico de remediación/habilitación, organizándose en 7 pasos:

Determinación de los patrones de habilidades y déficits.

Determinación de las demandas del entorno.

Predicciones a corto y largo plazos de los logros conductuales.

Se establecen los planes remediadores ideales a corto y largo plazo.

La disponibilidad de recursos remediadores.

El plan remediador.

El mantenimiento de la conexión evaluación-intervención neuropsicológica se asegura y comprueba.

La importancia que tiene este enfoque dentro de las determinaciones de este trabajo es el hecho de que no se descarta la influencia del funcionamiento neuropsicológico en la incidencia de los problemas de aprendizaje, por lo tanto se convierte en un a tomar en cuenta. Pero a pesar de ello considero que no es la única explicación posible dado que nos estancaríamos en un reduccionismo teórico y metodológico.

De Mola (1987) plantea una tesis por demás interesante al referirse a los niños con problemas de aprendizaje como niños sanos en apariencia y sin daño físico visible, como ceguera o sordera, y que padecen una incapacidad subyacente. Los define como niños despiertos e incluso, llegan a mostrar una inteligencia superior.

La cualidad en común de estos niños es su dificultad para aprender, sin embargo cada niño es diferente en cuanto a sus deficiencias perceptuales, logros escolares, comportamiento y nivel de inteligencia. A manera de ejemplo pone el caso de dos niños, uno de ellos con dificultades en el procesamiento perceptual visual e hiperactivo, mostrando imposibilidad para poder aprender a leer, a concentrarse y a prestar atención y, aunque inquieto y torpe en la escritura, puede ser un expositor claro de sus ideas durante las discusiones en clase; en cambio otro niño puede tener problema en el procesamiento perceptual auditivo y, a pesar de que pueda copiar del pizarrón todas las letras, se sentirá confundido e incapaz durante un ejercicio de dictado, no podrá entender las órdenes verbales que se le dan, aparecerá quizá testarudo y distraído aunque en realidad pueda concentrarse en sus lecturas.

Según Spears (1979: citado en De Mola, 1987) Las deficiencias pueden manifestarse en varias combinaciones de déficits: perceptual, conceptual, lenguaje, memoria, control de atención, impulsividad y funciones motoras.

A pesar de ser un tema en sí complejo la autora define a los niños con problemas de aprendizaje de la siguiente forma: "Los niños con dificultades en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento o empleo del lenguaje, sea hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear, o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. Sin embargo no se trata de problemas de aprendizaje a los que se deben por impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales" (De la Mola, p.28).

Termina su trabajo enlistando los elementos y características que son imprescindibles para el desarrollo del aprendizaje escolar, y que por lógica los niños con éste tipo de problemas mantienen un déficit considerable.

ATENCIÓN: Es un prerrequisito para el aprendizaje. Es la capacidad de discernir sobre la inmensidad de estímulos que llegan a nosotros a través de las distintas modalidades perceptuales (visual, auditiva, táctil, cinestésica).

MEMORIA: Facultad de reproducir en la conciencia ideas o impresiones pasadas. Es la capacidad para hacer asociaciones significativas y no significativas. Los niños con problemas muestran memoria pobre al pedirles que recuerden lo leído o lo oído.

PERSEVERANCIA: Incapacidad de pasar de una actividad mental a otra. Es también considerada como la continuación automática y a menudo involuntaria de un comportamiento, que se observa casi en cualquier conducta expresiva (motora) como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo, entre otras.

HIPERACTIVIDAD: Se le considera hiperactivo al niño que siempre está en movimiento, siempre está acelerado, conductas no necesariamente negativas sino que es demasiado movimiento.

PERCEPCIÓN: Implica una gradual adquisición por parte del niño de la habilidad para ver el mundo en función de los rasgos distintivos e invariables que permiten a los adultos encontrar un sentido a su entorno. Es la base para la formación de conceptos, para la capacidad de abstracción y el comportamiento simbólico cognoscitivo. La deficiencia en ésta modalidad puede representarse por ejemplo en la incapacidad de relacionar la letra "A" (estímulo visual), con su sonido (estímulo auditivo).

PERCEPCIÓN VISUAL: Es la que más han ocupado maestros e investigadores, por su estrecha relación con la lectura. es la habilidad para reconocer y discriminar estímulos visuales que fueron asociados a experiencias previas.

PERCEPCIÓN DE LA FORMA: Es la propiedad de la forma.

DISCRIMINACIÓN FIGURA-FONDO: Capacidad para concentrarse en las figuras seleccionadas y pasar por alto los estímulos irrelevantes del fondo.

POSICIÓN EN EL ESPACIO: Es la percepción de la relación de un objeto con respecto al observador

RELACIONES ESPACIALES: Se considera la capacidad de percibir la posición de los objetos en el espacio, en relación a otros objetos.

DISOCIACIÓN VISUAL: Es la incapacidad de ver las cosas como un todo, como un cuerpo integrado.

INTEGRACIÓN VISOMOTORA: Habilidad para integrar la visión con los movimientos de diferentes partes del cuerpo y en particular la coordinación de los ojos y las manos.

CONSTANCIA PERCEPTUAL: Es la habilidad para notar diferencias y semejanzas entre formas geométricas, letras y palabras. Igualmente es la capacidad de reconocer un objeto a pesar del cambio de forma, tamaño o contexto.

PERCEPCIÓN AUDITIVA: Es sumamente imprescindible en el desarrollo del lenguaje. Es la habilidad para seleccionar sonidos pertinentes del entorno, entender la palabra hablada, seguir direcciones, seleccionar símbolos auditivos en una forma significativa, hacer asociaciones y retener información. Las subhabilidades pertinentes al tema son:

ASOCIACIÓN FIGURA-FONDO AUDITIVO: Es la capacidad para enfocar selectivamente un estímulo auditivo relevante, por ejemplo, las instrucciones del profesor en el salón de clases.

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA: Es la capacidad para oír similitudes y diferencias entre dos o más sonidos.

MEMORIA AUDITIVA: Es la capacidad para recordar sonidos de letras o sonidos de secuencias de palabras, tanto a corto como a largo plazo.

MEZCLA AUDITIVA: Es la habilidad para sintetizar componentes de sonido en una palabra.

HABILIDADES MOTORAS: Este es un tópico íntimamente relacionado con el desarrollo motor y de aprendizaje del niño desde su nacimiento. Se extiende el supuesto de que el movimiento es una variable en todo aprendizaje. La coordinación motora en general requiere ritmo y armonía; el control de contracciones y relajaciones de músculos.

El niño con problemas de aprendizaje muestra a menudo problemas motores que lo hacen aparecer como torpe o incoordinado.

ESQUEMA CORPORAL: Es la intuición global del cuerpo en movimiento o en reposo; la interpretación de sus partes y de su interrelación con el espacio y los objetos que lo rodean. Una adecuada imagen corporal es crucial para el desarrollo cognitivo.

LATERALIDAD: Se puede decir que es el predominio funcional de un lado del cuerpo que está determinado no por la educación sino por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre otro. Si el niño no ha desarrollado el concepto interno de derecha e izquierda, la eficiencia perceptual en manejar el medio externo estará perjudicada.

DIRECCIONALIDAD: Es la habilidad para diferenciar la derecha de la izquierda; arriba de abajo, atrás de adelante y presupone una lateralidad ya definida.

RITMO: Se traduce en la capacidad que tiene el organismo de sincronizar los movimientos según exija, consiguiendo una armonía, gracia y uso del movimiento.

PERCEPCIÓN CINESTÉSICA: es importante para obtener información sobre la cualidad de los objetos, los movimientos del cuerpo y sus interacciones. La cinestesia se refiere pues a la sensación de movimiento y el tacto a la sensación de tocar.

La intención que se mantiene detrás de toda esta descripción es poder destacar aquellos elementos que se integran en las dificultades de aprendizaje, ya que la atención a este tipo de niños se elabora bajo los criterios mencionados por el último autor.

Dar atención a los problemas de aprendizaje es una labor dirigida a abordar la compleja problemática del fracaso escolar, esto por considerarse un elemento que en la práctica profesional se evidencia.

CAPÍTULO 3.- ACCIONES TERAPÉUTICAS CONCRETAS

En los capítulos anteriores se ha hecho referencia a todas aquellas variables que intervienen en la formación del fracaso escolar, por lo cual en este capítulo se pretende elaborar un número determinado de alternativas que lleven a los individuos implicados a prevenir, reducir el daño o rehabilitar los efectos del fracaso escolar.

Para concretar la misión que se propone en este capítulo se requiere partir de los elementos pedagógicos y principalmente los psicológicos que intervienen como variable en la etiología del fracaso escolar.

Para esto partamos del concepto psicoterapia como la principal herramienta en psicología, la cual hace posible crear estrategias de intervención acordes a los objetivos de cada área de trabajo. En primer lugar es necesario definir lo que es psicoterapia, los sujetos para quién es destinada así como para qué se hace necesaria su utilización.

Según González (1993) la psicoterapia es ante todo un proceso de relación humana que cumple todos los requisitos de cualquier relación, es decir que la psicoterapia exige la aparición de un clima de respeto, de seguridad, empatía, confianza y deseos de expresarse, y sin estos elementos difícilmente la relación llegará a su realización satisfactoria.

Sin embargo la psicoterapia se diferencia del resto de las relaciones humanas por su fin, el cual, en su sentido más general es la educación de la o las personas implicadas en dicho proceso, buscando siempre lograr una influencia sobre el sujeto que se traduzca en un cambio de aspectos que lo limitan y lo afectan aún al margen de su propia conciencia.

Este proceso de psicoterapia siempre va dirigido a mejorar el estado general del sujeto, orientándose a modificar las necesidades de éste, de forma tal que se sienta más pleno y con mayor salud.

Al igual en el proceso psicoterapéutico se deben ubicar la interrelación que hay entre personalidad-sistema de relaciones interpersonales- sujeto, esto es así porque las acciones terapéuticas no pueden estar sujetas únicamente a la dinámica interior, ni tampoco a las relaciones interpersonales, por el contrario la psicoterapia busca encontrar la simbiosis que hay en la interrelación que se da en el mundo interno del sujeto y cómo esto se relaciona con el sistema de relaciones que el sujeto mantiene con el medio y a su vez el significado sumamente personalizado que le da a cada experiencia.

Es sumamente importante decir que el sistema de relaciones relevantes que actúa en la vida presente de cada individuo también refleja una historia que no solo afecta a las relaciones actuales, sino que afecta al propio sentido psicológico de las mismas en su personalidad.

Por lo tanto partiendo de estos principios es como la relación terapéutica buscará en todo momento internarse en el sistema de relaciones que mantiene el sujeto con riesgo de fracaso sin olvidar el sentido que tiene el estudio y la actividad para el implicado así como la personalización de cada experiencia.

En este proceso el terapeuta debe ser espontáneo y fraternal, pero es a él a quien le corresponde definir la relación. Hay que aclarar que el ambiente terapéutico nunca debe relajarse ni en lo verbal ni en lo postural.

Es así como las acciones terapéuticas que busquemos deben estar orientadas a modificar ciertos elementos contenidos en la dinámica familiar, en la escolar y la comunitaria que pueda tener un determinado impacto en el sujeto, que lo esté afectando y que de alguna forma pueda ser modificado.

Definitivamente es en la dinámica familiar donde se observan las variables que más influyen en el establecimiento de un fracaso escolar por lo motivos que fueron expuestos

en los capítulos anteriores, por lo tanto con este sistema de relaciones es posible determinar acciones terapéuticas muy concretas que serían las siguientes:

En primera instancia se requiere analizar la dinámica de comunicación que se establece al interior del seno familiar, dado que de ella depende en buena medida que el sujeto se sienta integrado al sistema de relaciones. Cuando al interior se observan patrones rígidos de comportamiento por parte de los padres es sumamente importante hacérselos notar con ejemplos muy concretos de la vida cotidiana y preguntarles que sucedería con ellos en caso de que se encuentren en la misma situación ya sea en las relaciones de trabajo o en la relación de pareja. Una vez ubicado esto se puede analizar que tal vez ellos como padres reaccionan de esa forma debido a que no conocen otra forma de comunicarse con sus hijos, probablemente por su historia de vida, por sus sistema de creencias o porque ciertos contenidos de su personalidad los limita. En este sentido se convierte en una tarea indispensable el esfuerzo volitivo para expresarse en dos niveles: hablar de lo que pensamos y hablar de lo que sentimos, poniendo las bases para discernir el porqué de nuestros actos. Esto es algo que los niños pueden comprender sin dificultad ya que si a él se le explica que determinados comportamientos nos hacen reaccionar de diversa forma a nivel cognitivo o emocional, el menor también comprenderá porqué es importante buscar una alternativa de comportamiento.

Otra de las acciones terapéuticas concretas que ubicamos en el trabajo va dirigida al análisis por parte de los padres de ubicar en quién depositan la responsabilidad del fracaso escolar, siendo que regularmente se hace en el niño o el adolescente sin tomar en cuenta todas las variables que participan. Elaborar esta tarea permite quitarle un gran peso de encima al educando, centrándonos en la modificación de relaciones. Muchas veces los padres suelen sentirse con toda la responsabilidad del fracaso, lo que muchas veces los lleva a sentirse culpables cerrando el análisis objetivo de la intervención en el fracaso escolar. Aquí es el momento de diferenciar cuál es realmente su participación y cuál es la influencia de otros sectores que rodean al niño como vendría siendo la escuela, el barrio o las dificultades en el aprendizaje. Por último no hay que perder de vista que una vez que los padres ubican su participación en las dificultades se requiere centrarse en ellas para modificarlas y aquí la comunicación verbal y afectiva juega un papel imprescindible.

El manejo de límites es otro de los tópicos que siempre son difíciles de tratar con los padres que son quienes llevan la batuta de la implementación de reglas. En muchos de los casos que nos encontramos en el trabajo pudo observarse que algunos de los padres con hijos fracasados mantienen un sistema extremadamente rígido en las reglas y en los límites, lo que puede ser interpretado por el niño o el adolescente como una muestra de agresión oculta que él no es capaz de entender y a la cual reacciona de manera inadecuada. Otro de los casos que encontramos es el manejo pasivo de límites y reglas en la interrelación padres-hijos, situación que por lo general afecta al escolar debido a que por muchos problemas que se tengan en casa y en la escuela él puede proseguir con comportamientos inadecuados que serán tolerados. A manera de ejemplo tenemos el caso de AG de 14 años quien gusta mucho de pasar largas jornadas en la calle con sus amigas, sumado a que ha mostrado un decremento importante en sus calificaciones. La madre se mantiene en la pasividad, sin establecer un límite por el temor a que vaya a hacer sentir mal a su hija y se vaya a ir de la casa, por otro lado el padre mantiene una rigidez en ocasiones exagerada para dirigirse a ella. AG manifiesta constantemente que no quiere estar en su casa por los problemas con su padre. Esta situación en el caso de AG representa una situación de riesgo debido a los problemas que se observan en el barrio y en los cuales ella comienza a inmiscuirse. En estos momentos las acciones terapéuticas que se enmarquen deben incluir a los padres que deben ponerse de acuerdo en los límites que manejarán, para que de esta forma se acerquen a ella y le expliquen el porqué se requiere un cambio importante en su comportamiento y que le hagan ver el

motivo de sus preocupaciones, procurando que la madre sea menos pasiva y el padre menos rígido, sin dejar de tomar en cuenta que los límites deben ser claros, se deben hablar con anterioridad y con palabras que el menor pueda comprender, debe ser claro lo que se espera del menor e igualmente porqué los padres cambiarán ciertos comportamientos suyos, también es importante aclarar los privilegios y las limitaciones a los cuales se tendrá acceso acorde a el comportamiento mostrado. Finalmente hay que trabajar la firmeza que deben mostrar los padres, procurando que no se traduzca en autoritarismo.

Una acción que nunca debemos dejar de lado es el análisis de la demanda específica que hacen los padres al acudir al acompañamiento terapéutico. Muchas de las ocasiones en el trabajo cotidiano las demandas de los padres se encuentran fuera de lugar porque piden solución al problema sin un involucramiento de los elementos que rodean al niño, lo cual no es posible.

En buena parte del seguimiento con los padres se establecían espacios en los cuales ellos identificaran lo más claramente posible cómo se sentían en ese momento de sus vida y cuáles eran las emociones que giraban en torno al hijo que presentaba algún tipo de dificultad en la escuela. Se lograba que en ocasiones los padres identificaran lo enojados que estaban con sus hijos por no poder entender su comportamiento y por no hacer lo que ellos querían o en otros casos se observaba cuán enojada estaba la señora con su esposo y que el maltrato a los hijos era una de catarsis inconciente para ella. Aunado a esto era muy marcada la incapacidad de algunos padres para expresar las emociones a sus hijos por el temor a afectarlos o a que no los fueran a entender, sin embargo se sorprendían más al descubrir que les hacían más daño no compartir su sentir por diversas circunstancias de la vida cotidiana o de la dinámica familiar.

Una acción más que referimos a la familia está encaminada a la distribución del tiempo y el espacio en el estudiante. En numerosas ocasiones hemos encontrado que la distribución de los tiempos para los estudiantes se encuentra mal estructurado en el simple hecho de no establecer criterios para el manejo de tareas y actividades lo que lleva a malos hábitos como estudiar inmediatamente después de las comidas, elaborar trabajos escolares a altas horas de la noche por la pérdida de tiempo en el juego, dormir en exceso o no tener tiempo para el esparcimiento reduciendo toda la tarde al estudio. Algo similar sucede con la distribución de los espacios en los cuales no se presta la atención debida a la ventilación, la iluminación, el ruido o los estímulos que puedan dificultar la concentración y la atención hacia determinadas actividades. Algunos de estos malos hábitos son muy dañinos para la salud en general y deben ser evaluados en la terapia dado que el simple cambio de algunos de ellos puede tener un impacto significativo para el que requiere la atención.

En las familias que llegan a tener problemas con el comportamiento de sus hijos, los padres regularmente manifiestan un modelo de hijo que realmente es inalcanzable, momento que se convierte en una enorme responsabilidad para él o ella. El trabajo con estos padres se dirige a tratar de definir cómo consideran a un hijo sano. Elaborar este trabajo permite ver que muchos de los conceptos de los padres son equivocados porque piensan que el hijo sano es el que no da problemas, el que siempre saca buenas calificaciones, el que siempre se mantiene quieto, el que nunca los contradice y el hijo que siempre los toma en cuenta. Pero reflexionando esto si se le hace ver a los padres que el modelo de hijo que quieren se convierte en retraído, antisocial, aburrido y con falta de iniciativa propia por la dependencia hacia los padres la idea ya no les gusta. Como resultado hay que tratar de encontrar el punto medio y saber que un hijo sano tiene que correr, jugar, ensuciarse, convivir con los de su misma edad y estudiar. En otras palabras también hay que hacerles ver los derechos de los niños.

Otra de las acciones concretas a tomar con los padres está dirigida a revisar la importancia que tiene un número para ellos, haciendo referencia a las calificaciones y las

buenas notas en la escuela. Al momento de hacer esta revisión es importante analizar que el número no siempre refleja el aprendizaje del niño o la niña, por lo cual no quiere decir que el niño aprende más si siempre saca diez. Esto se menciona porque en el trabajo frecuentemente encontrábamos a padres de familia que ejercían presión de más sobre los muchachos a fin de que siempre obtuvieran la máxima calificación y mostrando muy poca tolerancia al lado contrario, dando como resultado niños frustrados e inconformes siempre con todas las actividades que realizaban, niños que siempre buscaban de manera rígida la perfección convirtiéndose en sujetos pasivos al no personalizar lo aprendido. También es bueno examinar el significado que tiene para el padre de familia la calificación de su hijo, calificación que muchas veces se piensa que es para él o ella como madre o como padre. Es curioso ver cómo una calificación reprobatoria es más dolorosa para los padres que para el estudiante, seguramente porque sienten que es una reprobación a su responsabilidad sin discernir que quien reprobó y quien se mereció esa calificación fue su hijo o hija.

Finalmente algo de lo que debemos trabajar con las familias y especialmente en las que tienen a uno de los miembros con un problema específico de aprendizaje es la comprensión hacia él. Por lo general cuando los padres no saben que su hijo tiene dificultades para aprender le exigen al igual que sus hermanos, se desesperan e incluso lo insultan, lo discriminan y faltan al respeto porque creen que es flojo, que no se concentra e incluso lo etiquetan de burro lento y tonto, sin embargo no se han dado cuenta que él o ella es diferente a los demás, que su forma de aprender es diferente y que incluso llega a ser más inteligente que los niños que no tienen dificultades de aprendizaje. A este respecto también hay que educar a los padres para que comprendan que hay que darle un trato diferente en comparación al que se le venían dando. En otras palabras es hacer un ejercicio para modificar la concepción de hijo que tienen, que conozcan sus potencialidades y que acepten sus limitaciones y su ritmo de aprendizaje.

Siguiendo con la exposición de las acciones terapéuticas concretas debemos tomar en cuenta al ambiente escolar a pesar de ser un espacio en el que poco podemos intervenir por estar a cargo del profesor en turno.

Algunas de nuestras experiencias fueron muy interesantes porque el acceso que se nos daba para desarrollar trabajo en las escuelas era limitado, sin embargo la demanda de ayuda es muy clara. Muchos de los profesores de grupo realmente no saben que hacer cuando tienen un niño en extremo problemático en la escuela o que muestra rezagos educativos importantes. La actitud del maestro frecuentemente es responsabilizar a una entidad aparte como vendría siendo la familia o el ambiente de la comunidad, pero poco se han sensibilizado de la enorme participación que tiene la escuela en la etiología del problema. Frecuentemente podíamos observar que los niños con alguna dificultad de adaptación escolar eran marginados del grupo, se les daba poca atención, los etiquetan constantemente, hacen notar sus defectos frente a todo el grupo, en fin, situación que agravaba más su problema.

El maestro no ha reflexionado y no ha cuestionado aún sobre el modelo tradicional que mantiene en la educación. Es un maestro que se ha despersonalizado y ya no ve a sus alumnos como sujetos, como personas, por el contrario los aborda como un número en su lista y como el problema que está en el pupitre al fondo del salón.

Sin embargo no hay que juzgarlos y hay que entenderlos porque en el transcurso de su carrera han estado mal capacitados y la responsabilidad que la sociedad les ha encomendado es sumamente difícil. Son maestros mal pagados que trabajan bajo el esquema de una burocracia absoluta. Son maestros inconformes con las condiciones de la escuela, con los dobles turnos que deben trabajar para tener lo esencial, que están inconformes porque cada vez son mayores los problemas que enfrentan nuestros niños y se sienten impotentes. Son maestros que su buena voluntad de educar en muchas

ocasiones se ha agotado y que son maestros que a pesar de los pesares siguen atendiendo a sus grupos lo que los hace valerosos y dignos de admiración porque tal vez muchos de nosotros no soportaríamos el paquete.

Esto hace entendible el porqué muchos maestros no dan acceso a sus grupos ni a sus problemas, se sienten juzgados, incomprendidos y son realmente pocos los que se permiten pedir ayuda, sin embargo, desgraciadamente cuando lo hacen esperan que uno sea quien les resuelva los problemas en lugar de hacer un frente común.

Con esto por delante ¿qué podemos hacer? Como respuesta encontramos acciones concretas que pueden ser pertinentes como sería:

En primer lugar es indispensable servir de apoyo a la encargada del grupo buscando básicamente no desorganizar las actividades que tiene planeadas. Como regularmente uno acudía a la maestra para preguntar por uno de sus alumnos era importante charlar con ella en un momento que estuviera fuera del cargo del grupo. Procurábamos iniciar una charla preguntando aspectos muy generales de la escuela y le pedíamos que nos contara un poco acerca del grupo que le había tocado ese año, una vez que lo hacía nos correspondía hablarle de a qué nos dedicábamos nosotros y nuestra finalidad de trabajar juntos a favor del niño. En esta charla procurábamos ser muy empáticos para generar un buen clima, como en la mayoría de las ocasiones lo lográbamos la organización se ofrecía para citar a los padres de familia y darles una charla que tuviera que ver con alguna problemática que ella viera en su grupo, que regularmente se relacionaba con la violencia, las adicciones y la sexualidad. Este era el primer paso para crear un lazo fuerte entre la institución y la escuela.

Cuando el lazo fuerte se establecía con la maestra y en ocasiones con los padres de familia del grupo, se le entregaba un reporte a la maestra acerca del niño o niña que estuviéramos atendiendo. En este reporte especificábamos los resultados de algunas pruebas que eran aplicadas a los niños y así determinar si existía alguna probabilidad de daño neurológico, cuáles problemas específicos de aprendizaje tenía en lectura, escritura y matemáticas, también se hablaba acerca de su estado emocional en que se encontraba el niño y cuando era posible se le daban datos específicos de la familia siendo muy cuidadosos de cuál información dar y cual se encontraba reservada para el expediente. Esta acción le daba un panorama más amplio a la maestra para conocer al niño o niña, aunado que en el reporte se le entregaban toda una serie de estrategias que ella podía seguir para relacionarse de manera más adecuada con el niño o niña. A manera de ejemplo se le daba el reporte de OA quien tenía problemas en la lectura y la escritura al invertir, sustituir y omitir letras y palabras. Entregado el reporte y tomando como referencia la charla anterior con ella se especificaba que por más que le enseñara a leer y escribir difícilmente podría mostrar avances significativos a menos que trabajáramos con su orientación espacial, su lateralidad y su psicomotricidad gruesa y fina. En el reporte se hablaba específicamente que el niño contaba con un coeficiente intelectual normal y que era capaz de aprender mucho pero de manera diferente. Se le explicaba cómo estábamos trabajando con él en el Centro Comunitario y le preguntábamos si era posible que nos ayudara con el simple hecho de reconocer y valorar sus avances por pequeños que fueran. Regularmente se hacía así y era interesante observar cómo la disposición del niño y la maestra cambiaban radicalmente.

Otra de las acciones que tomábamos era proporcionarle un registro a la maestra para que anotara casi anecdóticamente los problemas de alguno de sus alumnos, lo que le facilitaba la tarea de ir reconociendo las limitaciones de sus alumnos.

Cuando se lograba establecer un lazo fuerte entre la escuela y el Centro Comunitario podíamos sugerir qué hacer en caso de estar tratando con un niño o niña muy problemático, ante lo cual siempre sugeríamos que no se le expulsara de la escuela

porque esto representaba en la vida del niño o niña un aislamiento, un rechazo y una marginación que podría tener implicaciones serias en su vida y tratábamos de reflexionar cómo la escuela se quita del problema en sus 200 metros cuadrados al expulsar a un alumno, pero que generaba un problema más grave afuera de ella porque ese muchacho estaría vagando por las calles en una situación de riesgo.

Por último en la medida de lo posible cuando se establecía una relación empática con las profesoras de grupo, nos reuníamos a tratar de encontrar soluciones a las problemáticas que presentaba su grupo. En este sentido era interesante observar cómo cada una de ellas con su experiencia siempre encontraban la alternativa adecuada pero les hacía falta un espacio de reflexión y discusión donde se comprometieran con ciertas acciones a tomar con sus respectivos grupos.

Finalmente debemos abordar las acciones terapéuticas concretas a trabajar con el educando lo que aparentemente es el trabajo más fácil pero que sin embargo se convierte en el más elaborado de todos. Lo terapéutico con ellos deberá estar dirigido a:

Crear un grupo de trabajo (no más de seis niños) en el que se caracterice el respeto, la empatía, los deseos de expresarse y de externar cosas muy particulares de su familia sin el temor a ser reprendidos.

En este grupo se trabajará dos veces por semana con tareas muy específicas dirigidas a reforzar y desarrollar las habilidades básicas que son necesarias para el aprendizaje que incluye las habilidades visuales, las auditivas, táctiles y motoras.

Igualmente el grupo trabajará en los mismos horarios con su desarrollo emocional, adoptando como tarea principal la identificación de emociones a nivel subjetivo, familiar y grupal en los diversos escenarios en que se desenvuelven como son la escuela, la casa y el barrio.

Es un requisito indispensable que el grupo trabaje siempre con actividades lúdicas y didácticas. Hacerlo así siempre nos da acceso a su mundo y podremos ingresar a él. Como ejemplo citamos a KG de siete años y que trabaja en el grupo desde hace cuatro meses. En una ocasión jugábamos a expresar verbal y gesticularmente la frase "mis papás me pidieron que haga la tarea" con diversas emociones como son: tristeza, enojo, preocupación, ansiedad, alegría, angustia, miedo, entre otras. Curiosamente a KG en un principio se le dificultaba identificar algunas de las emociones, pero con la dinámica del grupo logro hacerlo manifestando posteriormente que ella se angustia bastante cuando llega su padre en la noche porque siempre pregunta enojado si ya terminó su tarea. Por lo tanto ejercicios como este eran frecuentes a manera de que los niños identificaran las emociones de otros y las propias, para buscar una alternativa y adaptarse mejor a nivel emocional.

En capítulos anteriores se habló del procedimiento terapéutico que debe seguirse en el área pedagógica que debe ser aplicada en su totalidad antes de terminar de trabajar con los niños.

Como un elemento estructural de lo metodológico había que trabajar para estar más centrado en el error que en el acierto, dado que el error nos da la pauta para conocer las limitaciones que están impuestas con los que estamos trabajando, y más aún hay que enseñar a los pequeños a que identifiquen sus errores para que ellos mismos los modifiquen. Este trabajo alejaba mucho el miedo de los niños ante el error y se le observaba como una posibilidad de crecimiento más que como un fracaso.

En estos grupos se buscará que los niños conozcan sus potencialidad más que estar centrados en sus limitaciones, situación que buscará modificar la autopercepción que les han generado los adultos. A manera de referencia hablemos de TH de ocho años que tiene algunas dificultades para resolver los exámenes. En el trabajo grupal se le enseñó una técnica con la cual podía memorizar hasta veinte palabras en tres minutos pudiendo preguntárselas de forma salteada y en el lugar correspondiente. Una vez que TH aprendió

la técnica variadas ocasiones hacía el ejercicio con su familia porque le gustaba que vieran lo listo que era y lo bien que memorizaba las palabras. En alguna ocasión un familiar cercano se refirió a él diciendo que era burro para estudiar, pero curiosamente TH lo dudó porque conocía sus capacidades que le estaban permitiendo aprobar sus exámenes. La pregunta es ¿mejoró sus calificaciones gracias a la técnica de memorización o a la autoconfianza en sí mismo y en sus conocimientos?

Cada sesión de grupo tenía un espacio en el que cada miembro podía expresar lo que fuera de su gusto, desde cosas muy triviales hasta eventos particulares con su familia y en la escuela. La esencia de cada una de estas charlas tenía como fin no el establecer lo que era bueno y malo, sino por el contrario analizar sobre el resultado de cada uno de sus actos y si estaban conformes con ellos o querían modificarlos. Aquí la expresión emocional también era central.

Se hablaba constantemente con los niños para que hicieran valer sus derechos y que aprendiera a expresar ante cualquier persona su incomodidad por el trato que se le daba. Como tarea complementaria también se hablaba de sus obligaciones y de la responsabilidad que implica tomarlas porque si queremos exigir nuestros derechos de los demás es porque somos capaces de hacernos responsables de las tareas que nos corresponden.

Estas acciones de terapia son las que podemos formar de la manera más concretamente posible y que en cualquier organización o grupo que tenga los fines similares al de este trabajo puede retomar, a pesar de todo en apariencia parece una tarea sencilla pero que requiere de mucho trabajo y compromiso con lo que estamos haciendo.

CAPÍTULO 4.- REPORTE DE TRABAJO

a) ANTECEDENTES

Las áreas en las cuales se desarrollaron las actividades profesionales son básicamente cuatro, la primera de ellas esta relacionada con la educación, la segunda con la clínica, la tercera con el área social-comunitaria y finalmente la cuarta con la educación especial.

Estas tres áreas se trabajan en el Circulo Social y Educativo Antonio Malhomme bajo un enfoque de desarrollo comunitario, lo que implica mantener actividades en dos modalidades: 1) trabajo con la comunidad local y 2) trabajo en la comunidad terapéutica, o propiamente dicho en el centro de acción social.

El sentido de trabajar bajo este enfoque se dirige a crear planes de trabajo y proyectos a tres niveles que son la intervención primaria, secundaria y terciaria, lo que a su vez exige encaminar actividades de tipo preventivo, de intervención y de rehabilitación.

Es importante mencionar que las actividades están basadas en un diagnóstico de la comunidad de Martín Carrera y colonias aledañas. Este estudio previo pone las bases para crear planes estratégicos a corto, mediano y largo plazo, de tal manera que es posible hacer estudios que nos posibiliten observar qué tanto impacto tienen los proyectos que se ejecutan tanto en la comunidad local como en el centro de acción social.

Este diagnóstico comunitario se elaboró con instrumentos específicos que evaluaban a nivel cualitativo y cuantitativo cuáles son las principales necesidades y problemáticas de aquellas personas que por alguna circunstancia padecían alguna deficiencia en su estilo de vida o en su salud mental. De forma similar podíamos conocer cuál es el estilo de vida de la población, cuáles son sus costumbres, sus principales ritos, mitos y tradiciones, así como la forma de percibir el lugar donde se encuentran viviendo, y por último cómo es que la comunidad percibe al centro comunitario y si ha llegado a hacer uso de los servicios que ahí se ofrecen.

Los principales datos arrojados por los instrumentos indicaban que:

Existe un alto índice de violencia dirigida principalmente a niños, niñas y mujeres.

Se presentan elevados índices de adicciones a diversas sustancias en los jóvenes así como una considerable vulnerabilidad en niños y adolescentes a insertarse en esta problemática.

Un constante riesgo en algunos niños y niñas a padecer una situación de calle.

Altos índices de deserción escolar.

Carencia de espacios para la recreación, el deporte, la cultura y capacitación, en donde los niños, adolescentes, jóvenes y mujeres pudieran integrarse.

Presencia de abuso sexual infantil, y por último

Índices significativos de desintegración familiar, siendo la principal consecuencia una elevada cantidad de madres solteras y divorciadas.

Partiendo de estos datos es como el trabajo comunitario adquiría sentido y orden, dado que no se generan proyectos y estrategias con base en lo que nosotros consideramos que debía atenderse, sino que, por el contrario, nos basábamos en las necesidades de la comunidad, elemento indispensable para hacer uso de sus recursos y potencialidades.

Esta parte del trabajo era una de las que cobraron mayor significado en el curso de mis actividades profesionales.

Básicamente las labores profesionales que desempeñé estaban dirigidas a la planificación y ejecución de proyectos que atendieran algunas de las dificultades antes mencionadas, tanto en la comunidad como en el centro comunitario.

Mi responsabilidad se centraba en hacerme cargo del área de psicología que ya era bien conocida por los miembros de la comunidad, antecedente que facilitaba el trabajo.

Uno de los aspectos más importantes de la labor comunitaria estaba centrada en aprovechar y hacer uso de algunos recursos, espacios y actores de la comunidad, con miras a intentar formar una red comunitaria que diera fortaleza y solidez al trabajo, y que de esta forma nuestro trabajo no se diera en un sentido direccional, sino que fuera una labor conjunta que posibilitara la implicación de aquellas personas cercanas a las dificultades.

A manera de ejemplo era como en las escuelas primarias se establecían contactos con los directores y profesores para que facilitaran la apertura de espacios que consistían en ofrecer mensualmente una charla gratuita a los padres de familia en cada grupo. Una vez logrado este objetivo se trabajaba con el profesor de grupo a fin de ubicar a aquellos alumnos que padecían alguna problemática en específico y darle atención si es que existía demanda directa en la familia de los servicios que ofrecía el centro comunitario. De serlo así se trabajaba con el menor y se buscaba que los padres y los que rodean al niño se integraran a una actividad grupal en los que se trataban temas como violencia intrafamiliar, comunicación, sexualidad, entre otros.

Con este antecedente en el área de psicología se plantearon cuatro áreas de trabajo que atendieran los datos arrojados por el diagnóstico previo, estas son:

Prevención	Acompañamiento psicoterapéutico
Desarrollo integral	Educación especial

En el área preventiva el objetivo es encaminar actividades para que la comunidad ubique factores de riesgo en algunas problemáticas como son: deserción escolar, adicciones, desintegración de la familia y abuso sexual infantil, entre otras.

El objetivo del acompañamiento psicoterapéutico es ofrecer un espacio para que aquellas personas que tienen una demanda específica en alguna o algunas de sus áreas de vida puedan encontrar alternativas a las situaciones que cotidianamente dificultan su desempeño en los ámbitos personal e interpersonal.

Desarrollo integral busca ofrecer actividades a nivel individual y grupal para que niños, jóvenes y adultos encuentren alternativas de desarrollo, haciendo uso de la creatividad, la cultura, el juego y actividades deportivas.

Finalmente el área de educación especial tiene como finalidad desarrollar métodos de trabajo para personas discapacitadas y niños y adolescentes con dificultades específicas en el aprendizaje así como dar atención terapéutica a niños y adolescentes que lo requieran.

En estas cuatro áreas se ponía peculiar atención a desarrollar trabajo de tipo preventivo, partiendo de la idea que es más económico a nivel organizacional y financiero, se logra tener mayor impacto en las intervenciones y los actores sociales implicados con mayor facilidad se comprometen en las actividades.

En lo que se refiere a los espacios físicos no se encontraba dificultades para la organización y logística de las tareas a realizar. Cabe mencionar que en tiempos pasados

el centro de acción social era una escuela a nivel secundaria y técnico por lo que las aulas eran lo suficientemente grandes para poder trabajar en grupos y el patio tenía las dimensiones suficientes para moverse con libertad ya sea haciendo deporte, en ejercicios de psicomotricidad o en dinámicas de integración grupal.

Una de las deficiencias que pude observar estaba relacionada con la carencia de un método de trabajo en las cuatro áreas que se plantearon, esto como consecuencia de la rotación de personal en los últimos dos años, a este respecto una parte de mis labores profesionales se encaminaba a desarrollar e ingeniar estos métodos acordes a las características y necesidades de la población. En este sentido fue como se buscó un modelo de desarrollo comunitario en el cual, en primera instancia, las personas involucradas en el proyecto fueran actores de la misma comunidad y en la segunda fase del trabajo crear espacios de participación y capacitación, buscando encaminar acciones multiplicadoras.

Una de las experiencias más valiosas se encontró en un proyecto de escuela para padres que se ejecutaba en escuelas de la colonia. Estas iniciativas parten de la necesidad y demanda que no podían ser cubiertas en las actividades con padres dentro de las escuelas, lo que nos llevó a crear un grupo con los padres más constantes y comprometidos para reunirlos, capacitarlos de la manera más profesional posible e impulsarlos para que fueran ellos mismos quienes divulgaran cierta información a la comunidad. Debo admitir que la tarea fue todo un reto por lo que implicaba, sin embargo las experiencias a nivel individual y grupal de algunas personas fue de relevante importancia.

Esta fase de trabajo se concretó en la última parte de mis prácticas profesionales simultáneamente con los espacios creados para atender los problemas de aprendizaje de niños y niñas que acudían diariamente al Centro de Acción Social. Por lo tanto debo afirmar que una parte de mis recursos en esta última parte del trabajo estuvo dedicado a la supervisión de aquellas personas que se habían comprometido con un proceso de trabajo.

b) DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EN EL ÁREA DE LA CUAL SE REPORTA

Este capítulo está íntimamente relacionado con el anterior en el sentido de que en cada una de las áreas en las que laboré como psicólogo desarrollaba funciones específicas que a continuación se mencionan.

Considero que la área más importante en la que se basaba el proyecto del Centro de Acción Social es la educativa, a causa de que todo proceso de cambio que se busque en un trabajo terapéutico o de rehabilitación es en cierto sentido educativo, en los que interviene la participación tanto de la pedagogía como de la psicología.

Las funciones que se desarrollaron en esta área las podemos dividir en tres que son: detección, evaluación y prevención.

En la detección se mezclan todas aquellas actividades y planes de trabajo encaminados a la aplicación de instrumentos que hicieran posible ubicar factores de riesgo en cuanto a algunas de las principales problemáticas encontradas en el diagnóstico comunitario. Relacionadamente esto se conjuga tanto con las situaciones críticas asociadas al fracaso escolar, como con los indicadores de riesgo que estaban previamente estudiados.

A manera de ejemplo, si el Centro de Acción Social trabajaba conjuntamente con una de las escuelas primarias de la colonia, uno de los apoyos que se ofrecían consistía en proporcionarle un instrumento al profesor o profesora de la escuela que sirviera de herramienta para registrar cuáles de estos alumnos presentaban algún tipo de dificultad ya sea de adaptación escolar o de aprendizaje. En este instrumento se especificaban algunos indicadores claros que podrían ayudar en caso de que se solicitara una intervención, como por ejemplo, si el niño o niña provenía de una familia desintegrada, si había antecedentes de farmacodependencia o alcoholismo en la familia, si el pequeño era atendido por sus padres o por algún miembro de la familia extensa. Igualmente la educadora tenía que mencionar algunos aspectos específicos de su comportamiento como serían su nivel de actividad, la calidad y capacidad de socialización y su adaptación al grupo, la presencia o ausencia de agresividad, así como datos genéricos que pudieran considerarse en una intervención. Finalmente el instrumento pedía que se mencionaran algunos datos específicos sobre su aprendizaje y rendimiento escolar como con: la calidad y duración de su atención, el seguimiento de instrucciones, datos específicos sobre errores de regla en lectura, escritura y matemáticas.

Una vez hecha la detección de aquellos sujetos que se encontraban en riesgo de padecer deserción escolar se procedía a la evaluación siempre y cuando la familia lo solicitara. En esta fase de evaluación se involucraba de ser posible a la familia nuclear y a la extensa con el objetivo de comprender aquellos indicadores que jugaran un papel importante en la dinámica funcional o disfuncional de la familia. Es conveniente señalar que en esta fase de evaluación eran tomadas en cuenta tanto las debilidades como las potencialidades de la familia. Por otro lado, la evaluación hecha a la familia se conjuntaba con la evaluación hecha al menor partiendo de tres elementos imprescindibles: 1) la presencia o ausencia de posible organicidad, 2) los problemas específicos de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y matemáticas y 3) las condiciones emocionales del niño o niña, prestando atención en su autopercepción y la de su familia y comunidad escolar.

Los dos puntos anteriores adecuaban los proyectos preventivos acorde a las necesidades reales de la comunidad. Por lo tanto si se trabajaba conjuntamente con la escuela ofreciendo espacios de charlas estructuradas a padres de familia, se partía de las dificultades primarias detectadas ya sea por la profesora de grupo o por la escuela en general.

Como ejemplo podríamos citar a la solicitud que hace la Escuela Vicente Guerrero al detectar una gran cantidad de descontrol en los grupos de quinto y sexto de primaria. Los instrumentos entregados a las maestras detectan una importante presencia de violencia entre los alumnos; la violencia se encuentra dirigida al plano verbal, físico e incluso al sexual. Partiendo de este dato se preparó una fase de trabajo con los alumnos encaminada a hacer de su conocimiento lo que se entiende por violencia, sus diferentes facetas, sus formas de manifestación, la presencia de ella en el grupo, sus consecuencias y, finalmente la elaboración de una campaña contra la violencia impulsada por los propios alumnos.

Paralelamente a este trabajo encaminado con los alumnos se suma el trabajo con los padres de familia bajo la misma dinámica, pero dirigida a la familia, o sea en las charlas estructuradas se buscaba encontrar el concepto de violencia, sus diferentes facetas, sus formas de manifestación, la presencia de ella en la familia y la sociedad, sus consecuencias y, finalmente la elaboración de una campaña contra la violencia que trazara alternativas que llegaran a casa principalmente. Este último punto cubre otra de las funciones que como psicólogo realicé en el área que es la prevención.

El área clínica es otra en la que se desarrollaron funciones específicas que las podemos dividir en cuatro que son: evaluación y diagnóstico, prevención, orientación y rehabilitación.

Trabajando en el área clínica uno de los problemas más frecuentes a atender ya sea en psicoterapia individual o grupal era la importante presencia de neurosis así como los altos índices de violencia intrafamiliar. Dirigido a esto una de las tareas fundamentales se centraba en concretar una evaluación y diagnóstico basados en los principios teóricos que se expusieron en capítulos anteriores, por lo tanto, esta tarea no se dirigía a buscar una etiqueta diagnóstica que nos hablara del problema, tampoco se buscaba focalizar una relación causa efecto del mismo, mucho menos describir rasgos u observaciones hechas, sino más bien, localizar los indicadores de la personalidad así como los niveles de regulación de quienes demandaban el servicio para que posteriormente se proyectara el plan terapéutico. Esta evaluación y diagnóstico contenía instrumentos manejados por el modelo teórico aquí presentado como son: cuestionario de frases incompletas, conflicto de diálogos, composiciones y la asociación libre en los contenidos del discurso.

Ya que se habían evaluado los elementos principales para trabajar en un proceso terapéutico se brindaba orientación con el objetivo de que el sujeto hiciera conciencia inicialmente de las manifestaciones del problema, esperando que esto sirviera para situar lo más específicamente componentes a nivel social, familiar e individual que participaran en la dificultad. Logrado el éxito hasta este momento se estimulaba la iniciativa para que el sujeto hiciera conciencia de cómo él o ella participaba de forma activa o pasiva en los problemas. La última fase del proceso se concretaba en elaborar planteamientos de lo que era posible hacer mediante alternativas, compromisos y comunicación.

Explicitado de otra forma si se pudiera llamar el método que se perseguía consistía en un proceso que iniciaba con la observación y el análisis de las instancias participativas, seguido de plantear alternativas que incluyeran a lo grupal, familiar, escolar e individual, para que de esta forma el proceso concluyera en el compromiso conciente de actuar. En otras palabras el proceso consistía en ir de la observación y análisis, seguido de la concientización y planteamiento de estrategias para terminar con tomar acciones concretas.

Lo antes referido cumple a la vez dos funciones más, la primera de ellas es la prevención de otras o mayores dificultades a corto, mediano y largo plazo y la segunda tiene que ver con la rehabilitación de daños ya instaurados.

Finalmente las funciones concernientes a la última área que es la social-comunitaria son cuatro: 1) la evaluación, 2) la planeación, 3) la programación y 4) la intervención en la estructura individuo-familia-sociedad.

Como en los antecedentes se detallaba, todo el trabajo partía de un diagnóstico comunitario, el mismo que se actualizaba y reorganizaba con el paso del tiempo y las intervenciones hechas a la comunidad. La forma de actualizar el diagnóstico consistía en la elaboración de diarios de campo que se completan por quines trabajábamos directamente en la comunidad. A través de estos se conocían las necesidades y demandas de la comunidad, los recursos y potencialidades encada una de ellas, los actores sociales implicados e incluso datos que hablaran de cómo nos sentíamos trabajando en la comunidad.

Estas evaluaciones hacían posible disponer de datos relevantes para planear el trabajo a corto, mediano y largo plazo, o sea, crear un plan estratégico que pudiera mantener un impacto favorable en las demandas de la comunidad. En este momento del proyecto se hacía uso de una herramienta de fortalecimiento institucional llamada Enfoque de Marco Lógico, creada por una gran diversidad de Organizaciones no Gubernamentales y de desarrollo en México. Conforme lo exponen los autores (Romero, y cols. 1997), esta herramienta es una forma de estructurar los principales elementos de un proyecto de tal manera que se enfatice la relación lógica entre insumos, actividades y resultados esperados. Los principales componentes de este enfoque son: 1) árbol de problemas, 2) jerarquía de objetivos (fin, propósito, resultados esperados, actividades), 3) indicadores, 4) supuestos y 4) matriz.

La última que es la matriz es la herramienta síntesis que integra a los demás elementos dentro de una sola y busca la coherencia lógica entre las partes. La matriz es importante porque una vez construida permite, por un lado, tener claridad global de todas las partes de un proyecto y, por otro, hacer presentaciones muy precisas ante quienes se interesan por él. Construir una matriz significa construir el esqueleto lógico de un proyecto.

Esquemáticamente se representa de la siguiente forma:

Objetivos	Indicadores	Fuentes de verificación	Supuestos
Fin			
Propósito			
Resultados Esperados			
Actividades	Recursos		

Esta matriz una vez elaborada para cada proyecto y llevada al cabo con actividades concretas permitían que se cumplieran las dos últimas funciones como psicólogo que son: la programación y la intervención en la estructura individuo-familia-sociedad.

c) DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Círculo Social y educativo Antonino Malhomme es una institución de asistencia privada que trabaja en la zona norte del Distrito Federal, más específicamente con la población de Martín Carrera y colonias aledañas como son Gabriel Hernández, Díaz Mirón, Vasco de Quiroga y La Dinamita.

Esta zona geográfica del Distrito Federal se encuentra en los límites de la Delegación Gustavo A. Madero, muy cerca de la salida a la Ciudad de Pachuca Hidalgo, y se caracteriza por estar ubicada junto a la Sierra de Guadalupe, por lo tanto, varias de las colonias mencionadas mantienen parte de su población asentadas sobre cerros.

Otra de los aspectos que caracterizan a la población es su grado de pobreza y marginalidad lo que trae como consecuencia un alto grado de problemáticas sociales como son desintegración familiar, farmacodependencia, delincuencia, vandalismo, deserción escolar y violencia intrafamiliar.

La sobrepoblación en estas colonias no han permitido establecer espacios en los cuales la población pueda tener actividades recreativas, deportivas así como de esparcimiento, lo cual se convierte en factor de riesgo dado que uno de los lugares donde los niños, las niñas y jóvenes pueden desenvolverse es la calle. Esta situación de calle en un buen número de niños, niñas y jóvenes evidencia la necesidad de trabajar tanto a nivel comunitario como a nivel terapéutico familiar e individualmente.

Cabe señalar que a pesar de todo los servicios de salud no son escasos, sin embargo por cuestiones de cultura o de carencia de recursos no se toman las medidas necesarias para realizar trabajo preventivo o de asistencia en las problemáticas especificadas más arriba.

La institución en la cual se desarrolla mi trabajo profesional es una de las pocas que abren espacios para la recreación, la cultura, asesoría terapéutica y de las pocas que da apoyo preventivo a nivel comunitario y basta con recurrir a la historia de la institución para conocer la labor que ha realizado desde hace años.

El Círculo Social y Educativo Antonino Malhomme inició sus actividades en 1967 con la inquietud de un sacerdote francés, quien nació en Lyon, Francia. Fue profesor de matemáticas, combatiente y prisionero de los alemanes en la segunda guerra mundial. Llegó a México un año después de haber terminado la guerra en 1946 con el nombramiento de Capellán en el Hospital Francés durante casi 10 años, fue aquí donde se despertó su necesidad de explotar su vocación de Amor a su prójimo y Ayudar sin mirar a quién.

Fue enviado por sus superiores a la Colonia Martín Carrera el 6 de Enero de 1956 en donde encontró "tierra fértil" según sus palabras. En el patio trasero de la iglesia de la colonia había salones en los que se inició con ayuda de la comunidad voluntaria y contagiada del entusiasmo y confianza que mostraba el sacerdote, se dieron clases de Auxiliar de Oficina, alfabetización para los adultos. Tres o cuatro años después inició el servicio de dispensario médico para personas sin recursos ofreciendo a los pacientes el medicamento junto con la consulta, esto también con el apoyo que se recibía de las personas, pacientes y familiares de los que lo conocieron en el Hospital Francés.

En 1965 adquirió el terreno en la calle de Santana No. 164 de la misma colonia gracias a las donaciones de franceses quienes vivían en la colonia Polanco.

En febrero de 1967 en el lugar ya construido dieron inicio más actividades que favorecieron en gran medida a la comunidad de Martín Carrera, principalmente, no descartando la influencia de personas que atraídas por la oportunidad que se brindaba se incluyeron las colonias aledañas.

En todos los servicios de daba prioridad a las personas de escasos recursos, trabajadoras domésticas, madres abandonadas. La población que acudía al centro de

acción social podía escoger entre terminar su primaria, hacer su secundaria con el sistema abierto de telesecundaria, secretariado, trabajador social, corte y confección, cocina económica o la actividad principal del centro, la carrera de auxiliar de enfermería y en muchos de los casos con trabajo seguro gracias a los contactos que fueron aumentando. Aunado a esto se formó la biblioteca, creada y formada por la comunidad a quienes se les invitó a donar un libro, también participaron algunas editoriales como Larousse, Porrúa Hermanos, fondo de Cultura Económica y algunas otras.

De esta manera los y las alumnas no tenían que hacer los gastos de libros que estaban fuera de su alcance, sino visitar la biblioteca, la cual fue creciendo su acervo que hoy es de 12000 libros con volúmenes de casi todos los temas.

En 1991 el fundador contaba con la edad de 79 años y preocupado por el más necesitado, decidió convertir el centro en una Institución de Asistencia Privada. Se aprovechó este cambio para ponerle su nombre ya que se consideraba un justo reconocimiento. De esta forma en Julio de 1992 se constituye el “Círculo Social y Educativo Antonino Malhomme” I.A.P.

Al año siguiente un cáncer en la columna vertebral lo priva de la vida el 6 de Diciembre de 1993.

Con su muerte se viene una temporada difícil a quienes quedan como directores de la institución dado que las donaciones que se recibían de Europa fueron suspendidas. Sin embargo a pesar de ello el trabajo ha seguido su curso conservando su objetivo: Dar atención médica, educacional, rehabilitación, recreación y proporcionar atención y capacitación para una mejor calidad de vida a personas de la tercera edad, principalmente a personas de escasos recursos.

El Círculo Social y Educativo Antonino Malhomme IAP actualmente cuenta con los siguientes servicios:

Consulta médica general y pediátrica.

Odontología y Ortodoncia

Psicología Clínica

Educación especial a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje

Terapia psicológica y adaptación a personas con múltiples atipicidades

Estancia infantil

Secundaria y preparatoria abierta

Computación

Karate

Aerobics

Yoga

Grupo de la tercera edad

Clases de fieltro, tarjetería española, etc.

Biblioteca

Grupo de Al – Anon (familiares de AA)

Como seguramente puede ser observado la diversidad de las actividades dentro de la institución permite que se integre la población contando hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, lo cual hace muy enriquecedor el trabajo.

Aunado a esto cabe señalar que el área de psicología es de las más importantes dentro del centro comunitario dado que en las zonas aledañas es de las pocas instituciones que cuenta con este servicio a nivel profesional y especializado.

El área de psicología como se mencionó anteriormente trabaja directamente en la comunidad real local realizando básicamente trabajo a nivel preventivo en cuanto a problemáticas específicas como son deserción escolar, violencia intrafamiliar y

farmacodependencia. Por otro lado también se trabaja en el centro comunitario creando comunidades terapéuticas para el trabajo terapéutico en grupo, de forma individual y profesional.

El trabajo en el centro comunitario tiene dentro de sus objetivos crear trabajo preventivo pero también asesoría psicoterapéutica, lo cual lo convierte en un trabajo netamente de intervención en casos específicos y con actores sociales específicos.

Es claro que una de las líneas prioritarias del trabajo en el área de psicología es tratar de involucrar al trabajo a diversos actores sociales como son líderes de la comunidad y personas encargadas de impartir educación en escuelas y centros recreativos, esto sin dejar de involucrar en el proceso de trabajo a los actores básicos de nuestro trabajo: niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Por lo anteriormente mencionado es como considero importante y relevante el papel de la institución dentro de la comunidad, papel que debe desarrollarse día con día a fin del beneficio comunitario y a través de ello, el propio.

d) DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Antes de comenzar el desarrollo de este tópico cabe señalar que a pesar de que el proyecto en el que participé era bastante amplio las actividades a desarrolladas eran claras y específicas. Todas y cada una de las actividades tenían lógica y coherencia tanto con las áreas como con las funciones especificadas anteriormente.

En primera instancia, una de las actividades que tenían que ver con el proyecto general del área de psicología consistía en llenar un formato para establecer las condiciones del primer contacto, o sea, en este formato se incluían los datos generales de quien solicitaba el servicio, el medio a través del cual se comunica, la forma en cómo se enteró del trabajo de la institución, quién hace la solicitud del servicio, para quién y lo más importante: cuál es la demanda específica. También se incluía cuál era nuestra percepción de este primer contacto, esto con la intención de analizar las variables a nivel subjetivo que pudieran jugar un papel específico.

En segunda instancia se citaba a aquellas personas involucradas en el problema ya sea que tuviera que ver con la familia nuclear o con la familia extensa. En esta primera cita se tomaban en cuenta todos los datos que pudieran servirnos para hacer un análisis de las variables que participaban en la formación del problema. A manera de ejemplo, un día martes se presentó en el centro comunitario la señora CN quien se había enterado del apoyo a través de una charla impartida en la escuela por un promotor. La demanda específica de la señora era que se atendiera a su hijo IG de ocho años para que dejara de ser desobediente, hiciera sus tareas, dejara de tener problemas de conducta en la escuela y mejorara sus calificaciones. Una vez que se han tomado todos sus datos se le daba una cita para que se presentara con los integrantes de la familia y también de quienes convivían con el niño. En esta primera reunión eran relevantes determinados datos como son: los miembros que asistían, el parentesco con el niño, su disposición al diálogo, la manera y forma en que se distribuían en las sillas y finalmente la percepción que cada uno de ellos tenía sobre el problema de IG.

Esta primera reunión era parte clave del éxito del trabajo terapéutico porque podía darnos un panorama de cómo es la dinámica en la que el menor se encontraba inmerso. En muchas de las ocasiones era verdaderamente difícil trabajar porque el elemento de la familia que más causaba daño regularmente no se presentaba, como en el caso de IG que tiene a un padre que se caracteriza por su rigidez, un alto índice de agresividad y una manera de comunicarse por demás disfuncional.

Una vez concluida la primera entrevista cuya finalidad se especificó arriba, se citaba nuevamente a todos los que participaban. Esta segunda entrevista pretendía conocer datos específicos en la historia de la familia y del niño o joven que querían ayudar. También se le aplicaba a cada uno de ellos un cuestionario de frases incompletas para obtener datos concernientes a los elementos funcionales y estructurales de ellos. Los datos que se indagaban estaban planeados en cinco momentos: 1) datos prenatales del menor, 2) datos perinatales, 3) datos postnatales, 4) historia general de la familia y 5) elementos funcionales y estructurales de los miembros de la familia.

Los datos arrojados por la segunda entrevista se consideraban claves siendo que en ellos podíamos conocer qué tan arraigado estaba el problema, como en el caso de IG que en su historia es muy marcado el trato agresivo que ha recibido por parte de los dos padres desde muy temprana edad, evidenciándose el maltrato físico, emocional y verbal.

Después de la segunda entrevista se trabajaban dos sesiones de evaluación con el menor: en la primera se evaluaban tres aspectos a) estado neurológico, b) habilidades básicas para el aprendizaje y ejecución académica y c) condición emocional; en el segundo momento de la evaluación se observaba la capacidad de socialización del menor insertándolo en un grupo de niños.

Una vez terminados estos cuatro momentos era posible plantear una estrategia de trabajo acorde a los datos obtenidos en una matriz que especificaba:

En la familia

- Estructura de la familia
- Demanda específica
- Involucrados en la problemática
- Historia familiar
- Evaluación de personalidad en cada uno de ellos

Con el niño o niña

- Historia
- Condiciones neurológicas
- Habilidades y ejecución académica
- Condición emocional
- Capacidad de socialización

Acerca del caso

- Fortalezas de los involucrados
- Debilidades de los involucrados

Acerca de la estrategia a tomar

- Trabajo con la familia
- Trabajo con el niño
- Trabajo con la comunidad

Una vez elaborada esta matriz las actividades siguientes se dirigían al trabajo terapéutico, de aprendizaje y comunitario concordando con las áreas de trabajo planteadas en el centro comunitario.

De inicio para los que estábamos involucrados en este trabajo era imprescindible el trabajo con la familia. A través de ella estaba buena parte del éxito del trabajo terapéutico porque nuestra lógica teórica indicaba que el problema del niño o niña era un síntoma de lo que transitaba a su alrededor ya sea en la familia, en la comunidad o en la escuela. Con la familia se trabajaba en una serie de talleres de escuela para padres en los cuales se analizaba de forma activa:

- Qué es la familia
- Qué caracteriza a una familia disfuncional
- Qué es la desintegración familiar
- Qué es la neurosis
- Para qué conocer a nuestra familia y a nuestros hijos
- Qué entendemos por educar
- Cuáles son los principales elementos de la comunicación interpersonal y diferenciar a la comunicación agresiva, la pasiva y la asertiva
- Qué es la autoestima y cómo conocer la nuestra y la de nuestros hijos
- Cómo manejar límites y situaciones difíciles con los hijos
- Qué es la sexualidad y cómo hablar de ella con los hijos
- Cómo participamos en los problemas

Cómo identificamos e interpretamos nuestros estados emocionales
Cómo plantear y planear cambios
Qué podemos hacer para comprometernos
Cómo perdonarnos y perdonar a los demás

Cada uno de estos temas eran analizados en una sesión que se impartía una vez por semana y podían participar quien estuviera involucrado con algún caso o también cualquier miembro de la comunidad interesado en el tema. Lo más interesante de estas sesiones de escuela para padres era que nosotros dirigíamos poco a los grupos, nuestro papel se limitaba a hacer participar a los asistentes mediante juegos, dibujos, exposiciones y cuando había un nivel suficiente de confianza y empatía, se externaban vivencias personales. Nuestras intervenciones se reducían a orientar en los casos solicitados por el mismo grupo pero tratando de encontrar la respuesta a través de ellos mismos.

El trabajo con los niños era igualmente enriquecedor. Aquí se trabajaba siempre en grupo, por un lado por situaciones económicas (solía ser más barato) y por otro, el más importante, para integrar siempre a los niños a un grupo y no marginarlos. Las actividades de los niños se complementaban siempre con actividades en donde intervenían los padres.

No todos los niños presentaban problemas de aprendizaje, pero a pesar de ello en primera instancia se realizaba actividades a su nivel que incrementaba su nivel de habilidad básica para el aprendizaje y se complementaba con trabajo clínico por medio de dibujos, historias, manualidades y expresión de vivencias, todo a través de un programa de actividades preestablecido (ver anexo).

Finalmente el trabajo en la comunidad no era difícil de planear porque se establecía acorde a las necesidades de las familias que ya se atendían y también a las necesidades que los maestros de las escuelas hacían ver en los registros que nos entregaban. Buena parte de este trabajo comunitario consistía en estructurar charlas de orientación para padres que se daban en la misma escuela en los horarios que acordábamos las partes. Estas charlas mantenían un doble fin, por un lado acercar información a padres de familia con miras a que ellos identifiquen posibles problemas dentro de la dinámica familiar, por el otro, se pretendía explorar determinadas alternativas que ayudaran a solventar dificultades que los mismos padres encontraran.

El trabajo comunitario también se complementaba haciendo campañas en las escuelas con referencia a un tópico como podría ser la violencia, los valores familiares y la prevención al abuso sexual infantil.

Otra actividad que ocupaba parte de nuestro tiempo era la investigación básica que sirviera de apoyo para hacer lo más profesionalizado posible todas nuestras actividades.

Por último está por demás comentar que todas las actividades cubrían nuestras áreas de trabajo y las funciones que nos habíamos encomendado.

e) ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Elaborar un análisis crítico de las actividades era para nosotros una de nuestras prioridades dentro del trabajo ya que consideramos que sin ésta tarea toda actividad profesional dentro de la psicología queda expuesta a cometer errores importantes.

Debo señalar que la crítica que hacíamos al trabajo lo manteníamos con la asesoría de una terapeuta más experimentada que nosotros en el tema y a la cual se le pagaba por sus servicios. A su vez la crítica que conservábamos a nuestro trabajo estaba muy relacionada con la obtención de resultados esperados.

Considero pertinente exponer brevemente la historia y el proceso de trabajo que se dio en el transcurso de mi estancia como coordinador del área de psicología en el Círculo Social y Educativo Antonio Malhomme, esto puede plasmar cómo llegamos al trabajo que he expuesto.

En un inicio el proyecto se encontraba netamente centrado en aspectos cuantitativos, por lo tanto, éstos nos proporcionaban los indicadores del éxito o fracaso del trabajo, en otras palabras, las calificaciones en la escuela era el indicador más importante y el criterio a seguir. Sin embargo con el transcurso del tiempo notábamos que el niño o niña mientras se atendía mostraba un incremento en sus calificaciones, pero cuando dejaba de atenderse recaía en sus dificultades anteriores. Esto nos hacía pensar que tal vez dábamos paliativos a la problemática en el tiempo que se encontraba con nosotros. No se trabajaba directamente con la familia y la escuela a pesar de que conocíamos diversas variables que participaban por parte de ambas.

Fue así como decidimos planear otra estrategia en la cual se estructurara más un modelo de desarrollo comunitario en lugar que el prevaleciente de desarrollo académico, esto exigía hacer intervención en los escenarios que rodeaban al niño que por supuesto son la familia y la escuela.

Posteriormente nos dimos a la tarea de rescatar de las experiencias anteriores y analizar los factores que intervienen en los problemas de aprendizaje y adaptación escolar. Seguimos por determinar la estrategia de intervención o metodología con la que pretendíamos elaborar el trabajo terapéutico y de aprendizaje, una de nuestras conclusiones fue que no debíamos prolongar el modelo tradicional de educación que mantienen las autoridades educativas en nuestro país porque era una forma de darle vida al mismo y no el ofrecer una alternativa. Fue así como nuestra intervención la planeamos de forma activa y participativa en la red de relaciones del niño o niña, esto nos demandaba hacer trabajo con la mayor cantidad de involucrados posibles a fin de hacer un frente común.

La siguiente actividad se encaminó a investigar la manera más activa de atención a los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, compramos materiales didácticos y desarrollamos un procedimiento que iba desde el primer contacto hasta el término de la intervención que es el presentado en el apartado anterior.

Es muy evidente pensar que para quienes estuvimos involucrados en esta experiencia profesional logramos resultados importantes que se mostraban en la calidad de vida y sobre todo en la calidad de las relaciones de las personas que se ponían en nuestras manos, sin embargo creo la parte final queda inconclusa al no determinar los indicadores que nos permitan evaluar el momento de la conclusión en la intervención tanto con el niño como con la familia. Es evidente pensar que esta es una tarea compleja porque implicaría atrevernos a definir cómo debería ser el ser humano, cosa que por lo menos no está en nuestras manos.

A pesar de lo anterior sí era posible determinar todo un conjunto de habilidades, actitudes, aptitudes y compromisos que se acreditaban en el transcurso del trabajo, algunas de ellas eran:

Capacidad y habilidad de reconocer emociones y expresarlas

Apertura al diálogo y capacidad de escuchar

Autoconocimiento y compromiso con elaboraciones futuras

Capacidad de ser flexible

Capacidad de analizar la realidad, reflexionar

Motivación

Buen desempeño en habilidades visuales, auditivas, perceptivas y motoras

Interés por aprender y estudiar no por compromiso externo

Manejo de situaciones conflictivas

Continuando con este análisis crítico considero que nos faltó elaborar un instrumento que pudiera evaluar el proceso personal por el cual pasábamos debido a que el trabajo comunitario es sumamente demandante y uno como persona puede perderse en estas demandas, o más aún uno puede cometer el error de hacer suyas demandas que no nos corresponde atender. También es frecuente cometer el error de involucrarse de más en las dificultades de la comunidad, teniendo como resultado que uno personaliza igualmente estas dificultades.

Asociado a lo anterior estuvo la falta de un instrumento que nos pudiera indicar cómo percibían nuestro trabajo los directores y profesores de escuelas, las madres y los niños y niñas. Estas opiniones pudieron ser en su momento muy valiosas en el sentido de saber con más precisión si estábamos proporcionando alguna alternativa a sus necesidades o no, o si estábamos cometiendo el error de trabajar con lo que nosotros creíamos que eran sus necesidades.

También es claro que no desarrollamos un modelo acabado de intervención comunitaria a causa de las múltiples necesidades que atendíamos, en otras palabras el modelo desarrollado no podrá atender todas las problemáticas ni acoplarse a ellas, sino por el contrario puede acercar al ser humano a que sea él quien las resuelva y deje de estar esperando a aquel que se haga cargo de sus responsabilidades.

Por lo anterior es como concluimos que el resultado más importante que obtuvimos en este periodo de trabajo fue la elaboración de un modelo de intervención comunitaria planteado en cuatro áreas de trabajo, con su respectiva metodología y procedimiento.

Otro de los resultados positivos del trabajo es el haber intervenido en la comunidad, ser parte de ella, ser reconocidos y aceptados por ella, como prueba tenemos la apertura de puertas y el reconocimiento que hacían las escuelas primarias del trabajo que hacía el Círculo Social y Educativo Antonio Malhomme.

F) ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA CARRERA Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS COMO PSICÓLOGO

La formación educativa es un proceso siempre complejo que de alguna u otra forma viene a representar el vínculo existente entre escuela y sociedad, en otras palabras se parte del supuesto de que la formación universitaria debe estar dirigida a atender todas las demandas de la sociedad.

Este es un proceso que claramente pude entender en toda la formación recibida, sobre todo al momento de realizar un servicio social como parte integral del currículo de la carrera. En mi caso tuve la experiencia de insertarme en el área de Educación Especial trabajando en la CUSI, en el área educativa elaborando un proyecto en una escuela secundaria, en el área clínica trabajando con pacientes de la CUSI y finalmente en el área de salud mental laborando prácticas en un Centro de Readaptación Social.

Estas experiencias fueron imprescindibles en la formación, sobre todo formando parte de un currículo que accedía a la supervisión casi personalizada. Estas experiencias en el transcurso de la carrera permitieron reducir la angustia y la inseguridad que se siente por estar en una experiencia nueva, que nos confronta con la realidad y a fin de cuentas que nos enfrenta con la calidad de nuestros conocimientos y habilidades.

La formación recibida contiene los elementos básicos que posibilitan la inserción en el campo laboral, sobre todo aquellos relacionados con la metodología y la elaboración de proyectos. Estos dos aspectos generan en la medida de lo posible cierta autonomía e independencia en el trabajo institucional, o sea, uno egresa con los elementos teóricos, metodológicos y prácticos que hacen posible estructurar el quehacer a corto, mediano y largo plazo, con objetivos claros y con la capacidad de palparlos, medirlos y cuantificarlos.

Tal vez esta fue mi mayor experiencia ejecutado por mas de un año en el Círculo Social y Educativo Antonino Malhomme porque al ingresar comenzó un proceso de trabajo que en un inicio exigía retomar las experiencias, el trabajo actual y la demanda de proyectar lo que se quería hacer en un plazo de tiempo determinado basándose en una estructura teórico-metodológica coherente.

Sin embargo el plan de trabajo de la Fes Iztacala esta cargado de materias bajo el enfoque conductual que vino a darme elementos mínimos al enfrentarme a las experiencias de trabajo. En la parte que mas puedo retomar estos conocimientos fue en la investigación y elaboración del programa de estimulación para niños con dificultades para aprender, programa que se basa inactividades concretas y conductas específicas. Por desgracia lo mismo no sucedió con el trabajo realizado con padres porque implicaba mayor profundidad ya que se tiene la necesidad de enfrentar conceptos que no toma en cuenta la corriente conductual.

Sucedió algo muy similar con los sistemas de evaluación y diagnóstico por la imposibilidad de integrar a la evaluación y diagnóstico contenidos a nivel cualitativo y nos hemos visto forzados a elaborar diagnósticos funcionales más que de interpretación subjetiva. Al igual pasa lo mismo con los instrumentos de evaluación y diagnóstico que necesariamente desde un enfoque conductual tiene que ser más cuantitativo que cualitativo.

En definitiva las herramientas que más me aportó elementos en el transcurso de la carrera fue aprender a encontrar la coherencia entre los elementos teóricos, prácticos y metodológicos dado que existe una brecha importante entre teoría y la práctica. Como ejemplo puedo mencionar mi propio trabajo en el Círculo Social y Educativo donde a mi ingreso se carecía de un proyecto que guiara las labores del Centro Comunitario. Aquí aprendí a aplicar lo mismo que se hacía con las materias de la carrera partiendo de elementos como son:

Establecer una estructura teórica que sustentara las unidades prácticas que se integraban al trabajo.

Elaborar coherentemente objetivos generales y específicos.

Estructurar la metodología desde la definición del tipo de investigación, hasta los procedimientos.

Desarrollar los instrumentos de medición y su pertinente estandarización.

Elaborar análisis de resultados tomando en cuenta los datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Mostrar conclusiones.

Proponer una discusión.

Estos elementos me han permitido insertarme en casi cualquier ámbito de la psicología, no limitándome a trabajar un solo tópico en el quehacer profesional, en otras palabras también me ha dotado de armas para hacer investigación en la acción.

Este proceso arriba mencionado fue aplicado en las prácticas que se mencionaron con anterioridad y me hizo ver con más claridad a lo que me enfrentaría al término de la carrera, por lo tanto creo que es una de las mayores herramientas que aporta el currículum de la carrera de psicología en la FES Iztacala.

Una de las demandas que el quehacer profesional me ha hecho y en la cual no se ha integrado a la carrera esta relacionada con la interrelación entre la psicología, la educación especial y la neurología. Refiriéndome a neurología no a el funcionamiento fisiológico del cerebro, sino más bien a la detección de un grupo determinado de alteraciones que son imprescindibles tomar en cuenta al trabajar con seres humanos. Esta carencia de herramientas fue algo que tuve que investigar por mi cuenta y que me hubiera gustado que fuera con el asesoramiento de un profesor en el transcurso de la carrera.

Aprender a hacer la detección de alteraciones neurológicas en los trabajos de educación especial en el Círculo Social y Educativo fue una prioridad dado que muchos de los niños que ingresaron en un inicio al programa de problemas de aprendizaje nos dimos cuenta tiempo después que padecía algún tipo de irritación a nivel cerebral y que debía ser canalizada con el especialista adecuado.

A pesar de ello considero que la formación en la carrera de psicología en la FES Iztacala fue satisfactoria y que por lógica no puede cubrir todas las demandas por ser una ciencia tan amplia aunado a la complejidad que es estudiar al ser humano.

g) PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA Y PARA MEJORAR LOS RESULTADOS PRODUCTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Este apartado es relevante en el trabajo presentado debido a cómo he vivido mi experiencia profesional y que no creo sea diferente al resto de mis colegas.

Desde mi experiencia podría decir que el haber estudiado psicología en una de las universidades más prestigiadas del país ha sido una experiencia única, sin embargo hoy estoy convencido de que el haber terminado mis estudios de licenciatura es apenas el comienzo de mi carrera.

Al término de la licenciatura es interesante cómo uno egresa al mundo exterior y se siente incompleto, con pocas herramientas y con una experiencia tan corta que uno piensa seguramente que los años de universitario se tiraron por la borda, que fueron mal aprovechados en esfuerzo, tiempo y recursos. Sin embargo lo que pasa es que uno se enfrenta cara a cara con la realidad la cual está caracterizada por una enorme complejidad; así fue, así es y así seguirá siendo.

Uno en esos momentos logra visualizar que la formación universitaria es el inicio de todo un proceso que no terminará. Esto es algo que nunca aprendí como universitario porque uno avanza pensando que saldrá con todos, absolutamente todos los elementos para trabajar como psicólogo.

Al inicio del trabajo pensé que me faltaban conocimientos de psicología y estudié algunos artículos; con el trabajo cotidiano y las necesidades del mismo consideré que me faltaban algunos conocimientos de educación especial, estudié algunos artículos, esto me llevó a pensar que como me sentía con carencias me faltaban un poco de conocimientos en sociología partiendo de la teoría de las redes sociales, leí algunos artículos, hasta que entendí que me hacen falta conocer más sobre antropología, filosofía, metodología, neurología, psiquiatría y muchas otras cosas más.

De esta forma es como me atrevo a hacer mi propuesta de contenidos para la formación en la FES Iztacala.

Debo comenzar diciendo que en el transcurso de toda la formación universitaria tuve la oportunidad de acercarme a diversas corrientes en la psicología, momento esencial que posibilitó tener un criterio más amplio acerca de las diversas formas de estudiar el comportamiento del ser humano. Por lo tanto en primera instancia, este es un proceso que todo estudiante en psicología debe vivir o de lo contrario crecerá profesionalmente con una visión limitada acerca de su ejercicio profesional.

En segundo lugar cobra la misma importancia el contacto con los elementos filosóficos que subyacen a cada corriente, dado que esto posibilita el discernimiento de los contenidos que guían la estructura científica. En consecuencia, el que se diga ser promotor de determinada corriente y no comprenda la filosofía que existe detrás mantendrá una formación a medias.

Al igual que el punto anterior el estudio de la ética es vital y no para usarlo como un órgano moral, sino para personalizar principios y valores fundamentales en la regulación del comportamiento del ser humano.

Considero que los tres elementos formulados posibilitan estructurar la visión de cuál corriente elegimos adoptar para trabajar y así mantener un criterio amplio, crítico y responsable en el compromiso con el ser humano.

Particularmente en el currículum formulado en la FES Iztacala para la carrera de psicología la mayor parte de las materias parten de un enfoque conductista, corriente que dentro del estudio del ser humano parte de principios positivistas, limitando así el estudio de una parte del ser humano que es su propia subjetividad.

Afortunadamente en esta escuela existe la apertura con algunos profesores de carrera que se permiten romper con el currículum planteado y se estudia junto con los alumnos otra corriente entre las cuales están la corriente cognitivo conductual, el psicoanálisis, la humanista, la gestalt y la corriente histórico cultural.

El hecho de que este trabajo se base con la corriente histórico cultural no quiere decir que mi propuesta se tenga que basar en proponer un currículum donde se aborden únicamente materias de ella, por el contrario, considero que una de las obligaciones que tenemos como psicólogos es conocer todo el ámbito que rodea a nuestra ciencia, hacer un verdadero análisis crítico y finalmente decidir cuales van a ser los principios teóricos y metodológicos que guiarán nuestro quehacer profesional.

Sumado a lo anterior hay que decir que no sería el momento para proponer un currículum a la carrera, sino más bien, proponer que se integre al desarrollo y formación de la carrera determinados puntos que en particular ha sido de un gran apoyo en el ejercer profesional y que no fue algo obtenido en la formación universitaria. Estos puntos serían los siguientes.

En primer lugar conocer desde un inicio que la manera en como el ser humano se estudia a sí mismo puede variar de acuerdo a ciertos principios teóricos, filosóficos y metodológicos y que a la vez hacer un análisis exhaustivo de cómo esto se relaciona con la historia, cómo se relaciona con el modelo económico, político y social de nuestro país. Este punto se hace pensando en un punto que analizamos: la estrecha relación que existe entre el modelo escolar y el modelo social.

Durante el transcurso de toda nuestra carrera universitaria elaborar un estudio y un análisis de la realidad de nuestro país abarcando tres áreas: como nación, en el ámbito local o estatal y en lo personal o subjetivo. Este estudio debería abarcar las condiciones económicas, sociodemográficas, políticas y psicológicas de los mexicanos, por lo tanto aquel que conozca cuáles son las necesidades como nación y como comunidad, podrá estar en posibilidades de comprender más ampliamente las necesidades a nivel subjetivo y grupal.

Integrar al currículum materias que se encuentren relacionadas con sociología, antropología y dinámica de grupos dado que lo social se genera a partir de lo individual pero, igualmente, lo individual se forma a través de lo social.

Que como requisito indispensable durante el último año y medio de la carrera se implemente en cada alumno acompañamiento psicoterapéutico con el objetivo de analizar su condición de salud mental antes de trabajar directamente con seres humanos.

Que la universidad mantenga un seguimiento de cada uno de sus alumnos en los dos primeros años después de haber egresado y con este medio acercarse a las necesidades y limitaciones de cada alumno, elaborar estadística y analizar críticamente los programas que se mantienen actualmente.

Sumando algunas palabras mas a lo anterior es importante resaltar que la intención de presentar esta propuesta se encuentra íntimamente ligada con la decisión propia de la corriente en psicología que queremos estudiar, siempre y cuando sea elaborada con análisis y claridad en los conceptos, tomando en cuenta nuestro compromiso, nuestra historia de vida y la visión a futuro.

Al igual no creo que un currículo cerrado basado solo en una corriente sea la mejor solución a muchos de los problemas que se dan en las universidades, pero tampoco creo que el eclecticismo sea otra alternativa. Estoy convencido de que el proceso universitario debe estar basado en las experiencias propias, en la subjetividad y en la dinámica de los grupos.

h) CONCLUSIONES GENERALES

El fracaso escolar es uno de los temas educativos de los cuales nuestro país debe poner más atención ya que las estadísticas hacen evidente la necesidad de revalorar la labor educativa que se desarrolla en escuelas y universidades.

La mayor conclusión de este trabajo se basa en evidenciar que el concepto del fracaso escolar no se recarga en una sola institución como puede ser la escuela, mas bien es un conglomerado de circunstancias que interaccionan entre lo individual y lo institucional. Esta interacción se expresa en una serie de contenidos que el sujeto expresa y que muestran cómo están estructurados a nivel psicológico.

Hasta este punto es claro que no puede verse al fracaso escolar como un simple puñado de números inferiores a seis, resultado de una prueba que nos dice poco acerca de cómo un individuo aprende y sobre todo de cómo se expresa. En este sentido se concluye que el análisis cuantitativo de las calificaciones obtenidas en el transcurso de un ciclo escolar no representan la realidad de un individuo, por el contrario se muestra como un síntoma de una configuración individualizada que pasa por un momento deficiente en su salud.

Un efectivo sistema educativo debe estar orientado a enseñarle al sujeto la manera más sana de expresar su personalidad y fomentar el desarrollo de su individualidad, sin embargo muchas de las veces los modelos educativos se orientan específicamente a instruir más que a educar, limitando así la labor que deben realizar las instituciones a cargo. En suma las capacidades cognitivas-afectivas y comportamentales del estudiante no se optimizarán mediante modelos rígidos de instrucción que parten de un número para valorar el desarrollo del mismo, por el contrario fomentará la rigidez, falta de estructura y la carencia de mediatización de operaciones cognitivas en la expresión de la personalidad. Es de esta manera que mostrarle al educando un adecuado modelo educativo que parta del respeto a la individualidad será la mejor herramienta educativa que podamos ofrecer a fin de que se desarrollen las capacidades para que cada sujeto sea capaz de estructurar su propio campo de acción y mantenga en buen estado la autorregulación de la personalidad.

En esta dirección es como se puede afirmar que la teoría propuesta por Fernando González Rey es válida al aplicarla a nuestro sistema educativo, dándole énfasis a los aspectos cualitativos que intervienen en la formación de la personalidad. Este enfoque psicológico que parte de principios teórico-metodológicos coherentes es un enlace idóneo para entender la expresión que sintetiza la historia de cada individuo, posibilitando así el análisis de dónde es requerida la asistencia terapéutica.

Cualitativamente hablando es posible situar cuatro factores que intervienen en el desarrollo del Fracaso Escolar que son la familia, la escuela la sociedad y la integración individual. Estos factores en su dinámica e interrelación posibilitan o no el sano desarrollo de la personalidad, siempre dando por hecho que conocemos cómo cada individuo personaliza cada experiencia. En otras palabras el sujeto es la suma de todos los factores que se personalizan en la estructura consciente e inconsciente y que se expresan en cada uno de los comportamientos que el individuo mantiene con el medio. Así es como esto nos lleva a concluir que el "Fracaso escolar" es un síntoma que expresa el estado de salud de las instituciones más cercanas al educando, hablese de familia escuela o sociedad.

Otra de las conclusiones más acertadas de este trabajo gira en torno al concepto de "Situaciones Críticas Asociadas", el cual puede ser usado para referirnos a la interrelación de factores que propician el fracaso escolar. Este concepto sintetiza la expresión de riesgo de establecerse en el sujeto el fracaso educativo que se encuentra determinado por la falta de motivación, falta de aspiraciones y carencia de expresión de la

individualidad. Por último también sitúa que el análisis del fracaso o no se da de manera cualitativa mas que cuantitativa.

Enfrentar el problema referido al Fracaso Escolar implica generar alternativas terapéuticas concretas que den nuevas posibilidades para que el sujeto se exprese de manera mas sana en su entorno familiar, escolar y social. Estas alternativas comportamentales deben estar cargadas de un alto grado de flexibilidad para valorar a nivel individual cada una de las experiencias, momento que posibilite una adecuada integración de la personalidad de las experiencias en una perspectiva futura. De la misma forma el proceso educativo debe orientarse a fomentar las funciones autorreguladoras de la individualidad garantizando la estructuración conciente del campo de acción.

Estos fueron elementos básicos que apoyaron mis labores profesionales en los ámbitos educativo y terapéutico en el Círculo Social y Educativo Antonino Malhomme. En este sentido los elementos teórico-metodológicos fueron la herramienta básica que dieron sentido a las labores profesionales dirigidas a cubrir las funciones de investigación, prevención e intervención en la comunidad de Martín Carrera.

En el transcurso de este trabajo pude hacer presente la importante labor que como psicólogos podemos hacer en el ámbito educativo y social, mas aún si combinamos nuestras labores profesionales con otros profesionistas como son los pedagogos y trabajadores sociales. Estas labores que desarrollamos son muy bien reconocidas por las otras disciplinas y fundamentales en la intervención del fracaso escolar.

Las realidades que se nos plantean en el trabajo profesional son la base de nuestra investigación cotidiana en la que se sustentan las realidades teóricas, por tal motivo es que concluyo que la formación profesional que recibí en la FES Iztacala me dio las herramientas a nivel teórico, metodológico y práctico para realizar las funciones que como psicólogo desempeñé. De la misma manera el conocer diferentes corrientes teóricas hizo posible tener en mi formación un panorama amplio de visión que facilitó la elección del enfoque personológico como base teórica en mis quehaceres profesionales.

i) ANEXOS

PROGRAMA PSICOTERAPÉUTICO ÁREA DE PSICOLOGÍA

Nombre: _____ Grado: _____
Escuela: _____

PROGRAMA VISUAL

Rapidez
Pitágoras
Memoria Visual (10) (15) (20) (25) (30) (35)
Omega
Apache
Alfa
Pablo visual
Ritmo Visual
Trazos
Lectura oral
Lectura en silencio
Lectura oral hecha por otro
Copia en cuaderno de doble raya

NOMBRAR PARTES DEL CUERPO

Señalar
Nombrar
Rompecabezas del cuerpo
Rompecabezas de la cara
los dedos

UBICACIÓN GRUESA

Adelante
Atrás
derecha
Izquierda
Diagonales

UBICACIÓN FINA

Centro
Centro, centro - arriba y centro – abajo
Centro, centro – izquierda y centro – derecha
Centro, centro – arriba, centro – abajo, centro – izquierda y centro – derecha
Centro, centro – arriba, centro – abajo, centro – izquierda y centro – derecha, arriba – izquierda, arriba – derecha, abajo – izquierda y abajo – derecha

RITMO

Auditivo
Visual

D.L.M.

Memoria auditiva I, II, III
Figura fondo I, II, III
Imagen auditiva I, II, III
Auditivo motora I, II, III

PABLO

25

25-A

ANÁLISIS

Palabras por letra

Palabras por sílaba

Unidades (Con palos)

Decenas (con palos)

Centenas (con palos)

SÍNTESIS

Palabras por letra

Palabras por sílabas

Unidades (con palos)

Decenas (con palos)

Centenas (con palos)

OPERACIONES MENTALES

Dígitos concretos (Rompecabezas)

Pareamiento

+ - x % operaciones con objetos

+ - x % operaciones con números

Operaciones mentales (+) (-) (+-) (+x) (+%) (-x) (-%) (+%) (-x) (-%) (x%) (+-x) (+-%) (+-x%)

MEMORIA AUDITIVA DE PALABRAS

3 Palabras

5 Palabras

7 Palabras

10 Palabras

MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA DE PALABRAS

3 Palabras

5 Palabras

7 Palabras

10 Palabras

HISTORIA ORAL

3 Palabras

5 Palabras

7 Palabras

10 Palabras

HISTORIA ESCRITA

Legible

Ortografía

Redacción

NOCIÓN TEMPORAL

Días de la semana

Meses del año

Manejo del calendario

Reloj

SECUENCIAS MUSICALES

Identificación de sonidos

repetición de secuencias con sonidos

IMITACIÓN DE MOVIMIENTOS

De a – h (cara)

Del 1 al 10 (Cuerpo)

del 1 al 18 (Líneas)

ÓRDENES

RECADOS

GRANDE, MEDIANO Y PEQUEÑO

ANIMALES ÚTILES Y PELIGROSOS

Historia oral

Historia escrita

ENSARTADO

Cuentas y lentejuelas

Animales con estambre

Aros con agujetas

PLASTILINA

Suavizar

Víboras

Bolitas

Cubitos

Figuras

PEINARSE

HISTORIA ORAL

ABROCHAR, DESABROCHAR, ATAR Y DESATAR ZAPATOS Y MOÑO

PRENDER Y APAGAR VELA

CORTAR CON CUBIERTOS

PINTAR (Con crayón)

TÁCTIL

Lijas

Letras grandes

Letras pequeñas

OPUESTOS – COLORES

UBICACIÓN ESPACIAL (Con objetos)

PALILLOS CHINOS

EDUKE

Figuras y formas 2

Figuras y formas 3

Figuras y formas 4

Ejercicios de concentración 1

Ejercicios de concentración 2

Primera lectura

Matemáticas 1

Libro de vocabulario 1

Libro de vocabulario 2

Ejercicios de lectura 1

Ejercicios de aritmética 1

Ejercicios de aritmética 2

Multiplicar y dividir

Cálculo de fracciones

aritmética 2

Geometría y aritmética

PIJAS

TABLAS DE MULTIPLICAR

BIBLIOGRAFÍA

Aranzini G. (1985) El fracaso escolar. Heder. Barcelona.

Bravo L. (1998) Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Introducción a la Educación Especial. Editorial Universitaria, Chile.

Fernández M. (1988) Evaluación y cambio educativo. Morata. Madrid.

García, D. (1996) Fracaso Escolar y Desventajas Sociales. Lumen, Argentina.

Gilly, M (1978) El problema del rendimiento escolar. Investigación sobre las determinantes de las diferencias del niño escolar en idénticas condiciones de inteligencia y medio social. Oikos-tau, Barcelona.

Godinez, M. Morones, R. (1988) Percepción del ambiente familiar en niños de primaria con CI normal y que presentan bajo rendimiento académico. Tesis de maestría. UNAM. México.

González F. (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. Pueblo y Educación. La Habana

González F. (1993) Personalidad, Salud y Modo de vida. UNAM, México.

Macotela S. Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. UNAM. México.

Myers, P (1992) Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Limusa, México.

Nieto, M (1987) ¿Por qué hay niños que no aprenden? Ediciones Científicas, México.

Pallarés, E. (1993) El fracaso escolar. Mensajero, España.

Perrenoud, P. (1984) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.

Portellano, J. (1989) Fracaso Escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica.

Reyes J. (1994) El fracaso escolar como síntoma neurótico. Tesis de licenciatura. UNAM. México.

Sánchez N. (1995) El autoconcepto en un grupo de niños con fracaso escolar y un grupo de niños sin fracaso escolar. Tesis de licenciatura. UNAM. México.