



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**“ANÁLISIS DEL AFRONTAMIENTO AL FRACASO ESCOLAR Y
SUS FUNDAMENTOS DESDE LA PSICOLOGÍA”**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

CARLOS DANIEL RODRÍGUEZ CUEVAS

DIRECTOR: DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ

**DICTAMINADORES: DRA. MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN
LIC. JOSÉ ESTEBAN VAQUERO CÁZARES**



LOS REYES IZTACALA EDO DE MEXICO.

2009



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.

AGRADECIMIENTOS

AL DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ

Por todo el apoyo prestado en la realización de este trabajo.

A MI FAMILIA

Por estar con migo y apoyarme en todo mí crecimiento profesional.

A MIS AMIGOS

Porque junto a ellos aprendí, conviví, y viví muchas experiencias muy gratas e inolvidables.

AL JURADO CALIFICADOR

Por el tiempo y la atención prestados.

ÍNDICE

RESUMEN.	1
INTRODUCCIÓN.	3
CAPITULO 1. EL FRACASO ESCOLAR Y EL ESTADO DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	
1.1. El concepto de fracaso escolar como problema educativo	8
1.2. El estado de la problemática educativa en México.	9
CAPITULO 2. LAS ALTERNATIVAS DE AFRONTAMIENTO AL FRACASO ESCOLAR EN MÉXICO Y LAS POSTURAS PSICOLÓGICAS QUE LAS FUNDAMENTAN	
2.1. Las posturas de orientación biologicista en la psicología y el fracaso escolar.	15
2.2. Las posturas ambiental-culturalistas del desarrollo y el fracaso escolar.	17
2.2.1. La educación compensatoria y su expresión en México.	19
2.2.2. La estimulación temprana y su expresión en México	24
CAPITULO 3. LA SITUACIÓN SOCIO-ECONÓMICA DE MÉXICO. SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL ALUMNO Y CON EL FRACASO ESCOLAR.	
3.1. Situación socioeconómica (pobreza y desempleo)	30
3.2. Vivienda	36
3.3. Salud y nutrición	41
3.4. Educación	50

CAPITULO 4. LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DEL DESARROLLO Y EL FRACASO ESCOLAR

4.1. Principales planteamientos de la perspectiva histórico-cultural	54
4.1.1. Carácter histórico-social del desarrollo	54
4.1.2. Ley fundamental del desarrollo	56
4.1.3. Zona de desarrollo actual y potencial	58
4.1.4. Participación mediada	60
4.2. Implicaciones en la educación	63
4.2.1. La apropiación activa y personalizada de la cultura escolar	63
4.2.2. La fuerza que posibilita el desarrollo	68
4.3. Importancia de la unidad afectivo-cognitiva en el fracaso escolar	69
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS	78

RESUMEN

De manera generalizada el rendimiento en la escuela se ha concebido como el grado de cumplimiento, por parte del alumno, de los contenidos, objetivos y prácticas establecidos en el plan de estudios de cada grado y nivel escolar. En consecuencia, el alejamiento en el logro de esas metas se asume como un problema educativo, denominado “fracaso escolar”, que engloba tres situaciones, el aprovechamiento escolar deficiente, la reprobación y la deserción escolar. En muchos países, entre los que se encuentra México, los índices de “fracaso escolar” han sido y siguen siendo altos, a pesar de las distintas políticas y estrategias que se han implementado para afrontarlo. El objetivo de este trabajo es hacer un análisis de las condiciones ligadas al fracaso escolar en México y de los fundamentos en psicología de las alternativas implementadas para afrontarlo.

Para cubrir este objetivo se planteó como metodología una investigación documental, el análisis e integración bibliográfica y la construcción de lineamientos para contribuir a la discusión en torno a la comprensión del fracaso escolar. Asimismo, como marco teórico se tomó la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo fundada por L. S. Vigotsky y continuada por sus seguidores, en donde el desarrollo se asume como un proceso dinámico y complejo, que sucede a través de la implicación participativa del individuo, mediada por las relaciones con los que le rodean, para apropiarse de la experiencia histórico-social o cultura, creada por las generaciones anteriores, convirtiéndose de esa manera en miembro legítimo de su grupo social y en persona.

Por tanto, el presente trabajo se estructuró en cuatro capítulos. En el primero se aborda el concepto de fracaso escolar y se señalan los indicadores de la problemática educativa en México, que dan cuenta del nivel de fracaso escolar en el país; en el segundo capítulo se abordan dos concepciones del desarrollo psíquico y del fracaso escolar, es decir, la postura que plantea la determinación hereditaria del desarrollo, y la que concibe que el ámbito cultural y familiar son los factores esenciales de dicho desarrollo, por lo que la

deficiencia de la formación en este contexto lo plantea como el origen del fracaso escolar.

Así pues, se analizan dos alternativas de solución a este problema, lo que es la educación compensatoria y la estimulación temprana. La primera encaminada a remediar el problema, y la segunda para prevenirla. Así como, se hacen mención de algunos programas que se han implementado para solucionar dicha problemática en el país.

El tercer capítulo presenta los indicadores actuales en las esferas socioeconómicas del país y su vínculo con el fracaso escolar; y el último capítulo aborda los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo, sus implicaciones en la educación y su posición ante el “problema del fracaso escolar”. Cerrando el trabajo con la mención de la importancia del factor emocional en la construcción de un individuo, y sus implicaciones afectivo-cognitivas en el fracaso escolar, así como algunas conclusiones que expresan algunas ideas en torno a una educación alternativa desde el marco teórico del trabajo.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye una de las funciones esenciales de la sociedad. A través de ella se lleva a cabo la transmisión y la apropiación de la experiencia histórico-social, creada por las generaciones anteriores en el proceso de desarrollo de la humanidad. Es decir, la educación implica un proceso a través del cual se transmiten conocimientos, creencias, valores y prácticas a los individuos de las nuevas generaciones en determinado contexto sociocultural, quienes las hacen suyas a través de su implicación interactiva, convirtiéndose de esa manera en miembros participantes de su grupo social.

Ese proceso educativo se ha llevado a cabo de diferentes maneras, dependiendo del grado de desarrollo de la sociedad y de las condiciones materiales concretas del momento histórico en que ocurre. Así, cuando la experiencia y el desarrollo de la sociedad eran muy incipientes, en los albores de la humanidad, la comunicación práctica en la misma actividad diaria con los demás individuos del medio era suficiente para ese proceso de educación.

No obstante, cuando la sociedad logró un desarrollo mayor y más complejo, el proceso educativo en la actividad práctica y cotidiana resultó insuficiente, estableciéndose así, como una necesidad histórica de la sociedad humana, la institucionalización formal de la transmisión-apropiación de esas experiencias, y surgió así la escuela que asumió tal función (Cuevas, 2002).

Esta nueva institución educativa, la escuela, se ha encargado desde entonces de transmitir y desarrollar los conocimientos y técnicas, las creencias, los valores y las prácticas instituidos en determinado contexto sociocultural. A lo largo de su historia esta institución se ha transformado conforme se transforma la sociedad en la que se inserta, ascendiendo en importancia hasta llegar a ser imprescindible para la sociedad y el desarrollo de sus miembros; y aunque en los últimos tiempos ha sido objeto de críticas, en la actualidad dicha institución aún constituye un eje muy importante en torno al cual se programa y realiza la vida del individuo, del grupo, de los pueblos, de las naciones y de la sociedad como un todo (Cuevas, 2002). La creación de organismos específicos

en cada país para planear, vigilar y evaluar el quehacer escolar, así como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO) a nivel mundial, y la consideración de indicadores educativos para valorar el desarrollo social como: porcentaje de analfabetismo, tasa de escolaridad, eficiencia, tasa de alfabetización adulta y de matrícula en la educación básica, son algunos elementos que dan cuenta del papel central que la escuela ha adquirido durante el transcurso del tiempo, en la dinámica y el desarrollo de las sociedades (Hopenhayn y Ottone, en: Cuevas, 2002).

Esa constitución de la escuela en una prioridad para estos tiempos ha implicado también un gran esfuerzo y una inversión enorme de recursos para su estudio, su análisis y evaluación con fines de transformación y mejoramiento ante los dilemas que enfrenta y las exigencias que le imprime la transformación de la sociedad a la que sirve (Imaz, 1995; citado en Cuevas, 2004). Un elemento central que ha estado siempre presente en ese quehacer analítico y evaluativo de la educación escolar ha sido el llamado “rendimiento escolar”, que se asume como la misma razón de ser de la escuela y constituye el principal indicador de su funcionamiento. Se concibe como rendimiento escolar el logro, por parte de los escolares, de los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto social y que son sistematizados formalmente en programas de estudios para su observancia en el ámbito de la escuela (Cuevas, 2004).

En consecuencia con el planteamiento anterior, es claro que un rendimiento escolar insuficiente o muy bajo, de acuerdo a los mismos criterios de evaluación que se establecen en los programas escolares, constituye un problema de la educación escolar, que se ha identificado con los términos de “fracaso escolar”; se concibe como tal “el incumplimiento, ó cumplimiento deficiente, por parte del alumno, de los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos establecidos en el plan de estudios de la escuela” (Cuevas, 2004).

Desde luego, como señala Latapí (1998), la toma de conciencia de esta problemática y la formación de su representación tiene una explicación histórica, en donde tuvieron que haberse presentado determinadas condiciones en el desarrollo social, así como necesidades y reflexiones humanas que lo hicieron posible. Ilustrando esta situación para el caso de México, se puede señalar, en primer lugar, la exaltación del patriotismo, del nacionalismo y de la identidad nacional desde finales del siglo XIX, y la concepción de su logro a través de una educación universal; estas ideas se vieron plasmadas en la Ley de Instrucción obligatoria de 1988, que a su vez contribuyó a formar la conciencia de educación escolar como un derecho de todos los mexicanos (Olivar, 2000). En segundo lugar, los ideales de la Revolución Mexicana de principios del siglo XX se reflejaron en afanes de democracia, de igualdad de oportunidades y de educación para todos. En lo socioeconómico, la aceleración del desarrollo industrial del país a partir de la segunda mitad del siglo XX, demandaba mano de obra calificada que se preparaba en la escuela, absorbiendo ese mercado emergente toda esa mano de obra escolarizada. Todos estos elementos interrelacionados propiciaron un incremento en la demanda de educación escolar y en el esfuerzo gubernamental para atenderla; sin embargo, ese proceso de masificación escolar hizo evidente otro fenómeno del que hasta entonces no se tenía referencia clara, era la situación de muchos alumnos que no lograban satisfactoriamente los objetivos, contenidos y prácticas de los programas escolares, problemática que, con sus matices, sucedió a nivel mundial, y que motivó las reflexiones, los estudios e investigaciones para su comprensión y solución, acuñándose en ese proceso su denominación como “fracaso escolar”.

Así pues, desde que el fracaso escolar se concientiza como un problema que es necesario resolver, se han hecho innumerables estudios e investigaciones para explicarlo en la meta de lograr una solución, se han formulado e implementado algunas alternativas de acción para enfrentarlo y se han destinado enormes recursos humanos y materiales a todas estas acciones. Sin embargo, el problema sigue ahí, pudiéramos decir que inmune a esa infinidad de esfuerzos y costos invertidos para afrontarlo. Consecuentemente, está ampliamente justificado cualquier trabajo de análisis, de reflexión, de

investigación sobre esta problemática, que pueda contribuir a la discusión y comprensión de este fenómeno. Este trabajo se asume como parte de la preocupación por el fracaso que muchos alumnos experimentan en su desempeño escolar, en el afán de comprenderlo y aportar algún elemento que pueda abonar a la discusión; en ese sentido se definieron los siguientes elementos de estructuración.

Objeto de estudio.- El fracaso escolar.

Problema.- ¿Qué sustentos ha aportado y puede aportar la psicología para afrontar el fracaso escolar?

Objetivo General.- Hacer un análisis de las condiciones ligadas al fracaso escolar en México y de los fundamentos de la psicología que sustentan las alternativas implementadas para afrontarlo.

Objetivos particulares

- a) Analizar el concepto e implicaciones del fracaso escolar y su presencia en la problemática educativa en México.
- b) Analizar los planteamientos que desde la psicología han sido fundamentos de las alternativas para afrontar el fracaso escolar en México.
- c) Dar cuenta de las condiciones sociales de México y su vínculo con el fracaso escolar.
- d) Delinear algunos elementos para reconceptualizar y afrontar el fracaso escolar desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo en psicología.

Metodología.- La metodología utilizada para cumplir con los objetivos planteados consistió en una investigación documental, en análisis e integración bibliográfica y la construcción de lineamientos para contribuir a la discusión en torno a la comprensión del fracaso escolar.

Marco teórico-metodológico.- Las directrices de este trabajo toman como marco los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo fundada por L. S. Vigotsky y continuada por sus seguidores, en donde el desarrollo no se asume como resultado o producto determinado linealmente por factores internos o externos, sino como proceso dinámico y complejo, que sucede a través de la implicación participativa del individuo en los distintos contextos particulares de práctica (Dreier, 1999) que están concretamente situados en determinado contexto sociocultural (Lave y Wenger, 2003). En ese proceso de participación, mediada por las relaciones sociales con los demás que le rodean, el individuo hace suya la experiencia histórico-social o cultura, creada por las generaciones anteriores, convirtiéndose en miembro legítimo de su grupo social y en persona.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos; el primero aborda la concepción que de manera amplia se asume sobre el fracaso escolar y el estado de conocimiento de este fenómeno dentro de la problemática educativa actual de México; en el segundo capítulo se analizan las perspectivas de la psicología cuyos planteamientos han fundamentado las alternativas para afrontar el fracaso escolar, y el recuento de éstas en México; el tercer capítulo presenta los principales indicadores de la situación social en México en su relación con el fracaso escolar; en el último capítulo se abordan los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo, que sirve de marco a este trabajo y permite revalorar el concepto de fracaso escolar y construir algunas ideas alternativas de afrontamiento a este fenómeno. Se finaliza con la elaboración de las conclusiones y el listado bibliográfico que fundamenta el trabajo.

CAPÍTULO 1.

EL FRACASO ESCOLAR Y EL ESTADO DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN MÉXICO.

El objetivo de este capítulo es abordar la concepción que de manera generalizada se asume del fracaso escolar como un problema de la educación y, asimismo, cuál es en cifras la problemática de la educación en México.

1.1.- El concepto de fracaso escolar como problema educativo.

El objetivo fundamental de la institución escolar, y que le imprime su razón de ser, es que de manera eficiente los estudiantes adquieran los conocimientos, logren los objetivos y cumplan con las normas y prácticas que contemplan de manera formal los planes de estudio. Por lo tanto, no alcanzar esas metas primordiales de la escuela, o hacerlo deficientemente, ha constituido una preocupación muy grande de las instancias oficiales y de la sociedad en general, y se ha considerado como un problema grave a resolver, que tradicionalmente es denominado "fracaso escolar". En concreto, se ha concebido como tal, al incumplimiento por parte del estudiante de los objetivos establecidos en el plan de estudios, o el cumplimiento deficiente de los mismos, en función de criterios explícitamente definidos en los mismos programas; por lo general ese criterio es la calificación del desempeño escolar que, en el caso de México como en muchos otros países, regularmente se representa a través de un numeral en la escala de 1 a 10, de manera que las cifras más altas (8 a 10) reflejan un desempeño óptimo, cifras más bajas (6 y 7) significan un aprovechamiento bajo o deficiente, y una calificación por debajo de 6 representa la falta de cumplimiento de los objetivos escolares.

Así pues, el fracaso escolar concebido de esa manera engloba las siguientes tres situaciones:

- a) El bajo rendimiento escolar, que refiere al cumplimiento de los objetivos del plan de estudios con evaluaciones del aprovechamiento consideradas mínimas para lograrlo.

b) La reprobación de grados, que implica un logro insuficiente de los objetivos del plan de estudios, condición establecida para repetir el grado escolar de que se trate.

c) La deserción escolar, que hace referencia al abandono del sistema escolar por parte del estudiante, con la consecuente falta de acreditación del grado y nivel escolar en que ocurre.

En esa dinámica del sistema escolar, el alumno que logra eficientemente lo que establece el programa, que se expresa en una calificación alta o máxima, se considera de alto rendimiento escolar, sin importar los motivos que tenga para hacerlo ni las vivencias personales vinculadas a ese hecho; esta situación se concibe como el ideal de la escuela, como el “éxito escolar” y, por lo tanto, no genera preocupación alguna ni, mucho menos, se plantea como un problema, y en torno a esta situación se despliegan infinidad de rituales de aprobación social, por ejemplo, son miembros de la escolta, representan al colectivo escolar, se les denomina inteligentes, etc. (Cuevas, 2009). De manera totalmente opuesta, el alumno que logra deficientemente el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite mínimo establecido, se considera de bajo rendimiento escolar, sin que tampoco se tengan en cuenta sus motivaciones, intereses y vivencias personales implicadas; asimismo esta situación, a diferencia de la primera, sí es objeto de preocupación y se asume como el “problema” que resulta inminente resolver, los términos de “fracaso escolar” con los que se le denomina a este fenómeno son muy sugerentes de esa percepción, y en torno al mismo se asocian diversos juicios y prácticas de desaprobación, como el que sean excluidos de puestos de representación, reciban calificativos de “burro”, “tonto”, etc. (Cuevas, 2009). En el siguiente apartado se plantea esta situación en el sistema escolar mexicano.

1.2.- El estado de la problemática educativa en México.

Es innegable que en la actualidad la educación constituye un campo de análisis de gran importancia, y una práctica primordial en cualquier país. La multitud de investigaciones, de programas y proyectos educativos, el

reconocimiento de los problemas a que se enfrenta y la preocupación constante por resolverlos, son algunos hechos que lo evidencian.

Se asume que la educación es factor y producto social, por lo tanto sus problemas están muy vinculados a los problemas más generales, en el nivel socio-económico y político, que enfrenta la sociedad en la que se inserta. En el caso de México desde el inicio de la década de los años sesenta a la fecha se han realizado cuatro reformas educativas generales (en los regímenes de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid y de Salinas de Gortari), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, y en todos los niveles de escolaridad (desde preescolar hasta el posgrado), pero a pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy (Vázquez, 2005).

En las últimas seis décadas la educación escolar en México ha experimentado una expansión considerable y la demanda educativa se ha incrementado, sin embargo el nivel de atención ha sido insuficiente, de modo que desde entonces hasta la fecha no se ha logrado satisfacerla al 100%. Asimismo, es en estas circunstancias de expansión escolar en donde también se ha hecho evidente y ha cobrado interés la problemática del fracaso escolar.

En el cuadro 1 se puede observar la magnitud de deserción escolar en las últimas seis décadas.

INDICADOR	1960	1970	1996/1997	2000/2001	2004/2005	2006/2007 ^E
Índice de deserción en primaria	43.03	5.62	2.9	1.9	1.4	1.2
Índice de deserción en secundaria			8.9	8.3	7.4	7.3
Índice de deserción en profesional técnico	-	-	29.8	24.8	26.0	22.6
Índice de deserción en bachillerato	-	-	18.1	16.5	16.1	14.7

^E Cifras estimadas

FUENTE:

SEP. La educación Pública en México, 1970.

SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

SEP-DGPP. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2008.

CUADRO 1. Porcentaje de deserción escolar en los últimos 60 años. (INEGI, a)

Como bien se observa, a inicios de los 60`s había un 43.03% de deserción escolar pero, principalmente mediante la implementación de programas de apoyo a la educación, con el paso del tiempo este nivel de deserción ha ido en disminución hasta llegar a un porcentaje del 1.2% en primaria y de 7.3% en secundaria en años recientes, que de todos modos son porcentajes preocupantes.

En 2002 el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) señaló que de la población total de 6 a 14 años el 91.3% asistió a la escuela, dato que representa un avance con respecto a 1990 que fue del 85.8%. La misma tendencia señala con respecto a la tasa de reprobación comparando los ciclos escolares 1990-1991 con el 1999-2000, con datos de 10.1% y 6.4% respectivamente en primaria, y de 26.55% Y 20.7% respectivamente en secundaria. No obstante, esos últimos datos siguen siendo altos y preocupantes, además de que, a pesar del carácter obligatorio de la educación básica, existían 2.4 millones de niños de 6 a 14 años que no sabían leer ni escribir, según la misma fuente.

En el cuadro 2 podemos observar el índice del nivel de escolaridad y

alfabetismo en la población mayor a los 15 años.

Indicador	1960	1970	1990	2000	2005
Población de 15 y más años	19 357	25 938	49 610	62 842	68 802
	479	558	876	638	564
Sin escolaridad	40.1	31.6	13.4	10.2	8.4
Primaria incompleta ^a	40.3	38.9	22.8	18.0	14.3
Primaria completa ^b	12.0	16.8	19.3	19.1	17.7
Secundaria incompleta ^c	2.4	3.4	6.2	5.3	4.3
Secundaria completa ^d	2.1	3.0	13.7	18.9	21.7
Media superior ^e	2.1	3.9	14.3	16.7	18.5
Superior ^f	1.0	2.4	8.3	10.9	13.6
Porcentaje de la población de 15 y más años alfabeto	65.5	74.2	87.4	90.5	91.5

NOTA: La distribución porcentual de la población de 15 años y más por nivel educativo no suma 100% debido al no especificado. Cifras correspondientes a las siguientes fechas censales: 8 de junio (1960); 28 de enero (1970); 12 de marzo (1990); 14 de febrero (2000); y 17 de octubre (2005).

^a Incluye a la población con algún grado aprobado entre uno y cinco años de primaria.

^b Incluye a la población con seis grados aprobados de primaria.

^c Incluye a la población con uno y dos grados aprobados de secundaria o equivalente.

^d Incluye a la población con tres grados aprobados de secundaria o equivalente.

^e Incluye a la población con al menos un grado aprobado de bachillerato o equivalente.

^f Incluye a la población con al menos un grado aprobado de licenciatura o equivalente más los que tienen algún grado aprobado de posgrado.

ND No disponible.

FUENTE: INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 1960, 1970, 1990 y 2000.*

INEGI. *II Conteo de Población y Vivienda 2005.*

CUADRO 2: Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2005.

Como se observa, el porcentaje de población que ahora tiene acceso a la educación escolar es considerablemente superior a los años 60's, dado que de la población de 15 años y más con algún grado de escolaridad en ese año era de sólo el 59.9% y en 2005 fue de 91.6%. Sin embargo, las cifras muestran un rezago educativo considerable de un nivel escolar a otro y acumulado en todo el sistema escolar.

Por otro lado, según el periódico el Universal (2005a), en el año 2004 el índice de reprobación ascendió a más de 3 millones de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. Al respecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Prontuario Estadístico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) reportan los siguientes índices de reprobación en ese ciclo escolar: en primaria el 5%, equivalente a 739,066 de una matrícula de 14,781,000 estudiantes; el 18.6% en secundaria equivalente a 1,075,161 de la matrícula de 5,780,000 alumnos; en el bachillerato con una cifra que dobla a la de secundaria

fue de 36% de reprobados equivalente a 1,239,746 de una matrícula de 3,443,700 alumnos.

**Porcentaje de reprobación en primaria, secundaria y bachillerato
1978-2006**

	1978-79	1996-97	2002-03	2005-06
Primaria	10.4	7.6	5.4	3.8
Secundaria	-	22.8	18.9	21.8
Bachillerato	-	42.1	39.2	33.6

FUENTE:

SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional.
Fin de cursos, 2002-2003.

SEP. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección
General de Planeación, Programación y Presupuesto, 2003.

SEP. Estadística de fin de ciclo escolar 2005-2006

CUADRO 3. Índice de reprobación nivel básico y media superior (INEGI, c; SEP, d)

En el cuadro 3 se observa la diferencia del índice de reprobación en primaria, secundaria y bachillerato comparando cuatro ciclos escolares distanciados. Se observa que en el nivel de secundaria no ha habido cambios significativos, y aunque en primaria y bachillerato ha disminuido de 1978 a 2006, no deja de ser un porcentaje considerable. La tendencia a la disminución en reprobación y deserción es relativa, pues al incorporar un mayor número de alumnos al sistema escolar se incrementa el número absoluto de desertores y repetidores en la educación básica (www.eldictamen.com, 2009).

Específicamente en relación con la actual administración, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ídem), señala que el número de niños reprobados más los desertores pasó de 1,700,000 alumnos en 2006 a 1,500,000 en 2007 y a 2,321,543 en 2008.

En suma, la reprobación en nuestros días sigue siendo alarmante. Esta situación constituye un elemento que en muchos casos se vincula con el abandono de la escuela, con la temprana deserción escolar (Periódico Universal, 2008). Esta problemática ha conducido a la formulación y práctica de alternativas de afrontamiento a la reprobación, principalmente en la educación básica, como programas de atención individualizada, así como de nivelación al final del curso

escolar, entre muchas otras opciones; sin embargo, en uno o dos meses de nivelación resulta imposible remontar lo que no se pudo hacer a lo largo de 10 meses de clases regulares.

En consecuencia, en México el fracaso escolar es un problema que sigue siendo serio. Esta situación ha conducido a múltiples esfuerzos de análisis e investigación hacia la búsqueda de explicación y de alternativas de afrontamiento, considerando la implicación de distintos niveles: económico, político, pedagógico, psicológico, etcétera; sin embargo, se puede afirmar que hasta la fecha las distintas alternativas de solución propuestas no han tenido los efectos deseados, pues el problema del fracaso escolar sigue ahí, insensible a todas esas propuestas. En el siguiente apartado se abordan algunos planteamientos generales que ligados a la psicología fundamentan las alternativas que se han propuesto en el abordaje del fracaso escolar en México.

CAPÍTULO 2.

LAS ALTERNATIVAS DE AFRONTAMIENTO AL FRACASO ESCOLAR EN MÉXICO Y LAS POSTURAS PSICOLÓGICAS QUE LAS FUNDAMENTAN

El objetivo de este capítulo es abordar las alternativas concebidas e implementadas en México para solucionar el problema del fracaso escolar, así como el análisis de las posturas de la psicología que constituyen el fundamento de las mismas.

2.1 Las posturas de orientación biologicista en la psicología y el fracaso escolar.

Las concepciones sobre el desarrollo del ser humano necesariamente tienen que ver con tres cuestiones fundamentales inmersas en el desarrollo: a) el papel que se le asigna a lo biológico, b) la importancia que se le otorga a la cuestión social, y c) el papel que se le concede a la participación del sujeto en su desarrollo.

Aunque han existido puntos de vista sobre el desarrollo que se ubican en posiciones muy distantes, a veces contrapuestas, al plantear unas la prioridad de lo biológico y otras de lo social, ambas posturas suelen compartir una visión determinista de tipo lineal o más o menos mecánica del desarrollo; es decir, cuando se concibe una determinación de lo biológico o de lo social. Esa determinación les conduce, de manera explícita o implícita, a ignorar la participación del sujeto en su desarrollo (Cuevas, 2002). Pero a diferencia de estos planteamientos existen otros puntos de vista que no conciben una determinación lineal de uno u otro factor sobre el desarrollo, sino una interrelación entre todos ellos; las implicaciones de cada una de estas posturas en la educación, y por lo tanto en torno al fracaso escolar, son muy diferentes. En este numeral aludiremos a los puntos de vista de orientación biologicista.

Las concepciones biologicistas del desarrollo del ser humano son las que plantean, de manera más o menos radical, un sesgo de lo biológico sobre el desarrollo del ser humano; conciben que éste se encuentra determinado de

manera hereditaria; en consecuencia, lo asumen como un proceso de crecimiento, de maduración del sistema nervioso. El interés y trabajo de los teóricos de esta postura se orientan, en su vertiente radical liderada principalmente por Stern, Binet y Galton, a la investigación y diseño de procedimientos para medir los grados de inteligencia y aptitud individual, para definir los límites del desarrollo del individuo y consecuentemente de aspiración, adquiriendo mucha importancia la construcción de instrumentos como los tests; asimismo, el despliegue de un trabajo de descripción minuciosa del desarrollo así concebido a lo largo de las edades, como lo hizo Gesell.

Específicamente en torno al aprovechamiento en la escuela, en el siglo XIX en Francia se comisionó a Binet para el diseño de una medida con fines de predicción en las escuelas elementales de los alumnos que serían exitosos o fracasarían en esos estudios. En esta labor este autor llegó al descubrimiento conocido como “test de inteligencia” y su medida el “coeficiente intelectual.

La base de los tests de inteligencia es la concepción de que los individuos cuentan con un conjunto de rasgos a partir del cual son clasificables todos los sujetos, distinguiéndose sólo por su ubicación cuantitativa en cada rasgo y por las condiciones probables que se determinan entre ellos y que son demostrables por análisis factorial.

Existen planteamientos más moderados de esta concepción, entre los que se encuentra la postura de Piaget que, si bien le conceden una actividad al sujeto, se sigue priorizando la cuestión biológica, pues se concibe que las cuestiones social y educativa sólo tienen una función como facilitadores que hacen posible la realización de esas tendencias y características predeterminadas hereditariamente.

Desde esta concepción biologicista del desarrollo se asume que el problema educativo del fracaso escolar se debe a que tales sujetos no son aptos para el aprendizaje académico, a que no cuentan con la capacidad o la inteligencia para lograrlo. Y aunque en las posiciones moderadas también se añade que al respecto puede hacer falta una disposición externa que facilite la

aparición de la estructura de conocimiento que el sujeto por sí mismo debe construir, la educación y la enseñanza no pueden dirigir el desarrollo, sino al contrario, dependen de él y marchan a la zaga del mismo.

De manera general, tanto a nivel mundial como para México, desde esta postura ha sido difícil, y prácticamente imposible, derivar una alternativa para enfrentar o solucionar el fracaso escolar; estos planteamientos parecen más cercanos a la justificación de este problema que a una solución del mismo, aunque esto no haya sido conscientemente asumido por todos los autores que la sustentan. Asimismo y principalmente en la vertiente más radical, esta concepción se ha tomado, principalmente de manera tácita, como la base para la discriminación social y racial, así como para justificar la explotación (Cuevas, 2002); cuando por ejemplo en la escuela se hacen señalamientos hacia determinado niño que no aprende como se espera que lo haga, diciendo que “no puede”, “es tonto”, “no es tan listo como fulano”, etc., los supuestos implícitos que subyacen son precisamente los de esta tendencia biologicista del desarrollo y el desempeño escolar.

2.2 Las posturas ambiental-culturalistas del desarrollo y el fracaso escolar.

Los planteamientos que sustentan a estas posturas conceden prioridad en la determinación del desarrollo a las cuestiones externas al individuo, a los factores ambientales en los que se desenvuelve, incluyendo desde condiciones específicas como el entorno físico y de relaciones sociales inmediatas, hasta cuestiones más generales como el sistema social y cultural. En definitiva, desde esta visión el desarrollo no está predeterminado biológicamente, sino que se determina por la acción de factores ambientales y sociales externos al individuo y, por lo tanto, se plantea que los problemas de desarrollo, como los relativos al rendimiento escolar, se pueden enfrentar actuando o interviniendo en dichos factores.

Específicamente en torno al fracaso escolar, a partir de esta perspectiva se han planteado las siguientes variables explicativas del mismo y, por lo tanto, como los principales objetos de intervención para enfrentar este problema.

En primer lugar se señalan los modelos culturales de aprendizaje y las prácticas de crianza. Al respecto resaltan los trabajos de investigación liderados por Bernstein (1971), a partir de los cuales se planteó que a los sectores socioeconómicos bajos les es propio el desarrollo de un código lingüístico restringido, que contrasta con el código de lenguaje amplio implicado en el aprendizaje escolar y más propio de los sectores socioeconómicos medios y altos. La conclusión fue que los niños de clases socioeconómicas bajas llegaban a la escuela con una desventaja en el área del lenguaje que condicionaba su rendimiento.

En segundo lugar, se consideran también aspectos relacionados con la deficiente o inadecuada estimulación al niño en distintas áreas de su desarrollo, particularmente en cuestiones de lenguaje y cognitivas, debido a la falta de disposición al niño de experiencias suficientemente organizadas, de manipulación de objetos y de estimulación verbal; estas situaciones se asociaron particularmente a los sectores socioeconómicos bajos, motivo por el cual se denominó a esos niños “deprivados culturalmente” o “desaventajados” (Golberg, 1963; Hunt, 1962; Deutsh, 1965. Citados En: Cuevas, 2002).

En fechas posteriores se planteó también que con frecuencia los patrones de aprendizaje que se desarrollan en la cultura de pertenencia y que se practican en el contexto extraescolar de la familia y la comunidad o barrio, como los que se fundan en la solidaridad, en el liderazgo compartido, en la cooperación, etc., no encuentran continuidad con las formas de aprendizaje escolar fundadas en el individualismo, la competencia, y la jerarquía de logros (Delgado Gaitán, 1991; Paradise, 1987, 1991; Ogbu, 1982).

Estos planteamientos ambiental-culturalistas, ampliamente reconocidos a nivel mundial, derivaron en dos alternativas prácticas muy difundidas, para enfrentar el problema del fracaso escolar: la educación compensatoria y la estimulación temprana. En diversas partes del mundo se diseñaron e implementaron programas en cada una de ellas. Enseguida se señalan las características de cada alternativa y los programas diseñados e implementados para el caso de México.

2.2.1 La educación compensatoria y su expresión en México.

Las principales directrices de esta alternativa fueron referidas a: a) el enriquecimiento de las experiencias lingüísticas del niño fomentando la conversación organizada con sus pares y la comunicación con adultos, con énfasis en el manejo de las principales formas sintácticas correspondientes; b) el fomento de habilidades motoras manejando materiales estructurados que se correspondan con el mundo del niño y con su nivel de desarrollo; y c) el establecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad involucrando a los padres y demás actores sociales cercanos (Cuevas, 2002b).

En el contexto español se plantea que la educación compensatoria hace referencia a garantizar el acceso democrático a la educación, promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y búsqueda de la excelencia (Reid, citado en: Escudero, 2002), de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, con este programa se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos presentan, desde un desfase escolar significativo, hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países (Anónimo, 2006).

Por tanto, como principales objetivos plantea el promover la igualdad de oportunidades en educación, prestando atención preferente a aquellos sectores desfavorecidos, mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico, entre otras (Ídem).

La educación compensatoria, así mismo, ha pretendido ser una respuesta a la realidad de aquellos estudiantes que, fuera por sus condiciones iniciales de riesgo mal atendidas, o quizás por otras sobrevenidas, terminan manifestando conductas y resultados no ajustados al patrón ordinario o modelo de estudiantes que la escuela exige, cultiva y valora (Escudero, 2002). No obstante, en la actualidad el concepto de educación compensatoria se ha ampliado, incluyendo no solo las acciones educativas dirigidas a la población que no pudo integrarse, sino también a la que desertó de ella, como los programas de educación para adultos (Cuevas, 2002). Sin embargo, la compensación ha discurrido por concepciones y actuaciones variadas, en unos casos como prevención, en otros como reacción; unas veces procurando ofrecer refuerzos durante la escolaridad regular, o, en otros, proveyendo segundas oportunidades, destinadas a que una franja considerable de estudiantes salgan con unos mínimos de equipamientos formativos, certificados o calificaciones para tenderles algunos puentes de transición a la vida adulta y laboral (Escudero, 2002).

En estos tiempos, para hablar y entender la compensación de las desigualdades como procede, parece necesario vincularla con una concepción de la educación, sobre todo la básica y obligatoria, como una necesidad esencial, inscribirla en la categoría de los derechos que debemos proveer y garantizar a todos los ciudadanos, y justificarla no sólo por criterios de equidad, como igualdad de oportunidades, sino por imperativos de justicia social (Reimers, en: Escudero, 2002).

En resumen, el concepto de educación compensatoria incluye en la actualidad, por un lado, las acciones educativas hacia los estudiantes principalmente de las clases bajas, para compensar su déficit formativo inicial y no fracasar en la escuela. Así como, engloba también los esfuerzos educativos dirigidos hacia los alumnos con fracaso escolar, y hacia los que no pudieron ingresar a la escuela, para compensar tales desventajas y que puedan integrarse al desarrollo social.

Infinidad de programas de educación compensatoria se formularon e implementaron en diversas partes del mundo, tanto de manera directa como a

través de los medios masivos de comunicación, principalmente la televisión, como el ampliamente conocido “Plaza Césamo”, originado en Estados Unidos y ampliamente difundido en muchos países como México.

De manera directa en México se implementaron, en una primera etapa y dentro de la “educación especial”, los programas de “grupos integrados” y “grupos clínica” para la atención a los escolares con dificultades en su desarrollo escolar, atendidos por equipos de profesionales. Asimismo, en un momento posterior la Secretaría de Educación Pública ha impulsado los siguientes programas.

a) Programa Oportunidades, el cual es un programa integral destinado a la población en extrema pobreza, que padece los más altos índices de desnutrición, enfermedades básicas curables y deserción escolar. Dicho programa tiene como objetivo apoyar a las familias que viven en condición de pobreza extrema, con el fin de incrementar las capacidades de sus integrantes y ampliar sus alternativas para alcanzar mejores niveles de bienestar, a través del mejoramiento de opciones en educación, salud y alimentación, además de contribuir a la vinculación con nuevos servicios y programas de desarrollo que propicien el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y de calidad de vida.

b) Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), el cual se propone ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de educación de tipo básico, tanto las dedicadas al logro de los propósitos y al estudio de los contenidos, así como a impulsar el desarrollo de las líneas de trabajo, a través de la ampliación gradual del horario escolar para alcanzar 1,200 horas de clases anuales. La ampliación del horario escolar busca apoyar a las familias, y fortalecer su participación en la tarea educativa de las escuelas, lo que implica para las escuelas y las familias una participación corresponsable, desde sus ámbitos de competencia y funciones, en favor de la calidad educativa

c) El Programa Mejores Escuelas, desarrollado por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), está enmarcado en la alianza por la calidad de la educación, el cual constituye un esfuerzo complementario del gobierno federal para atender los planteles educativos que presentan las mayores

condiciones de deterioro en sus instalaciones. El programa tiene como objetivo, mejorar las condiciones de seguridad, habitabilidad y funcionalidad de los espacios educativos, colocando en el centro de las acciones de mejoramiento a la comunidad educativa.

d) El programa Enciclomedia, el cual es una plataforma que busca enriquecer la experiencia en el aula poniendo a la mano del maestro y del alumno, recursos educativos para hacerla más significativa, amena, participativa, e integral, a partir de la edición digital de los libros de texto gratuitos y de la creación de hipervínculos con una gran variedad de materiales presentados en diversos formatos, que tiene como fin el contribuir a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje con el uso de las tecnologías de información. De esta manera busca constituirse como un importante recurso didáctico, con una amplia gama de posibilidades para la investigación, documentación, retroalimentación y construcción del conocimiento, generando novedosos escenarios de aprendizaje y nuevas rutas de acceso a la información, con la intención de contribuir al fortalecimiento del logro educativo en las escuelas primarias del país.

e) El Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual es impulsado por la Secretaría de Educación Pública para responder a una de las responsabilidades fundamentales de la educación básica: formar a los alumnos en habilidades comunicativas, pues son herramientas esenciales para el acceso al conocimiento. De ahí que establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas; hablar, escuchar, leer, escribir y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros. La instancia directamente responsable del programa es la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) quien coordina, orienta y da seguimiento de las acciones en las 32 entidades del país. Además, existen programas educativos complementarios al PNL como son el Programa Nacional de Actualización de los Maestros (PRONAP) y el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), ya que ambos enfocan sus acciones a la mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los distintos contenidos en educación básica (Universidad Pedagógica Nacional, 2008).

También, se estableció a mediados de los 70, la educación de adultos como parte del sistema educativo nacional, para las personas mayores de 15 años, que no habían iniciado o continuado la educación básica. En donde se pretendía garantizar a toda persona como mínimo la educación básica, principalmente a los marginados, para desarrollar todas sus capacidades y elevar su nivel cultural. Se implementaron programas de alfabetización y educación básica en los centros de trabajo, en las comunidades y en los reclusorios, dirigidos tanto por educadores como por medio de la T.V. (Cuevas, 2002). Así como, con la fundación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el cual es una Institución educativa que atiende a personas mayores de 15 años que por alguna situación no tuvieron la oportunidad de aprender a leer o a escribir, prepara a quienes no han concluido su primaria o secundaria para terminarla con la ayuda de la creación de su programa educativo. A mujeres, indígenas monolingües y bilingües, jóvenes en situación de calle, personas en reclusión, adultos mayores, personas con capacidades diferentes, personas jornaleras agrícolas migrantes y también la población mexicana que radica en Estados Unidos que no ha iniciado o concluido su educación básica mediante programas como el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT y MEVyT Indígena). Así como niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 14 años que no están atendidos por el sistema escolarizado de educación primaria (MEVyT 10-14).

El Programa plantea el tratamiento de los contenidos y temas considerando experiencias, saberes y conocimientos de las personas y enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender. Asimismo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es el encargado de combatir el rezago educativo para lograr una mejor forma de vida y de nuevas oportunidades para las personas jóvenes y adultas (SEP, c).

Además, se establecieron varios servicios educativos para atender a los alumnos de primaria que presentaban dificultades en el aprendizaje, con el fin de reintegrarlos después a la educación regular, dando prioridad a los que presentan alguna discapacidad, como los Centros de Atención Múltiple (CAM), encargados del apoyo en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y capacitación

laboral, que como fin persiguen el proporcionar educación inicial y básica de calidad a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa o múltiple; así como propiciar el desarrollo de competencias laborales para lograr su plena integración escolar, laboral y social a través de un trabajo sistemático de formación con base en lo planteado en los fines de la educación.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuyo objetivo es el apoyar la atención de alumnos que presenten necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad, que cursan la educación inicial o básica en la escuela regular, para lograr su plena integración educativa a través de adecuaciones de acceso y curriculares. Y los Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE), encargados de proporcionar información, orientación, asesoría y materiales de apoyo a los maestros de educación básica, a los padres de familia y a la comunidad en general que les permitan apoyar la atención integral de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, particularmente de aquellos que presentan discapacidad, así como promover la cultura de aceptación y respeto a la diversidad en el ámbito familiar, educativo, laboral y social (Dirección de educación especial, 2008).

2.2.2 La estimulación temprana y su expresión en México.

Con relación a la estimulación temprana, entendiéndose como toda actividad que oportuna y acertadamente, enriquece al niño en su desarrollo, así como las acciones dirigidas a prevenir el déficit formativo físico y psíquico, en donde lo que se busca es optimizar las capacidades del niño por medio de la interrelación del desarrollo físico, mental, emocional y social, para que las utilice al máximo e ir ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea, así como la capacidad de aumentar el control emocional y amplían las habilidades mentales que le faciliten el aprendizaje, al desarrollar destrezas mediante el juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación. Además de proporcionar al niño las herramientas que necesita para un mejor desempeño en su futura etapa escolar, ya que toda estimulación que se le brinde durante los

primeros 12 meses, tiene más impacto en su crecimiento cerebral que en cualquier otra etapa de la vida. (González, 2007).

Por su parte Martínez (citado en: González, 2007) propone que la estimulación temprana es la aplicación multisensorial, desde que se nace hasta la etapa de mayor maduración del S.N.C. (entendiendo por maduración del S.N.C., la integración de la actividad refleja, dando paso a una actividad voluntaria). Así como, inicialmente la Tribuna Médica en 1978 (Ídem) señaló que la estimulación temprana permitía mejorar o prevenir los probables déficits en el desarrollo psicomotor de niños con riesgo de padecerlos, tanto por causas orgánicas como biológicas o ambientales. Por su parte Grenier (n/d) señala que la estimulación precoz parte en esencia del hecho, científicamente demostrado, de que para que se produzca un normal desarrollo físico e intelectual es necesario estimular adecuadamente el organismo durante su período de crecimiento. El objetivo principal es la potenciación máxima de las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continuada llevada a cabo en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano.

Así pues, se han dado muchas definiciones de a qué se le llama, o se conoce, por plasticidad del cerebro. Así, Gollen (citado en Martínez, 1998) la categoriza como la capacidad, el potencial para los cambios, que permite modificar la conducta o función, y adaptarse a las demandas de un contexto, refiriéndose principalmente al cambio conductual, mientras que Kaplan (ídem) la plantea como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas, que en cierta medida amplía el concepto conductual. En la psicología histórico-cultural se refiere a la posibilidad de apropiarse de la experiencia social, concepto de apropiación que implica no la simple asimilación, sino la reproducción en sí mismo, en el individuo, de la experiencia cultural de la humanidad, que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones.

Los planteamientos de esta alternativa se empezaron a formular al mismo tiempo que se dieron para la educación compensatoria, a partir de los años 60's. Sin embargo, es en la actualidad cuando han adquirido gran importancia como lo señala Grenier (n/d), ya que en los últimos años la comunidad internacional ha encauzado sus esfuerzos a convocar a cada uno de los países al desarrollo de programas de todo tipo encaminados a la protección de la niñez, a lograr mejorar la calidad de vida de la misma, así como a trabajar para que alcance niveles cada vez más altos de desarrollo. Ejemplo de ello es la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Cumbre en Favor de la Infancia (1990), así como numerosos simposios y eventos regionales reconocen la necesidad de que los estados emprendan medidas encaminadas a la atención de la infancia (ídem).

A nivel general, tres aspectos parecen englobar las diferentes investigaciones, sugerencias y preocupaciones sobre la estimulación temprana: a) el diagnóstico temprano de los posibles déficits del niño; b) la importancia del entrenamiento a los padres como los primeros agentes de la educación e interacción con el niño; y c) el diseño de programas de intervención directa, especialmente si se han detectado índices de deficiencias.

Los primeros trabajos sobre esta alternativa mostraron efectos positivos en las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas al programarse sistemáticamente la interacción comunicativa entre los padres y los educadores con el infante desde los primeros días de vida (Maisto, A. y German, M., 1980; Cohen, S. y Bickwith, L. 1979; Olson, L. Bates, E. y Bayle, K. 1984; citados en: Cuevas, 2002). Por su parte Olivar (2000) señala que las relaciones entre los padres de familia y los maestros se han deteriorado de un tiempo a la fecha. Esto puede ser el efecto de muchas y variadas causas, entre las que podemos destacar la difícil situación económica en la que vive el país desde hace más de veinticinco años. Nos dice que los padres deberían preocuparse más de cómo gastan el tiempo sus hijos en casa viendo televisión o jugando videojuegos, que de cómo trata de educarlos el maestro. Y la responsabilidad del maestro es permanecer constantemente actualizado para brindar una educación de calidad como requiere el país. Es necesario que la sociedad retome su verdadero papel, preocuparse por sus

propios hijos en su casa. Educarlos en la verdad y el respeto por sus maestros y no devaluar la imagen de los educadores frente a sus hijos.

El planteamiento de su importancia ha impulsado el establecimiento de la educación inicial en México, dirigida a la atención de lactantes-maternales de 0 a 4 años, en centros de desarrollo infantil dependiendo de distintos organismos oficiales, de algunos otros descentralizados y de agencias privadas, bajo la asesoría teórico-pedagógica de la Secretaría de Educación Pública (38 conferencia internacional, SEP). Así, se han realizado acciones específicas como estudios documentales e investigaciones de campo para la elaboración de programas, como los propuestos por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA):

a) Programa de Acción Arranque Parejo en la Vida, el cual tiene como objetivo principal promover la salud de la madre y del niño desde su gestación a la etapa del recién nacido y hasta los dos años de edad. Un componente sustantivo de este programa es el relacionado con niñas y niños bien desarrollados que considera dentro de las actividades de Atención Integrada, la evaluación del desarrollo en las áreas motor grueso, fino, del lenguaje y social, y la aplicación de actividades específicas de estimulación temprana.

b) Programa de estimulación temprana y evaluación del desarrollo para el niño menor de dos años de edad. Con este modelo de capacitación teórico-práctico se pretende que los responsables estatales transmitan a los jurisdiccionales las bases de la estimulación temprana para promover habilidades y actitudes en el trabajador de salud que le permitan mostrar a los padres o responsables del cuidado del menor, las técnicas de estimulación temprana adecuadas a su edad. Logrando así una satisfacción armónica de las necesidades de los individuos, las comunidades y la sociedad.

Así pues, el Programa de Atención a la Salud de la Infancia en 1997 declara como la primera de 10 acciones básicas la vigilancia del crecimiento y del desarrollo así como la evaluación y estimulación del desarrollo psicomotor en el niño. Es en los comienzos de la década 2000 -2010 que se está concretando la

unificación y promoción de todas las acciones políticas y socioeconómicas pertinentes para un buen logro de estas acciones (Plan de Acción para la Infancia, 2001, citado por: SSA).

Hasta este momento, se ha abordado de manera breve la percepción del problema del fracaso escolar en la actualidad, así como una serie de programas que se han implementado para combatir dicha problemática, enfatizando principalmente en la postura ambientalista y sus alternativas de solución. Para terminar con este apartado es justo reconocer el esfuerzo y la preocupación real de las instituciones, organismos y educadores por resolver el problema del fracaso escolar; las alternativas compensatoria y de estimulación temprana se han presentado teóricamente como remediadoras y preventivas respectivamente de este problema educativo. Sin embargo, las evaluaciones y datos reportados en investigaciones y programas, no muestran que esto se cumpla; si bien ha habido una notable mejoría en el desempeño de los alumnos en los últimos años, la problemática aún sigue vigente. Además, se establece elevar el desarrollo psicológico a través del entrenamiento y la educación, mientras se utilizan pruebas estandarizadas, tests de inteligencia y escalas de maduración, cuya base es una concepción fija del desarrollo.

Por otra parte, si los programas de educación básica para adultos, y de reeducación para rezagados ha tenido gran importancia en las últimas décadas, es precisamente por el hecho de que esta población ha aumentado, constituyendo una prueba más del fracaso escolar, y es precisamente este el que ha determinado la necesidad de ampliar el concepto de educación compensatoria, demostrando que las alternativas propuestas, si bien han rendido frutos con el paso del tiempo, no han logrado dar solución a la problemática.

En cuanto a la estimulación temprana, es innegable que resulte de importancia para el desarrollo psicológico del niño, así como para su posterior desempeño académico. No obstante, no pueden lograrse efectos positivos si no se transforman las condiciones reales de existencia en las que se desarrolla el niño, es decir, las condiciones socio-económicas concretas en las que se desenvuelven los individuos, y que le imprimen un carácter situado al desarrollo

psicológico (Lave y Wenger, 2003). Poca efectividad puede tener el diseño e implementación de programas de nutrición, salud, de entrenamiento y educación al niño desde su nacimiento, en un contexto donde el desempleo y el subempleo, la desnutrición y la insalubridad, el hambre y la miseria constituyen los problemas más agudos, producto de esa situación material.

Finalmente, es aquí donde resulta una ilusión creer que en esas condiciones la psicología, la pedagogía y la educación constituyen la solución a la problemática del bajo rendimiento, del rezago y de la deserción escolar. La prueba está en que dicha problemática aun sigue vigente, a pesar de todos los esfuerzos y recursos invertidos para afrontarla. Es en ese sentido que en el siguiente apartado se abordan las condiciones socioeconómicas de México en su vínculo con el problema del fracaso escolar.

CAPÍTULO 3.

LA SITUACIÓN SOCIO-ECONÓMICA DE MÉXICO. SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL ALUMNO Y CON EL FRACASO ESCOLAR

En la actualidad se ha aceptado, ante las evidencias de los hechos y hallazgos de varias investigaciones, que en el fracaso escolar influyen directa o indirectamente, distintos factores sociales como la alimentación y la nutrición, las condiciones de salud, y de vivienda, los aspectos ocupacionales y salariales, de educación, etcétera. Esas condiciones de vida en las que se ubica la población escolar, sin que representen una determinación lineal sobre el desarrollo del niño, en tanto condiciones que lo sitúan de manera concreta, tienen gran importancia en la explicación y afrontamiento de problemas como el fracaso escolar. Es por ello que se esbozan de manera breve a continuación.

3.1 Situación socioeconómica (Pobreza y desempleo)

La pobreza cada vez más aguda que han padecido los sectores mayoritarios de la población mexicana, se vuelve actualmente insoportable. Es bien sabido que esa pobreza es el origen y explicación última a los distintos problemas sociales, así como de su agudización. La problemática educativa, y dentro de ella el fracaso escolar, encuentra aquí su razón última de ser, y no en el frecuentemente aludido déficit cultural formativo, que solo es una consecuencia de la pobreza (Cuevas, 2002).

Por tanto, la pobreza en México se mide desde mediados de los años 90 en tres categorías:

- La pobreza alimentaria. Se configura cuando las familias no pueden obtener al menos una canasta básica alimentaria, aun si se hiciera uso de todo el ingreso disponible en el hogar. En este rango estaban 37 por ciento de los mexicanos en 1996, y 14 por ciento 10 años después.
- La pobreza de capacidades. Se manifiesta cuando las familias o personas tienen dificultades para cubrir gastos de educación y salud. Estas limitaciones

afectaban a casi 47 por ciento de la población en 1996 y a casi 21 por ciento en 2006.

- La pobreza de patrimonio. Una medida que aplican autoridades e investigadores para englobar las diferentes dimensiones de pobreza y en la que se incluye a quienes no tienen suficientes recursos para gastos de vivienda y vestido, afectaba a 69 por ciento de la población en 1996, y una década después a más de 42 por ciento de los habitantes.

Así, en el periódico la Jornada en el 2007 se señala que en el informe del organismo sobre las cifras de pobreza, obtenido con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2006 (ENIGH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), se destaca que del total de habitantes del país en pobreza patrimonial, 21.7 millones se situaban en el de pobreza de capacidades, ya que carecían de ingresos mínimos necesarios para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, salud y educación.

Del grupo ubicado en el rango de la pobreza de capacidades, 14.4 millones se encontraba en la alimentaria, debido a que contaban con ingresos menores al necesario para cubrir estas necesidades, correspondientes a los requerimientos establecidos en la canasta del INEGI y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El estudio del Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL) señala que a partir de 1996 se ha reducido la proporción de personas en pobreza de patrimonio de 69 a 42.6 por ciento y la incidencia de pobreza alimentaria de 37.4 a 13.8 por ciento, pero, a pesar de ello, se destaca, que el número de personas en condición de pobreza de patrimonio tuvo una disminución entre 1992 y 2006 de sólo 1.5 millones de personas, lo que implica que la pobreza en el país es aún elevada y que es necesario continuar con los esfuerzos en materia de políticas económicas y sociales para lograr una reducción acelerada. Además, en 2006, puntualiza el reporte del CONEVAL, de los 14.4 millones de personas en condición de pobreza alimentaria, 5 millones se ubicaban en zonas urbanas y el resto en rurales, es decir, dos de cada tres personas en este rango se ubican en zonas rurales (Ídem).

Diferencias en la incidencia de la pobreza nacional, México 2005, Personas ENIGH y II Censo de Población y Vivienda (completo)

Ámbito y tipo de Pobreza	ENIGH	Censo Completo
Nacional		
Alimentaria	18.2	18.1
Capacidades	24.7	25.1
Patrimonio	47.0	48.2
Rural		
Alimentaria	32.3	34.5
Capacidades	39.8	42.3
Patrimonio	61.8	62.7
Urbana		
Alimentaria	9.9	8.5
Capacidades	15.8	14.9
Patrimonio	38.3	39.6

CUADRO 4. Porcentaje de pobreza a nivel nacional, rural y urbano de México; Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en la ENIGH, 2005, y el II Censo de Población y Vivienda.

También, en otra publicación se señala que la pobreza vuelve a crecer luego de un período sostenido de caída iniciado en 1997. En 2006, 43 por ciento de la población era pobre, según estadísticas del CONEVAL. Aunado esto a la crisis económica de índole internacional que se vive en la actualidad y que México es uno de los países más golpeadas en el mundo por su cercanía y estrecho vínculo comercial con Estados Unidos, origen y foco de la actual recesión mundial, se prevé que la pobreza aumente en unos 10 puntos porcentuales, dijo la investigadora Susan Parker, del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (La jornada, b).

Tasa de Desempleo Abierto Nacional

Año	Población Económicamente Activa (PEA)/ millones	Tasa de Desempleo
1985	n.d.	16
1995	36.2	6.2
2000	40.2	2.2
2003	n.d.	3.3
2007	44.1	3.93
2008	45.5	4.11
2009	45.2	5

n.d. No Disponible

FUENTE: Una perspectiva del desempleo en México. 2004. EUMED.net

CUADRO 5. Se muestra el porcentaje de desempleo en los últimos 30 años

De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la Población Económicamente Activa (PEA) de México en este año se ubicó en 45,2 millones de personas, por lo que la cifra de desempleados ascendió a unos 2,26 millones de personas (Martínez, 2009).

Aunado a esto, el incremento constante en el precio de los productos básicos y de los servicios indispensables, constituye otro componente que contribuye a la aceleración de la pobreza. Esto lo podemos ver en la siguiente tabla (ver cuadro 6).

**COSTO DE LA CANASTA BÁSICA
2000-2009
ALIMENTOS**

AÑO	VALOR (pesos)	SALARIO PROMERDIO (pesos)
2000	n.d	n.d
2003	n.d	43.65
2005	306.80	46.80
2007	395	50.57
2009	611	54.80

N.D: No disponible

FUENTE: periódico milenio : <http://impreso.milenio.com>
 periódico la jornada: <http://www.jornada.unam.mx>
 Servicio de administración tributaria: <http://www.sat.gob.mx>

CUADRO 6. Se muestra el precio de la canasta básica

sólo de alimentos del año 2000 al año 2009.

Como se observa, el aumento en el precio de la canasta básica, entendida como el conjunto de bienes y servicios indispensables para que una familia satisfaga sus necesidades básicas de consumo a partir de su ingreso, ha superado en gran medida el salario mínimo, es así que de acuerdo con información de la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO), el costo de los productos que conforman la canasta básica, durante los primeros días de enero de este año fue de 611 pesos con 96 centavos, que representa un incremento de un 14.64 por ciento, respecto al mismo periodo del año pasado, cuando mantenía un costo de 533 pesos con 77 centavos. Además, el incremento es significativo, sobre todo si se toma en cuenta que de acuerdo con cifras del Instituto de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el 50 por ciento o más de la Población Económicamente Activa (PEA) sobrevive con dos o menos salarios mínimos al día, que equivale a que tienen un ingreso de cien pesos o menos, que se traduce en 3 mil pesos o menos al mes.

Aunado a esto, según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), 7.28 por ciento de la población mexicana tiene ingresos de un salario mínimo; 21.80 percibe entre uno y dos salarios mínimos, y 43.95 por ciento entre dos y cinco salarios mínimos.

Datos de la PROFECO indican que en diciembre de 2006 para comprar una canasta básica de 42 productos, una persona con ingreso de un salario mínimo debía destinar alrededor de 16 días de trabajo, y para julio del 2007 adquirirla le implicaba aproximadamente 23 días (Pequeñas y Medianas Empresas, PyME, 2006).

Sumando a lo anterior la precariedad que caracteriza a los empleos en la actualidad que se ve plasmada en la información sobre prestaciones e ingresos por trabajo. Ya que de los trabajadores asalariados 32% no tienen prestaciones sociales de ningún tipo (vacaciones, aguinaldo, reparto de utilidades, servicio médico o ahorro para el retiro). Además, 52% de toda la fuerza laboral no recibe ingresos, o recibe menos de dos salarios mínimos, es decir, alrededor de 18'213,620 personas (García, 2008).

Así pues, dentro de la Población Económicamente Activa (PEA), actualmente son casi 34 millones de jóvenes los que se encuentran laborando en el país, cuya edad de referencia está entre los 12 y 29 años, de los cuales el 43.7 por ciento estudia, 28.8 sólo trabaja, y 5.3 por ciento estudia y trabaja. Siendo la edad promedio en que se abandona los estudios los 16 años, señala el Instituto Nacional de la Juventud (en: Collado, 2008). Además, menciona que de los jóvenes que dejaron de estudiar, 44.5 por ciento, dijo que tuvieron que ponerse a trabajar para afrontar las necesidades de la familia, recibiendo un sueldo promedio en su primer trabajo de mil 900 pesos mensuales. Sin embargo, la incorporación al proceso laboral ocurre incluso desde antes de los 10 años, principalmente en el campesino y en el sector informal urbano (Cuevas, 2002).

Esto último incrementa día a día como consecuencia del desempleo acelerado, por las reducciones de la inversión para la generalización de empleos que impone la crisis, pese a los programas de apoyo llevados a cabo por el

gobierno federal como el programa de empleo temporal con el que se busca apoyar temporalmente en su ingreso a la población en situaciones de baja demanda laboral y emergencias naturales o económicas complementando las estrategias de otros programas sociales, en el desarrollo de infraestructura social y actividad productiva, en el cual se proporciona el 99% de un salario mínimo diario que se entrega por un máximo de 88 jornales de trabajo (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, SEMARNAT, 2009).

Aún así, pese a programas como el anterior, los recursos económicos obtenidos en comparación del precio de los insumos básicos para la supervivencia son insuficientes, por lo que surge la cuestión, en relación a la problemática del fracaso escolar, de cómo puede ese alumno permanecer en la escuela y/o rendir académicamente en la misma, si debido a la escasez de recursos se ve en la necesidad de incorporarse al proceso laboral, incluso ya desde pequeño, para contribuir al ingreso familiar.

Aunado al aspecto anterior, se encuentran otra serie de factores que pueden repercutir en la situación del estudiante en México, y que son reflejo de la situación económica en el país, como son los siguientes.

3.2 Vivienda

El problema de la vivienda es sumamente complejo. Presenta dimensiones económicas, políticas, sociales, jurídicas y financieras. En él convergen, entre otros problemas, el deterioro causado por la crisis, la mala distribución del ingreso, las ineficiencias en los procesos constructivos, la inflación, la explosión demográfica, las corrientes migratorias del campo a las ciudades y los inadecuados mecanismos de financiamiento (Centro de Investigación para el Desarrollo, CIDAC, 2008). Si bien de 1992 a 2006 se logró disminuir de 46 a 22% el número de hogares con piso de tierra en 20% de las poblaciones más pobre del país, así como se redujo de 20 a 3.1% las viviendas sin energía eléctrica, y de 89 a 38% lo hogares sin cobertura de programas sociales ni seguridad social; la reducción de la pobreza de 1996 a 2006 se ha detenido e incluso revertido por los aumentos de precios y alimentos y por los problemas de la economía mundial,

según señala el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL(b)).

Es claro que la causa más profunda del problema de vivienda radica en el hecho de que la mayor parte de la población se ve imposibilitada para tener una vivienda digna en virtud de no contar con el ingreso requerido para ello. Esto, a su vez, es consecuencia tanto del monto insuficiente del producto nacional como de su deficiente distribución. El análisis de la demanda y oferta de vivienda, permite concluir que más del 50% de la población aún no tiene ingresos suficientes para acceder a una vivienda como la que actualmente ofrece el mercado formal en el país (Comisión Nacional de Vivienda, CONAVI, 2008).

Dada la desfavorable distribución del ingreso en México, la mayor parte de la demanda se cubre con opciones de vivienda de interés social. La Asociación Mexicana de las Agencias de Investigación (AMAI) agrupa a los consumidores mexicanos en seis grupos de ingresos. Los segmentos social, económico y medio de dicha clasificación, son los que abarcan la mayor parte del mercado. En la vivienda económica se incluyen casas que van desde \$220,000 a \$412,000 pesos, de alrededor de 50m² y que se construyen para familias con ingresos de 2 a 5 y de 5 a 8 salarios mínimos, esto es de \$3,000 a \$8,000 pesos y de \$8,000 a \$12,000 pesos, respectivamente.

Le sigue la vivienda media, que ya son casas de \$412,000 a \$1,030,000 pesos y en promedio de 100m² para los segmentos con ingresos familiares de 8 a 26 y de 26 a 65 salarios mínimos, esto es un rango total de \$12,000 a \$36,000 pesos y de \$36,000 a \$90,000 pesos. Es la vivienda social y económica la que comúnmente se conoce como de interés social que generalmente se asocia con algún tipo de programa hipotecario de interés social (Metroscúbicos, S.A. de C.V., 2009)

La vivienda representa un bien relativamente escaso y de alto precio en el mercado nacional, sobre todo en localidades urbanas. En esos lugares, los costos del terreno, la mano de obra y los materiales de construcción alcanzan valores máximos. En términos generales, los costos referidos tienden a elevarse mientras mas exclusiva sea la zona, en términos de infraestructura, nivel socioeconómico y

condiciones físicas del entorno. A pesar de lo anterior, las acciones de vivienda han privilegiado los centros urbanos más importantes, ante las necesidades existentes. Puede destacarse el hecho afortunado de que, en las últimas tres décadas, el número de viviendas disponibles en el territorio nacional aumentó en mayor medida que la población (ver cuadro 7).

Sin embargo, los rezagos superan los esfuerzos de entidades públicas y privadas que buscan superar esas carencias. Ante esta realidad, una parte significativa de la población mexicana carece de recursos suficientes para aspirar a contar con una morada propia o, incluso, está fuera del mercado de arrendamiento. En consecuencia, un mismo espacio llega a ser lugar de residencia de numerosas personas, favoreciendo el hacinamiento, en detrimento de la calidad de vida de las familias que lo habitan.

También, suele ocurrir que una importante cantidad de viviendas se construye con materiales precarios o de una calidad poco deseable; además, llegan a permanecer largos periodos sin recibir un mínimo de mantenimiento, hecho que provoca su deterioro paulatino y el aumento del costo de la restauración requerida. Otro elemento necesario para los espacios habitacionales son los servicios municipales básicos (agua, energía eléctrica y drenaje), infraestructura que todavía está lejos de abastecer a la totalidad de los hogares del país (ver cuadro 8).

**CUADRO 7.
Incremento de habitantes y viviendas en México, 1970-2009**

Año	Habitantes (millones)	Habitantes crecimiento medio anual (%)	Viviendas (millones)	Viviendas crecimiento medio anual (%)	Habitantes por vivienda
1970	48.2	3.28	8.3	2.6	5.8
1980	66.8	3.32	12.1	3.84	5.5
1990	81.3	1.97	16	2.88	5.1
2000	97.5	1.84	21.5	2.98	4.5
2009	107.6	1.0	35.5*	2.0	4.2

* Datos estimados.

FUENTE: Boletín de los Sistemas nacionales Estadístico y de Información Geográfica, vol. 2(2); INEGI; Encuentro centroamericano para la vivienda social;

La Comisión Nacional de Vivienda (CONAVI) señala que de los 26.5 millones de familias del país, 17.0 millones disponen de una vivienda apta, mientras que los 9.5 millones restantes se concentran en: comunidades urbanas, rurales y semiurbanas con ingresos bajos. Hogares no afiliados en alguna institución de seguridad social y familias con ingresos menores a 3 salarios mínimos. Además, el 33.0% de los jefes de hogar que cuentan con un trabajo, no disponen de seguridad social, por lo que estas familias no tienen acceso a alternativas suficientes de financiamiento para vivienda.

Asimismo, prácticamente todos los habitantes del país cuentan con alguna forma de vivienda, sin embargo una gran proporción habitan en viviendas que no satisfacen las condiciones mínimas para una existencia humana sana y digna. Es claro que los asalariados del salario mínimo hacia abajo, que constituyen alrededor del 12.3% (5.3 millones) de los trabajadores, están imposibilitados cada vez más de adquirir una vivienda digna. No se diga de los subempleados y desempleados, que solo les queda la opción de la vivienda rentada o autoconstruida con materiales de desecho como el cartón o la hojalata en vecindades y cinturones de miseria que suelen ser asentamientos irregulares sin los mínimos servicios.

En el cuadro 8 podemos observar el porcentaje de viviendas con los servicios de infraestructura básicos hasta el año 2005.

CUADRO 8.
Viviendas particulares habitadas por disponibilidad de
servicios básicos y bienes seleccionados
Años censales 2000 y 2005

Concepto	2000	2005
Total (miles)	21 513.2	24 006.4
Con energía eléctrica (%)	95.0	96.6
Con agua entubada a/ (%)	84.3	87.8
Con drenaje b/ (%)	78.1	86.7
Con refrigerador (%)	68.5	79.0
Con televisión (%)	85.9	91.0
Con computadora (%)	9.3	19.6
Con lavadora (%)	52.0	62.7

Nota: Excluye a las viviendas particulares de las que no se captaron sus características.

a/ Comprende viviendas que disponen de agua entubada en la vivienda o fuera de la vivienda pero dentro del terreno.

b/ Comprende viviendas con drenaje conectado a la red pública y fosa séptica, así como con desagüe a barranca, grieta, río, lago y mar.

Fuente: INEGI. *Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Tomo III.* Aguascalientes, Ags., 2001.
INEGI(f). *II Conteo de Población y Vivienda, 2005. Resultados Definitivos.* En: www.inegi.org.mx (junio de 2006).

Así pues, en la medida en que la población crece, las necesidades de vivienda aumentan. Además del crecimiento de la población, los flujos migratorios también juegan un papel preponderante, tanto en el monto de las viviendas necesarias como en la distribución regional de la demanda misma. Dicha migración rural-urbana crea una fuerte presión sobre el espacio en las ciudades, por lo que se estima que el movimiento migratorio hacia las grandes ciudades ha aumentado en 600% en las últimas tres generaciones y la dinámica de expansión poblacional de los principales centros urbanos se sitúa entre 3.5% y 4.5% al año, siendo dicho desequilibrio aliviado en alguna medida por los frecuentes movimientos migratorios hacia Estados Unidos (CIDAC, 2008).

Aunado a ello, la crisis económica hace difícil la obtención de una vivienda adecuada y segura. En resumen, la caída del salario, el desempleo en aumento,

los recortes presupuestales, la pobreza generada por la explotación y la crisis económica hacen difícil y agravan el problema de la vivienda, pese a las reformas y programas implementados por el gobierno federal. Esta situación es particularmente grave en las áreas rurales, donde una gran cantidad de población vive en pequeñas comunidades dispersas en chozas y construcciones de adobe, sin las mínimas condiciones humanas de existencia; a lo más que gubernamentalmente se ha llegado en la presente administración, bajo el llamado Programa Piso Firme, es a otorgar piso de concreto a un porcentaje de este tipo de viviendas, que está lejos aún de cubrir toda la demanda.

Es claro que las perspectivas de desarrollo del niño no serán las apropiadas en estas condiciones de hacinamiento y carentes de los servicios indispensables; lo mismo con respecto a su desempeño escolar, ante la falta de espacios y condiciones propicias para el estudio, y muchas veces sin el tiempo ni las energías necesarias porque desde pequeños, ante las condiciones de pobreza, tienen que insertarse en actividades productivas para contribuir al ingreso familiar; el mismo gobierno federal ha reconocido que 5 millones de niños trabajan en México, de los cuales 65% no reciben pago (Proceso, 2009).

3.3- Salud y nutrición

La salud nunca ha sido una garantía de toda la población mexicana; el desempleo y la devaluación del salario conducen al decremento en la cantidad y calidad de la dieta, vuelven difícil el acceso a las medicinas y a las facilidades médicas y disminuyen la posibilidad de mejorar la vivienda y las condiciones sanitarias. La Fundación Mexicana para la Salud (FUNSALUD) señala que la salud en México ha mejorado en el último medio siglo, hecho que se refleja de manera muy clara en la esperanza de vida al nacimiento: entre 1950 y 2005 el país ganó 27 años en este indicador; hoy las mujeres mexicanas pueden esperar vivir casi 78 años y los hombres casi 73; sin embargo, estos macroindicadores sólo muestran una relativa mejoría que no es generalizable a los sectores marginales del país.

Según esta misma institución las causas principales de muerte también se han modificado. Las infecciones comunes y los padecimientos ligados a la desnutrición y a la reproducción, que ocupaban los primeros sitios entre las causas de muerte, fueron desplazados por las enfermedades no transmisibles (enfermedades cardio y cerebro-vasculares, diabetes, cáncer, enfermedades mentales y adicciones) y las lesiones accidentales e intencionales. Entre 1950 y 2004 las diarreas pasaron de producir 14% de las muertes en el país a menos de 1%. En contraste, las enfermedades no transmisibles pasaron de concentrar 44% de las muertes en 1950 a 74% en el año 2004. El porcentaje atribuible a las lesiones, sea por violencia o por accidentes, pasó de 6 a casi 11% en ese mismo periodo, estas cifras se elevan dado que en la actualidad la población de mayor predominio y desvalida es la de adultos mayores. También estas cifras corresponden más al contexto urbano, no así para el contexto rural marginal, donde muchas veces las muertes por enfermedades propias de la pobreza como dearréicas, infecciosas y parasitarias ni siquiera se registran en los conteos oficiales.

CUADRO 9.

Tasas de mortalidad, 1995-2009

Concepto Tasas de mortalidad (%)	Promedio ^{1/}		
	1995-1997	2001-2003	2007-2009
General ^{2/}	4.7	4.5	4.8
Materna ^{3/}	82.8	64.6	55.6
Infantil ^{4/}	25.9	17.9	15.2
Mortalidad por causas en menores de cinco años de edad (%) ^{5/}			
Diarreicas	47.1	26.1	14.3
Respiratorias	89.4	45.4	28.6
De la nutrición	22.7	13.4	6.3
^{1/} Se obtuvo al sumar las defunciones, según tipo, de cada uno de esos años y el cociente se dividió entre la suma de la población también de los tres años respectivos, y el resultado fue multiplicado por el factor que corresponde a cada tipo de mortalidad. ^{2/} Tasa por mil habitantes. ^{3/} Razón por 100 mil nacidos vivos estimados por CONAPO. ^{4/} Tasa por mil nacidos vivos estimados por CONAPO. ^{5/} Tasas calculadas a partir de las defunciones de menores de cinco años estimadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) por cada 100 mil habitantes de ese grupo de edad.			
FUENTE: Tercer Informe de Gobierno. Sector Salud.			

Sin embargo, como se observa en la tabla, en el trienio de 2007 a 2009 la mortalidad general se ubicó en 4.8 defunciones por cada mil habitantes. Por año, tanto en 2007 como en 2008 se registró una tasa de 4.9 defunciones, mientras que en 2009 la tasa descendió a 4.8 muertes. Además, la tasa de mortalidad infantil del periodo 2007-2009 respecto al 2001-2003 tuvo una reducción de 2.7 defunciones por cada mil nacidos vivos. Este descenso se atribuye en parte al Programa Arranque Parejo en la Vida que da énfasis a la vigilancia estrecha del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas. Destacando que las razones de defunción más importantes para los menores de cinco años son las enfermedades infecciosas e intestinales, deficiencias de la nutrición e infecciones respiratorias.

Pese a los avances en el combate a la pobreza, muchos grupos poblacionales persisten por debajo de la línea de la pobreza extrema y se encuentran todavía frente a riesgos de salud ante la falta de oportunidades y de servicios que requieren. Los indicadores nacionales esconden todavía grandes inequidades en el acceso a los servicios de salud y en su financiamiento, lo que redundará en marcadas diferencias en el nivel de salud entre estados, localidades y grupos poblacionales.

Por su parte, la FUNSALUD señala que el sistema mexicano de salud no cuenta con recursos suficientes para enfrentar el nuevo perfil de enfermedades que se presenta en la población. En el año 2000 México dedicaba apenas 5.8% del PIB a la salud, mientras que otros países latinoamericanos con condiciones de desarrollo similares como Argentina, Colombia y Uruguay dedicaban más de 8% de su ingreso a este aspecto primordial del desarrollo social. Es por ello que la importancia creciente de las enfermedades y la inversión insuficiente en salud, junto con la necesidad de ordenar y redistribuir el gasto público en salud, motivaron una reforma a la Ley General de Salud en 2003, que dio origen al Sistema de Protección Social en Salud y a su brazo operativo, el Seguro Popular de Salud. A este seguro se están incorporando paulatinamente más de 50 millones de mexicanos que en 2003 no contaban con la protección de la seguridad social, y se proyecta que en 2010 se alcance la cobertura universal, de modo que todos los mexicanos cuenten con algún seguro público de salud: el Seguro de Enfermedades y Maternidad del Instituto Mexicano del Seguro Social

(IMSS), el Fondo Médico del Instituto de Salud y Servicio Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) o el Seguro Popular de Salud.

En su tercer informe de gobierno el presidente señaló que en agosto de 2009, se han afiliado al Seguro Popular de Salud (SPS) 10,053,040 familias, lo que significa un avance del 91.4%, respecto a la meta para 2009 de 10,994,538 familias. En los primeros tres años de la actual administración se afiliaron 4.5 millones de familias, que representa un crecimiento del 88.5% respecto de la afiliación obtenida en 2006. Para 2010 la meta es lograr que 12.6 millones de familias cuenten con la cobertura del Seguro Popular. La reforma también ha permitido movilizar recursos adicionales para la salud, es así que en este año se incrementó a 6.5% el gasto en salud como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB). Se prevé que en 2010, mediante esta movilización de recursos, el gasto en salud representará alrededor de 7% del PIB. Aunque se trata de un incremento importante, esta cifra todavía se ubicará apenas en el promedio latinoamericano.

En cuanto a la esperanza de vida, en los años treinta del siglo pasado, uno de cada cinco niños mexicanos moría antes de cumplir un año de vida y la mitad de las mujeres adultas fallecía antes de los 35 años de edad. Hoy 97% de los recién nacidos alcanzan su primer año de vida y la mayoría de las mujeres puede llegar a vivir casi 80 años. El descenso de la mortalidad general produjo un importante incremento de la esperanza de vida (cuadro 10), que pasó de 49.6 años en 1950 a 78 años en las mujeres y 73 años en los hombres en el momento actual, según señala la Secretaria de Salud(c).

Cuadro 10.
Esperanza de vida al nacer.

2006	2007	2008	2009
76.18	76.41	76.64	78
Unidad de Medida: Año(s)			

Fuente: Programa Nacional de Salud 2007-2012.

A pesar de los avances que ha habido, existen diferencias importantes en las condiciones de salud entre poblaciones. En general la salud tiende a ser más precaria y el acceso a servicios de salud más limitado en los estados del sureste

del país, en las regiones rurales, en las comunidades indígenas y en las zonas más marginadas. El riesgo de perder un año de vida saludable es mayor en los municipios de alta marginación que en los de baja. En las mujeres el riesgo es 1.5 veces mayor y en los hombres 1.7 veces más elevado. El grupo de edad que más explica este diferencial es el de menores de 5 años y en general son las enfermedades propias del rezago las que más contribuyen a estas brechas.

Casi una tercera parte de las defunciones en las zonas más pobres del país se deben a padecimientos transmisibles, de la nutrición y la reproducción. La edad promedio de muerte de una mujer que vive en estos municipios es de 51 años y la de un hombre, de 49. Los menores de un año presentan un riesgo de morir dos veces mayor que en el resto del país. En los preescolares el riesgo aumenta a 4.1 en las niñas y a 3.7 veces en los niños. El riesgo de morir de un adolescente de estas comunidades es 1.5 veces mayor que el riesgo que presentan los adolescentes del resto del país. Estas desigualdades se deben a diferencias en las condiciones generales de vida, pero también a diferencias en el acceso a recursos y servicios de salud, y en la calidad de la atención, que deben atenderse sin demora (Secretaría de Salud, c).

Los cambios que se han producido en el patrón de daños a la salud en el país en las últimas décadas se deben en buena medida al desarrollo de riesgos del entorno y riesgos relacionados con estilos de vida que en conjunto se denominan determinantes proximales de las condiciones de salud. Dentro de los riesgos del entorno se incluyen la falta de acceso a agua potable, la falta de acceso a servicios sanitarios, la contaminación atmosférica y los riesgos laborales, así como los desastres naturales, y dentro de los estilos de vida poco saludables, la mala nutrición.

En cuanto a la nutrición, otro aspecto esencial que condiciona el desarrollo del niño en general, y el desempeño escolar del estudiante; un millón 145 mil niños menores de cinco años, 15 por ciento de la población de ese grupo de edad en México, padecían algún grado de desnutrición en el 2007, y de continuar la actual tendencia de reducción de este indicador, se logrará su erradicación dentro de seis o siete décadas (La Jornada, d). Por ahora, la mayoría de los niños con

algún grado de deficiencia nutricional se concentra en 700 municipios del país, más de un 25 por ciento del total, principalmente en los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Nayarit. En esas localidades, de alto grado de marginación, la tasa de mortalidad infantil es de 75 por cada mil menores, equivalente a los indicadores que se reportan en los países del África subsahariana.

La prevalencia de desnutrición, así como sus efectos negativos, es mucho mayor en los niños que en los adultos. A principios de los años noventa, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estimó que el 3% de los niños de los países subdesarrollados estaba afectado por una desnutrición severa (desnutrición de tercer grado), lo que dio origen a enfermedades como la llamada Kwashiorkor, consistente en la deficiencia extrema de proteínas, cuyos síntomas son estómagos inflamados y pupilas cristalizadas. Otro 25% padecía de desnutrición moderada (o de segundo grado) y de 40 a 45% de desnutrición de primer grado. La desnutrición era señalada como el principal problema que contribuía con más de la mitad de las muertes de infantes menores de cinco años en países de bajos ingresos (Gillis Malcom et al., en Galindo, 1998).

En las condiciones específicas de México, el principal problema de desnutrición, consecuencia directa de las condiciones de marginación y pobreza, es la que acontece en los primeros años de la vida, es decir, la desnutrición infantil o preescolar. Asociada estrechamente a la desnutrición preescolar se ubica la desnutrición materna.

La desnutrición infantil en México no es consecuencia mecánica de la escasa disponibilidad de alimentos en el hogar, ya que no es raro encontrar en una misma familia la coexistencia de preescolares desnutridos con adultos y escolares obesos; esta condición se observa cada vez con mayor frecuencia en familias de bajo ingreso. En la actualidad México ocupa el primer lugar en obesidad infantil, situación que “pone en evidencia a un país donde los más necesitados consumen refrescos y comida chatarra porque son “llenadores” y los comerciantes aprovechan el hambre para vender botanas con apodos de superhéroes” (Proceso, 2009, p 13). Según esta misma fuente y con base en la

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006, el 26% de los escolares mexicanos de entre 5 y 11 años de edad tienen sobrepeso, y comparando la cifra con la de 1999, la prevalencia de sobrepeso y obesidad a esa edad aumentó casi 40% en sólo siete años.

De acuerdo con diversas estimaciones, se ha considerado que la desnutrición en el país es relativamente grave, destacando que el porcentaje global de desnutrición es de casi 30% de la población infantil menor de 5 años, de la cual casi la mitad se encuentra en situación de desnutrición grave; que la incidencia de bajo peso en los estados de la región sur del país (principalmente Guerrero, Oaxaca y Chiapas) es 2.2 veces mayor que en el norte y centro de la República Mexicana, y que el 77% de las personas con alto grado de desnutrición y pobreza se encuentran en el medio rural (Galindo et. al., 1998).

Así pues, 34.3% de los niños en hogares en situación de pobreza alimentaria están desnutridos. Entre los niños en hogares en el siguiente grupo, pobreza de capacidades, el porcentaje de infantes desnutridos disminuye a 16.6%, pero esta cifra representa aún el doble que la observada en el grupo de pobreza patrimonial (8.6%). En comparación, en los hogares no pobres la proporción alcanza aproximadamente 7%. Un dato que resume la desmedida incidencia de la desnutrición entre las familias más pobres, es que 3 de cada 4 niños con desmedro, es decir, cuando los niños han padecido desnutrición por años y su recuperación al 100% no es posible, viven en estos hogares (Cuadro 11).

Cuadro 11.
Proporción de niños menores de 5 años con desnutrición* según la condición de pobreza de sus hogares (porcentajes)

Pobreza alimentaria	34.3
Pobreza de capacidades	16.6
Pobreza de patrimonio	8.6
No pobre	6.8
* Desnutrición: baja talla para la edad.	
FUENTE: Hernández, D., Barberena, C., Camacho, J. y Vera, H. (2003). Desnutrición infantil y pobreza en México. Secretaría de Desarrollo Social. <i>Cuadernos de Desarrollo Humano</i> , 12.	

La desnutrición se genera principalmente entre los 6 y los 24 meses de edad; este periodo, que ha sido denominado metafóricamente “el valle de la muerte”, representa la etapa de mayor riesgo para la sobrevivencia del niño desnutrido y es donde se produce el mayor daño a su organismo, cuyas secuelas, frecuentemente irreversibles, limitarán en forma importante el desarrollo futuro de las capacidades del individuo (Ávila y Shamah, 2005).

Así pues, la generación de la desnutrición infantil se debe a un complejo círculo vicioso de infecciones virales, bacterianas y parasitarias, alteraciones en la alimentación, disminución de la absorción y biodisponibilidad de nutrientes, desequilibrio nutricional, incremento en el gasto energético, disminución de la resistencia inmunológica, mal manejo de las infecciones, vómito y anorexia, lo cual frecuentemente conduce a un estado de desnutrición, que a su vez favorece la presencia de episodios infecciosos más frecuentes y de mayor duración en un medio ambiente insalubre.

Ávila y Shamah (2005) señalan que la Encuesta Nacional de Nutrición (ENN) en 1999 reportó que las prevalencias de baja talla y de bajo peso fueron mayores en los preescolares indígenas que en no indígenas. En el ámbito nacional y en zonas urbanas estas prevalencias fueron casi tres veces mayores, mientras que en zonas rurales fueron casi 2 veces mayores. Estas diferencias se redujeron aproximadamente a la mitad al ajustar por condiciones de vivienda, infraestructura de servicios y posesión de bienes, pero continuaron siendo significativamente superiores en niños indígenas (ver cuadro 12).

Cuadro 12.

Prevalencia de bajo peso y baja talla en población indígena y no indígena, según medio urbano o rural y región, de la población menor de 5 años. Estados Unidos Mexicanos.

Ámbito	Bajo peso		Baja talla	
	%	n (miles)	%	N (miles)
Nacional				
No indígenas	6.2	1,181.4	14.5	1,145.0
Indígenas	18.5	9,279.2	44.3	9,005.8
Rural				
No indígenas	9.9	692.5	26.9	668.5
Indígenas	20.6	2,417.2	51.0	2,363.4
Urbana				
No indígenas	5.0	488.8	10.1	476.5
Indígenas	15.6	6,862.1	34.8	6,642.4
Región Sur				
No indígenas	9.0	857.7	22.9	838.6
Indígenas	21.2	2,573.4	48.4	2,531.0
Regiones Norte, Centro y Cd México				
No indígenas	5.2	323.7	11.2	306.4
Indígenas	11.5	6,705.8	33.2	6,474.8

Por otro lado, en la investigación de Hernández, et. al. (2003) se señala que para aquellos hogares que residen en las zonas rurales (localidades menores de 2,500 habitantes) se observan niveles de desnutrición considerablemente más altos que en los hogares de zonas urbanas (31.5% y 12.3%, respectivamente) (Cuadro 13). Aún en los hogares en condición de pobreza, se observa que las unidades domésticas rurales presentan una mayor proporción de niños menores de 5 años que padecen desnutrición: entre los hogares en pobreza alimentaria, el desmedro es de 36.8% en las comunidades rurales en comparación con 29.2% en las urbanas. Esta situación refleja la menor accesibilidad y abasto de productos alimenticios en las localidades más aisladas y dispersas.

Cuadro 13.
Proporción de niños menores de 5 años con desnutrición según el tipo de localidad y la condición de pobreza de sus hogares (porcentajes)

	Rural	Urbano
Pobreza alimentaria	36.8	29.2
No pobre	4.4	6.9
Total	31.5	12.3

Para concluir este numeral sobre salud y nutrición, es necesario señalar de manera enfática que cualquier organismo que enfrenta escasez de alimento, echa a andar mecanismos de adaptación como la detención del crecimiento, disminución del apetito y de la actividad física, el incremento en el tiempo de sueño y una adaptación metabólica a la escasez de energía y nutrientes, todo ello en aras de la preservación de la vida y la continuidad de la especie, de modo que se dedica el mínimo o ningún esfuerzo a la curiosidad, a la exploración, al juego, al aprendizaje, etcétera. Además, si los adultos de quien depende el cuidado del niño desnutrido se alimentan de forma insuficiente y/o deben trabajar jornadas agotadoras, no les quedarán energías para la interacción, la estimulación y la educación del niño. En las comunidades rurales, típicas del campo mexicano, el problema de la desnutrición se ha visto que tiene como consecuencias una baja talla en el niño que lo padece, retardo en el lenguaje, en las habilidades motoras y en el funcionamiento neurointegrativo, así como retraso en el aprendizaje y fracaso escolar (Hernández et. al., 2003).

3.4- Educación

La educación constituye otro aspecto de suma importancia dentro de la dinámica social. Es producto y factor de esta y, por lo tanto, refleja la problemática general que ahí se da. Por ello la crisis económica que padece México influye y se expresa en el campo educativo.

No se puede negar que en las últimas décadas en México se ha observado una expansión de la matrícula escolar en todos los niveles, principalmente en el nivel básico. Este hecho suele ser el fundamento para pregonar que en el país se

ha extendido y mejorado el servicio educativo y la atención a la demanda y que, por lo tanto, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades educativas es una realidad.

Sin embargo, en México existen más de 30 millones de personas mayores de 15 años que no concluyeron ó no tienen educación básica, de los que seis millones son analfabetos y en su mayoría son mujeres. No sólo hay un rezago significativo de personas que por alguna razón no saben leer ni escribir o no concluyeron su educación básica, sino que éste no es similar en todas las entidades federativas. En este sentido, mientras en Baja California Sur únicamente hay 13 mil personas en condición de analfabetismo, en Veracruz la cifra se dispara a casi 750 mil habitantes (Periódico el mañana, 2009).

Cuadro 14.
Analfabetismo en México por edad

Característica edad	Porcentaje
15 A 19 años	3
20 a 24 años	3.9
25 a 29 años	4.2
30 a 34 años	5.4
35 a 39 años	7.5
40 a 44 años	9
45 a 49 años	12.4
50 a 54 años	15.9
55 a 59 años	20.8
60 a 64 años	24.9
Por zonas	
Rural	17.8
Semiurbana	10.5
Urbana	3.5
FUENTE: Anuario Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2004, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La jornada(e)	

Además, las constantes campañas de alfabetización emprendidas desde la década de los ochenta, no han podido reducir los índices de analfabetismo. Aunado a ello, la inversión en el sector educativo en México tiende a reducirse; de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), en el

año 2000 el gasto educativo nacional fue en promedio de 14 mil 157 pesos por alumno y en el 2007 bajó a 13 mil 943 pesos.

Para ello se puso en marcha en el 2003 el programa Cero Rezago Educativo, que tenía como objetivo revertir la tendencia creciente del atraso educativo, con prioridad para la población de 15 a 39 años de edad y con la finalidad de aumentar la incorporación, permanencia y conclusión del plan de estudios. No obstante las bondades del programa, los resultados han sido limitados por falta de continuidad a causa de la insuficiente inversión (Periódico Digital Sendero SA de CV , SDP noticias, 2009).

Mientras las políticas de estado sigan privilegiando a unos pocos y destinando millonarios recursos económicos en otros aspectos y no para fortalecer la educación, el círculo vicioso seguirá atrapando a cientos de jóvenes, generando adultos con pobres expectativas de vida.

Desde luego en todo esta situación influyen distintos factores, como la desigualdad, la distribución de escuelas por áreas urbanas y rurales y por zonas desarrolladas o no desarrolladas, así como por la existencia de escuelas incompletas y en pésimas condiciones, la necesidad de recorrer enormes distancias para tener acceso escolar, etcétera.

No obstante, el aspecto fundamental que está en el origen del problema y por el que también se dan estos otros factores, es la pobreza existente en el país. Además de ello, los sectores medios suelen concebir que la escuela es la puerta al ascenso económico y social, presionando por más educación. Ante esta demanda y ante la perspectiva de mantener las condiciones prevalecientes, se atiende en cierta medida tales exigencias. De ahí que en los últimos años se haya dado prioridad en la asignación de recursos y facilidades para la enseñanza media y superior a la cual pueden llegar estos sectores. Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior. (PRONABES) el cual tiene como propósito lograr que estudiantes en situación económica adversa y deseos de estudiar puedan continuar sus estudios en instituciones públicas del nivel superior, a través de programas de licenciatura o mediante carreras que les permitirán acreditarse como Técnico Superior Universitario. Así como el programa

bécalos de Fundación Televisa y de la Asociación de Bancos de México, en colaboración con la Fundación UNAM, ha constituido un fondo con el propósito de otorgar becas no reembolsables a estudiantes de bachillerato y licenciatura con buen desempeño académico, que por su situación familiar requieran apoyo económico (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México: DGOSE-UNAM, 2009).

Así pues, con el establecimiento de programas de apoyo a la educación para adultos, de 15 años en adelante, como el de educación a distancia o autodidacta, en el que se diseñan programas y textos exclusivos de modo que el educando pudiera estudiarlos y asimilarlos por sí mismo sin necesidad de asistir a la escuela, debiendo solamente presentar examen cuando se autoconsidere preparado; han servido para reforzar la idea de que ahora es más real una igualdad de oportunidades educativas en México, y que el problema es de tipo individual, pues se alude a la existencia de las opciones suficientes para cursar la educación básica (Cuevas, 2002).

En suma, la expansión de la matrícula escolar y la implementación de nuevas modalidades educativas no han implicado la erradicación de la desigualdad en las oportunidades educativas, pues estas son un reflejo de la desigualdad económica que persiste en el país. Por ello, la pobreza económica es también pobreza cultural e ignorancia, que afecta innegablemente el desarrollo y el desempeño escolar del alumno que vive en estos medios.

Se ha dedicado un capítulo a dar cuenta de las condiciones sociales y de vida en México en su vínculo con el objeto de estudio de este trabajo, el fracaso escolar, no porque se asuma una determinación lineal sobre este fenómeno y sobre el desarrollo del individuo en general, sino como el contexto social que lo sitúa de manera concreta y clara, como el entramado de posibilidades y restricciones en que adquiere realidad el desarrollo del niño y el fracaso escolar; en esa dimensión de posibilidades-restricciones, ha quedado claro que las condiciones sociales de México aparecen como facilitadoras del fracaso escolar, pero no se asume como algo mecánico en el desarrollo del niño, sino como una cuestión compleja de interacciones que definen, desde esta perspectiva, el

desarrollo del niño, como se aborda en el siguiente capítulo y que constituye el marco teórico de este trabajo.

CAPÍTULO 4.

LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DEL DESARROLLO Y EL FRACASO ESCOLAR.

El objetivo de este capítulo es señalar los principales planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo fundada por Vigotsky y continuada por otros autores, así como sus más importantes implicaciones en la educación, considerando algunas ideas que de manera directa o implícitamente tienen que ver con el fracaso escolar que constituye el centro de este trabajo.

Así, podemos señalar que los postulados de la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky acerca del desarrollo constituyen los fundamentos de una nueva perspectiva, que todavía se sigue desarrollando pues muchos de sus trabajos sólo se han difundido en los últimos años, y en la actualidad hay múltiples estudios e investigaciones de autores contemporáneos que desde esa visión prosiguen el desarrollo y/o reformulación de esos planteamientos.

4.1 Principales planteamientos de la perspectiva histórico-cultural

Los planteamientos de Vigotsky sobre el desarrollo del ser humano fundaron una nueva perspectiva dentro de la psicología, denominada Histórico-Cultural, a cuyo desarrollo han contribuido, además de los discípulos y seguidores de este autor en la ex Unión Soviética, autores cercanos a esa visión en occidente, como: M. Cole; J. Bruner; O. Dreier; B. Rogoff; J. Lave; E. Wenger, entre otros. Los siguientes son los principales planteamientos vigotskyanos sobre el desarrollo.

4.1.1 Carácter histórico-social del desarrollo

Una tesis fundamental en los planteamientos de Vigotsky, considera que las funciones psíquicas superiores en el ser humano, como percepción, atención, memoria, imaginación, pensamiento y emoción tienen un origen social, en tanto que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales (Morenza y Torr , 1998).

En ese sentido, desde esta visión existe una interrelación entre el ámbito de lo social o cultural y la mente humana, entendiendo por cultura el conjunto de conocimientos, técnicas, prácticas, creencias, valores, formas de acción, de relación y de comunicación generados por el ser humano; y por mente a las funciones, capacidades y destrezas del sujeto. Es decir, “el desarrollo humano está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales” (Rogoff, 1993, pp. 30).

De acuerdo a esta perspectiva, el ser humano desarrolla diferentes tipos de experiencia. a) la experiencia genética de la especie, la que se transmite a las próximas generaciones como propiedades morfofuncionales, principalmente del sistema nervioso, y que están hereditariamente fijadas. b) la experiencia individual, que se adquiere por la forma de interacción de cada individuo con el medio en que vive y se desenvuelve; estos dos tipos de experiencia también las desarrollan los animales, en la especificidad de su respectiva especie, pero sin embargo, es también y precisamente ahí donde inicia la historia del ser humano, basada en otro tipo de experiencia, c) la experiencia social, que es propia del ser humano y refiere a los productos de la actividad material y espiritual humanas, como las herramientas e instrumentos materiales y simbólicos como el lenguaje, la técnica, el arte, la ciencia, la moral, es decir, la cultura, que se transmite de una generación a otra como herencia cultural (Morenza y Torr  1998).

Esta experiencia histórico-social no se transmite de manera hereditaria o biológica, sino que cada ser humano, para conformarse como tal, necesita hacerla suya de manera activa y en sus relaciones con los demás seres humanos que lo rodean, en donde tal proceso requiere de una actividad del propio sujeto en un contexto social determinado. Es en el proceso de hacer suya esa experiencia social que cada sujeto lleva a cabo su formación como ser humano y como persona (Vigotsky, 1987).

Aunque ya se ha planteado que la apropiación de la experiencia histórico-social no sucede como proceso genético o de maduración fisiológica, es necesario precisar que los factores biológicos constituyen una premisa necesaria del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, se requiere una estructura

cerebral humana, en condiciones sanas y con su capacidad de plasticidad que le caracteriza, para que tenga lugar dicho desarrollo.

Así pues, no existe una determinación lineal de lo biológico o de lo social en torno al desarrollo psicológico, ni estas condiciones se dan de manera separada, sino como un todo unitario. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se mezclan uno con otro. Ambas, el sujeto humano y el mundo social son cuestiones inseparables y mutuamente co-constituyentes, ya que el primero con su implicación activa crea el mundo social y este último establece las condiciones para que dicho individuo se desarrolle como un ser social y cultural, al participar de dicho mundo social (Shweder, 1990), así como configuran una serie única de la formación biológico-social de la personalidad del niño. Como el desarrollo orgánico tiene lugar en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico condicionado históricamente. Por otro lado, “el desarrollo cultural adquiere un carácter particular e incomparable, ya que se realiza simultánea y fusionadamente con la maduración orgánica” (Vigotsky, 1987, p 40).

En síntesis, las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la interacción social, se constituyen en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran encarnadas en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras en que se relacionan los seres humanos para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto sociocultural. Asimismo, las personas y sus acciones se encuentran localizadas en un tiempo y espacio específicos y bajo condiciones de vida determinadas; en ese complejo de cuestiones su participación está concretamente situada, implicando al sujeto como totalidad en actividad en y con el mundo, constituyéndose mutuamente, es decir en una co-construcción (Lave y Wenger, 2003).

4.1.2 Ley fundamental del desarrollo

A través de la formulación de la llamada Ley Genética Fundamental del Desarrollo, Vigotsky estableció la génesis y desarrollo de las formaciones psíquicas o subjetivas señalando, “cualquier función en el desarrollo cultural del

niño aparece 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1987, pp. 161). Es decir, de la reconstrucción interna, activa y dinámica de la actividad externa, por el uso y dominio de sistemas mediadores como los dibujos, los esquemas, las notas, la numeración, el lenguaje, etcétera, que posibilitan el dominio y transformación de la realidad y del propio comportamiento.

La concepción de esos dos planos en las formaciones subjetivas condujo a Vigotsky a postular un mecanismo que permitiera explicar el tránsito del plano interpsicológico o externo al plano intrapsicológico o interno; se trata del mecanismo de interiorización o internalización, que refiere a la transformación de las acciones que se realizan en el plano interpsicológico en acciones ideales que se llevan a cabo en el plano de la subjetividad o intrapsicológico; Implica la formulación del paso de lo externo a lo interno, pero no de manera mecánica, sino como una reconstrucción interna, activa y dinámica de la actividad externa, por el uso y dominio de sistemas mediadores como los dibujos, los esquemas, las notas, la numeración, el lenguaje, etcétera, que posibilitan el dominio y transformación de la realidad y del propio comportamiento (Vigotsky, 1987).

El desarrollo individual a través de la apropiación de la experiencia sociocultural ocurre como un proceso participativo de transformación, pues los cambios que suceden en las destrezas socioculturales que son apropiadas por el niño le implican una transformación en las formas de inmiscuirse, de participar en dichas prácticas (Rogoff, 1993). En donde, se posiciona y legitima como un integrante de la misma (Lave y Wenger, 2003). Y esa implicación participativa del sujeto a lo largo de su vida sucede en distintos contextos específicos de su medio social, como la familia y las instituciones de cuidado en un inicio, la escuela, agrupaciones sociales, deportivas, laborales, etcétera (Dreier, 1999).

El desarrollo pues, ocurre como una conjunción dinámica y compleja de los aspectos externos e internos en cada uno de sus momentos; está condicionado por los sistemas de actividad y comunicación de los sujetos en su medio y por sus formaciones psicológicas ya logradas con anterioridad, que conforman una

relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo. Asimismo, el desarrollo significa la consecutiva aparición de formaciones nuevas, muy peculiares en cada uno de sus momentos, que fungen como guías para todo el proceso y que caracterizan la reorganización psicológica sobre bases también nuevas.

4.1.3 Zona de desarrollo actual y potencial

El carácter social de los procesos psicológicos que se concibe desde la perspectiva Histórico-Cultural y el proceso de interrelación entre el individuo y los demás que le rodean se encuentra claramente planteado a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, noción desarrollada por Vigotsky que más aplicación sugiere en el campo de la educación definido como la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979).

Para Vigotsky el nivel real de desarrollo o realización independiente de una tarea, caracteriza retrospectivamente el desarrollo, define las funciones que ya han madurado, los productos terminales del mismo, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo prospectivamente, define las funciones que se hallan en proceso de maduración que en un mañana próximo alcanzarán su madurez.

Así pues, los cuatro elementos que se encuentran inmersos en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo son: a) el sujeto aprendiz, b) el instrumento semántico a ser aprendido, c) el sujeto más experimentado o capaz y d) la potencialidad (Corral, 2001).

a) Con respecto al sujeto aprendiz, éste se ubica en un dominio parcial del sistema a incorporar, como potencialidad ya existente en el dominio del sujeto, pero que sólo desde su relación con los demás, que le posibilitan múltiples direcciones, se abren nuevos espacios para el cambio y la transformación.

b) El instrumento semántico a ser aprendido es lo que se comparte, es decir, los sistemas de signos semánticos elaborados a través de la historia social y fijados en la cultura.

c) En cuanto al otro sujeto más capaz o experto, es preciso señalar que desde esta visión genética es en la relación compartida con este otro que se incorpora el sistema simbólico que se forma en el aprendiz, y una vez alcanzado el dominio personal del mismo, la influencia del otro no se desvanece, sino que permanece en los sistemas de signos que contribuye a formar, pues los sistemas simbólicos nunca son neutrales, ya que no están separados de criterios, necesidades, valoraciones, propósitos e ideales acordes a la cultura respectiva; de ahí que la relación con el otro, que el conocimiento en general, se conciba como un solo proceso afectivo-cognitivo indisoluble, y de aquí también la expresión de que “El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (Vigotsky, 1987: 162).

d) La potencialidad no está determinada unilateralmente por alguno sólo de estos elementos, tampoco ellos fungen como simples facilitadores o factores que actualizan algo que preexiste, sino que ella emerge de la relación en una acción compartida que supone la interdependencia entre ambos sujetos. Asimismo, la potencialidad se plantea no sólo en tanto ejecución posible sobre la realidad, sino también sobre el propio sujeto que la realiza, como una función reguladora y transformadora de sí mismo

La relación con los otros, de la que emerge la potencialidad y el desarrollo, abarca una amplia diversidad de relaciones: niños-niños, niños-adultos, adultos-adultos, padres-hijos, hermanos-hermanos, gobernantes-gobernados, maestro-alumno, etc., bastando solamente una desigualdad en torno al dominio del instrumento simbólico que se comparte; dicha desigualdad puede estar dada por innumerables circunstancias, entre las que se encuentran: el diferente grado de conocimiento, las divergencias en los puntos de vista acerca del mismo, intencionalidades diversas hacia él, vínculos emotivos distintos, diverso sentido personal, etc. (Corral, 2001). Es decir, si cada ser humano vivencia y hace suyo su mundo cultural de manera única e irrepetible, por las razones ya señaladas,

entonces toda relación de una persona con otra implica ya algún grado de desigualdad y, en consecuencia, la posibilidad de emerjan potencialidades y desarrollo de una y otra.

En resumen, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el conocimiento cultural proporcionado por el contexto sociohistórico, hecho accesible a través de la instrucción y la experiencia cotidiana de los sujetos, esto es, la distancia entre el conocimiento comprendido, proporcionado por la instrucción, y el conocimiento activo como el apropiado por los sujetos (Lave y Wenger, 2003).

4.1.4 Participación mediada

El ser humano nace en un contexto concretamente situado (Lave y Wenger, 2003) de significaciones, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte del mismo. Dicho contexto se encuentra interrelacionado con otros contextos, dentro de un contexto social más general, que sólo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa. El desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, al inicio sólo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como personalidad; en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto (Cuevas, 2009, b)

Así pues, el carácter situado del aprendizaje lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que existen valores, creencias, prácticas, objetos y modos de resolver problemas y de crear productos, que dicho sujeto, a través de un proceso activo e interactivo con los demás de su medio, va haciendo suyos y se va formando una

visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones (Lave y Wenger, 2003). Las conexiones en una situación inmediata se basan en una gama socialmente mediada de posibilidades presentes. Esta tiene determinadas conexiones con la estructura general de las posibilidades y acciones que producen y reproducen la formación social concreta (Dreier, 2001). Esto es, que el hombre se relaciona con los objetos de la cultura, donde sus relaciones con los mismos están mediatizadas por las relaciones que establece con otras personas, y en el caso de los niños, por las relaciones que establecen con los adultos y con otros niños que ya conocen unos y otros objetos de la cultura y sobre todo las formas de operar con ellos (Morenza, y Torr , 1998).

Algunos ejemplos ilustran este planteamiento: el instrumento de una cuchara que, como objeto cultural, tiene una finalidad y una manera de ser usada, aunque el niño por sí mismo tuviera contacto con ella, no habría ninguna garantía de poderse apropiarse de su finalidad y uso si no fuera por su relación al respecto con el adulto; o bien, aun cuando se disponga de los equipos más modernos de computación, el individuo no podría usarlos por sí mismo, pues requiere de la mediación del otro que domina esas acciones, que organice y estructure el proceso activo de apropiación de ese logro cultural, científico y técnico; asimismo, la información más interesante y los relatos y vivencias más emotivas pueden estar plasmados en los libros más bellos del mundo y, sin embargo, este logro de la cultura estar ajeno al niño que no logra el proceso de leer como medio sociocultural de acceso a la misma, para lo cual resulta imprescindible la acción conjunta, en colaboración, con los otros más capacitados al respecto (Cuevas, 2009).

Así pues, Morenza y Torr  (1998) señalan que la estructura mediatizada de las formaciones subjetivas se lleva a cabo por diversas formas de mediación:

- a) Mediación social: Utilización de otras personas como instrumentos de mediación para la acción del sujeto sobre el ambiente y su integración a las prácticas sociales y formación de su conciencia individual.

- b) Mediación instrumental (herramientas): Utilización por los sujetos de instrumentos creados por la cultura para transformar la realidad.
- c) Mediación instrumental (signos): También conocida como mediación semiótica, donde se hace relación primordialmente a las palabras como significantes, marcas, dibujos; que permiten eslabonar la psique del sujeto y permite transmitir significados que posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación.
- d) Mediación anatómico-fisiológica: Sistemas que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio, es decir, el contacto con el contexto mediante los sentidos.

Por ello, que en la apropiación de la experiencia histórico-social la actividad del sujeto esté necesariamente mediada por las relaciones con los demás que le rodean, significa que el desarrollo, además de la actividad del individuo, implica un proceso comunicativo que constituye la fuente de las principales emociones, de la reflexión y de la elaboración personal, es decir, que “lo esencial en el proceso de relación hombre medio, no es la conformación de una imagen intelectual y sensorial fría de todo cuanto le rodea, sino la formación de una compleja ideología, así como de ideales, convicciones, emociones, sentimientos, etc., que sólo se forman por el sentido psicológico que cobra la realidad para el hombre, mediante sus relaciones con los demás” (González, 1987, p 156-157).

Es así que, los problemas que se plantean, los instrumentos disponibles para resolverlos, y las tácticas elegidas se construyen a partir de definiciones socioculturales y tecnologías disponibles de las que se sirve el sujeto en un momento dado (Rogoff, 1993). En donde las posibilidades de acción, el significado de esas posibilidades y las razones subjetivas para la acción son de naturaleza mediada (Dreier, 2001). Por ello, Vigotsky señala que la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores solo puede comprenderse por el estudio de los instrumentos que actúan como mediadores, con los cuales los sujetos actúan en el plano externo (herramientas), y con los cuales opera en el plano interno (signos); como las marcas, nudos, dibujos, notas, partes del cuerpo,

diagramas, esquemas, el lenguaje, y cuanto instrumento se utiliza para dar sentido al aprendizaje y al conocimiento; los cuales son instrumentos mediadores creados por los hombres, creados por la sociedad (Morenza y Torr , 1998).

4.2 Implicaciones en la educaci3n entorno al fracaso escolar

La educaci3n que refiere al proceso de transmisi3n, adquisici3n y creaci3n de conocimientos, creencias, valores, actitudes y maneras de ser y de actuar, se lleva a cabo en toda interacci3n del individuo con su medio. Es decir, ocurre tanto de manera informal en la familia, en las organizaciones y grupos sociales, en los medios masivos de comunicaci3n, etc., como de manera formal y sistematizada en instituciones sociales, especialmente la escuela. Este apartado hace referencia a las implicaciones de la perspectiva Hist3rico-Cultural en la educaci3n escolar, en tanto que ese es el 3mbito en el que se ubica el fen3meno del fracaso escolar, objeto de este trabajo.

4.2.1 La apropiaci3n activa y personalizada de la cultura escolar

En la expresi3n de los principios generales expuestos anteriormente de la concepci3n Hist3rico-cultural a la realidad de la escuela, se puede plantear que el estudiante, para su desarrollo como sujeto escolar, requiere apropiarse, hacer suya esa experiencia hist3rico-social de la escuela, a trav3s de su implicaci3n activa y en funci3n de sus intereses, motivaciones, ritmos, desarrollos personales y diferencias individuales, de manera que en dicho proceso cada cual se forme expectativas, ideales, motivaciones, maneras de ser y trayectorias personales, hacia su formaci3n como personas creativas y cr3ticas (Gardner, 1999),

Por tanto, resultan cuestionables los criterios puramente externos y el modelo de escuela unitaria en los que se fundamenta la visi3n tradicional del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y desarrollos personales; bajo un procedimiento de transmisi3n repetic3n de contenidos que vuelven su aprendizaje sin sentido y sin inter3s para el alumno (Cuevas, 2009b).

Así pues, los principales criterios y elementos que están inmersos en esta concepción, y en el fracaso escolar son:

- 1) El programa de estudios, casi siempre único para todo un país, sin importar las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber. El cual ha sido aplicado uniformemente a grupos numerosos de alumnos, a un mismo ritmo y tiempo. Esta situación homogeneizante o de escuela uniforme (Gardner, 1999), es la base para la comparación de los alumnos y para sus clasificaciones, dentro de las que resaltan particularmente los extremos de alto y bajo rendimiento escolar, sin importar que cada alumno experimenta de manera particular esa ubicación en la que es colocado, ni tampoco que todo esto está íntimamente vinculado con su desarrollo como persona.
- 2) La forma de evaluación a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; donde se valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas de evaluación, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió.
- 3) La valoración del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno concretado en una calificación, elemento central para la comparación, la jerarquización, e incluso la discriminación (Perrenoud, 1990). Así pues, dicha calificación puede encontrarse atravesada por vínculos afectivos con los evaluados, por las simpatías y apariencias físicas de los alumnos, así como el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos.
- 4) Al diseño de un programa único de estudios siéndole inherente el desconocimiento y subvaloración de las diferencias individuales en el desarrollo académico de los escolares. Sumado a una estructuración y práctica del plan de estudios fundada en la transmisión-repetición de

contenidos regularmente desvinculados de la vida diaria, que vuelve difícil su aprendizaje y retención y conduce a su reproducción también formal y memorística en el alumno, principalmente porque éste no le encuentra un sentido para sí mismo.

Es así que, el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, evalúa ó se centra solamente en el desarrollo actual o efectivo, dejando sin evaluar las potencialidades de desarrollo del niño (Morenza y Torr  1998), negando la existencia de otras posibilidades objetivas subjetivamente relevantes de ejercer influencia sobre las condiciones problemáticas, y en donde adoptan y desarrollan posiciones y posturas particulares, en las que demarca por sí mismos trayectorias educativas pre-arregladas institucionalmente (Dreier, 2001; 1999). Por ello, desde la perspectiva de Vigotsky, para que la enseñanza realmente impulse el desarrollo del escolar, se requiere que los fundamentos de su estructuración no sean los productos ya terminados, los contenidos ya formados, sino el movimiento que lleva a ellos, es decir, la puesta en acción de aquellos contenidos en la vida del estudiante, el cimentarse en las operaciones y procedimientos que posibiliten al alumno la construcción del conocimiento en los distintos niveles de la realidad (Cuevas, 1998).

Este mismo autor señala que una enseñanza desarrolladora exige poner el énfasis en el nivel potencial del desarrollo de cada alumno, de esa manera la enseñanza no sería mecánica, abstracta, impositiva y sin sentido, donde la evaluación del desempeño no tendría como criterio único el logro de las metas preestablecidas en un programa unitario, sino el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo en función de las áreas de conocimiento de su interés. Esto es, que la teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la orientación tradicional: "la única buena enseñanza es la que adelanta al desarrollo" (citado en: Morenza y Torr , 1998, p 7). Es decir, para que la enseñanza sea desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo; sin embargo, esto no ocurre de manera espontánea o mecánica sino que, debe basarse en la zona de desarrollo próximo, en las potencialidades del sujeto que, como ya se ha asentado, emergen en la relación con el otro.

Así mismo, el aprovechamiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno, en el que éste se va formando autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela (Cuevas, 2002), destacando qué es lo que viene a significar lo aprendido para ellos (Leavey y Wenger, 2003).

En dicho proceso, la participación que el alumno tiene con sus cuidadores, profesores o compañeros implica la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado para alcanzar otro nuevo, basados en la intersubjetividad, compartiendo el interés y los objetivos con los compañeros más hábiles, y profesores que los estimulan a explorar y a superarse (Rogoff, 1993). En otras palabras, el desarrollo cognitivo de los niños tiene lugar mediante la participación activa en el aprendizaje, en donde ejercen cierto control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez, estructuran las situaciones de tal manera que permiten a los niños observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas (ídem).

Un punto de importancia es que las prácticas en la escuela no pueden verse como un aspecto separado de lo demás, esto es, que las prácticas en la misma, y por ende el aprendizaje, están interrelacionados con las demás comunidades y contextos de práctica en las que se desarrolla el niño (Lave y Wenger, 2003). Es así que este es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Lave, 2001), y por ende, ya que los contextos sociales son partes peculiares de las estructuras de práctica social, ninguno puede entenderse por sí mismo sino sólo a través de sus interrelaciones con otros contextos en la estructura de práctica social (Dreier, 1999).

Además, hay que señalar que los contextos sociales, en este caso la escuela, están arreglados para prácticas sociales particulares y modos particulares de participación, en donde los sujetos integran y estructuran su práctica social personal en las estructuras de su práctica social en curso, con las relaciones con otros, sus compromisos específicos, sus organizaciones y ritmos

de actividad, es decir, aprenden identidades, esto es, el sentimiento de pertenencia a prácticas particulares con personas y en lugares particulares (ídem), y a identificar el significado situado de lo que se debe aprender (Lave, 2001). En otras palabras, los sujetos aprenden, desarrollan y adoptan posturas personales acerca de lo que hacen, desean y en lo que participan, así como se ubica y se posiciona de determinada forma de acuerdo a la percepción que de él se crea en la participación en su contexto de práctica. Entiéndase por ubicación, el lugar particular en el mundo donde está un sujeto dentro de un contexto en particular. Por posición, el lugar particular que ocupa un sujeto en su contexto social. Y por postura, los puntos de vista que un sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal (Dreier, 1999). Así, deben determinarse de modo que no se hagan tropezar a sí mismos y por ello queden detenidos o impedidos de lograr otros fines importantes, en este caso, de no fracasar escolarmente.

La percepción de fracaso que el alumno tiene de sí mismo en el contexto de la escuela, se ha aprendido debido a las composiciones subjetivas particulares que adquirió en relación a la importancia de sus participaciones en contextos particulares y con otros sujetos particulares (Dreier, 1999), a través de su historia como estudiante. Así pues, si la identidad de sí mismo que el alumno aprende es de fracasado, es por el hecho de que dicha identidad se negocia a través de procesos vinculados de exploración de sí y del desarrollo de la intimidad con los otros (ídem).

En donde, para lograr un cambio en la percepción del alumno se requieren de intereses y motivaciones de los profesores y también de la propia familia para realizar una labor educativa que implique la creación de motivaciones e intereses en los alumnos, un trabajo individualizado y la permanente valoración y seguimiento de sus avances y potencialidades (Cuevas, 1998), ya que Levine (En: Lave, 2001, pp. 23) señala que los padres pueden restringir la experiencia de los niños en su desarrollo al no permitirles tener contacto con los significados generales y amplios de las actividades cotidianas.

4.2.2 La fuerza que posibilita el desarrollo

Desde la perspectiva Histórico-Cultural, lo que dinamiza o moviliza el desarrollo del ser humano no es la adaptación al medio, pues este mecanismo implica una pasividad del sujeto; tampoco es la maduración cerebral o del sistema nervioso, como ya se apuntó antes. Los sustentos de esta perspectiva conducen a plantear la movilización del desarrollo en las discrepancias.

El carácter dialéctico del desarrollo implica concebir que las discrepancias que enfrenta el sujeto en cada momento de su vida, constituyen las fuerzas que lo dinamizan e impulsan. Existen diferentes fuentes generadoras de discrepancias, como la relación entre lo interno y externo, el nivel de relación entre las aspiraciones del sujeto y las posibilidades que tiene para alcanzarlas, la relación que se vuelve dilemática entre lo que el sujeto es capaz y motivado de hacer y las limitaciones que le impone su medio, etc. En definitiva, específicamente se trata de las diferencias que se generan entre lo que el sujeto ya ha adquirido, lo que ya posee, sus posibilidades reales y sus necesidades y aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que se le plantean; dichas discrepancias se resuelven en las actividades e interrelaciones que el sujeto en cuestión realiza o establece. Algunas son sencillas y se resuelven sin complicación ni grandes cambios; otras son más complejas y plantean una solución de mayor implicación y alcance y, por lo tanto, un cambio mayor, más cualitativo; algunas más pueden volverse críticas cuando en el proceso de orientación educativa no se tienen en cuenta y/o no se considera su adecuada solución.

Las transformaciones que experimenta el desarrollo ante las discrepancias que enfrenta el sujeto son de distinta magnitud; así, la acumulación de pequeños cambios ante discrepancias sencillas puede generar en determinado momento transformaciones mayores, mientras que la vivencia de discrepancias fuertes puede conducir a cambios más cualitativos y radicales.

Cuando las discrepancias se superan se generan otras, dando así lugar a un proceso permanente de desarrollo, que ocurre durante toda la vida del ser humano.

En síntesis, desde estos planteamientos generales de la perspectiva Histórico-Cultural, el desarrollo es un proceso dialéctico y complejo, que ocurre a través de la apropiación de la experiencia histórico-social en la participación del sujeto en las prácticas sociales de su medio, de manera activa y mediada por las relaciones con quienes le rodean; su curso está caracterizado por transformaciones cualitativas que conducen a la consecutiva aparición de formaciones nuevas; asimismo, tiene lugar de manera irregular en tanto que se intercalan discrepancias de diversa complejidad en su devenir como fuerzas que lo movilizan, y no ocurre de manera estandarizada y uniforme para todos los individuos, pues depende de la situación social de cada uno, de las condiciones de vida y socioculturales concretas en las que se desenvuelve y de la generación y superación de las dificultades que cada cual enfrenta.

4.3 Importancia de la unidad afectivo-cognitiva en el fracaso escolar

Hasta este punto se ha abordado la importancia de los factores biológico, social, ambiental y pedagógico en la educación y su influencia en el fracaso escolar, no obstante, hay un factor más que tiene un valor particular en esta problemática; el factor emocional. Dicho factor sin embargo, por lo general no es tomado en cuenta, basando sólo la percepción del rendimiento académico a la relación existente entre el proceso que circunscribe conocimiento y en las relaciones externas del alumno.

Esa separación persistente entre cognición y afecto ha tenido una expresión clara en la educación escolar, de hecho la estructuración de los programas escolares ha estado sustentada en las cuestiones cognitivas, están diseñados a partir de objetivos y contenidos académicos, sin otorgarle mucha importancia a las cuestiones afectivas y motivacionales del alumno (Sandoval, 2007)

Es así que las emociones tiene una gran influencia en el comportamiento del ser humano, y por tanto se ha propuesto que las emociones y no el intelecto sea el verdadero parámetro para medir la inteligencia humana (ídem), ya que,

desde la perspectiva histórico-cultural, todos los elementos que se integran en la personalidad y desarrollo del individuo tienen una naturaleza y sucede como una unidad afectivo-cognitiva indisoluble, en la cual el hombre se apoya para regular todas las esferas de su comportamiento, ya que desde que se nace se está en constante intercambio de información y afecto con el medio, proceso en que simultáneamente se va desarrollando la personalidad (González, 1997).

Entonces, la inteligencia emocional (IE) se refiere al reconocimiento de la significación que para nosotros tienen las emociones, lo implica la capacidad de percibir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos, ya que estos pueden condicionar y generar un bloqueo tal que a la hora del desarrollo y puesta en práctica de las habilidades adquiridas, en este caso en la escuela, se ven bloqueadas y coartadas por lo que el rendimiento es muy inferior al que realmente debiera de ser.

En este respecto en investigaciones recopiladas por Fernández-Berrocal y Extremera (citados en: Gil, 2008), se menciona que la falta de IE facilita la aparición de déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumno, en la disminución de la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, en el descenso del rendimiento académico y en la aparición de conductas inapropiadas, agresivas y consumo de sustancias adictivas, además, de presentar mayores niveles de impulsividad y deficiencias en habilidades interpersonales y sociales, así como en comportamiento antisocial.

Es por tanto, como ya se ha planteado, que la apropiación de la experiencia histórico-social exige del individuo una actividad que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo en un proceso comunicativo, que constituye la fuente de las principales emociones y de reflexión y elaboración personal; durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y sistemas de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico, desde esta visión histórico cultural, ocurre como un solo proceso de unidad afectivo-cognitiva. Así pues, las operaciones intelectuales se basan en la actividad con los objetos del mundo,

pero el sentido psicológico y el valor emocional que el sujeto les atribuye para sí y que le da un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, la cual constituye la base de las principales emociones de la personalidad y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permite su expresión como individualidad creadora en su medio (González, 1997)

Por otra parte, las operaciones cognitivas, requeridas en la práctica del aprendizaje en las escuelas, son acciones que están directamente relacionadas con el nivel de motivación en que dichas operaciones se apoyan, y en donde el pensamiento lógico-verbal tiene un papel fundamental, dado que a través de él, el sujeto configura la información relevante sobre la cual contextualizar su experiencia personal. Es así que el valor emocional que estas representen para el alumno determinara si dicha información pasa a formar parte de su repertorio de acción como personalidad o se olvidan con el tiempo (Ídem), aspecto que se presenta en la enseñanza escolarizada.

Así pues, hay que tener en cuenta que las formaciones psicológicas son un proceso de base motivacional que se desarrolla en la esfera de la cognición. Dicha configuración no es un proceso general, ni expresa el mismo nivel de desarrollo en todos los individuos, en este caso en los alumnos, sino que se configura con base en el nivel de desarrollo motivacional que éste logra en sus diferentes contextos de expresión individual. El motivo es un termino que identifica emociones, necesidades y cogniciones, es decir, procesos internos que dirigen la conducta (Reeve, 2003), que emergen mediante la curiosidad personal, a la percepción que se tiene de uno mismo, de ser competitivo y autodeterminado, lo que posibilita el perseguir intereses personales.

Dicha motivación, se ve también manifestada por las creencias que se tienen de poseer el poder para producir resultados, esto es, de expectativas de lo probable que resulte una situación. Es así que, el alumno que se perciba como fracasado, y demás etiquetas que se le asignan, difícilmente podrá estar motivado por salir adelante, tener curiosidad de experimentar nuevas cosas, y sobre todo, no se percibirá como una persona autosuficiente ni competitiva, y las expectativas

que tendrá de sí mismo serán de fracaso, desilusión, y de poca motivación para seguir estudiando.

Es así que ningún contenido psicológico puede convertirse en componente del desarrollo personal si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto, pues la vivencia, entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad, es decir, la relación afectiva del sujeto con su medio, puede considerarse como el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto; en la vivencia se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo (Vigotsky, 1996). Esto sugiere que la consecución del proceso educativo no debe disociar la esfera cognitiva de la afectivo-motivacional o conceder exclusividad a la primera, ya que conforman un proceso indisoluble.

Hay que resaltar, como ya se menciono anteriormente, que al alumno con bajo rendimiento académico suele vérselo como que posee un defecto, aspecto que es internalizado por el mismo y que tendrá como consecuencia el experimentar desventajas con relación a las interacciones y en su adaptación a la escuela (Morenza y Torrè, 1998). Es así que esta misma autora dice que la inmadurez afectiva forma parte de la estructura del defecto, es decir, la internalización de lo que significa el defecto se ve potencializado por la cara no visible de la estructura del mismo, esto es, de las cogniciones que de él se crea el alumno.

Así pues, el fracaso escolar se ve como algo independiente, que depende sólo del mismo alumno, de su voluntad, ó incluso se buscan las respuestas del mismo en acontecimientos aislados como enfermedades, conflictos familiares etcétera, perdiendo de vista que algunos o varios factores pudieron jugar un papel determinante en dicha problemática (Sandoval, 2007). Por ello para poder enfrentarlo es indispensable reconocer el origen del mismo, la profundidad del daño que ha causado en lo personalidad del alumno y en sus contextos inmediatos, así como los factores que han permitido su agudización (ídem), en donde un aspecto principal es el poder hablar con ellos, que expresen sus

sentimientos, pensamientos, su malestar, sus miedos y angustias con relación a esa problemática.

En fin, la educación no puede constituir un proceso de acumulación de la información, pues la información que no se integra en sistemas personalizados carecerá de valor, la cual no será individualizada y el alumno actuará solo ante normativas externas que orienten linealmente su comportamiento. Por tanto, las ideas, reflexiones, o valoraciones sobre algún objeto o actividad, se construyen ya sea sobre las bases de las emociones, como manifestaciones de nuestros propios motivos; o cuando las emociones se presentan como resultado de un proceso reflexivo y valorativo, que nos conduce a incluir un hecho en los marcos de un motivo de nuestra personalidad (González, 1987).

CONCLUSIONES

Como ya se ha esbozado en este trabajo, el fracaso escolar no puede verse desde un solo punto de vista, ni sólo tomar en cuenta un factor que se considere como determinante en el mismo; sino como un proceso dinámico de interrelaciones entre actividades, interacciones sociales y formaciones psicológicas, en donde influyen la conjunción de una variedad de factores como, y primordialmente en la población con escasos recursos representativa del país; el aspecto socioeconómico, las características de la vivienda, las condiciones de salud y principalmente la mala nutrición, cuestiones que constituyen el contexto concretamente situado de ese desarrollo, que dispone de posibilidades y restricciones que encausan la participación e interacción del individuo. Además de ello, también influyen las condiciones y características de la educación misma, basada en una enseñanza generalizada, y dirigida por la concepción de que todos los alumnos se desarrollarán y aprenderán de la misma forma y al mismo nivel, concibiéndose el rendimiento escolar como el grado de cumplimiento, por parte del alumno, de los contenidos, objetivos y prácticas preestablecidos en el programa de estudios que se aplica por igual a todos los alumnos de cada nivel escolar.

Los esfuerzos para explicar y afrontar ese problema han sido múltiples; desde la psicología han sido visibles, principalmente, las concepciones deterministas del desarrollo del ser humano: las posturas biologicistas, que conciben la determinación como relación causa-efecto en las cuestiones genéticas y de maduración neurológica, o las perspectivas ambiental-culturalistas que conciben la determinación lineal en el ambiente, ya sea por falta de una programación adecuada del mismo o por causas culturales y/o de las condiciones socioeconómicas asociadas a la pobreza y pobreza extrema, con las cuales se han establecido relaciones, y dentro del cual se han implementado variadas alternativas, dentro de dos grandes campos, la educación compensatoria para afrontar o resolver el problema, y la estimulación temprana para prevenirlo. Sin embargo, el fracaso escolar continúa ahí, insensible a todos los esfuerzos y recursos, lo que en gran manera cuestiona las bases de explicación y afrontamiento implementadas.

Desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo fundada por Vigotsky, se concibe el desarrollo psíquico no como un resultado determinado linealmente por factores internos o externos, sino como proceso activo, dinámico y contradictorio, que ocurre a través de la apropiación, por parte del individuo, de la experiencia cultural. Dicho proceso es activo y dinámico porque implica la participación del sujeto en las actividades y prácticas de los contextos específicos en los que se implica dentro de su medio sociocultural general. Así pues, la expresión en la educación de los planteamientos Vigotskyanos, sugiere que el aprovechamiento o rendimiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno, en el que éste se va formando autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela, y en ese proceso se va formando una visión del mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.

Este planteamiento del desarrollo en la escuela implica ciertas condiciones mínimas. Por un lado, la transformación de ese sistema de condiciones socioeconómicas de pobreza, principalmente extrema, que genera restricciones a la implicación y desarrollo del individuo. Asimismo y junto con esto, más allá de la forma de aprendizaje individualista y repetitivo, poner énfasis en el nivel potencial de desarrollo de cada alumno como ser individual, para que de esta manera la enseñanza no sea mecánica, abstracta, impositiva, y sobre todo, sin sentido para el alumno, así como la alternativa de un aprendizaje en la acción conjunta y en disposición de colaboración, y el desarrollo de habilidades para crear y usar procedimientos útiles a la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimiento, así como la formación de la capacidad para tomar decisiones conscientes como orientaciones para la autorregulación, la autoformación y el aprender a aprender.

No obstante, pese a ese ideal para el correcto desarrollo individual de cada alumno, se ve trunco por el gran número de la matrícula de escolares que hay en cada nivel educativo, principalmente en el nivel básico de la educación, la cual en general, exceden los 40 miembros por grupo. Demostrando que, aunque el gobierno federal ha hecho lo posible, implementado los programas necesarios

para que toda la población, primordialmente la de escasos recursos, pueda tener acceso a la escuela; no se ha tenido en cuenta el desarrollo individual de cada uno, así como, se hace notar la gran falta de instituciones educativas en el país, como la necesidad de más profesionales de la educación que cubran esta necesidad, y que cuenten con la formación teórico-práctica, motivación y las posibilidades materiales para una evaluación continua del nivel de desarrollo potencial en cada uno de sus alumnos. Pero adecuar estas condiciones e incluso necesidades a la estructura educativa implica disponer de un buen presupuesto económico para poder emplear a más profesionales de la educación, para la adecuación de nuevos espacio físicos para la enseñanza en grupos pequeños, así como para disponer de los materiales de apoyo necesarios; pero que sin embargo, el país no cuenta, como se ha esbozado en un apartado de este trabajo, por lo que el aspecto educacional indudablemente tiene mucho que ver con las cuestiones económicas y presupuestales generales del país.

Otro punto importante es que, no sólo se necesitan de los recursos económicos para un correcto desempeño escolar, sino que, en el fracaso y bajo rendimiento influye un factor más, el factor emocional, que juega un papel importante en el desarrollo individual del alumno, y que se traduce en motivación. Este aspecto emocional se encuentra entrelazado con la convivencia con los otros en los diversos contextos de práctica social, por lo que podríamos decir que este es el resultado de dichas interacciones en los contextos de práctica. Así, si la percepción que el alumno se ha creado de sí mismo es de burro, tonto, etc., calificativos aprehendidos durante la práctica en la escuela, así como posiblemente reafirmados en sus demás contextos de práctica, principalmente en la familia, ya sea por falta de atención, comunicación, malos tratos, y sobre todo por falta de apoyo emocional de los familiares hacia el alumno; el rendimiento académico del mismo, así como su desempeño en sus otros contextos de práctica se vera mermado y disminuido, no pudiendo alcanzar en su totalidad su desarrollo potencial.

En definitiva, de nada sirve para el desarrollo del alumno, haciendo hincapié en la estimulación y entrenamiento del nivel potencial del mismo; si sus condiciones materiales de subsistencia son precarios, así como, si dicha situación

esta entrelazada y acompañada con procesos afectivos denigrantes hacia él mismo. Es por ello que no se puede ver el problema del fracaso escolar desde un solo punto de vista, sino hay que verse desde un punto de vista multifacético, haciendo hincapié en las tres esferas de la construcción personal, es decir, en la esfera biológica, psicológica y social.

REFERENCIAS

- Avila, A. y Shamah, T. (2005). ***Nutrición de los grupos indígenas en zonas rurales.***
- Berumen, M. (2004). Una Perspectiva del Desempleo en México. Observatorio de la economía latinoamericana. En ***<http://www.eumed.net>***.
- Centro de investigación para el desarrollo en México (CIDAC). ***El problema de la vivienda en México***, 2008. Tomado de ***www.cidac.org/vnm/libroscidac***.
- Collado, B. (2008). ***Fuerza laboral joven en México***. Senado de la República. Comunicación social. México.
- Comisión Nacional de Vivienda (CONAVI). Estado Actual de la Vivienda en México 2008. Tomado de ***<http://nuevoportal.shf.gob.mx>***.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). ***Validación estadística de las estimaciones de la incidencia de pobreza estatal y municipal por niveles de ingreso***. Julio 2007; **b)** Canasta básica aumento 17% en los últimos dos años, 2008. Tomado de ***www.coneval.gob.mx***.
- Corral, R., R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. ***Revista cubana de psicología***, **18(1)**, pp. 72-76.
- Costo de reprobados y deserción mayor que presupuesto a UNAM. Tomado de ***<http://www.eldictamen.com.mx>***, Julio 2009.
- Cuevas, A. (1998). La teoría de Vigotsky y algunas implicaciones en política educativa. En: ***Vigotsky en la psicología y la educación***. Universidad Autónoma del Estado de México.

- Cuevas, A. (2002). **Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano**. Tesis Doctorado, Cuba, Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
- Cuevas, A. (2002b). Expresiones de los puntos de vista acerca del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar. **Revista Cubana de Psicología, 19(3)**, pp. 273-283.
- Cuevas, A. (2004). Algunas consideraciones a la concepción tradicional del fracaso escolar. **Revista cubana de psicología, 21(2)**.
- Cuevas, A. (2009). El desarrollo del niño en el contexto escolar. En: **El desarrollo psicológico desde un enfoque sociocultural**. México: Paza y Jones. En proceso de publicación.
- Cuevas, A. (2009b). **Rendimiento Escolar y Estructuración Curricular**. Programa de Apoyos a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) registro: EN307904, UNAM
- Dirección de Educación Especial (2008). Educación Especial, integración educativa. Recuperado de http://portaleducativo.jalisco.gob.mx/N_Estructura_educativa/Basica/Especial/especial.html.
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE). **Programas de Becas PRONABES-UNAM y Bécals-UNAM Licenciatura; Programa de Becas de Excelencia Bécals-UNAM Bachillerato**. Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En: Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J., y Salguero, A. (2005). **Psicología Cultural, volumen 1**. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Dreier, O. (2001). Una investigación de la práctica psicoterapéutica. En: Chaiklin, S. y Lave, J. **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**. Argentina: Amorrortu, pp. 119-140.

Educación Compensatoria (2006). Recuperado de http://centros4.pntic.mec.es/cp.rosalia.de.castro6/educacion_compensatoria.html.

Escudero, J. (2002). *La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?*. Universidad de Murcia.

Fundación Mexicana para la Salud (FUNSALUD). **La salud en México: 2006/2012**. Septiembre 2006.

Galindo, L., Rodríguez, R. y Olea, E. (1998). La desnutrición infantil en México: Una propuesta de medición. **Revista economía teoría y práctica, 9**.

García, B. (2008). La población económicamente activa. El mercado laboral a principios del siglo XXI. Tomado de <http://www.ejournal.unam.mx>.

García de León, A. (2008). Cuantificación de las características físicas de la vivienda urbana en México. **Boletín de los Sistemas nacionales Estadístico y de Información Geográfica, vol. 2(2)**.

Gardner, H. (1999). **Inteligencias múltiples**. Barcelona: Paidós.

Gil, M., D. (2008). **Emociones y bajo rendimiento académico en niños escolares**. Tesina licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

González, R. (1997). Cuestiones teóricas y metodológicas en el estudio de la personalidad. Lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad. En: **La personalidad, su educación y desarrollo**. Cuba: Pueblo y educación.

González, C. (2007). **Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro**. Universidad de San Martín de Porres.

Grenier, M. (n/d). **La estimulación temprana: un reto del siglo XXI**.

Hernández, D., Barberena, C., Camacho, J. y Vera, H. (2003). Desnutrición infantil y pobreza en México. Secretaría de Desarrollo Social. **Cuadernos de Desarrollo Humano, 12**.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>: **a)** Indicadores sobre permanencia escolar y deserción por sexo, ciclos escolares 1996/1997 a 2006/2007; **b)** Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2005; **c)** Serie boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales: estadísticas de educación 2002-2003; **d)** Estadísticas a propósito del día del maestro y del estudiante datos nacionales, 2002; **e)** Canasta Básica es inalcanzable para el 25% de la población, 2004; **f)** II Censo de Población y Vivienda, 2005. Resultados Definitivos, junio de 2006.

Latapi, P. (2008). *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, S. y Lave, J. **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**. Argentina: Amorrortu, pp. 15-33.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). **Aprendizaje situado**. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Martínez, F. (1998). **La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones**. La Habana, ponencia.

Martínez, R. (2009). México: desempleo sube 5% en enero de 2009. ***International Business Times***.

Metroscubicos S.A. de C.V. (2009). La vivienda social y económica en México. Tomado de ***http://www.metroscubicos.com***.

Morenza, L., Terré, O. (1998). Escuela histórico-cultural. ***Revista Tentativas: educación, 93***.

Olivar, A. (2000). Investigación sobre la educación en México. Recuperado de ***http://www.monografias.com/trabajos7/edme/edme.shtml***.

Pacheco, A., Lucca, N. y Wapner, S. (1984). El estudio de la migración: retos para la psicología social y psicología ambiental. ***Revista Latinoamericana de Psicología vol. 16(002)***.

Periódico el mañana. Mujeres encabezan sector de analfabetas. Febrero de 2009. Consultado de ***http://www.elmañana.com.mx***.

Periódico el Universal. **a)** Impacta rezago al gasto educativo. Febrero de 2005. Consultado de ***http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impresso/noticia.html?id_nota=121836&tabla=nacion***; **b)** Reprobación trueno a sistema educativo, enero de 2008. Consultado de ***http://www.eluniversal.com.mx/nacion/157081.html***.

Periódico la Jornada. **a)** La pobreza en México, sin cambios estadísticamente significativos: CONEVAL. Agosto de 2007. Tomado de ***http://www.jornada.unam.mx/2007/08/05/index.php?section=politica&article=011n1pol***; **b)** Crisis abona pobreza en México. Mayo de 2009. Tomado de ***http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2009/05/22/crisis-abona-pobreza-en-mexico***; **c)** Fuerte aumento al precio de la canasta básica durante 2008, indica información de PROFECO, enero de 2009; **d)** ***Erradicar la desnutrición en México tardará hasta 70 años***, enero de

2007; **e)** Cifras sobre analfabetismo en México. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/2006/10/28/a04n1cul.php>.

Proceso (2009) La infancia en México. **Semanario de información y análisis, Edición especial número 26**, México.

Reeve, J. (2003). **Motivación y emoción**. México: McGrawHill, cap. 5 y 8.

Rogoff, B. (1993). **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós, cap. 1 y 2.

Sandova, R. (2007). Rendimiento académico: una circunstancia de la época actual. En: **Rescatemos a los niños. Estrategias para enfrentar el bajo rendimiento académico**. México: Éxodo.

SDP noticias. Inaplazable combatir el rezago educativo y el analfabetismo en México: Gabino Cué. Tomado de <http://sdpnoticias.com/sdp/contenido/2009/07/23/451940>, julio de 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP). **a) XXXVIII Conferencia Internacional de Educación**. Ginebra, 1981; **b)** Programas Estratégicos; Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>; **c)** Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Recuperado de <http://www.inea.gob.mx>.; **d)** Estadística de fin de ciclo escolar 2005-2006, resumen estadístico, indicadores educativos.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). Programas. Programa de empleo temporal, mayo de 2009. Recuperado de <http://www.semarnat.gob.mx>.

Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA). **a)** Implementación de las actividades de estimulación temprana en las unidades del primer nivel de atención, 2002; **b)** Programa de estimulación temprana y evaluación del desarrollo para el niño menor de dos años de edad. Modelo de capacitación teórico-práctico (s/d). Recuperados de <http://www.salud.gob.mx>; **c)** *Programa Nacional de Salud 2007-2012*. Por un México sano: construyendo alianzas para una mejor salud.

Sociedad Hipotecaria Federal (SHF). Encuentro Centroamericano para la Vivienda Social. **Estado actual de la vivienda en México**. Octubre de 2007.

Tercer Informe de Gobierno de México (2009). **Igualdad de Oportunidades. Salud**.

Universidad Pedagógica Nacional (2008). **Informe final: Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007**.

Vázquez, R. (2005). La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos. **Observatorio Ciudadano de la Educación, volumen V, número especial (1)**.

Vigotsky, L. S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. S. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científico Técnica.

Vigotsky, L. S. (1996). **Obras escogidas tomo IV**. Aprendizaje visor. Madrid