

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**



187  
PSI

**EL PSICOLOGO EN LA EDUCACION RURAL**

( El caso de la Montaña de Guerrero )

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A**

**MIGUEL MONROY FARIAS**

**MEXICO, D. F.**

**1980**



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.



23053.08

UNAM - 8

1980

M-34219

Spe. 563

Con afecto para

Lilia y Miguel,

Papá, mamá y mis hermanos.

En agradecimiento a

Mario Rueda.

En reconocimiento

al magisterio de los pueblos de la

Montaña de Guerrero.

"La psicología no se desarrolla  
en un vacío ideológico, sino -  
en un mundo penetrado todo él  
por fuerzas político-sociales  
y por ideologías inconciliables"

(Yaroshesvky, 79, pag., 12).

## INDICE

Introducción	1
1. La educación en México a través de la historia	7
2. La educación reformista y su problemática	21
3. La educación, desde el punto de vista revolucionario	32
4. Psicología y educación	36
5. La intervención del psicólogo en la educación	44
Capítulo I	
El Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero	52
1. Programas educativos (especiales) en América Latina	53
2. La Montaña de Guerrero	62
3. Programa de Desarrollo Educativo en la Montaña de Guerrero	71
Capítulo II	
El psicólogo en la educación rural	131
1. Transfondo histórico	135
2. Educación y crisis	141
3. La psicología académica	145

4. Nuestra propuesta	152
5. Un rol posible	155
Bibliografía	161

INTRODUCCION

Dentro del Estado de Guerrero, en la región denominada "La Montaña", se ha instaurado durante la presente administración educativa del país, el "Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero", formando parte del "Plan Integral de Desarrollo", de la misma región.

La población que predomina es indígena. La situación económica y social así como las oportunidades educativas son extremadamente precarias. Los beneficios del desarrollo del país no han llegado hasta esta región, la cual puede considerarse como "marginada". Las ciudades de Chilpancingo y México eran hasta antes de la implantación del Programa Educativo, los puntos de concentración en cuanto a control, administración y operación de los servicios educativos. En la ciudad de Tlapa de Comonfort, se creó en septiembre de 1978, la Dirección General del Programa y en enero de 1979 pasa a ser considerada como Subdelegación de Educación, dependiendo de la Delegación de Educación en el Estado de Guerrero. Sin embargo, debido al carácter especial que tiene el Programa, en realidad está coordinado con las autoridades centrales de la Secretaría de Educación Pública.

La finalidad del Programa es colaborar al desarrollo social de la región, mediante la aplicación de un modelo educativo, con la intención de poder ser implementado en otras regiones del país que conformen características similares a las que prevalecen en

la Montaña de Guerrero.

Los objetivos del presente trabajo de tesis, pretenden por una parte mostrar la planeación, el funcionamiento -aplicación de acciones- analizando los avances e innovaciones, los obstáculos y desviaciones encontradas, así como las perspectivas de acción para cada uno de los proyectos; por otra parte, señalar que la labor del psicólogo educativo en las áreas rurales, debe ser en base al conocimiento no solo de las variables que se dan dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también, de aquellos condicionantes de tipo social y económico que inciden cotidianamente en el proceso educativo.

Debido al origen gubernamental del Programa, consideramos necesario bosquejar una síntesis de lo que ha sido la política educativa nacional a través de la historia. Los múltiples cambios de orientación y de aplicación en las constantes reformas, hacen ver al Programa de la Montaña como algo característico de la presente administración. En la historia educativa del país se observa la falta de continuidad y persistencia, la planeación varía de acuerdo a las presiones que ejercen los grupos dominantes y en algunos casos especiales, se proporciona ayuda a las regiones de procedencia de los hombres en el poder, como son los casos del "Proyecto Tarasco", durante el régimen de Cárdenas, el -



Programa de Desarrollo de los Huicholes durante el periodo gubernamental anterior, y en el presente se crea el Programa especial para la región nahua-mixteco-tlapaneca de la Montaña de Guerrero, por lo cual, no creemos aventurado predecir que este ensayo educativo terminará con la presente administración.

El presente regimen, al percatarse de las tremendas desigualdades existentes en el país en todos los aspectos y que el crecimiento económico y social solo se ha concentrado en los centros urbanos productores de capital, ha querido colaborar y tratar de impulsar el desarrollo de las zonas deprimidas y grupos marginados, a fin de terminar con las desigualdades económicas y sociales, para lo cual ha creado diversos Planes Integrales de Desarrollo Regional, en los cuales la educación forma parte, para colaborar a realizar el esperado cambio social. Hace tiempo que la Ley Federal de Educación concibe a la misma, como un instrumento por medio del cual se contribuirá a eliminar los desequilibrios sociales y económicos del país, pero resulta difícil creer -lo veremos más adelante- que la educación de caracter reformista, favorezca la consecución de este objetivo.

El presente trabajo menciona también, el enfoque revolucionario que puede tomar la educación y que al igual que la posición reformista, tiene como propósito colaborar al desarrollo económico y social, aunque con diferente forma en el procedimiento, la pri

mera pretende el cambio mediante la modificación de las estructuras económicas y políticas; la segunda dentro del marco político económico existente.

Es clara la participación del psicólogo mediante diversas actividades dentro del campo de la educación; sin embargo la formación académica y la simple aplicación de la tecnología educativa provoca que prestemos poca atención a la problemática de la educación en el país y hacia aquellos factores de índole socioeconómico cuya incidencia se clarifica en el medio rural. +En la segunda parte del trabajo, partiendo del supuesto de que la educación pretende el cambio social, analizamos la psicología académica (nos referimos a aquella que recibimos en nuestra formación profesional) en cuanto a su referencia hacia el aspecto social y dado que como psicólogos (educativos), nuestro campo profesional es la educación (que busca un cambio social) llegamos a la conclusión de que los puros conocimientos académicos no nosibilitan cumplir adecuadamente nuestra función profesional, especialmente en las zonas rurales.

Hay aspectos esenciales y ligados substancialmente al desarrollo del Programa y aunque se alude a ellos en ocasiones, no serán --tratados ampliamente ya que rebasan los objetivos de este trabajo; así pues, dejaremos sin ahondar aspectos tales como: si los contenidos de los planes de estudio, la metodología que se sigue

en cada uno de los diferentes sistemas educativos o niveles escolares son los adecuados, si los métodos de castellanización, alfabetización y capacitación del magisterio son los apropiados o bien, analizar la finalidad real que se busca al implantar el programa, es decir, si trata de "incorporar" al indígena, realizar una función desarrollista, elevar la capacitación de mano de obra, formar cuadros técnicos, o si realmente se tiende a favorecer una formación crítica de la población y en base a ello se opte por acciones tendientes a eliminar la serie de obstáculos y condiciones que les impiden recibir los beneficios de desarrollo que se concentran hasta ahora en una pequeña parte de la población.

Por otro lado, tampoco se hará una confrontación de las diferentes corrientes de la psicología en cuanto a su aportación al proceso educativo, aunque la contradicción sea evidente, simplemente señalaremos los diferentes enfoques de la psicología aplicados a la educación, finalmente, no pretendemos cuestionar los avances teóricos y la investigación científica de la tecnología educativa, pero sí señalamos que la psicología académica no es suficiente para cumplir adecuadamente nuestro trabajo en el campo educativo, sobre todo cuando ésta pretende realizar un cambio social, especialmente en regiones rurales.

## 1. La educación en México a través de la historia.

Haciendo una breve síntesis de la historia educativa de nuestro país, de una manera general y aludiendo en forma especial a la atención que se le ha proporcionado al indígena, nos dará una idea de que los programas y modelos educativos han sido solo tentativas y ensayos, puesto que han cambiado juntamente con el grupo en el poder.

La Nueva España se caracteriza por cubrir las demandas emanadas por la explotación de las riquezas naturales y por otorgar servicios educativos al grupo dominante. La acción hacia los indígenas era coercitiva tanto hacia su organización como hacia su política y cultura, inclusive se debatía si los nativos tenían alma. En su mayoría, los indígenas quedaron en posición explotada y marginada de los favores del desarrollo educativo de entonces, situación que prevalece hasta nuestros días. La dispersión geográfica de las comunidades en zonas montañosas e inaccesibles denotaba una restricción más para llevar los servicios educativos a toda la población (Hernández, F., 79). El dirigente de los profesionales indígenas, expresa que los objetivos de la conquista y durante la colonia fueron: destruir culturalmente al indígena y someterlo mediante la evangelización e ideologización

de que eran salvajes, primitivos, justificando de esta manera el despojo de sus tierras y el control sobre la población para el trabajo de las encomiendas (Hernández,N.,79).

Con la Independencia y a pesar de la abolición de la esclavitud, la población indígena estaba condenada una vez más a continuar marginada de los favores de la emancipación mexicana. Los antecedentes lingüísticos y culturales además del aislamiento geográfico, mantenían a los naturales aislados de las ciudades. Posteriormente, las pugnas entre federalismo y centralismo, república y monarquía advertían dos políticas opuestas entre sí, por un lado la de los conservadores, basados en la enseñanza religiosa y los liberales por el camino opuesto se empeñaban en la plena libertad de la enseñanza y proponían una educación basada en la ciencia, a fin de acabar con el fanatismo y los errores científicos. La popularización de la primaria, la obligatoriedad y el laicismo fueron los aspectos positivos del tiempo de la Reforma (Robles,M.,78). En la época porfiriana, la paz interna fue propicia para iniciar el desarrollo industrial, los esfuerzos nacionales se encaminan a "modernizar" al país. Las vías férreas se construyen para comunicar a los centros del poder económico. El sector manufacturero es impulsado. Parecía que no era necesario ofrecer educación a la generalidad de la población, debido a

que los puestos técnicos y de asesoría de la incipiente industria, eran ocupados por personal extranjero, política impuesta por las compañías extranjeras a fin de garantizar la seguridad de sus inversiones (en 1884, el capital extranjero era de 100 millones, en 1910 ascendió a 3 400; Hansen, R., 71, pag., 21). Los ideales postulados por los liberales de la Reforma, languidecen. La política educativa se orientaba de acuerdo al grupo en el poder. De los nueve millones de habitantes en 1880, más del 80% estaban condenados a la ignorancia y a la pobreza (Davis, 74). El interés del gobierno se centraba en la "europeización" de la sociedad mexicana, ignorando la pluralidad étnica que caracterizaba al país.

Después de la Revolución y hasta 1920, el país experimenta una serie de cambios económicos, políticos y sociales. Poco a poco el objetivo de la educación fue cambiando de "europeizante" y exclusivo de las clases sociales altas, hacia el levantamiento de las masas de su pobreza y de su estado de ignorancia.

Durante el gobierno de Obregón, se crea el primero de septiembre de 1921, la Secretaría de Educación Pública. José Vasconcelos fue el primer Secretario de Educación. Las universidades, los colegios de agricultura, las escuelas secundarias quedaron bajo

su administración. En ese tiempo el gobierno debió encargarse de la educación de tres millones de indígenas (Valdés,77). La ambición redentora de Vasconcelos pretendió cambiar y formar a las masas marginadas en grupos de individuos creadores y productivos, su filosofía educativa se orientó a redimir la clase indígena explotada y marginada, cuya vida tenía poca diferencia respecto de la que les impuso el colonizador. Es en el año de --- 1922 cuando las "misiones culturales" se instauran para dar atención a la población indígena, promover la educación rural y ofrecer entrenamiento a los maestros rurales; para 1923 había en el país 112 "misioneros" trabajando con 578 maestros (Valdés,77). El maestro se convierte en apóstol sufrido y candoroso, el cual soporta tranquilo la miseria y el hambre, porque cuanto más hambre y miseria más diáfano será el apóstol, concepción que aún -- subsiste en los maestros rurales. Aníbal Ponce (78) y Warman (78), critican esta ideología, el primero señala que la verdadera situación del maestro no es de un "apóstol sufrido y candoroso", sino de un obrero, y como éstos, explotado y humillado; el segundo lo enfoca hacia una acción política en lugar de "apostolado". Sin embargo, Martha Robles (78), dice que la intuición creadora de Vasconcelos fue el elemento básico de la superación espiritual en la concepción étnico-cultural. En este tiempo la expansión docente y la captación de la demanda aumentó considera

blemente, en 1906 casi medio millón acudía a la escuela (Valdés, 74), para 1923 había más de 26 mil maestros y un poco más de un millón de alumnos eran atendidos (Robles, M., 78). Las "casas -- del pueblo" (escuelas rurales), tuvieron éxito con sus programas de educación, los cuales incluían métodos para cultivo, conservación de los alimentos, experimentación agrícola para impulsar -- las parcelas, instrucciones para criadero de pollos, conejos y -- cerdos. La distribución y difusión de libros, así como la creación de bibliotecas, fueron parte de los objetivos educativos de esta época. La política educativa hacia los grupos indígenas -- tendía hacia la "incorporación" de éstos hacia el resto del país, hacia la unidad nacional, por lo tanto, les pareció conveniente aplicar directamente el español en la enseñanza, política muy -- criticada actualmente y opuesta a la concepción de "educación bilingüe y bicultural" que sustenta la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC, 79). Las palabras del -- maestro Ramírez, dirigidas a los profesores de esa época, expresan la tendencia de "incorporar" y reflejan la política educativa hacia el indígena: "si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fé que en tí -- teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las constumbres del grupo social



étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida y finalmente tú mismo te volverás indio, es decir una unidad más que incorporar" (Ramírez, R., 76., pag., 62).

Durante el período del 28 al 34 acabó por suspenderse el reparto de tierras y se detuvo el movimiento obrero, haciéndolo depender de la voluntad del gobierno; la carrera política de Calles estaría en lo futuro ensombrecida por la renuncia al programa social de la revolución (Castillo, 65 y Robles, M., 78). Gracias a la -- unidad lograda en la familia revolucionaria, Calles opta por la industrialización del país; según esta política adoptada, el --- país necesitaba personal capacitado; la educación favorece a la clase media a fin de formar cuadros técnicos necesarios.

Al asumir la presidencia Cárdenas, en una época en que los lo--- gros de la revolución habían sido casi exterminados y en la que México sufría ya las consecuencias de la dependencia económica, Cárdenas, se sintió obligado a modificar la estructura política, para tal efecto, impuso cuatro puntos básicos que fueron las metas de su gobierno: estabilidad política, crecimiento económico, bienestar social y control sobre actividades y grupos económicos más poderosos (Castillo, 65). Pareció que la mejor forma para - fomentar esas metas sería el socialismo. Los obreros y campesi

nos fueron tomados en cuenta, los primeros mediante la fuerza -- real que adquirieron los sindicatos, los segundos se beneficia-- ron por las acciones de expropiación de latifundios, el reparto de tierras y la creación de la Confederación Nacional Campesina, acciones que iban encaminadas a limitar la expansión del poder -- de unos cuantos y a reconquistar el apoyo de las masas populares. La política educativa se adecuó a las normas establecidas por el grupo dominante y se orientó hacia una concepción socialista. - La educación indígena se benefició gracias a la creación de insti-- tuciones y por el nuevo enfoque metodológico en la enseñanza, la cual suponía que el indígena debe ser enseñado mediante el uso - de su propia lengua y por profesores bilingües nativos, ésta fue la política empleada en el "Proyecto Tarasco" (Hernández, N., 79). En 1936 se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, - anteriormente ya funcionaban la "casa del estudiante indígena" y los "centros de educación indígena", Cárdenas, crea los "interna-- dos indígenas". En 1939 se celebró la Asamblea de Filólogos y Lingüistas (SEP, 40), entre cuyas conclusiones resuelven la crea-- ción del mencionado "Proyecto Tarasco" a fin de implantar una -- nueva política educativa hacia el indígena. Durante el último año de gobierno cardenista, tuvo ocasión el Primer Consejo Indi-- genista Latinoamericano, en Pátzcuaro, las conclusiones de este evento dan las bases para la creación del Instituto Indigenista

Interamericano (SEP-INI,78). La educación rural es impulsada conjuntamente con la reforma agraria, era una tónica del gobierno crear escuelas rurales en los ejidos. En 1937 se instituyó la Comisión de Educación Popular y surgen como resultado de ésta los "ejércitos de la cultura", con la finalidad de alfabetizar (Castillo,65). La educación técnica es impulsada mediante la creación de secundarias y a nivel superior con la fundación del Instituto Politécnico Nacional. Narciso Bassols, fue el gran impulsor de la educación socialista.

La concepción educativa nacional, tiene un nuevo viraje a partir de que Avila Camacho asume la presidencia. Durante este sexenio y los dos posteriores, el enfoque del gobierno se dirige hacia la producción. El gobierno consideraba que las medidas de la reforma agraria y especialmente la ayuda a los campesinos marginados, "debían ser tomadas como políticas para el bienestar social pero la prioridad debía ser baja, de manera que el capital no se desviara de las empresas más productivas, era el momento de producir para combatir la pobreza" (Robles,M.,78,pag.,173). La función de la educación en las áreas rurales quedaba relegada, dejando a un lado su función como determinante en el desarrollo social. La problemática educativa podría resolverse cuando la política económica capitalizara, esto podría ser el pensamiento

del grupo en el poder, según se deduce del presupuesto en promedio destinado a fomentar la educación rural, el cual es inferior al destinado por Cárdenas, "Avila Camacho dedicó el 10.2%, Alemán 8.3%, Cortínez 8.9% y Cárdenas 12.6%" (Robles, M., 78 pag., 181).

Respecto a situaciones concretas referentes a la educación, sobresale la reforma al Artículo 3<sup>o</sup> constitucional, despojando a la educación de su carácter socialista; en 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación y el Instituto de Alfabetización en Lengua Indígena; se establece el plan de seis años para la primaria y en la enseñanza normal rural se obliga el aprendizaje agrícola y de industrias rurales. Torres Bodet, responsable de la educación en este tiempo, afirma que la unificación nacional no sería posible, a menos que se reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas (Brice, 72).

Durante el período de Alemán, se instaura la Dirección General de Asuntos Indígenas en el 47, y el Instituto Nacional Indigenista en el 49, así como el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán.

La etapa desarrollista y la consolidación del capitalismo dependiente, de los tres sexenios anteriores, trajo como consecuencia "la incapacidad del pueblo para atender con sus medios propios -- las necesidades impuestas por la industrialización y la conse---

cuenta diversificación de servicios financieros, comerciales, de organización, planeación y distribución de los bienes de la nación" (Robles, M., 78, pag., 194). Al presidente López Mateos, le correspondió buscar nuevas estrategias en la política educativa, en una sociedad donde las clases sociales se habían distanciado más. El programa educativo incluía la incorporación de textos únicos y gratuitos a fin de remontar la heterogeneidad existente. Se buscaba también conformar entre los estudiantes un pensamiento crítico, capaz de convertirse en acciones responsables. Se establece el "plan de once años". En cuanto a la educación indígena, la VI Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación, celebrada en noviembre de 1963, resuelve la creación del servicio de los "promotores culturales bilingües", con el objeto de alfabetizar a los adultos y castellanizar a los niños indígenas en el primer grado de educación primaria.

A partir de 1970 el gobierno nacional organiza y coordina sistemáticamente un programa nacional de "reforma educativa" para todos los niveles de enseñanza, como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país (Robles, M., 78). En todos los niveles se combate la deserción mediante las salidas laterales y terminales, la educación abierta pretende favorecer a las personas que

laboran, además, se realizan cambios en los contenidos de los -- libros de texto de primaria y secundaria. En el año de 1973 se aprueba la Ley Federal de Educación.

El presente regimen refleja su concepción política en el terreno de la educación mediante dos proyectos, primeramente con la ins--tauración del "Plan Nacional de Educación" durante la administra--ción de Muñoz Ledo (SEP,77) y actualmente con Fernando Solana, - se crea el "Programa Nacional de Educación para Todos", el cual contempla básicamente tres aspectos: la castellanización, prima--ria para todos los niños y la alfabetización (SEP,79). Tenemos, pues, dos programas en un mismo sexenio, y los programas y metas del segundo solo se contemplan hasta 1982. La actual adminis--tración trata de redimir la situación crítica acumulada por déca--das y extender el desarrollo hacia los sectores menos favoreci--dos y marginados, mediante la creación de una institución más, - la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), de la cual la Secretaria de Educa--ción forma parte. El gobierno reconoce que la marginalidad "es el resultado de un crecimiento desequilibrado, en donde las dis--torsiones sociales, contradicciones y obstrucciones son indiscu--tibles" (Coplamar,77), además "que ha faltado capacidad y se han registrado errores y desviaciones en la utilización de los ins--

trumentos de política con que cuenta el Estado, para promover, - fomentar e inducir los cambios de carácter general que se deben operar en la estructura y el funcionamiento del orden social, para lograr que los marginados alcancen la igualdad de seguridad a que tienen derecho" (Idem., en la introducción). El Estado tiene la obligación de encauzar a todas las regiones del país hacia la satisfacción de sus necesidades básicas: la comunicación con el resto del país, el respeto hacia los valores culturales de -- las diferentes regiones, la educación básica, la oportunidad de participar en las decisiones políticas, así como, participar productivamente y ser beneficiarios de la riqueza producida, etc. - Pero, según el director general de Coplamar, " a pesar de iniciativas y esfuerzos en el área marginada, la gestión estatal ha sido insuficiente y muchas veces ineficiente...problemas comunes a toda la administración" (Idem., pag.77). Ahora, en este sexenio, "mediante la programación" se podrá, según el mismo funcionario, garantizar la congruencia entre objetivos y acciones y articular las instituciones para obtener resultados significativos; en base a estas concepciones se justifica la creación de COPLAMAR. -- ¿Quién asegura que la desarticulación, la obstrucción, la duplicidad de esfuerzos y recursos, así como las contradicciones puedan desaparecer mediante la creación de otra dependencia? ¿Quién asegura que habrá continuidad en los programas más allá de este

sexenio presidencial? Durante el presente año, ha surgido otro plan, del cual la SEP también forma parte: el Plan Global de Desarrollo". Aunque los "planes no fructifiquen, sí se ve el interés del Estado en tomar a la educación como un instrumento de cambio social.

El sector rural ha tenido una participación mínima de los beneficios educativos a lo largo de la historia, ya que al igual que la historia general del país, el desarrollo del sistema educativo se ha venido conformando bajo la influencia evolutiva de las fases dominantes de nuestra estructura social (Robles, M., 78). - La inconsistencia, la interrupción de las actividades iniciadas y la frecuencia con que se han reformado tanto la estructura como - los objetivos de la enseñanza han sido y continúan siendo el -- peor de los obstáculos para un proceso transformador de la reali- dad mexicana. Otra característica de la política educativa me- xicana hacia la educación rural, ha sido que los distintos pro-- gramas que se han aplicado y las discusiones en torno al tipo de educación que debe impartírseles, ha sido visto desde el exte--- rior, desde un punto de vista etnocentrista y a partir de espe-- cialistas, funcionarios o de cuadros técnicos de la Secretaría - de Educación Pública. Fuentes Molinar (77), se pregunta si los cuadros técnicos o especialistas de la SEP tendrán sensibilidad,



modestia, capacidad de innovación y esfuerzo, para planificar la educación en los grupos marginados y se responde: "la respuesta tiene que ser pesimista cuando se ve llegar el cortejo de tecnócratas y burócratas de carrera, de lavanda y de traje de tres -- piezas, con su suficiencia y su equipaje de organigramas, con -- sus rutas críticas, cartas de flujo, proyecciones y programas de computadora, con su retórica fatigada. ¿Cuánto hace que no están en un salón de clase, hablan con un profesor rural, pisan una de esas comunidades a las cuales se disponen a salvar de la ignorancia? o peor aún ¿Qué les importa en realidad esa verdad terca, - mugrosa y llena de vida, que ni se ha enterado que la tienen programada? (Fuentes, M., 77)

El Programa educativo de la Montaña, ha quedado encuadrado en -- una de las 53 regiones que COPLAMAR ha considerado como margina-- das (Coplamar, 77). Es conveniente señalar que si bien la re--- gión y sus habitantes están aislados geográficamente, recluidos en su mayoría en una región árida, no por ello están menos integrados directamente en el mercado capitalista nacional, "a pesar de la barrera natural que los aísla, los impactos de la 'civilización occidental' se han traducido en formas sociales, económicas y políticas que se imponen a las comunidades y reducen a aún han llegado a aniquilar las formas propias de producción y comercialización, alimentación y organización social, sin que aporten

beneficio alguno, como ocurre con los patrones urbanos de consumo que someten a las economías indígenas a pautas enajenantes y las empobrece a niveles aún más dramáticos" (Ortiz,E.,74).

La contradicción actual del sistema educativo se observa si se contempla por un lado el contenido pedagógico que sostiene la formación crítica y analítica del educando para favorecer, aparentemente, una mayor participación popular en el desarrollo nacional y por otro el refuerzo que el Estado ha impuesto al control de las instituciones que conforman la estructura del poder. Se antoja difícil que la educación cumpla su función de colaborar en la transformación del sistema social y económico, debido a la gran supraestructura que funciona sobre ella. Esto es precisamente lo que trataremos de explicar y evidencia.

## 2. La educación reformista y su problemática.

La educación a través de la historia ha estado determinada por las relaciones sociales que existen en una época dada (Ponce,78, Suchodolski,77) y ha estado condicionada a factores sociales como son la infraestructura económica y el fenómeno político (Robles,M.,78). En Atenas se educaba para capacitar a los hombres y alistarlos para la guerra. Durante la época feudal el desti-

no del hombre en la sociedad venía determinado, no por la educación que su posición exigía, la educación no era el factor que decidía la posición a ocupar en la sociedad; sino que lo determinante era su situación social. Actualmente, en los países subdesarrollados es posible que algunos, alcancen un rango y consideración en la sociedad por su formación, pero dado que el sistema social debe permanecer invariable en su conjunto, la educación conlleva un carácter de adaptación, así, mediante la educación algunos pasan a ocupar una función distinta en la sociedad, mientras ésta permanece inalterable. La educación se concibe como un proceso social en cuanto que incorpora, modifica y perpetúa las prácticas culturales y como instrumento por medio del cual sociabiliza, es decir adapta al individuo, transmitiéndole una visión ideológica comprometida con la clase dominante (Carroy, M., 78). El sistema socioeconómico del país ha producido una constante acumulación de riqueza en unos cuantos y la industrialización solo ha beneficiado a los centros urbanos. La desigualdad social se ha acrecentado, la mayoría carece de lo necesario; ante este desequilibrio, la sociedad mexicana es considerada como subdesarrollada. Se ha insistido en el papel de la educación como factor para propiciar el cambio y desarrollo social. Las reformas educativas han sido encaminadas a combatir las desigualdades sociales y favorecer el cambio, estas reformas

son alentadas y sus innovaciones aceptadas siempre y cuando no -  
tiendan a un cambio de estructuras sociopolíticas. En un sentido  
radical y con la finalidad, también, de lograr igualdad so---  
cial y contribuir al proceso mismo de desarrollo, se encuentra -  
el enfoque educativo contemplado dentro de un proceso revolucio-  
nario, lo cual implica un cambio en el sistema económico, social  
y político existentes. La política mexicana ha tomado el punto  
de vista reformista, la cual se ha venido sucediendo a través de  
los diferentes planes sexenales, sin embargo lo único que se ha  
logrado es perpetuar los moldes de la sociedad tradicional, con  
sus desigualdades y desequilibrios, esto puede contemplarse a --  
través de un análisis de los lineamientos de la Ley Federal de -  
Educación (SEP,74) y de los 'resultados' obtenidos, es decir, la  
realidad existente, a la cual llamamos la problemática educativa  
nacional.

La Ley Federal de Educación, señala que "la educación contribuye  
al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad  
y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y  
para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad  
social" (Art.2). La Ley comienza declarando la función de movili  
dad social del individuo y la de transmisión de conocimientos,  
es así, que los alumnos y los padres de familia consideran la --  
educación formal escolar como la clave para lograr ingresos y --

una posición más elevada, como un paso orientado al éxito, dentro de una sociedad competitiva. Para las comunidades marginadas ésta función se considera vital, ya que la movilidad social puede significar la diferencia entre la pobreza para toda la vida y el acceso a la sociedad de consumo. De este modo, el concepto de mejora individual en lo material y moral, combinado con la posible movilidad social se generaliza y se convierte en mejoramiento económico nacional, gracias a la acción educativa; Carnoy (78), además de destruir la falacia anterior, dice que hoy se nos presenta una explicación de la función de la instrucción escolar, que implica, que en las sociedades injustas, inequitativas y económicamente estancadas, la escuela ha proporcionado los medios para la liberación individual y de la sociedad. Desde el punto de vista del progreso material, la escuela ha tenido éxito hasta cierto punto, ya que muy pocos son los que logran este beneficio, aún más, en las zonas urbanas, en donde se concentran las mayores oportunidades educativas, los problemas de desempleo y subempleo hacen dudar que se cumpla la función de progreso material. Por otro lado, el punto de vista de "desarrollo del individuo" conlleva a una competencia continua y a una estratificación de clase más marcada, en lugar de auspiciar el desarrollo de la comunidad. En las comunidades de la Montaña, la profesión de maestro resulta atractiva, no tanto por tener interés o aptitudes hacia ella, sino porque es el medio de apartarse de la miseria y porque se eleva el estado social. Al ser educados nosotros mismos con la idea de que la educación ofrece a todos oportunidad de estudiar y es agente de movilidad social, cuesta demasiado creer que la escuela solo sirve de medio para que un pequeño porcentaje de los pobres urbanos y un número aún mucho menor de las comunidades rurales lleguen a un estatus más alto y tengan acceso a "una tajada más grande del pastel económico". Hay profesionistas provenientes de familias de bajos ingresos quienes congre

tulan al poco equitativo sistema escolar y a nuestras instituciones por haberles permitido 'triunfar', en lugar de tratar de entender por qué son pocos -- los de su clase social que llegan a terminar sus estudios elementales o ni siquiera logran ingresar al sistema educativo. Se concibe también a la escuela como el medio de proporcionar destrezas y de preparar para las funciones económicas, de esta forma la educación pasa a ser medio por el cual se transmite la cultura y los conocimientos, para desarrollar diferentes papeles dentro de la estructura social existente, mas no para cuestionarla ni transformarla. La escuela, dice Carnoy (78), es un determinante importante para los futuros papeles sociales, aunque la escuela enseña poca cosa aplicada al futuro trabajo. En nuestra sociedad, se adjudican papeles sociales según la cuantía de la instrucción, uno 'vale' de acuerdo a los estudios que haya realizado. La sociedad se orienta hacia la pericia formalizada, cuanto mayor es la instrucción que uno tiene, mayor es el valor de su opinión, independientemente del buen sentido de la persona, de su humanidad o de otros factores (Illich,73). Aún con el supuesto de que la escuela trasmite adecuadamente los conocimientos, deja al individuo en una posición estática, no lo prepara para establecer nuevas relaciones, sino para recibir patrones ya elaborados, de tal forma que lo inserta en la sociedad como una pieza más en el engranaje social y pueda funcionar adecuadamente, a fin de no dèsestabilizar el orden social establecido.

Básicamente las funciones del sistema educativo nacional, según la Ley Federal de Educación son: propiciar instrucción escolar a todos y capacitar a los educandos para su ingreso a la vida económica del país.

A) Educación para todos.

De acuerdo con la Ley Federal de Educación se pretende "promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales"(Art.5,fracción VIII), por lo tanto "los servicios educativos deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales" (Art. X).

Ofrecer educación a todos significa dar oportunidades a la población para que además de ingresar a la educación formal, tenga oportunidad de permanecer en el sistema y finalmente tener la oportunidad de recibir la misma calidad de instrucción. Examinemos la realidad.

a) En cuanto a satisfacción de la demanda. La presente administración educativa, mediante el "Programa Educación para Todos", trata de cumplir con lo estipulado en la Ley. Durante el tercer informe presidencial (septiembre,79), se hablaba de una atención a la demanda del 97%. En la Montaña, la captación llegaba al 91%. Oficialmente las cifras son alentadoras, sin embargo la captación real, por lo menos en la Montaña es menor; dado que las inscripciones se realizan desde el mes de febrero, se cree que los datos estadísticos permanecerán invariables hasta el inicio y durante el año escolar. Hay factores sociales y administrativos que no se toman en cuenta, como la migración de los habitantes de la región sur de la Montaña, lo cual los convierte en jornaleros durante cinco meses, la carencia y oportunidad de acceso a los servicios educativos en las pequeñas comunidades y cuadrillas, debido a la deficiencia en la planeación y operación en cuanto a la construcción de aulas y albergues escolares, aunado esto al proceso burocrático para designar maestros.

Los índices de atención están correlacionados negativa y significativa-

mente con los índices de pobreza y marginalidad de la población (Pescador, J., 79).

- b) Retención escolar. Los que han sido favorecidos con la oportunidad de ingresar al sistema formal educativo, han logrado superar apenas el primer obstáculo. ¿Qué pasa con los que han sido matriculados? Las estadísticas señalan grandes porcentajes de deserción. Entre 1970 y 1974 desertaron o reprobaron 3.3 millones de alumnos, de éstos dos millones correspondieron al nivel primario (Muñoz Izquierdo, 79). Los datos de la Montaña arrojan las siguientes cifras, de 21 308 alumnos que se inscribieron a primer año de primaria (76-77), solo 13 847 se inscribieron en segundo año (77-78), para el siguiente año escolar (78-79) había 10109 alumnos en tercer año, o sea que, al paso de tres años más -- del 50% eran desertores o habían reprobado; en el municipio de Metlatonoc, había 1 579 niños en primer año, en cuarto 93 y se esperaba que -- los 7 alumnos inscritos en sexto año, terminaran su educación primaria. Tradicionalmente se ha considerado y quizá aún se considera como un factor esencial para la permanencia en los medios formales educativos, las capacidades ó 'dones', lo cual puede dar una apariencia de legitimidad al proceso selectivo en la educación, pero los fracasos escolares son -- tan manifiestos, tan masivos, que dejan de ser una simple anomalía y -- obligan a buscar sus causas más allá de las desigualdades de las aptitudes naturales (Salvat, H., 78) La institución escolar, dice Snyders --- (78), juega un papel misticador o más exactamente participa en el engaño que al querer ignorar la relación entre la situación social y resultado escolar, atribuye a los dones personales naturales, la superioridad de los extraordinarios. Es sabido, y es bastante claro que la -- deserción se distribuye desigualmente entre los diferentes estratos so-



ciales, afectando a quienes provienen de familias que pertenecen a --- los más inferiores, a quienes proceden de localidades geográficas dispersas y pequeñas. En otras palabras, la perseverancia y permanencia dentro del sistema educativo, sigue dependiendo del estatus social del educando. Es difícil creer que los servicios educativos del país se extiendan hacia aquellos que carecen de ellos y aún más, como lo estipula la Ley, que contribuyan a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.

c) En cuanto a formación académica.

"La educación debe: vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad" (Art.5,fracción X), "propiciar las -- condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura" (Art.5,fracción XI), "fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente" (Art.5,-frac.XIII), "desarrollar en los estudiantes las capacidades de observación, análisis, interrelación y deducción" (Art.45,frac.I).

¿A quiénes pretende formar el sistema educativo? Ciertamente, no es para todos los que alcanzaron a inscribirse, puesto que la función selectiva fundada en el 'logro' del educando y de que los más capaces --- llegarán lejos, ha dejado a miles de alumnos en el camino; la 'pirámide escolar' que en un principio era una ancha base, converge aceleradamente en aguda punta. Aunque el sistema educativo ha implementado acciones significativas para expandir los servicios, la educación aún no es para todos, sino para todos los que alcanzan. El 5 de mayo de 1979, - el Secretario de Educación declaraba que el país no puede aspirar a un verdadero desarrollo con 20 millones de mexicanos -adultos analfabetas-

(Fuentes, M., 79); en 1975 la cifra de analfabetas adultos, era de 14 millones (Muñoz Izquierdo, 79).

Con los datos anteriores, es preciso reconocer que millones de mexicanos permanecen al margen de la actividad científica y tecnológica y por lo tanto no pueden responder adecuadamente al desarrollo nacional. El hecho de que queden millones de personas fuera del sistema educativo y que otros deserten en los primeros años, demuestra lo lejos que se está de proporcionar adecuada preparación y 'vigorización de los hábitos intelectuales', que permitan a los habitantes 'realizar un análisis objetivo de la realidad', aún estamos muy alejados del objetivo de 'orientar hacia la actividad científica', y por lo tanto seguimos dependiendo de la tecnología extranjera.

Supuestamente el hecho de retención escolar es un indicador del logro académico, pero el aprovechamiento real de los alumnos, es el señalamiento directo del logro académico en el sistema escolar. Aunque las calificaciones no se hacen públicas, hay estudios que hablan de un pésimo nivel de conocimientos. Muñoz Izquierdo (79), realizó un estudio en el que aplicó una prueba de conocimientos en ciencias naturales y otra de comprensión de lectura a una muestra de alumnos de primaria y preparatoria, tomando en cuenta escuelas urbanas y rurales. El promedio de aciertos para el caso de primaria fue escasamente de 36.9% para la prueba de ciencias naturales y de 31.1% para comprensión de lectura; para el nivel preparatorio el porcentaje fue de 46.3 y 33,5 respectivamente; aunado este estudio a los factores que pueden intervenir en el aprovechamiento encontraron que las escuelas públicas (menor nivel económico) aparecen siempre por debajo de las privadas. En octubre de 1978 se --

realizó en la ciudad de Tiapa un examen de conocimientos para quienes - habían terminado secundaria con el fin de ser seleccionados para recibir un curso que los capacitara como castellanizadores; de 450 que realizaron el examen, menos del 50% fue aceptado, inclusive bajando el -- criterio de selección hasta 3.8 (sobre 10); los datos señalan además, - la existencia de analfabetos con certificado de secundaria.

Una de las causas que afectan el nivel académico, además del factor económico, la preparación de los maestros, entre otros, pueden ser los --- efectos que causa "la privación cultural ambiental" (Ausubel, 78, pag., -- 218), dado que el desarrollo cognoscitivo ocurre en gran parte en respuesta a una gama variable de estimulación que es preciso incorporar, - acomodar, ajustar y reconciliar en el proceso educativo; Ausubel (78), cita cerca de veinte estudios que confirman lo anterior.

#### B) Aspecto funcionalista de la escuela.

El otro aspecto básico de la función de la escuela, considerada en la Ley Federal de Educación, es capacitar al individuo para incorporarlo a la vida económica del país.

"El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando en --- cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social" (Art.6).

Con los datos anteriores, es difícil creer que los alumnos que desertan en primaria puedan incorporarse en igualdad de condiciones a la vida económica nacional. La creación de escuelas secundarias técnicas, la implantación de escuelas tecnológicas y el sistema del colegio de bachilleres, entre otros, fueron enfocados a solucionar los fracasos escolares y ofrecer salidas laterales a los alumnos a fin de integrarse a la vida económica. En cuanto a los egresados de secundaria, es difícil creer que a su edad --

puedan ser admitidos a los centros de trabajo, con la misma facilidad que lo haría un adulto; por lo que respecta a los centros de educación media superior (bachillerato) no existen datos para constatar los resultados de estos centros educativos.

La educación, según la Ley Federal de Educación debe "capacitar a los estudiantes para el trabajo socialmente útil" (Art.45,frac.,VI), sin embargo "el logro de la función económica de la educación depende por un lado de la adecuada preparación de los recursos del país y por otro del establecimiento de condiciones que permitan una justa distribución del ingreso y del empleo" (Muñoz Izquierdo,79,pag.,180), situación que aún no se da en el país. No puede decirse que el sistema educativo haya 'producido' una fuerza de trabajo de calidad suficiente para impulsar el desarrollo. La escolaridad promedio del mexicano, es apenas un poco más de tres años ---- (SEP,79). La función económica de la escuela "ha sido vista en cuanto a su aspecto productivo y su eficiencia" (Finkel,S.,77,pag 263) y "en cuanto a la preocupación de rentabilizar las inversiones en educación y por adecuar la producción del sistema educativo a la demanda planteada por el sistema productivo" (Labarca,G.,77,pag.,239). De acuerdo con esto, la escuela es considerada como una 'fuerza productiva' de capital humano que es empleada en la economía nacional. Aunque existe una alta correlación entre escolaridad lograda y los ingresos recibidos, en los centros urbanos se observa la creciente desvalorización de la educación en el mercado de trabajo (Pescador,J.,79); al ser más abundante la oferta que la demanda, "los individuos con más educación van siendo asignados a puestos que pocos años antes habían sido desempeñados por personas con menor escolaridad" -- (Muñoz Izquierdo,79,pag.,181). Los rápidos aumentos de la instrucción es

colar no han conducido necesariamente a tasas más elevadas de desarrollo, sino más bien "al reemplazo de la mano de obra menos instruida por la mano de obra más instruida en la fuerza de trabajo empleada" (Carnoy, 78, ---- pag., 20). La expansión de las secundarias técnicas en la Montaña pueden interpretarse como favorables, siempre y cuando los egresados tengan las mismas oportunidades de ingresar y participar en actividades económicas -- que redunden en beneficio de la misma comunidad.

Después de este análisis, resulta increíble que la educación sea un factor para borrar las desigualdades sociales y pueda ser un elemento para el "desarrollo independiente" de nuestra sociedad. La concepción reformista ha estructurado una ideología que difícilmente y escasamente se ha logrado -- concretizar. Las reformas, como la ampliación del servicio, la conexión escuela-trabajo y últimamente con la creación de "planes de desarrollo integral", son algunas de las tentativas que el gobierno ha emprendido para salir del subdesarrollo; sin embargo, al ser solo 'reformas', no intentan realizar cambios en la estructura de las relaciones sociales y económicas que en último de los casos son las variantes determinantes para el desarrollo social y en donde la educación solo es un instrumento.

### 3. La educación, desde el punto de vista revolucionario.

Aparte de las 'reformas educativas', propias de los países capitalistas, y en especial de las sociedades dependientes (subdesarrolladas) (Thomas, J., -- 76), otros países han realizado un cambio radical en el sistema educativo dentro de un proceso revolucionario; la finalidad ha sido la misma: elimi-

nar los desequilibrios económicos y sociales de las mayorías.

Suchodolski (77), hace un estudio completo de la concepción revolucionaria (marxista) de la educación; básicamente nos referiremos a su estudio para realizar este análisis.

Suchodolski, ve en Comenio al creador de una pedagogía moderna al concebir la educación como un factor principal de la mejora de las relaciones humanas, es decir, que los hombres podrían crear un nuevo orden social y mejores condiciones para todos los hombres y pueblos. Helvecio, citado también por Suchodolski, afirma que el arte de formación de los hombres de todos los países está tan íntimamente ligado al sistema político, que no resulta posible una transformación esencial de la educación popular sin un correspondiente cambio de la constitución del país. El punto central -- alrededor del cual cristalizan los enfoques revolucionarios de la educación, es la teoría de Marx y Engels, quienes, aunque no estructuraron sistemáticamente una teoría de la educación, sí es posible deducir concepciones de los diferentes planteamientos y tesis manifestados en sus escritos; para ellos la educación fue considerada dentro de una situación histórica relacionada con las urgentes tareas sociales. Marx "demuestra que los -- hombres por su acción revolucionaria pueden crear nuevas relaciones, a pesar de ser ellos mismos un producto de las viejas relaciones" (Suchodolski 77, pag., XIV). El problema de liberar a la conciencia humana de elementos míticos y alegóricos es un problema que está ligado al problema del orden social que oprime y explota a las masas trabajadoras. La educación se -- orienta a la lucha por el progreso social y al humanismo socialista, que -- significa una emancipación económica espiritual y política. La tarea educativa se entiende como una actividad social y política que se opone decididamente a las concepciones del pensamiento autónomo y de la acción autó-

noma, según las cuales, la formación del hombre es un hecho que se realiza en un mundo cerrado de pensamientos, convicciones e influencias educativas personales. "La labor educativa se concibe como un trabajo que conduce a algo, en contraste con la concepción según la cual el hombre se forma por tradición y no por participación en lo que él crea y anhela; el trabajo educativo se concibe también históricamente, en oposición a las concepciones reaccionarias, así como al universalismo religioso e ilusorio que considera definitivas las etapas del desarrollo histórico" (Idem., pag., 6).

Marx y Engels señalan continuamente sobre la dependencia entre el hombre y el ambiente y sobre la actividad humana que exige una transformación del ambiente, distinguiéndose de la concepción educativa que solo busca la adaptación del individuo al ambiente, "si el hombre es formado por las circunstancias, será necesario formar las circunstancias humanamente, si el hombre es social por naturaleza, desarrollará su verdadera naturaleza en el seno de la sociedad" (Marx-Engels, 67). La educación en la sociedad burguesa es un proceso de adaptación a las relaciones existentes, adaptación que asegura a los hijos de la clase dominante las ventajas y privilegios de su clase y adapta a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación de su existencia; en contraposición, Marx indica que el papel educador decisivo de la revolución proletaria, exige de las masas una nueva conciencia que solo puede adquirirse en el fuego de la acción revolucionaria, es la revolución y no la crítica el fundamento de la reforma pedagógica, ya que es la única que puede destruir realmente los fundamentos educativos en la sociedad de clases y su 'ilusión pedagógica'.

La pedagogía debe centrarse en realizar investigaciones objetivas de las condiciones de vida social de los hombres, en investigar los procesos de

transformación de esas relaciones, mediante la actividad colectiva de los hombres y solamente en relación con ello plantearse la cuestión de la ---- transformación de los hombres. "La importancia para la educación, radica en el hecho de que concibe al individuo y su desarrollo a partir de las -- tareas históricas de la clase a la que pertenece, como algo histórico so-- cial, no como algo individual" (Gaspar, J., 74). En el "Manifiesto del --- Partido Comunista", se dice que el materialismo es el método en que debe - fundarse una pedagogía científica y revolucionaria que valore adecuada-- mente las adquisiciones históricas de las clases revolucionarias en sus co rrespondientes etapas de desarrollo, y expone los principios histórico-po- líticos en que debe basarse la educación, tanto en el período de lucha con tra el sistema capitalista, como después del triunfo del proletariado, mos trando la ineficiencia científica de la pedagogía burguesa que en sus múlti ples formas enmascara la dominación de clase y prueba finalmente, que la pedagogía verdaderamente científica, debe fundarse en el análisis del pro- ceso histórico y apoyarse en la acción de la clase obrera, (Marx-Engels, -- 70). Engels indica, que en la sociedad de clase no existe posibilidad - alguna para el desarrollo completo del hombre y sus capacidades, e indica: - que la "sociedad está dividida en dos clases antagónicas de las que la --- clase dominante se apropia no solo de los bienes materiales, sino también de los culturales" (Suchodolski, 77, pag., 37).

Tanto la educación reformista, como la concepción revolucionaria de la --- educación, encaminan sus esfuerzos para lograr un cambio social y procurar condiciones igualitarias entre los hombres. ¿Qué puede ofrecer la psico- logía y el psicólogo educativo, a la educación?. Trataremos de contestar



ambas preguntas; advertimos que más que confrontar entre sí las corrientes psicológicas, aunque las contradicciones sean evidentes, nos interesa aquello que ofrecen a la educación.

#### 4. Psicología e educación.

Es sabido que en el curso del siglo XIX, las condiciones de la investigación se transformaron; la biología médica, fue la primera que se benefició del nuevo enfoque gracias al descubrimiento de las leyes de la herencia, a la enunciación darwiniana de la doctrina evolucionista y principalmente -- por la aplicación a la fisiología el método experimental. Las ciencias humanas, entre ellas la psicología, deciden hacer científicas sus disciplinas y surge el interés por la observación y la medición a fin de cuantificar, registrar y comparar los resultados. La educación comienza a recibir las primeras contribuciones de la psicología, cuando ésta trata de 'medir la inteligencia', posteriormente la psicología genética de Piaget dirige su estudio al conocimiento de la inteligencia en su desarrollo, desde el nacimiento hasta su perfeccionamiento en la edad adulta. "La caracterología, a pesar de las dificultades que suscita como instrumento de conocimiento psicológico y de las aplicaciones extravagantes a que a veces ha dado lugar, no ha quedado sin influir en el campo educativo, y hay quienes han establecido correlaciones entre el carácter y la inteligencia, entre el carácter y las aptitudes escolares, inclusive hay quienes han realizado aplicaciones en el comportamiento escolar" (Gilbert, 77). El psicoanálisis también ha contribuido al campo de la educación. Adler escribió,

"La psicología del niño difícil, el cual contiene material para nutrir la reflexión del educador y hasta pensamos que su estudio debería formar parte del programa básico de la formación de los profesores" (Idem., pag. 138). Gilbert llega incluso a decir que "ésta teoría (el psicoanálisis) tiene ventajas sobre la psicología clásica porque considera toda la historia del sujeto, de tal forma que tiende a explicar el presente a través del pasado y porque ratifica en sus derechos a la ética, en efecto, el psicoanálisis no niega la importancia que debe desempeñar el individuo en su propia curación, en su educación; espera también que el terapeuta o el educador muestren de algún modo y por la práctica el ejemplo de las virtudes que se llaman aceptación benévola, atención, comprensión, tenacidad, sin tratar ni de imponer la fuerza de su yo, ni procurar una identificación; el terapeuta no posa como modelo, y si el educador debe dar el ejemplo, no es el suyo propio el que propone, sino la imagen ideal que sustenta" (Idem., pag., 142). La suprema lección de Freud, según Gilbert (77), es el considerar al hombre esencialmente un ser social, que se distingue radicalmente de los restantes seres animados por el privilegio de su psiquismo y que está ligado a sus semejantes por rasgos históricos, porque debe a la evolución de su raza una buena parte de sí mismo y depende también de la civilización en que vive la educación de la vida comunitaria.

La teoría de la Gestalt también ha contribuido, "algunos de los efectos más felices sobre los procedimientos o los contenidos pedagógicos fueron las figuras numéricas de Lay que tuvieron éxito en la enseñanza de la lectura y en las matemáticas modernas" (Idem. pag., 68), basándose en que la observación descubre conjuntos, totalidades y formas que tienen sentido en sí mismas.

Recientemente, las investigaciones de la psicología cognoscitiva han con-

tribuido de manera palpable al proceso de enseñanza-aprendizaje y no podemos dejar de mencionar los estudios sobre cognición visual (almacenamiento icónico, reconocimiento de pautas, atención focal, memoria visual) y -- cognición auditiva (percepción del lenguaje, memoria ecoica), así como --- los estudios de los procesos mentales superiores (memoria y pensamiento) , (Neisser,U.,76); por otro lado los estudios del pensamiento significativo, el aprendizaje de descubrimiento y sobre los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que determinan el aprendizaje (Ausubel,78). Así también la investigación y aplicación de los algoritmos en el proceso enseñanza- aprendizaje, ha colaborado para proporcionar procedimientos, métodos ó reglas para resolver problemas. "Los algoritmos pueden servir como una forma de controlar eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Landa, 78,pag.,52). El concepto de algoritmo proviene de las matemáticas. "Generalmente se entiende por algoritmo una prescripción precisa y de gran generalidad para llevar a cabo una secuencia definida de operaciones elementales para resolver cualquier problema perteneciente a cierta clase" (Landa,78,pag.,35). Descubrir los algoritmos de solución para los diferentes tipos de problemas pertenecientes a muy diversas materias, "permite la posibilidad, por un lado, de enseñar más rápida y exitosamente a los estudiantes a resolver los mismos, y por otro lado, facilita el dominio de la materia en su totalidad" (Idem. pag.,146).

Por un camino diferente, el análisis experimental de la conducta estudia y experimenta sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y ofrece a la educación una serie de principios y conceptos, una metodología para aplicarlos, un diseño experimental y una filosofía de la ciencia.

Extendemos nuestro estudio a tres 'momentos' de la historia de la psicología: las pruebas, el desarrollo del niño y el análisis experimental.

#### A) Las pruebas psicológicas.

La psicología educativa básicamente surge en este siglo vinculada con el desarrollo de las pruebas psicológicas. Cattell, psicólogo norteamericano, estudió en el laboratorio de Wundt e influyó para emplear las medidas psicológicas como 'pruebas mentales' y es quien primeramente empleó el término prueba ó 'test mental' (Tyler, L., 72). Cattell esperaba encontrar los métodos cuantitativos para evaluar la inteligencia general, creía que podía obtener un índice de inteligencia si lograba medir combinadamente todas las características que ya había medido por separado en el laboratorio, como la sensación, la atención, discriminación y velocidad de reacción, pero encontró que los rasgos no estaban altamente correlacionados entre sí, aún más, la suma de los puntajes no parecía ser un índice de inteligencia, pues, los 'malos' estudiantes obtenían puntajes tan altos como los 'buenos'.

Un nuevo intento surge en Francia, cuando Binet parte de la premisa de que "la inteligencia es una característica intrínsecamente compleja y no únicamente la suma de varios rasgos simples" (Tyler, L., 72, pag., 24). Con la ayuda de Simon realizó en 1905 la primera escala de inteligencia proponiendo reactivos que permitieran evaluar la manera como se comportan los individuos frente a tareas que requieren razonamiento, juicio y solución de problemas; Terman, realizó la versión norteamericana llamada prueba de Stanford-Binet, la cual fue publicada en 1916 y fue quien "utilizó por primera vez el término cociente de inteligencia ó razón entre la edad mental y la edad cronológica" (Anastasi, 73, pag., 12). Posiblemente, dadas las características de los primeros tests, los cuales fueron elaborados con reactivos de dificultad creciente, hacen que los resultados sean colocados en diferentes escalas, es decir el punta-

je de un niño depende de lo 'alto' a que llegue su escala y por otro lado la característica de aplicación individual, dieron origen a la concepción que aún subsiste, el considerar a las aptitudes y 'dones' como factores básicos y predeterminados para el éxito del aprendizaje individual.

B) El desarrollo de la inteligencia, Jean Piaget.

La labor teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales realizadas por Piaget, ha sido otro de los puntos de partida para la participación del psicólogo en los problemas educativos. Es posible dar un empleo fecundo a los instrumentos de investigación utilizados por Piaget, para la evaluación del desarrollo intelectual general de cada niño, de sus aptitudes específicas para el estudio y para la disposición para diversos tipos de instrucción (Flavel, 78) además, se manifiestan indispensables las investigaciones de Piaget para la ubicación del planeamiento escolar dentro del contexto de los hallazgos acerca del desarrollo, como podría ser la distribución de los contenidos de estudio entre los distintos grados a fin de ubicar el contenido de la educación al nivel del desarrollo cognoscitivo del niño, por ejemplo, enseñar al método científico desde el inicio de la adolescencia, cuando según nos dice Piaget, se desarrollan las operaciones formales que hacen posible el pensamiento científico genuino; otra aplicación a la educación, sería tomar su teoría cognoscitiva, la cual se basa en el proceso mediante el cual los elementos externos y desconocidos se convierten en elementos internos y conocidos, mediante los mecanismos de asimilación y adaptación.

La teoría de Piaget puede decirnos algo acerca de las condiciones más --

favorables para el aprendizaje y por lo tanto sobre la forma en que deberíamos desarrollar determinados conocimientos, como serían la conservación de la materia, el peso, volumen, cantidad, seriación, etc.

Han Aebli, citado por Flavel (78), ofrece algunas prescripciones para el método de la educación basándose en la teoría de Piaget, una atañe a la relación entre el estudiante individual y aquello que se ha de aprender, hace incapié en la importancia de comprometer al sujeto en la acción directa respecto del contenido, es decir, que aparte del maestro, el alumno descubra y compruebe por sí mismo los conocimientos; las propiedades de la reversibilidad y asociatividad deben incorporarse a las actividades del sujeto, en el caso de la reversibilidad, por ejemplo, implica que la suma y la resta deben enseñarse juntas, así como la multiplicación y división, o bien, al analizar la causa-efecto de algún fenómeno, el alumno debe realizar la operación también en sentido contrario; los sistemas operacionales deben llevar al desarrollo y esquematización de acciones originariamente manifiestas, o sea, una gradual transformación de las acciones manifiestas en operaciones mentales (Flavel, 78). La otra prescripción se vincula con la relación que mantienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje, subrayando la importancia del trabajo grupal dentro del aula, señalando las ventajas de la comparación de los propios pensamientos con los de los demás y la observación de las semejanzas y diferencias entre ellos.

Ausubel (78), señala que conocer el plan que sigue el desarrollo intelectual hace factible por primera vez, "la ubicación científica por grado de la materia de estudio, que contrasta con la ubicación arbitraria o tradicional" (Ausubel, 78, pag., 233).

### C) Análisis experimental de la conducta.

Los conceptos y principios del análisis experimental de la conducta han sido fundamentales para desarrollar una tecnología e intervenir en el ambiente educativo.

Los conceptos del análisis experimental de la conducta, según Bijou (78) se refieren solamente a eventos conductuales observables y a condiciones ambientales así como a la relación funcional de éstos.

Los conceptos conductuales son:

- la conducta respondiente y la conducta operante; a la primera generalmente se le mide en términos de latencia o magnitud, a la segunda generalmente su tasa o frecuencia de ocurrencia.

Los conceptos ambientales caen también dentro de dos categorías:

- estímulos con propiedades funcionales, por ejemplo, un estímulo discriminativo en una interacción operante y un estímulo condicionado en una interacción respondiente, y estímulos disposicionales, como la saciedad y la privación.

Los principios conductuales, son afirmaciones que describen relaciones demostradas entre variables conductuales y ambientales, constituyen los hechos de la esencia de la psicología conductual, dichos principios se obtienen mediante el análisis experimental de la conducta. Reynolds (73), agrupa los principios en: adquisición, extinción y control de la conducta operante, reforzadores condicionados, programas conductuales, conducta y condicionamiento respondientes, control aversivo (escape, avitación y castigo), emoción y motivación.

A pesar de que los psicólogos difieren tanto por su orientación particular, así como por el objeto de estudio y por la utilización de diferente metodo-

logía educativa, Bijou (78), considera que hay básicamente tres respuestas a la pregunta, de lo que la psicología puede ofrecer a la educación actualmente. La gran mayoría respondería: "podemos brindar una impresionante colección de datos acerca de las habilidades del niño, así como su crecimiento y desarrollo, una extensa bibliografía sobre el análisis de los estímulos, la psicología del aprendizaje simple y complejo y la percepción; un considerable cuerpo de conocimientos en medición, construcción de pruebas y procedimientos estadísticos para el estudio experimental de grupos y algunas prometedoras teorías de la inteligencia, la socialización, la personalidad, el desarrollo y la psicopatología", otros, la extensa minoría, respondería: "la psicología puede ofrecer algunas ideas tentativas acerca de la naturaleza del niño, convicciones firmes acerca de los estadios del desarrollo cognoscitivo e intelectual y formulaciones teóricas sobre la percepción, el aprendizaje, el deseo de aprender, y los mecanismos generales de la competencia y la defensa...asimismo podemos ofrecer una filosofía de la ciencia, que postula que la conducta está determinada tanto por variables hipotéticas internas, como por variables observables", finalmente, la pequeña minoría diría: "podemos proporcionar una serie de principios y conceptos derivados exclusivamente de la investigación experimental; una metodología para aplicar estos conceptos y principios directamente a las prácticas de la enseñanza; un diseño experimental que se ocupe de los cambios que acontecen en el niño individual (más que inferir éstos de los promedios de grupo); ofrecer, además, una filosofía de la ciencia, que insiste en descripciones, de índole observable, de las relaciones entre la conducta individual y sus condiciones determinantes" (Bijou, 78, intr.).

Extendemos nuestro estudio a la pequeña minoría (el neoconductismo).



## 5. La intervención del psicólogo en la educación.

Generalmente se concibe al psicólogo como un profesionalista capacitado con un marco teórico y un conjunto de técnicas para afrontar los problemas propios que suceden en el aula. Los psicólogos del área de Desarrollo y Educación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala (ENEP-I,78), -- consideran que el proceso educativo requiere ser sistematizado para que logre sus objetivos en el menor tiempo y con el menor esfuerzo, para lograr este propósito es necesario que el psicólogo educativo conozca las distintas variables del fenómeno educativo. Tradicionalmente los psicólogos han sido influidos grandemente por las ideas en las áreas de la salud mental y -- de las pruebas psicológicas, a menudo estudiando la conducta desde el punto de vista de la teoría de la personalidad y su base psicoanalítica. El enfoque de la teoría de la personalidad asume que la conducta tiene sus orígenes en las primeras etapas de la vida, enfatiza el inconsciente, las necesidades y los impulsos; algunas desventajas del enfoque tradicional de la conducta basada en la teoría de la personalidad, según, Vance Hall (72), son: buscar en la historia del sujeto las causas de la conducta desviada, la utilización de varios tipos de pruebas psicológicas para obtener respuestas de validez dudosa, sugerir posibles causas subyacentes de la conducta desviada, causas que generalmente son nebulosas y rara vez observadas, y la concepción de una serie de recomendaciones que requieren que los adultos involucrados muestren comprensión del niño problema y lo ayuden a encontrar y satisfacer sus necesidades emocionales básicas, necesidades que rara vez son definidas claramente. Aunque el punto de vista tradicional ha ayudado a enfocar la atención al hecho de que la conducta tiene causas, que no ocurre por casualidad, también ha resultado en "una gran cantidad de confusión, a veces este enfoque,

produce más preguntas que respuestas y ha proporcionado muy pocas guías específicas para producir cambios observables en la conducta" (Vance Hall, 72). Durante los últimos años ha surgido un nuevo enfoque en el manejo de la conducta: el análisis conductual aplicado. A fines de los sesentas, este enfoque comenzó a incidir en la preparación de los futuros psicólogos en las universidades. Esta nueva visión concibe a la conducta apropiada o desviada como aprendida, y en contraste con las concepciones tradicionales, dirige la atención hacia la conducta del sujeto y a sus interacciones en el medio ambiente inmediato. Aunque la historia del desarrollo físico, inteligencia y otros factores del niño se consideren importantes, se atiende primordialmente a la conducta presente del sujeto y a las consecuencias producidas, dado que las consecuencias controlan la conducta. El procedimiento del análisis conductual aplicado en la escuela puede resumirse como sigue: la conducta es definida operacionalmente, se registra la línea base, se introducen los procedimientos experimentales y finalmente se verifica. Los conceptos y principios del análisis conductual, además de ser aplicados a la conducta observable del alumno, lo pueden ser en cuanto a las técnicas de instrucción del maestro, al material didáctico, a las condiciones disposicionales, etc.

Las actividades que el psicólogo puede realizar dentro del proceso educativo pueden quedar enmarcadas dentro de las siguientes: detectar problemas, desarrollar programas de instrucción, investigar, planear, evaluar y realizar funciones de docencia.

#### A) Detectar problemas.

Básicamente se refiere a exceso o carencia de repertorios conductuales.

Para adquirir conductas, generalmente, se emplean los cuatro procedimientos fundamentales: el reforzamiento positivo, moldeamiento por aproxima-

ciones sucesivas, el reforzamiento negativo y la imitación. Las conductas pueden ser mantenidas por el reforzamiento intermitente, el cual puede administrarse en base al número de respuestas, o bien al tiempo transcurrido; en ambos casos se puede aplicar un criterio fijo o un criterio variable (razón fija ó variable; intervalo fija ó variable), una segunda manera puede ser mediante el control de los estímulos (aquí intervienen los procesos discriminativos y de generalización), o bien mediante los reforzadores condicionados, y el encadenamiento.

En cuanto a la reducción de la conducta cuyas consecuencias son dafinas o aversivas, según Ribes (72), pueden utilizarse los procedimientos de extinción, tiempo fuera de reforzamiento, el castigo positivo, estímulos aversivos condicionados, reforzamiento de conductas incompatibles y saciedad.

#### B) Desarrollar programas de instrucción.

Bijou(78) y AndersonFaust (79), señalan algunos pasos o criterios que deben seguir las programaciones de cualquier asignatura; la secuencia podfa ser como sigue:

- formular en términos objetivos la conducta terminal.
- evaluar el repertorio conductual del niño que sea relevante para la tarea y analizar las destrezas y conocimientos que necesitará el alumno -- (análisis de tareas). Además, analizar su comportamiento de entrada.
- diseñar o seleccionar materiales y técnicas de instrucción y secuenciar el material, a fin de iniciar al niño de tal forma que pueda responder -- correctamente el 90% del tiempo.
- manejar las contingencias de reforzamiento de tal forma que se favorezcan las aproximaciones sucesivas a la conducta terminal.
- llevar registros de las respuestas del niño, como base para modificar --

los materiales y procedimientos de la enseñanza.

C) Investigación.

"La finalidad de la psicología educativa, es aplicar conceptos y principios psicológicos a fin de mejorar la práctica educativa" (Anderson, 79; pag., 15), y los principios conductuales generalmente se adquieren a través de la investigación científica.

La utilización de los métodos de la ciencia, para obtener respuestas confiables a preguntas prácticas acerca del aprendizaje escolar, generalmente han sido inconcluyentes, como por ejemplo, si las clases grandes (con muchos alumnos) son peores que las chicas, o si el método por descubrimiento es mejor que el expositivo, o bien investigaciones que comparan la instrucción 'centrada en el estudiante' con la que se centra en el maestro, estas investigaciones son un tanto parciales ya que métodos diferentes pueden funcionar mejor en el caso de estudiantes distintos, de finalidades diversas y bajo condiciones diferentes, o bien, cada método destaca unos procesos y características de la instrucción, pero pasa por alto otros; ante esta situación, Anderson (79), considera que es mejor desarrollar una serie de técnicas de materiales de instrucción para hacer un buen trabajo y poder enseñar conceptos y destrezas específicas a una clase particular de estudiantes, y dado que la psicología, como otras ciencias sociales tiene relativamente poca capacidad para generalizar ante situaciones nuevas, es decir, para predecir qué procedimientos y ordenamientos de los materiales propios de la instrucción aumentarán al máximo el aprendizaje de los estudiantes, la investigación educativa debe aumentar gradualmente la capacidad de especificar anticipadamente, aquella instrucción que más probablemente facilitará el aprendizaje del estudiante.

#### D) Planeación.

La planeación en la enseñanza consiste en elaborar un proyecto de lo que debe realizarse para alcanzar ciertas metas; puede considerarse como un proceso para determinar "adonde ir" y establecer los requisitos para llegar a un punto de la manera más eficiente.

Kaufman (73), señala los siguientes elementos para realizar la planeación educativa:

- identificación y documentación de las necesidades; las necesidades educativas generalmente se definen como la discrepancia mensurable o la distancia entre los resultados actuales y los deseables o convenientes.
- seleccionar las necesidades prioritarias.
- especificar los resultados que deben lograrse y los requisitos para satisfacer cada necesidad, incluyendo especificaciones para eliminarlas.
- determinar las posibles alternativas de estrategias e instrumentos.

La planeación de la enseñanza permite coordinar y dirigir los diferentes elementos que forman parte del sistema pedagógico y permite considerar más objetivamente sus finalidades a largo plazo.

#### E) Evaluación.

Un aspecto importante de la tecnología educativa es la necesidad de evaluar los diversos aspectos de la educación. Supuestamente el psicólogo educativo es formado para demostrar la necesidad y el valor de la evaluación para lo cual cuenta con el marco teórico para emplear instrumentos y procedimientos, de tal forma, que supera la simple 'opinión de experto' ó el uso de evaluaciones estándares; el psicólogo educativo concibe la importancia de la toma de decisiones entre diferentes alternativas y la propuesta de nuevas estrategias. El propósito básico de la evaluación es la ob-

tención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente educativo para saber en que situación se encuentra, para determinar sus necesidades y a través del análisis proponer estrategias y tomar decisiones para proporcionar retroalimentación.

Los estudios de seguimiento, se muestran como un campo más en donde comienza a actuar el psicólogo educativo; "el análisis de los fenómenos que contempla el desarrollo efectivo a través del tiempo, puede servir como una estrategia para la evaluación de los programas y métodos educativo" (Bravo Ahuja, 80). La finalidad de los estudios de seguimiento, difieren de la investigación evaluativa, ya que éstos solo se ocupan de aquello que interesa al programa mismo, en donde la hipótesis común es si el programa logra lo que se propone.

#### F) Docencia y capacitación.

Generalmente el psicólogo educativo, además de realizar labores de evaluación y planeación, ha desarrollado su actividad como docente universitario. Dentro de este terreno, también la labor de orientación escolar ha ocupado un papel importante en el campo de trabajo del psicólogo educativo. La transmisión de conocimientos a futuros psicólogos y la capacitación a maestros en servicio con el fin de instruirlos y mantenerlos informados acerca de los avances realizados en la investigación y tecnología de la enseñanza y de las formas de integrar estos logros al sistema escolar, ha sido tradicionalmente el campo de acción del psicólogo educativo.

Recientemente, con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y en especial la de Iztacala, se diseñó y aplicó en la escuela de psicología, un plan de estudios novedoso tanto en la selección del modelo curricular como en la integración de los contenidos y tareas de enseñan

za. Para la elaboración del currículum parte de dos aspectos fundamentales: la filosofía y el modelo curriculares y el marco conceptual integrador de los contenidos. "La filosofía y el modelo curriculares se desprenden directamente de una orientación teórica respecto a la relación enseñanza aprendizaje" (Ribes,77). Ribes, intenta hacer congruente el sistema educativo formador del psicólogo con los conocimientos que la propia disciplina ha generado, es decir, aplicar los principios generales que la psicología ha descubierto en relación con las variables que regulan la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje; "esto significó enfocar el diseño curricular en términos conductuales; el currículum debería formular objetivos terminales en forma de repertorios genéricos, funcionales, y las tareas y situaciones de enseñanza deberían especificar actividades generales y concretas definidas en base en una complejidad creciente" (Ribes y Gaos,77); las características, requisitos y ventajas de un enfoque curricular de esta naturaleza han sido descritas por Ribes (77); es preciso hacer notar -- que la misma práctica ha aportado elementos nuevos y realistas los cuales han servido para retroalimentar el modelo curricular. En cuanto al marco conceptual integrador, éste se basa en una orientación teórica y metodológica conductual, ya que reporta varias ventajas: "la primera es que, en la psicología actual, el análisis de la conducta es la única metodología experimental de investigación en ciencia básica que ha desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas que plantea la práctica profesional de la psicología contemporánea...en segundo lugar, el análisis de la conducta permite la integración ordenada de datos y observaciones, tanto de conducta individual animal y humana como de conducta social, irrespectivamente del 'origen' teórico o conceptual de dichos eventos. Curricularmente esto significa la posibilidad de rebasar conceptualmente las diferen---

cias aparentemente insalvables entre 'corrientes' y 'áreas' de problemas, que imprimen una apariencia caótica y fragmentaria a la teoría psicológica" (Ribes, 77).

El psicólogo educativo, interviene también en diferentes instituciones o grupos sociales para aplicar programas de capacitación e instrucción.

Supuestamente los psicólogos educativos hemos sido formados para realizar funciones y actividades que hemos descrito, con la finalidad de acelerar y facilitar el aprendizaje y la enseñanza y obtener 'productos' más eficientes para que triunfen en el campo de trabajo, pero cuando nos enfrentamos a la situación real en la cual aplicamos nuestros conocimientos, sobre todo en regiones rurales, nos damos cuenta de que carecemos de conocimientos sobre la problemática educativa nacional, sobre su concepción política a través de la historia, la cual como hemos visto, está llena de inconsistencias e interrupciones y carente de una planeación a largo plazo, por otro lado, carecemos de un conocimiento sobre lo que significa toda la estructura escolar en sus implicaciones con la sociedad, a fin de realizar las expectativas escolares en el mundo concreto en que viven educandos y educadores: su mundo económico, social y cultural. Este tipo de conocimientos se manifiestan esenciales, sobre todo cuando se aplica un programa educativo que pretende colaborar a terminar con los desequilibrios sociales y en el cual el psicólogo, sin salirse de su campo profesional, debe realizar una labor de acuerdo a los objetivos del mismo programa: colaborar a eliminar los desequilibrios sociales y económicos.



**CAPITULO I**

**EL PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DE LA MONTAÑA DE GUERRERO.**

1

En este capítulo, presentaremos primeramente algunos programas educativos -- especiales realizados en América Latina, los cuales en cierta forma compar-- tem la característica de pretender realizar un cambio social. Posteriormente ofrecemos un estudio de las condiciones sociales y económicas de la Monta-- na, y finalmente, nos referiremos propiamente al "Programa de Desarrollo Edu-- cativo de la Montaña de Guerrero".

## 1. Programas educativos (especiales) en América Latina.

A partir de la postguerra, en América Latina las teorías del desarrollo que-- sultaron que la ideología "desarrollista", han insistido en una concepción que otorga un lugar de privilegio al proceso de crecimiento económico, como condición de desarrollo. Al aumentar la productividad, según esta concep-- ción, se dispondrá de bastantes recursos para solventar las necesidades so-- ciales, sin embargo, lo que ha sucedido es el acrecentamiento de las desi-- gualdades, concentración cultural y económica en los centros urbanos, mien-- tras que la mayoría de la población permanece al margen de los beneficios -- del desarrollo.

La educación es un instrumento de los grupos en el poder y es vista en térmi-- nos de productividad. La escuela ha cumplido la labor de preparar y trasmi-- tir los conocimientos de acuerdo al sistema económico; muy poco son los que llegan a la Universidad, la mayoría no termina los estudios básicos y otros quedan totalmente al margen de las oportunidades educativas. La heteroge-- neidad que se vive en la sociedad, donde conviven las formas rudimentarias -- de producción y de alta tecnología, desarrollo y subdesarrollo, se reproduce en el sistema educativo, teniendo como consecuencia la heterogeneidad cultu-- ral existente, por una parte sectores con oportunidad constante de información

y capacitación mientras que otros permanecen en el analfabetismo. La canalización de recursos al sector educativo se realiza en forma concentrada, olvidándose de distribuirla hacia los sectores más necesitados: "la enseñanza universitaria, en algunos países recibe alrededor del 40% del presupuesto educativo, en tanto que la educación básica tiene porcentajes de apenas 30%" (Roma, 74, pag., 143), en México, la UNAM recibe el 66% del presupuesto federal destinado a la educación superior mientras que las universidades estatales apenas reciben 17.7% (Espinosa, 79).

"Aunado al surgimiento de estrategias de desarrollo se han sucedido cambios, reformas y adaptaciones de los sistemas educacionales" (Morales-Gómez, 79, pag., 143); en la mayoría de los países del continente se han implementado acciones mediante la instauración de programas educativos especiales y con carácter urgente a fin de favorecer a los sectores de la población que han sido privados del desarrollo, como consecuencia misma de la política socioeconómica de los sistemas dependientes de América Latina. Es común en todos los programas, la finalidad de realizar un cambio social, pero cuando los grupos sociales que se benefician de estos programas, comienzan a tomar conciencia de su situación, cuando inician a exigir sus derechos, los programas especiales comienzan a ser bloqueados por las autoridades centrales, mediante sus mecanismos de poder y fuerza, esto ha pasado con el Programa de la Montaña y con algunos realizados en América Latina.

A) Programa: escuela comunitaria en Bolivia. (Huacani, 79)

Esta experiencia en una población indígena de Bolivia, fue presentada en el primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, en abril de 1940. Como resultado de la experiencia, los conductores del programa ofrecieron sugerencias de acción:



de desintegración campesina. "Dentro de un contexto asociativo puede lograrse la mejor identidad del grupo y el sentido del 'nosotros', así como desarrollarse la solidaridad y cooperación entre los campesinos y al mismo tiempo disminuir la tendencia a esperar de fuera la solución de los problemas, a luchar contra la pasividad y la resignación frente a la realidad económica social".

La concepción educativa se centraban en el carácter desescolarizado y en la desinstitucionalidad. Concebía la educación como una forma para la producción y organización comunitaria y no para el prestigio social o para apoyar la movilidad social de la educación credencializada; En segundo lugar luchaba contra la "domesticación de la educación", desarrollando la capacidad crítica de la realidad y su papel como transformadores del medio; finalmente, el objetivo básico del aprendizaje en grupo, de grupo y para el grupo, se sobreponía al aprendizaje individual.

C) La escuela rural productiva, en Argentina. (Flood C., 79).

Entre las etapas generales en la implantación de este modelo, podemos señalar: - la identificación del problema y definición de conceptos.

- encontrar las relaciones existencias entre el proyecto educativo (componentes pedagógicos, metodológicos y curriculares), con los componentes económicos, financieros y agrotécnicos.

- e identificar las áreas relevantes para iniciar la acción.

Algunas experiencias de los conductores del programa, señalan "que si bien el ámbito de estudio, de aprendizaje y evaluación se ha enfocado exclusivamente al aula, en el medio rural deben tomarse en cuenta las características organizativas y productivas para enfocar la tarea educativa a la realidad", que "las determinaciones centralistas en cuanto a control en el delineamiento de una concepción educativa que tiende a una uniformidad, con--

trastan con las situaciones concretas que ofrece la realidad. Esta uniformidad tiende a favorecer la rigidez burocrática a todos los niveles con propuestas, métodos y contenidos comunes a todo el sistema educativo".

Este proyecto propugna que visualizar la escuela (el aula) como el lugar de acción o campo en donde se produce la acción educadora, nos desvía de aquellos otros aspectos que condicionan la labor educativa, nos aleja de las consideraciones de las diversas restricciones externas como son la economía, el medio social y la política.

La experiencia de la escuela rural productiva, tampoco logró alcanzar sus objetivos, presiones políticas la obstaculizaron.

#### D) Proyecto educativo indígena, en Guatemala. (Salinas, 79).

Este proyecto fue realizado en el altiplano de Guatemala, habitado por los Cakchiquiles. Los propósitos fueron muy ambiciosos ya que se tenía a resolver "las injusticias sociales y económicas, la tenencia de la tierra, producción y comercialización agrícolas, la regulación demográfica, la desnutrición e implementar acciones hacia la formación sanitaria y de medicina preventiva y curativa.

Uno de los objetivos del programa es "lograr una concientización que pretenda hacer reflexionar y definir el papel de los indígenas ante la realidad que sufren y tomar alternativas de acción".

Algunas concepciones que nos parecen significativas: "es conveniente reordenar y reconsiderar los objetivos de la educación, no como un instrumento de control y opresión sino como de servicio a la comunidad rural e indígena"... "los elementos significativos del modelo deben seleccionarse, - así como reforzar los puntos débiles, analizar los obstáculos a fin de re-

modelar y configurar la experiencia para hacerlo reproducible"... "la estructura interna del programa debe luchar contra el paternalismo y la concentración del poder, decisiones y dependencia, y debe buscar vías de participación activa de la comunidad".

E) Educación en una provincia subdesarrollada, en Brasil. (CEE,74).

En el Estado de Bahía en 1967, se estableció el "Plan de Urgencia", del — cual forma parte el "Plan Integral de Educación y Cultura".

"Consciente de que la educación debe jugar un papel esencial en el proceso de cambio estructural de la región, donde el despilfarro y la deficiente planeación provocaba que decenas y decenas de escuelas 'envejecían y morían vírgenes' y porque habían sido construidas no para responder a las necesidades reales de la población escolar, sino para satisfacer caprichos de políticos a sus necesidades electorales, las autoridades educativas y políticas crean el Plan Integral.

Las dificultades para la implantación del programa fueron de orden técnico, de tipo administrativo y psicológico. En cuanto a dificultades técnicas: no había datos estadísticos, "a menudo resultaba imposible superar el cúmulo de trampas estadísticas, a la imprecisión de los números se añadía su estimación arbitraria". Dificultades administrativas: "el secretario de educación y cultura de Bahía, había copiado muy mal uno de los sistemas norteamericanos de administración educativa", por otro lado los dirigentes educativos se disputaban atribuciones paralelas y facultades de decisión. Dificultades de tipo psicológico: la palabra 'plan' no despertaba ya la curiosidad y menos aún el entusiasmo de la opinión pública, "se trataba de un término muy manipulado con el que se había engañado a —

muchos", por otra parte "la estricta ejecución del plan, despertó los temores de las clases dominantes, quienes al ver perturbados sus hábitos y algunos de sus privilegios, se percataron del riesgo que para ellos implicaba la posible prolongación de esa política educativa por tres años más".

Los objetivos: en cuanto a primaria: inscripción a todos los niños, reducir al 30% la deserción, perfeccionar al 80% del magisterio y a 12 mil -- maestros municipales no titulados, construir 1 900 aulas, dar nombramiento a 6 608 maestros y crear 6 centros de mejoramiento profesional; a nivel secundaria: duplicar la inscripción, capacitar cerca de 15 mil maestros, modificar la modalidad de la enseñanza para que esta se adecúe a -- las demandas de trabajo de la región; en cuanto a cultura, crear bibliotecas, impulsar las actividades literarias, artísticas, deportivas y el turismo escolar.

Los objetivos, los programas y subprogramas de todas las categorías (niveles escolares) fueron distribuidos geográficamente en el Estado de acuerdo a los polos de crecimiento; esto permitiría por una parte, utilizar en forma rentable las inversiones de educación y por otra, configurar las numerosas redes educativas secundarias en el interior del Estado.

El programa permitió aumentar las oportunidades de educación y cultura, -- sin embargo, la programación se quedó a medio camino, muchos programas, -- con sus respectivos proyectos no se llevaron a cabo otros se suspendieron; la destrucción o desaceleración de algunos de ellos, sobre todo los de naturaleza cualitativa, pusieron en entredicho el éxito del programa.

La finalidad del programa se precisó de manera muy clara: "contribuir a -- hacer realidad el principio de brindar iguales oportunidades de acceso a la educación y la cultura". Se trataba de un principio que desde mucho -- tiempo atrás preconizaban las Constituciones, las leyes y los dictámenes



administrativo; sin embargo, a partir del momento en que se detallaron -- sus objetivos y programas concretos y se ajustó su implementación a un ca lendarario y al análisis de las evaluaciones, se cayó en la cuenta de la a- menaza real que representaba para la estabilidad del sistema vigente. En efecto, en la mayor parte de los países en vías de desarrollo, la acción programada en el campo de la educación más bien incita hacia los cambios estructurales; claro está que tal cosa no sucede por el solo empleo de -- la técnica de la programación, sino más bien porque se pone en tela de -- juicio hoy día la legitimidad del sistema establecido. Diez años después de esta experiencia brasileña, la política mexicana, opta por el sistema de programación.

Tomando presente el ejemplo de Bahía, nos podemos preguntar en qué medi da la iniciación de un programa educativo en una región subdesarrollada -- conlleva siempre la incitación a corto plazo hacia cambios estructurales. Al implantar el programa a las comunidades, al proporcionarles confianza, al hacerlos partícipes de nuevas técnicas, su propio desarrollo cuestiona la permanencia de ciertas conductas y procedimientos que salvaguardan el sistema, se pone en entredicho el monopolio en el manejo de los servicios públicos y acelera mecanismos de ruptura, finalmente la acción programáti ca, que involucra varias dependencias gubernamentales encaminadas al desa rrollo general de las poblaciones, pone de relieve la acción educativa y su interacción real que tiene con los demás servicios públicos.

Los programas educativos parecen, pues alentar los cambios...precisamente por este motivo, siempre quedarán incompletos y por rehacer.

El "Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero", tiene -- mucha similitud con el programa desarrollado en Bahía; ambos están estruc turados por medio del sistema de programación, el cual incluye programas,

y subprogramas así como diversos proyectos; ambos buscaron realizar un cambio social y cuando los resultados comienzan a ser significativos, cuando la comunidad comienza a cuestionar su situación y vislumbra la inecongruencia y la corrupción del pequeño sector que concentra la fuerza y el poder, sus aspiraciones y esperanzas son obstaculizadas mediante los mecanismos de defensa que tiene el Estado.

Podemos señalar otras características comunes entre los demás programas especiales y el programa de la Montaña:

- han sido implantados para favorecer sectores que habían sido "olvidados" y privados del desarrollo económico y social del país.
- la participación de los indígenas en los proyectos en cuanto a la organización, ejecución y gobierno.
- la lucha contra la pasividad y la resignación frente a la economía.
- la consideración de las diversas restricciones externas al proceso enseñanza aprendizaje, como son: la economía, el medio social y la política, las cuales condicionan la labor educativa.
- el seleccionar los elementos significativos del modelo, a fin de reproducirlo.
- el otorgar confianza a la población ante un nuevo plan de educación.

## 2. La Montaña de Guerrero. (1)

### A) Localización.

La "Montaña de Guerrero", es una de las cinco regiones en las que se encuentra dividido el Estado de Guerrero. (mapa 1).

Al este limita con el Estado de Oaxaca; al norte con el Estado de Puebla; al oriente con los municipios de Atemango del Rfo, Tepecuacuilco, Tirtla, y Mochitlán; al sur con los municipios de Quechultenango, Teconapa, Ayutla, San Luis Acatlán, Azoyú, Igualapa y Tlacoachistlahuaca.

Son veinte los municipios que conforman la Montaña. (mapa 2).

La extensión territorial abarca  $10.449\text{Km}^2$ . (Cuadro 1).

### B) Clima.

El clima que prevalece es el cálido y subhúmedo, con lluvias en el verano. La precipitación pluvial oscila entre los 900mm. y 1000mm como promedio anual; la temperatura es de  $20^{\circ}$ , promedio anual; esto en cuanto a la región norte y oriente de la Montaña-

En la parte sur: el clima es templado y frío; la precipitación pluvial es entre 900mm. y 1200mm.; durante la época de lluvias, las vías de comunicación son intransitables, por lo tanto el acceso a los centros de comercio quedan obstaculizados, por otro lado la supervisión y demás servicios educativos decrece; respecto al clima, el promedio anual es de  $18^{\circ}\text{C}$ .

(1) Los datos son de Coplamar (77) y de documentos del archivo del Centro Coordinador Indigenista Nahuá-Mixteco de Tlapa, Gro.

### C) Población.

La mayor parte de la población se encuentra esparcida en pequeñas comunidades, cerca del 20% se encuentra en centros urbanos (Chilapa, Tlapa), tal como puede observarse en la siguiente relación:

<u>Año</u>	<u>Población Total</u>	<u>Urbana</u>	<u>Rural</u>
1960	202 105	30 245	171 850
1970	244 853	37 094	207 759
1977	284 907	47 587	237 320
1979	300 000 (estimada).		

La distribución de la población por municipios, puede apreciarse en cuadro 1.

### D) Lenguas.

Las tres principales lenguas que se hablan en la región son el náhuatl, mixteco y tlapaneco, en menor escala el amuzgo.

La administración y la conducción de la educación indígena se encuentra dividida de acuerdo a las tres etnias principales; para el área nahua hay tres direcciones regionales (Tlapa, Olinalá y Chilapa); la comunidad de habla tlapaneca tiene su dirección regional en Zapotitlán Tablas y la dirección regional del área mixteca se encuentra ubicada en Tlapa.

En el mapa 3, puede apreciarse la distribución de las lenguas.

### E) Servicios.

Es obvio lo negativo de las consecuencias y circunstancias que se aparejan a la carencia de servicios básicos, por lo tanto no los describiremos simplemente mostraremos la realidad existente.

Los servicios de electrificación, agua, hospitales y centros de salud, teléfono, correo, telégrafo son escasos y en algunos municipios inexistentes.

(cuadro 2).

A partir de marzo 79 inició sus actividades la estación radiofónica "La -  
Voz de la Montaña", ubicada en Tlapa. La televisión solo llega a Chilapa y sus alrededores.

En cuanto a caminos, solo un promedio de 60 km. está asfaltado, los tramos comprendidos entre Chilapa-Atlixtec y Tlapa-Alpoyeca; las demás vías de -  
comunicación son de revestimiento y brecha, durante la época de lluvias -  
la carretera Chilapa-Tlapa es la que presenta menos problemas de circula-  
ción, las otras regiones quedan incomunicadas; los servicios de avioneta  
comunican a Tlapa, Olimalá, Huamuxtitlan, Iliatenco y otras comunidades -  
con las ciudades de Chilpancingo, Puebla, Cuantla e Izúcar de Matamoros.

#### F) Actividad económica.

La agricultura de temporal, generalmente para autoconsumo, es la actividad principal. En la franja comprendida entre Tlapa y Kochihuehuetlán, denominada "la cañada", se realiza la mayor producción agrícola, gracias a --  
que el río y la orografía permiten el cultivo comercial. De las 135 mil hectáreas cultivables, el 96% son de temporal y el 4% restante de riego y humedad.

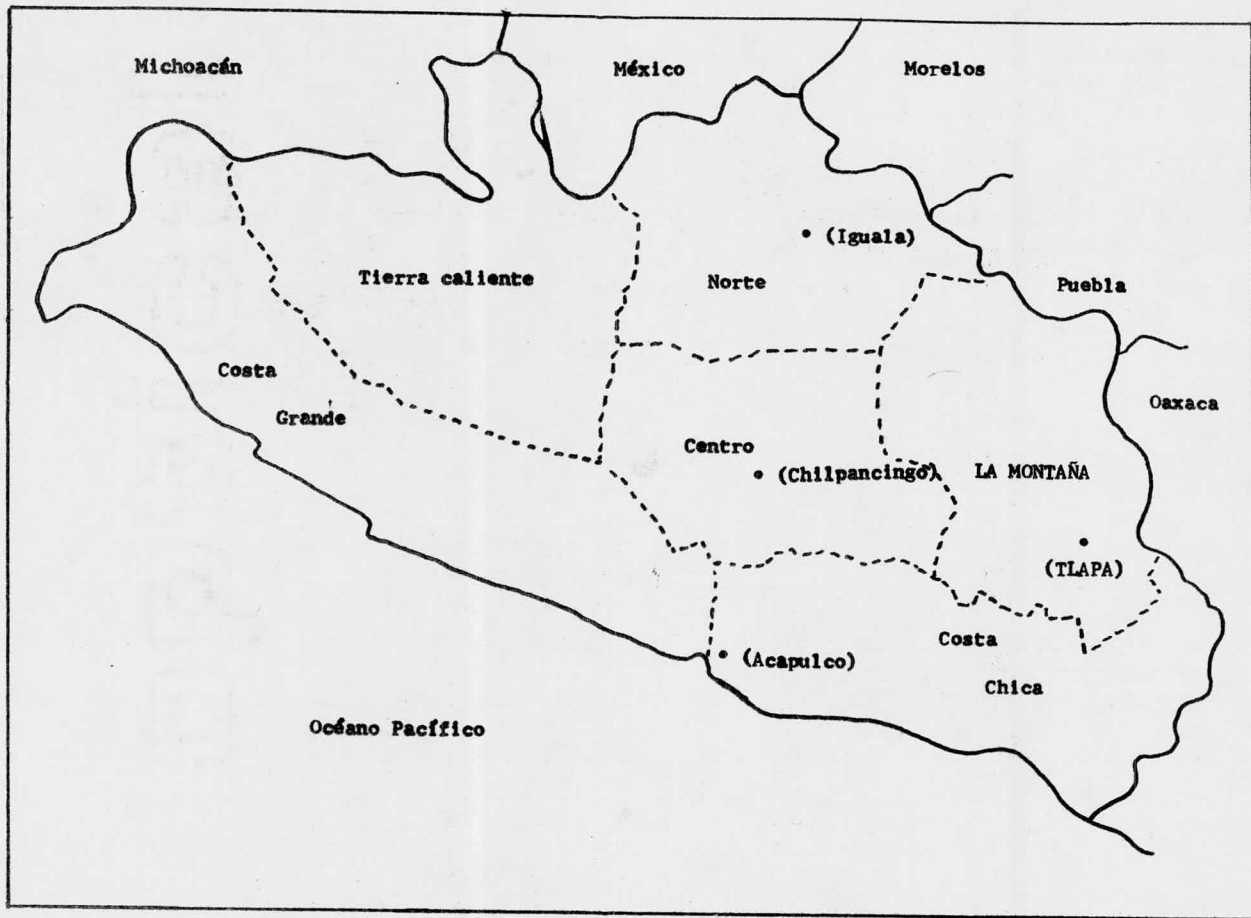
El tejido de sombrero de palma, ocupa un lugar preponderante en Copanato-  
yac, Alcozauca y Tlapa.

Pequeñas explotaciones ganaderas se dan en Copalillo, Cualac, Olimalá y Chi-  
lapa. La artesanía de Olimalá y Temalacatzingo es altamente significa--  
tiva por sus obras ya que ingresan al mercado nacional e internacional.  
La riqueza forestal, en la parte sur, aún no ha sido explotada.

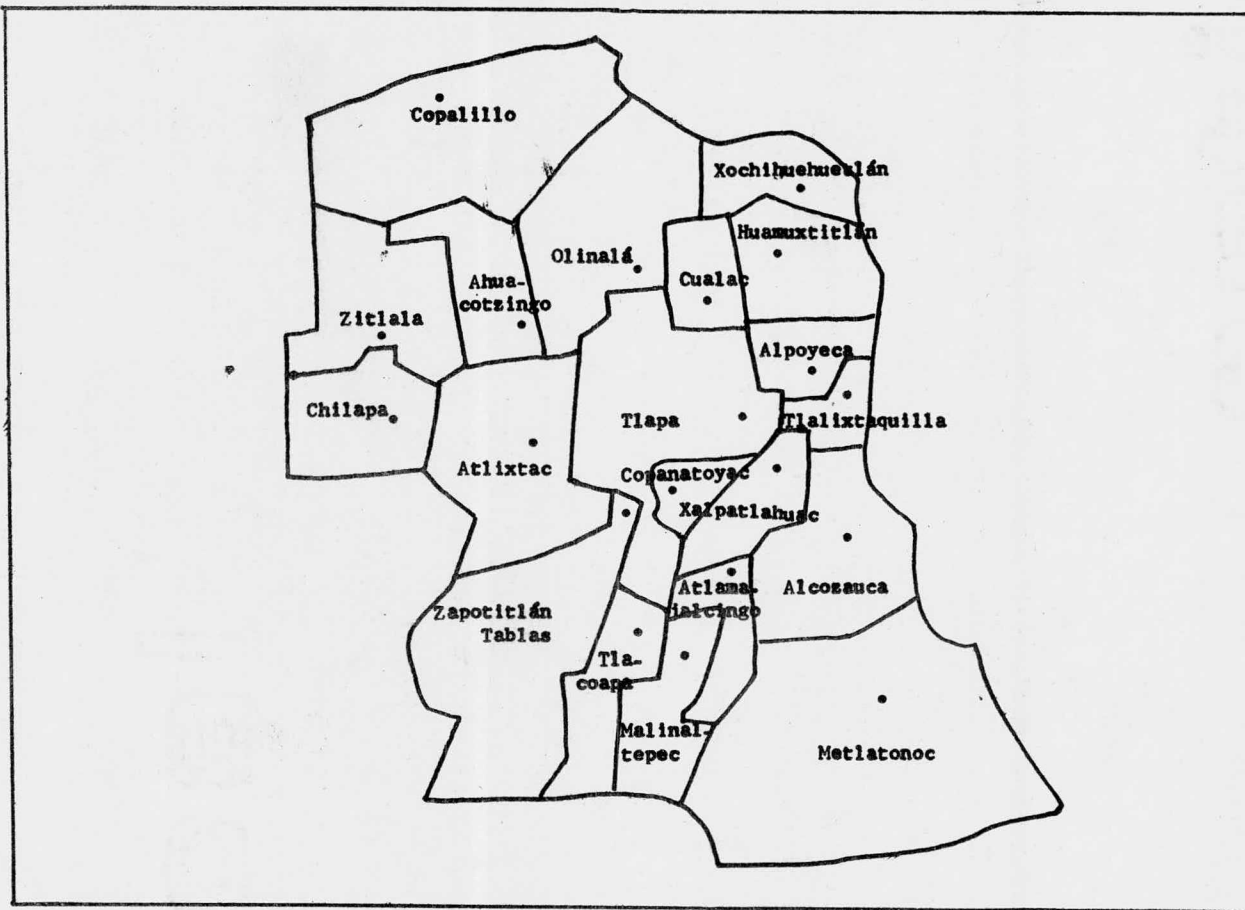
El conocimiento de:

- la región, su ubicación y extensión fueron indispensables para la programación, planeación y para la aplicación de las distintas reestructuraciones llevadas a cabo en los diversos proyectos, y lo serán para el mejor cumplimiento de los objetivos planteados.
- la ubicación de las cuadrillas, comunidades y cabeceras municipales, sirvió para realizar la reestructuración de las zonas escolares, así también el conocer las redes de comunicación permitió acelerar la dotación de víveres a los albergues escolares y distribuir los libros de texto.
- la distribución de la población y densidad demográfica fue y será útil -- para la creación de primarias de organización completa, para la instauración de los centros de alfabetización y la creación de las secundarias -- técnicas, así como la puesta en marcha del programa de castellanización. La localización de los centros de intercambio económico y suministro de -- servicios fue indispensable para ubicar las cabeceras de zona escolar, -- los centros de mejoramiento profesional del magisterio

Finalmente, el contacto directo con la gente y la región, si se es honesto, obligan a comprometerse con la población a realizar un cambio en sus vidas y en la formación de sus hijos, así como superar las condiciones culturales y económicas de los maestros en servicio.

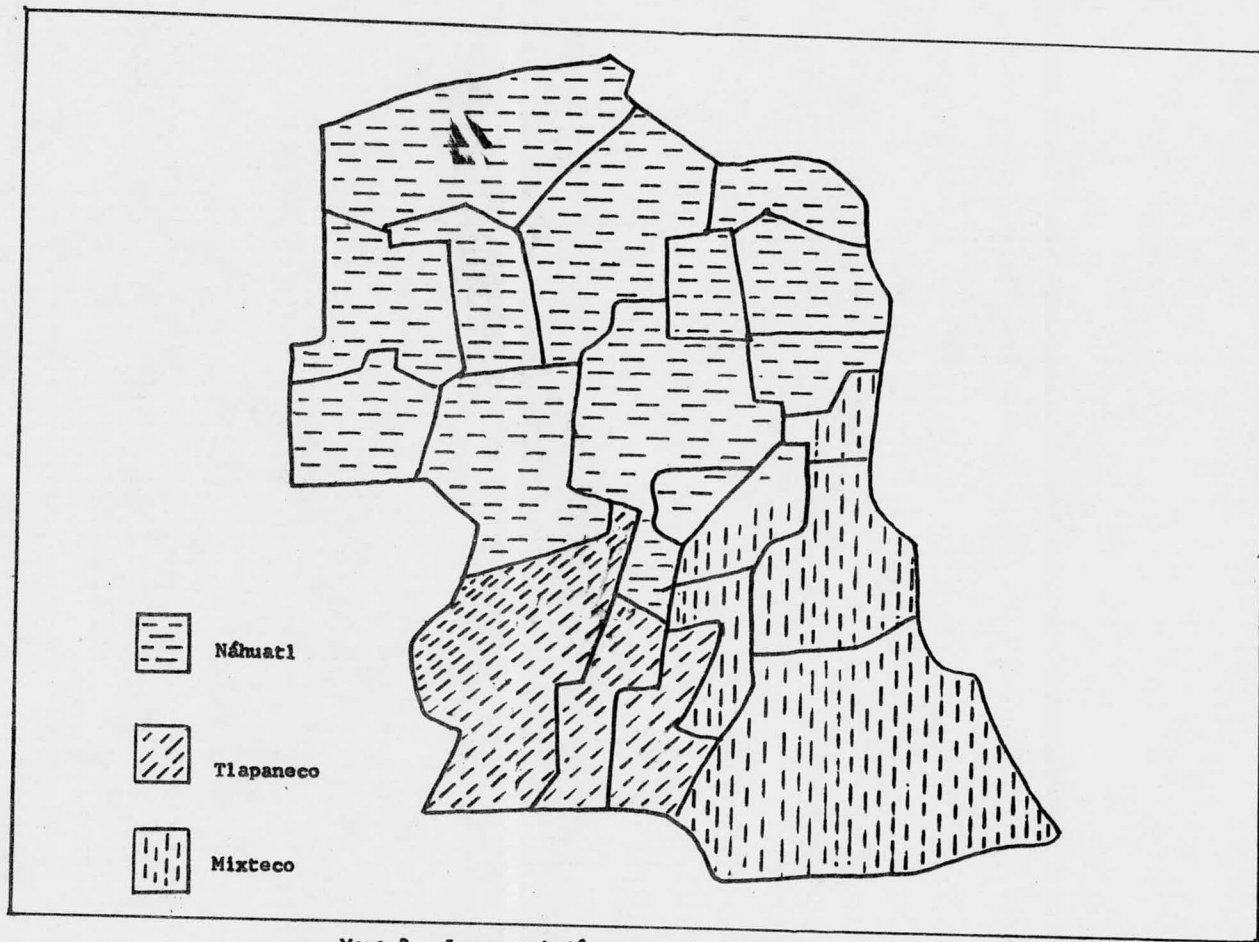


Mapa 1. Regionalización del Estado de Guerrero.



Mapa 2. Los 20 municipios de la Montaña de Guerrero.





Mapa 3. Lenguas indígenas en la Montaña.

Cuadro 1  
 Extensión territorial y población de los  
 municipios.

<u>Municipios</u>	<u>Extensión (km<sup>2</sup>)</u>	<u>Población (1977)</u>
Ahuacotzingo	388.4	15 695
Alcozauca	551.6	9 768
Alpoyeca	155.4	3 747
Atlamajalcingo del Monte	199.4	3 221
Atlixtlac	694.0	12 447
Copalillo	898.6	8 825
Copanatoyac	388.4	9 126
Cualac	196.8	4 349
Chilapa	556.8	67 399
Huamuxtitlán	432.5	10 470
Malinaltepec	492.0	19 992
Metlatonoc	1 367.3	18 316
Olinalá	1 028.1	15 064
Tlacoapa	326.3	8 728
Tlalixtaquilla	331.5	5 696
Tlapa	1 054.0	26 219
Xalpatláhuac	393.6	9 141
Xochihuehuetlán	191. 6	5 960
Zapotitlán Tablas	820.9	17 083
Zitlala	308.2	13 661
Total	10 449.1	284 907

## Cuadro 2.

## Servicios.

Municipios	Poblados Electrif.	Poblados agua entu bada.	Hospitales Centro de salud.	Telé- fomo.	Telé- grafo	Banco	Pri. ma ria (1)	See. cun da.
Ahuacotzingo	-	2	1	-	-	-	3	-
Alcozauca	2	4	-	1	1	-	3	1
Alpoyeca	4	4	-	-	-	-	4	-
Atlamajalcingo	-	4	-	-	-	-	1	-
Atlixtao	3	3	1	2	-	-	2	-
Copalillo	1	-	-	-	-	-	2	-
Copanatoyac	1	4	-	-	-	-	3	-
Cualac	-	3	-	1	-	-	3	1
Chilapa	7	9	1	5	1	1	20	3
Huamantitlán	7	9	1	3	1	1	9	1
Malinaltepec	-	4	-	-	-	-	3	-
Metlatomoc	-	2	-	-	-	-	1	-
Olinalá	1	7	1	2	1	-	9	1
Tlacoapa	-	1	-	-	-	-	3	-
Tlalixtaquilla	2	2	1	1	1	-	4	-
Tlapa	14	9	2	4	1	1	22	1
Xalpatlahuac	3	3	-	-	-	-	3	-
Xochihuehuetlán	4	1	-	1	1	-	3	-
Zapotitlán	-	3	-	1	-	-	8	-
Zitlala	1	-	1	1	-	-	2	-
Total	50	74	9	22	7	3	108	8

(1) Se refiere a primarias completas.

### 3) Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero.

#### - Política General.

"Es importante destacar en primera instancia, la trascendencia que ha tenido para la orientación y diversificación de los proyectos del Programa, un aspecto que se refiere a la participación y consulta de las comunidades, maestros, autoridades educativas y administrativas de la región. Este factor ha convertido al Programa en un proceso de implementación de acciones educativas que permite rebasar la burocratización, e inclusive, le ha imprimido una dinámica altamente positiva. En efecto, los maestros de primaria han manifestado un permanente interés por todas las acciones y han presentado en forma reiterada, iniciativas para la mejor realización de las acciones, como es el caso de la reglamentación educativa para unificar el servicio de educación primaria en los tres sistemas que funcionan en la región, propuestas para el mejoramiento del servicio de albergues escolares debido a que no funcionó adecuadamente el cambio de dirección de los mismos por técnicos egresados de Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAs), así también, ha habido sugerencias sobre la aplicación de criterios y elementos realistas, para una eficaz programación en la construcción de aulas, albergues, asignación de maestros y suministro de recursos; en cuanto a los maestros de educación secundaria, no ha sido menor la importancia de sus aportaciones: cooperación en la habilitación de los nuevos planteles abiertos, así como en el diseño de las construcciones de talleres y laboratorios, en la determinación de las tecnologías que deben enseñarse en cada una de estas escuelas y aún en la apertura de bibliotecas. Estas son obras, cuya factibilidad y congruencia con la verdad de la región se deben en gran parte a los maestros y

directores de estos servicios" (Sosa, R., 79). Igualmente ha sido de la mayor importancia, para el desarrollo del Programa, la participación, iniciativa e interés de las comunidades y autoridades administrativas y políticas. Entre las acciones más importantes podemos destacar, la participación en la preinscripción en el mes de febrero, la donación de terrenos para la construcción de albergues, las facilidades de alimentación y habitación para los maestros federales no bilingües, su participación para resolver de la forma más adecuada conflictos magisteriales; sin esta interacción, el Programa carecería de retroalimentación y su orientación sería eminentemente técnica. Sin embargo, los conductores del Programa, reconocen que se ha presentado la incapacidad del Programa, para responder eficazmente a las expectativas y necesidades de educación planteadas por las comunidades, y lo más grave aún es la falta de recursos para responder al apoyo económico, que rebasa las posibilidades del Programa.

Es importante señalar que una de las principales condiciones a considerar para el progresivo éxito del mismo, es la de practicar la sistemática consulta con los sectores involucrados y especialmente con los usuarios de los diversos servicios; con esto se garantizará el mayor éxito en los resultados y el mayor rendimiento de los recursos, ya que debido a las condiciones geográficas y a la diversidad de condiciones sociales, es muy alto el riesgo de fracasar por los errores lógicos que surgen en la jerarquización de los problemas, cuando esto se hace a nivel de escritorio o con criterios únicamente técnicos.

Por otro lado, entre los integrantes de los diferentes proyectos, la acción laboral se realizó tomando en consideración a todos los miembros tanto personal de intendencia, como secretarías, personal técnico, maestros y profesionistas, de tal forma que todos conocían los proyectos, los objetivos y los

avances así como las limitaciones. La instauración del Consejo Consultivo sirvió como instrumento de apoyo a la conducción del Programa, las reuniones mensuales del mismo, fueron necesarias para analizar las acciones realizadas, evaluarlas y poner en consideración de todas las labores programadas. Es importante señalar la capacitación que se dio a todo el personal en cada uno de los proyectos, para participar en la evaluación general del Programa que se llevó a cabo en el mes de agosto de 1979.

- Administración de recursos.

"En relación con el uso de los recursos humanos, financieros y materiales del Programa, deben destacarse las consideraciones siguientes: ha sido altamente favorable la actitud y disposición de las autoridades federales, para facilitar la etapa de expansión de los servicios, sin embargo, es obvio que las carencias educativas de una región tan atrasada no pueden resolverse en forma inmediata y mucho menos en forma definitiva; por esta razón han sido insuficientes los recursos canalizados en cuanto a gastos de inversión y de operación" (Sosa, R., 79) Escasamente se ha logrado resolver la insuficiente oferta educativa en los renglones de necesidades de maestros, en cuanto a la construcción de aulas y edificios, suministro de equipos y materiales didácticos, aún queda mucho por hacer; estos aspectos tendrán que ser objeto de una permanente programación y presupuestación que permita no solamente la renovación de la planta física y el equipamiento sino su ampliación, para cumplir con la disposición de los suficientes locales y recursos que permitan ofrecer la primaria completa a toda la población. Ciertamente el diagnóstico de necesidades servirá para abordar las soluciones que demandan la mayoría de las escuelas por su lamentable estado físico y sus extremas carencias, que les impiden cumplir en el nivel mínimo con las tareas a que están destinadas.

"Se debe reconocer que se ha incidido en la política de aplicación de recursos hacia los centros urbanos, los cuales, se han beneficiado tradicionalmente en todos los programas oficiales, si bien ésto no ha sido un error sustancial ya que se ha presentado la tendencia a favorecer los núcleos de concentración humana alejados y pequeños, con mejores servicios educativos, como es el caso de la creación de las secundarias, la instalación de albergues, entre otros" (Sosa, R., 79)

La administración de los recursos educativos en esta región, se ve afectada por la duplicidad en su manejo, ya que el Instituto Nacional Indigenista (INI) también presupuesta anualmente fuertes partidas para el reforzamiento del aparato educativo de la región, y la deficiente coordinación, repercute en este caso en la redundancia e incongruencia de las políticas y criterios de programación, presupuestación y aplicación del gasto. Asimismo este fenómeno se presenta en la canalización de recursos de apoyo educativo que realizan instituciones como el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia, la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (esta última en la construcción de canchas deportivas).

No podemos dejar de señalar, por sus graves consecuencias, la extemporaneidad con que se aprueban los presupuestos de inversión a cargo de las instituciones que operan en la región, este hecho aunado a la demora ya crónica y sistemática, se agudiza por la situación geográfica y la incommunicación. La construcción y acondicionamiento de los edificios educativos ha sido demorada enormemente por parte del CAPFCE, para lo cual es conveniente realizar un seguimiento de sus operaciones y que las comunidades exijan el cumplimiento en el tiempo establecido. La situación se agrava aún más, debido al atraso que trae en la implementación adecuada de las labores educativas.

- Repercusión social.

Considerando en forma general la imagen y el impacto social que ha generado el Programa, debemos señalar los siguientes hechos y consideraciones:

En lo que se refiere a las comunidades: desde un primer momento se despertaron grandes expectativas por el Plan de Desarrollo Integral, en particular por el aspecto educativo que siempre ha sido una de las demandas más importantes de la población. De acuerdo con lo anterior, han sido consideradas y reconocidas por las comunidades, las acciones enfocadas a la creación de las secundarias, primarias completas, suministro de muebles escolares y el impulso a los albergues; también debemos señalar en este punto, las diversas manifestaciones de reconocimiento y apoyo a la reestructuración de zonas escolares que brinda la oportunidad de contar con un mejor apoyo administrativo para la solución de los problemas educativos. "Por otro lado, cuando se consoliden los proyectos de castellanización y alfabetización, primaria y secundaria para adultos, habrá repercusiones fundamentales en el seno de las comunidades; además, las acciones de orientación, demostración y apoyo técnico y práctico, comienzan a elevar las actividades productivas de los campesinos de la región, gracias a la labor de los técnicos agrícolas, pecuarios y forestales de los albergues y de los ingenieros agrónomos de las secundarias. La atención en cuanto a medicina preventiva a las comunidades, ha sido iniciada por la Unidad de Servicios Médicos Escolares, en coordinación con el IMSS. El proyecto de asesoría jurídica, que recién había iniciado (junio 79) contemplaba acciones de orientación a las comunidades para que éstas obtuvieran mayores beneficios que los que las Procuradurías de asuntos indígenas les otorgan. Lo anterior da un bosquejo sobre el impacto y posibilidades del Programa como imagen de acción que beneficia a las comunidades, y a la vez, ofrece indirectamente un cuadro de acciones en las que es urgente la coordinación con otras instituciones que operan en la región" (Sosa., 79).



Sobre el impacto del Programa en el magisterio, son múltiples las acciones - que se han emprendido: la reestructuración de zonas escolares ha generado el reconocimiento expreso del magisterio por la armonización de las relaciones magisteriales de los tres sistemas (bilingüe, estatal y federal), a través - del respeto impuesto por las nuevas condiciones administrativas que permiten más seguridad y estimulación en la tarea docente, al mismo tiempo se les evita desplazarse lejos de sus lugares de adscripción para realizar trámites administrativos; la apertura de los centros de mejoramiento profesional benefi- cian a casi el 50% de los maestros bilingües; el respaldo cotidiano a los supervisores y directores regionales ha reforzado su función como orientado- res y asesores en el aspecto educativo; también ha sido notoria la respuesta de los maestros estatales al reconocérseles su derecho vital a un mejor sala- rio, para nivelarlos con los maestros federales; ha habido una disminución - de las tareas de concentración estadística y de las molestias y gasto por -- los viajes continuos que para desahogar asuntos, realizaba el personal docen- te y directivo hacia la capital de la república y del estado, se ha logrado una mejor comunicación y mayor coordinación con la creación en Tlapa de la - Subdelegación, finalmente, se ha avanzado en la política de promoción del -- personal docente de la región hacia tareas superiores, a través de la capaci- tación intensiva mediante cursos de capacitación que han beneficiado a coor- dinadores, instructores de albergues, supervisores y directores regionales, así como a secretarías, maestros de secundaria y promotores bilingües.

#### - Organización.

"La organización del Programa, ha sido definida con base en el establecimien- to de áreas homogéneas por cada servicio, de esta manera, han venido funcio- nando grupos de profesionistas, técnicos, auxiliares por subprogramas y pro- yectos y su articulación operativa ha venido implementándose de acuerdo con

las tareas que cada servicio educativo impone en la práctica. Ha sido enfocada la estructura hacia la nueva concepción de la política educativa nacional, que perfila como una necesidad social, la de otorgar una educación básica más amplia que la educación primaria tradicional, de cualquier forma en la operatividad de las acciones, los cambios tendrán que ser progresivos y ajustados a las condiciones que prevalecen en la Montaña" (Sosa.,R.,79)

#### Organograma.

- (1) Subdelegado regional.
- (2) Dirección del programa.
  - (2.1) Consejo consultivo.
  - (2.2) Unidad de servicios médicos escolares.
  - (2.3) Unidad de servicios jurídicos.
  - (2.4) Estación de radio.
- (3) Dirección de programación y planeación.
- (4) Dirección administrativa.
- (5) Dirección de educación básica.
  - (5.1) Subprograma de educación preescolar.
    - (5.1.1) Proyecto de castellanización.
    - (5.1.2) Proyecto de jardín de niños y educación especial
  - (5.2) Subprograma de educación primaria.
    - (5.2.1) Proyecto de operación y control escolar.
    - (5.2.2) Proyecto de albergues escolares.
    - (5.2.3) Proyecto de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio.
    - (5.2.4) Proyecto de investigación educativa.
  - (5.3) Subprograma de Educación secundaria.
  - (5.4) Subprograma de educación para adultos.

(1) Subdelegado regional.

El Subdelegado regional depende oficialmente del Delegado de Educación en el Estado de Guerrero, sin embargo, debido al carácter especial del Programa, - prácticamente mantiene una dependencia directa con las autoridades centrales de la SEP. Durante el año de 1979, el Subdelegado escasamente permaneció un mes en la Montaña. Dado que la conducción del Programa fue teledirigi-- do, la comunicación y coordinación con las áreas operativas no fueron ade-- cuadas. Además de sus funciones de orientación, de buscar la permanencia - del apoyo central, de agilizar y reforzar el financiamiento, de coordinarse con otras dependencias, era necesario que el contacto con los responsables - de los diversos proyectos fuese más estrecha y continua. Cuando después de ocho meses de ausencia regresó, el desconocimiento del avance y dirección -- del Programa, así como la imposibilidad para 'controlarlo' le hizo dictar -- órdenes incongruentes por lo cual fue relevado de sus funciones en octubre de 1979.

(2) Director del Programa.

El Director del Programa fue quien básicamente realizó las funciones de con-- ducción de todos los proyectos, exceptuando los de alfabetización y caste-- llanización, los cuales dependían en sus orientaciones y aplicaciones de de-- cisiones a nivel central, por lo tanto rebasaban las propuestas del Director del Programa, motivándose así incongruencia y contradicción en la conducción.

(2.1) Consejo consultivo.

La creación del Consejo consultivo dio oportunidad al personal del --- Programa de participar realmente en la organización, dirección, apli-- cación y evaluación de los diferentes proyectos.

(2.2) Unidad de servicios médicos escolares.

Este proyecto se inició en el mes de marzo (79), con la intención de avocarse primeramente al mejoramiento de las condiciones higiénicas, de saneamiento ambiental y de salud que prevalecen en los albergues. La unidad cumple además una función de coordinación de las tareas de salud de toda la estructura escolar de la región. El objetivo general del proyecto: "establecer una acción conjunta con las instituciones de salud y seguridad social, coordinando con el magisterio las acciones de investigación, programación, atención y ampliación de los servicios médicos escolares.

(2.3) Unidad de servicios jurídicos.

Inició sus actividades en julio (79) y contempla acciones de orientación a las comunidades y asesoramiento al magisterio.

(2.4) Estación de radio.

Antecedentes. Ante la ausencia de un medio de comunicación de masas, accesible a la población y cuyos contenidos fuesen acordes con las condiciones y necesidades de la región surge la estación radiofusora "La Voz de la Montaña".

Objetivo. Ser un medio de comunicación para la población de la Montaña.

Acciones. Función de apoyo a las tareas de promoción, comunicación y ejecución de los proyectos del programa educativo; establecer un vínculo eficaz con la población para que ésta colabore a orientar al Programa hacia las prioridades de atención. Apoya también a las demás instituciones que conforman el Plan Integral de Desarrollo.

Perspectivas: realizar programas de asesoría jurídica, sobre problemas de comercialización, e impartir el método de castellanización.

Ampliar el tiempo de transmisión de cuatro a siete horas diarias.



### (3) Dirección de programación y planeación.

#### Antecedentes.

Como resultado de una serie de investigaciones de campo concernientes al estado en que se encontraba el sistema educativo en la región, se originó la creación de la Unidad de Programación de Educación Primaria avocándose al estudio y evaluación de la estructura escolar, para ampliar la oferta educativa y garantizar el acceso a éste servicio a todos los niños de la región. Actualmente la Unidad de Programación se ha convertido en Dirección de Programación y Planeación tomando en cuenta todos los subprogramas.

Se han recopilado los datos necesarios para auxiliar a las tareas operativas así como registros de tipo estadístico para el mejor estudio y fundamentación del presupuesto que requiere el Programa.

#### Objetivo.

Programar y planear la expansión del sistema educativo y optimizar la aplicación de recursos humanos, financieros y materiales.

#### Acciones.

La programación de construcción y equipamiento de aulas se realizó en base a las encuestas realizadas, visitas directas a las comunidades y al cuadro de necesidades propuesto por los supervisores. El procesamiento de cuadros estadísticos de fin e inicio de cursos, permitió realizar adecuadamente el incremento de maestros y aulas, así como la distribución y reubicación del personal docente.

#### Perspectivas.

Es necesario promover el establecimiento de un mismo modelo estadístico para los tres sistemas. Es indispensable poner en práctica mecanismos adecuados para captar datos verídicos y así poder elaborar eficientemente la programación, atendiendo a necesidades reales, a fin de hacer una distribución

equitativa de los recursos en beneficio de las comunidades más necesitadas. Debido a lo anterior, actualmente la Dirección de Programación contempla -- las acciones del Programa en todos los proyectos mediante una coordinación estrecha con la Dirección Administrativa.

#### 4) Dirección Administrativa.

Objetivo.

Proporcionar apoyo humano, financiero y material así como servicio a los -- distinto proyectos y unidades, a fin de coadyuvar al desarrollo del Programa. Anteriormente, hemos comentado sobre la aplicación del presupuesto.

Además de administrar y controlar el ejercicio del presupuesto y demás as-- pectos propios de la administración, ésta dirección deberá incidir en pro-- puestas como la creación de pagadurías en Tlapa, Olinalá, Huamuxtitlán, Me-- tlatonoc y Zapotitlán Tablas y así evitar el traslado de los maestros a Chi-- lapa, Chilpancingo e Iguala.

#### 5) Dirección de Educación Básica.

Está integrada por los subprogramas de educación preescolar, primaria, se-- cundaria y de adultos.

##### (5.1) Educación preescolar.

la población en edad escolar de este nivel es atendida por tres pro-- yectos: castellanización, educación especial y jardín de niños.

##### (5.1.1) Castellanzación.

Antecedentes.

El 22% de la población de la Montaña es monolingüe, habla mixteco, na-- huatl o tlapaneco. En el año de 1973 empezó a funcionar el servicio de castellanización, denominándose "Plan Nacional de Castellanzación".

En la presente administración educativa, la castellanización, es un objetivo básico del Programa Nacional de Educación para Todos, el cual trata de cumplir sus metas mediante el programa "castellanización a niños indígenas monolingües". Al inicio del año escolar 78-79 había 5 946 niños de cinco años que requerían del servicio de castellanización previo a su ingreso a la primaria, de ellos el 38% (2 269) era atendido por 83 castellanizadores. La preparación académica de éstos últimos era deprimente, 23 contaban con certificado de primaria, 28 tenían como grado máximo de estudios la secundaria, los restantes habían terminado la Normal; por otro lado, no se contaba con material de apoyo y la supervisión escolar era prácticamente nula. Para establecer debidamente los servicios de castellanización "fundamentados en la preservación de las lenguas maternas y en la adecuación de la enseñanza del español", se estableció un acuerdo con el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), quien se ocuparía de capacitar a los nuevos castellanizadores. La tarea se inicia seleccionando a 173 jóvenes bilingües con estudios terminados de secundaria, quienes tomaron un curso que contempló los siguientes contenidos: lingüística, a fin de capacitarlos en el manejo del "método integral del español", y en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas. psicopedagogía, para dar fundamentos didácticos en la educación preescolar en el medio indígena. socioantropología y tecnología (elaboración de material didáctico). (CIIS., 78).

La formación de los educadores indígenas se ha programado con una duración de 4 años, quienes deberán estudiar durante los próximos veranos.

A partir de septiembre (79) fueron distribuidos los 173 castellanizadores a 140 localidades de los veinte municipios a fin de atender mínimamente a 3970 niños indígenas monolingües.

Objetivo.

Castellanizar el 80% de la población monolingüe en edad preescolar para 1982, y favorecer el desarrollo armónico integral, preservando el uso de la lengua materna.

Perspectivas.

Se necesita cubrir las necesidades prioritarias de mobiliario .

Aunque aparentemente este proyecto es alentador, es preciso señalar - las dificultades que ha tenido y seguramente continuarán si no se hacen los siguientes ajustes: los conductores del Programa deberán cuestionarse y replantearse el acuerdo que tienen con el CIIC, ya que actualmente éste trabaja en forma aislada y sin una presencia en la región; el gobierno federal deberá otorgar plaza-base a los castellanizadores a fin de evitar la deserción de éstos y garantizarles un empleo permanente; se deberán capacitar como mínimo a otros cien jóvenes a fin de cubrir la demanda en todos los municipios de la montaña.

#### (5.1.2) Jardín de niños.

Al inicio del Programa existían 23 jardines de niños, mismos que hasta el presente están funcionando; lógicamente están situados en las zonas donde predomina el idioma oficial. La conducción de este proyecto estaba a cargo de la Delegación de Educación en el Estado, hasta agosto de 79. En el verano la conducción del Programa inició un diagnóstico encaminado básicamente a la elaboración de un cuadro de necesidades, en cuanto a educadoras, aulas, mobiliario, material didáctico, etc.,



a fin de estructurar el plan de acción para el año escolar 79-80, sin embargo, hasta septiembre de 79 aún no había una persona que coordinara directamente las acciones.

Educación especial: dentro del plan general de trabajo, se tomó en consideración la atipicidad de la población. Hasta la fecha (oct) aún no se había realizado actividad alguna en este aspecto. Para lograr resultados positivos en este proyecto se deberán establecer criterios y normas para definir, establecer y propiciar acciones, tomando en cuenta las características peculiares de la Montaña.

## (5.2) Educación primaria.

Dentro del "Programa Nacional, "Educación para Todos", la "educación primaria para todos los niños", es el segundo de los objetivos prioritarios.

Debido a la precaria situación educativa y a los múltiples problemas que prevalecían en la Montaña, este suprograma tuvo un interés y aplicación especial, por ello, cuatro proyectos fueron programados a fin de solventar las deficiencias educativas en este nivel.

### Antecedentes.

- la duplicidad de esfuerzos y recursos, características propias de la planeación oficial, había provocado la desorganización en los lineamientos a seguir. Por un lado el Instituto Nacional Indigenista (INI) cuenta con presupuesto y proyectos propios aplicados al nivel primaria; por otro lado, la Dirección General de Educación Indígena, contempla planes y proyectos propios; así también las autoridades de educación estatal establecían presupuestos y políticas propias; finalmente las escuelas de organización federal tenían su apoyo y orientación a nivel

central de la Secretaría de Educación Pública. La dirección del Programa unificó y coordinó la acción de las instituciones anteriores excepto la del Instituto Nacional Indigenista.

- la marcada competencia entre el magisterio. El magisterio pertenece a tres sistemas: federal, estatal y bilingüe. El deterioro en las relaciones intermagisteriales desembocaban a menudo en serios conflictos y pugnas llegando al extremo de propiciar acciones para tomar una escuela por parte de los maestros de determinado sistema y desplazar al otro; esto último obligó a intervenir a las comunidades a favor o en contra de uno de los sistemas, la mayoría de las veces manipulados por el pequeño grupo de maestros interesados en ocupar la escuela, generando al mismo tiempo desprestigio alrededor del servicio, al grado de que algunas comunidades, habiendo probado los tres sistemas solicitaban el cierre definitivo de la escuela.
- los supervisores escolares difícilmente visitaban las escuelas debido a la dispersión de las mismas y debido a la deficiente distribución y ubicación de las cabeceras de las zonas escolares, por otro lado, aunque un supervisor durante su recorrido pasara o tuviera escuelas próximas pero que no pertenecieran a su sistema, no tenía autorización para ejercer sus funciones de conducción, asesoramiento y administración.
- solo un pequeño número de localidades contaba con instalaciones educativas adecuadas, la mayoría carecían de edificios y aún de mobiliario.
- finalmente, el aspecto cualitativo: la baja o nula preparación del personal docente, provocaba que los niños que egresaban de la primaria e inclusive de la secundaria fueran casi analfabetos, esto se constató durante el examen de selección para los aspirantes a tomar el curso de castellanización. Los libros de texto nunca llegaban al inicio del año escolar y las localidades que tenían la oportunidad de contar con ellos era en forma incompleta, a parte de que la estructura y el contenido de los textos no co-

responden a las necesidades y expectativas que el alumno podría satisfacer para un mejor desarrollo individual y de transformación social.

Por la situación anterior el Programa planteó el desarrollo educativo para cubrir dos aspectos generales:

- del orden cuantitativo: aumento de la inscripción y la retención de los alumnos en el sistema formal educativo. En el ciclo escolar 78-79 había 25 005 alumnos inscritos en el primer año y solo 3 271 en sexto, lo cual habla del bajo nivel de retención del sistema (cuadro 3).
- del orden cualitativo: estructurar un programa que armonice los criterios de los tres sistemas; capacitar al personal docente, administrativo, técnico y directivo, así como adecuar los contenidos programáticos.

El subprograma de educación primaria, se realiza a través de cuatro proyectos básicos: operación y control escolar, albergues escolares, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio e investigación educativa.

#### (5.2.1) Operación y control escolar.

##### Objetivo general:

Asegurar la educación primaria para toda la población escolar, en el ciclo de 1980-1981.

##### Objetivos específicos.

- aumentar la oferta educativa para atender a toda la población de la región, implementando acciones para resolver el problema de la dispersión geográfica.
- reestructurar las zonas escolares.
- reestructurar la administración escolar.
- capacitar e integrar al personal de los tres sistemas.

#### Acciones:

Durante el mes de febrero (79), se realizó una campaña intensiva, con la participación colaboración de los presidentes municipales, comisarios comités educativos, maestros, personal del Programa e incluso se contrataron los servicios de una avioneta para difundir en las tres lenguas de la región mensajes relativos a la matrícula. Los resultados arrojaron un incremento a la inscripción del 10% respecto del año anterior (cuadro 4).

A fin de favorecer la retención de los alumnos en los planteles educativos, se ha programado para los tres primeros meses del ciclo escolar pláticas a los padres de familia, sobre la importancia de la educación, sobre la participación en actividades productivas y cooperativas. Hay facilidades para cambiar el horario escolar para que los alumnos ayuden en el trabajo familiar.

Debido a que la mayoría de las escuelas son de organización incompleta (cuadro 5), y los alumnos no tienen oportunidad para seguir estudiando hasta terminar su primaria se incrementaron y reestructuraron los servicios de los albergues escolares.

Sin embargo, los mayores problemas para lograr que el 100% ingrese a la escuela y aún más para lograr la permanencia de los mismo son de tipo social; las autoridades educativas pueden otorgar un presupuesto suficiente para dotar a cada comunidad de un edificio escolar, mas no resolverá la problemática en la Montaña, debido a:

- la falta de fuentes de trabajo, lo cual obliga a padres e hijos a emigrar a otras partes del Estado e inclusive fuera de él.
- la necesidad de ocupar a los niños en actividades laborales, obliga a los padres de familia a que aquéllos falten a los centros educativos.
- matrimonios prematuros de once y doce años.
- por otra parte, la apatía y carencia de conocimientos, principalmente

del personal bilingüe y la poca congruencia de los contenidos programáticos a la realidad del alumno, restan importancia a la labor que debe lograrse en el nivel elemental educativo.

- finalmente, los maestros (federales) difícilmente se adaptan a las condiciones extremas y desérticas, con el consiguiente abandono de los grupos. Al inicio del año escolar 79-80 ingresaron maestros recién egresados de las Normales de Chihuahua, Baja California y Tamaulipas, quienes con el fin de obtener su "plaza", pasan un corto período y en la primera oportunidad solicitan su cambio a su entidad de procedencia,

Dado el aumento en la matrícula realizada en el mes de febrero (79) permitió programar el personal necesario para el ciclo escolar 79-80, anteriormente a fines de 78 y enero 79, se contrataron 132 maestros con carácter urgente, a los cuales se les prometió plaza-base para septiembre de 79, sin embargo aún no se les había dado en diciembre de 79. A pesar del esfuerzo realizado en la inscripción y de haberse programado con bastante antelación las necesidades de personal docente y por lo tanto favorecer la permanencia de los alumnos en las escuelas, no se dio el éxito esperado debido a las siguientes causas:

- los 57 maestros federales programados, no fueron contratados en su totalidad sino hasta fines de septiembre.
- los 42 maestros estatales nuevos, no fueron autorizados en nómina por el gobierno del Estado, lo cual resulta incongruente y contradictorio, ya que el propio Estado no colabora ni apoya en este aspecto al desarrollo de su región más atrasada; afortunadamente se consiguió la autorización para que fuesen creadas 42 nuevas plazas federales, sin embargo en diciembre 79, aún no habían sido adscritos a las comunidades. Analizando esta situación la gravedad se complica, ya que -

los maestros que se encuentran laborando tienen derecho a cambios de adscripción y no lo pueden hacer hasta en tanto no llegue el maestro (generalmente de nuevo ingreso) que va a reemplazarlo, por lo tanto hasta enero 80 -la mitad del año escolar- se estarán realizando cambios y algunos grupos cambiarán de maestros; en cuanto a los grupos de nueva creación - (debido al aumento de la inscripción) lo más probable es que la mayoría de alumnos haya desertado.

- los 34 promotores bilingües tampoco iniciaron sus actividades en septiembre 79, ya que se encontraban recibiendo un curso de capacitación el cual terminaría el 15 de octubre del 79
- finalmente, los 21 coordinadores-instructores de albergues, que se sumaban a los 49 existentes, no les fue autorizada su contratación sino hasta la primera quincena de octubre, por lo tanto los niños que se inscribieron a principio del año escolar, comenzaron a abandonar los albergues y regresar a sus comunidades.

En cuanto a la reparación y construcción de aulas así como a la dotación del mobiliario, el cual estuvo encomendada al CAPFCE, nunca se acercó en lo mínimo a lo programado, en efecto, la programación para 1978 apenas se logró en septiembre de 79; lo esperado para el inicio del año escolar 79-80 (Cuadro 6) sólo llevaba un 20% en el mes de septiembre (79).

Los planes, programas y proyectos de las dependencias gubernamentales son estupendos, pero la burocracia, la duplicidad de funciones, la constante programación y reprogramación aunado con la carencia de coordinación entre las diferentes dependencias involucradas, hace infructuoso aquello que se elabora en el escritorio... y esto sucede en una región considerada como especial a la cual se le ha dado "atención prioritaria".

Ciertamente la inscripción ascendió al 91% respecto a la demanda, pero los datos oficiales no toman en cuenta la deserción que se realiza de febrero a septiembre, aún cuando todavía no están en la escuela y sobre todo aquella que se da en el mes de septiembre al no haber maestros ni aulas.

La consecución del segundo objetivo fue altamente positivo:

- de acuerdo con el sistema de nuclearización de escuelas, se aumentaron y reestructuraron las zonas de supervisión escolar (mapa 4). Mediante esta acción se pretende que los supervisores se conviertan en asesores y técnicos de las escuelas bilingües, estatales y federales que estén en la zona escolar a su cargo; la reestructuración tiende hacia una supervisión integral, es decir, asesorar y coordinar todos los servicios educativos que haya en la zona, por lo tanto con esta implementación, los supervisores además de las escuelas primarias, tendrán bajo su responsabilidad los centros de castellanización, los albergues escolares, los círculos de alfabetización, inclusive las secundarias. (Las condiciones de la Montaña, favorecen que se evite la duplicidad de supervisores; por otro lado, la tendencia actual de la política educativa es considerar el nivel preescolar, la primaria y la secundaria como la educación básica; por lo cual sería conveniente tener un "supervisor de educación básica" - que coordine todos los servicios educativos que se ofrecen en este nivel). Mediante esta reestructuración se crea un sistema administrativo único - en el país; un supervisor, de "x" sistema, que coordina escuelas de diferente sistema y una supervisión escolar integral, marcan las características de esta innovación.

De las 26 supervisiones existentes se incrementaron a partir de mayo (79), a 17 más, llegando a un total de 43; contando las zonas urbanas con un -

promedio de 18 escuelas y en las regiones rurales, debido a las condiciones propias de la "Montaña", los supervisores atienden un promedio de 10 escuelas.

- Para lograr la normalización académica y administrativa del servicio, se diseñó y realizó un curso de información-capacitación para los supervisores; dicho curso persiguió los siguientes objetivos: conocer la estructura, operación y presupuesto del Programa educativo; capacitarlos para desarrollar una mejor supervisión en cada uno de los niveles; capacitarlos en cuanto a correspondencia oficial, manejo de estadísticas; documentarlos en cuanto al marco jurídico del sistema educativo; elaborar un reglamento escolar único para los tres sistemas y lograr que las relaciones de los supervisores se incrementaran.

La integración, objetivo básico, se logró mediante técnicas de dinámicas de grupos; los supervisores bilingües rara vez o nunca se habían relacionado con los supervisores de los otros sistemas y viceversa, la evaluación realizada en la sesión plenaria final, la cual está grabada, demuestra el grado alto de identificación alcanzada entre los supervisores de los distintos sistemas.

- El reglamento escolar ha sido otra de las acciones positivas llevadas a cabo: "se plantea que debe haber una atención eficaz en todas las escuelas de la Montaña, con una supervisión estrecha y permanente que permita apoyarlas asesorarlas y evaluarlas para su constante superación; de esta manera se ha formulado el reglamento escolar, el cual servirá para armonizar con eficiencia las acciones de todos aquellos que participan en las diferentes instancias y funciones de la educación dentro de esta región", lo anterior es parte de la introducción del "reglamento escolar único".



El reglamento norma la función que se debe observar en todos los servicios educativos de la Montaña. Sin duda la mayor relevancia del reglamento estriba en la unificación de las leyes, normas y disposiciones de los diversos sistemas, y difiere de otros, en cuanto a la normalización del trabajo mediante la nuclearización de zonas, la supervisión integral, la facilidad para que maestros federales puedan impartir clases en escuelas estatales y viceversa, las facilidades otorgadas al personal para su capacitación, para modificar el calendario oficial, finalmente por la reglamentación para cambios de adscripción tomando en cuenta a los maestros de los diferentes sistemas. (Este documento normativo, fue enviado a la Delegación de Educación Pública del Estado para su análisis y aprobación en el mes de junio (79); en octubre fuimos invitados a tomar parte del Consejo Consultivo de la Delegación ya que dentro del 'orden del día' es taba la aprobación del reglamento...ninguno de los consejeros había leído el reglamento).

- Finalmente, es conveniente señalar que la relación alumnos/maestros, ha sido y es aceptable para el desarrollo de las actividades académicas (cuadro 7).

MUNICIPIO	A T R I C U L A												TOTAL
	1°		2°		3°		4°		5°		6°		
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
1. AHUACUOTZINGO	1 720	45	920	24	521	14	363	9	236	6	75	2	3 835
2. ALCOZAUCA	1 066	48	481	22	339	15	156	7	114	5	73	3	2 229
3. ALPOYECA	315	31	201	20	175	17	128	13	111	11	88	8	1 018
4. ATLAMAJALCINGO	414	43	214	22	178	18	67	7	59	6	34	4	966
5. ATIXTAC	1 002	42	609	26	312	13	178	8	161	7	100	4	2 362
6. COPALILLO	833	46	463	25	267	15	99	5	92	5	64	4	1 818
7. COPANATÓYAC	904	51	422	24	203	12	107	6	78	4	59	3	1 773
8. CUALAC	590	37	384	24	278	17	156	9	94	6	112	7	1 614
9. CHILAPA	5 168	41	2 918	23	1 945	16	1 198	10	776	6	556	4	12 561
10. HUAMUXTITLAN	780	27	531	19	482	17	406	14	332	12	303	11	2 834
11. MALINALTEPEC	1 448	27	1 293	25	893	17	686	13	572	11	362	7	5 254
12. METLATONOC	1 579	56	689	25	412	15	93	3	31	1	7	0	2 811
13. OLINALA	1 528	33	1 186	26	761	17	530	12	354	8	202	4	4 561
14. TLACOAPA	595	30	435	22	345	18	258	13	192	10	133	7	1 958
15. TLALIXTAQUILLA	390	36	225	21	187	18	151	14	65	6	55	5	1 073
16. TLAPA	2 606	35	1 615	21	1 105	15	961	13	679	9	561	7	7 527
17. XALPATLAHUAC	1 051	47	576	25	307	14	153	7	113	5	56	2	2 256
18. XOCHIHUEHUETLAN	511	32	360	22	285	18	184	11	198	12	85	5	1 623
19. ZAPOTITLAN	1 295	33	897	22	716	18	572	14	270	7	222	6	3 972
20. ZITLALA	1 210	45	557	20	398	15	265	10	160	6	124	4	2 714
SUMA	25 005	39	14 976	23	10 109	16	6 711	10	4 687	7	3 271	5	64 759

Cuadro 3. Distribución de la matrícula.  
Año escolar 1978-1979.

(Proyecto Montaña, 79)

M U N I C I P I O	M A T R I C U L A												TOTAL
	1°		2°		3°		4°		5°		6°		
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
1. AHUACUOTZINGO	1 267	27	1 399	30	844	18	564	12	341	7	212	5	4 627
2. ALCOZAUCA	964	34	877	31	445	16	287	10	146	5	106	4	2 825
3. ALPOYECA	230	21	285	26	194	18	164	15	116	11	101	9	1 090
4. ATLAMAJALCINGO	388	30	396	31	212	17	132	10	83	7	60	5	1 271
5. ATIXTAC	956	34	787	28	529	19	231	8	176	6	127	5	2 806
6. COPALILLO	671	32	618	29	370	18	267	13	94	4	94	4	2 114
7. COPANATOYAC	879	35	807	32	435	17	214	8	117	5	68	3	2 520
8. CUALAC	502	28	537	30	328	18	212	12	132	7	87	5	1 798
9. CHILAPA	5 833	35	4 531	28	2 587	16	1 628	10	1 093	7	680	4	16 352
10. HUAMUXTITLAN	598	20	714	24	521	18	450	15	367	12	308	11	2 958
11. MALINALTEPEC	1 363	23	1 448	24	1 199	20	831	14	706	12	466	8	6 013
12. METLATONOC	1 306	36	1 246	34	673	18	291	8	111	3	35	1	3 664
13. OLINALA	851	21	1 232	30	845	20	590	14	384	9	246	6	4 148
14. TLACOAPA	544	26	473	22	395	19	299	14	243	11	164	8	2 118
15. TLALIXTAQUILLA	407	26	413	26	287	18	243	15	168	11	68	4	1 586
16. TLAPA	1 948	23	2 374	29	1 410	17	1 068	13	904	11	582	7	8 286
17. XALPATLAHUAC	766	28	953	35	523	19	277	10	118	4	100	4	2 737
18. XOCHIHUEHUETLAN	435	22	477	24	373	19	279	14	213	11	201	10	1 978
19. ZAPOTITLAN	1 233	28	1 165	26	774	17	647	14	458	10	206	5	4 483
20. ZITLALA	1 022	34	937	31	411	14	318	10	197	6	134	4	3 049
SUMA	22 163	29	21 671	28	13 385	18	8 992	12	6 167	8	4 045	5	76 423

**Cuadro 4. Distribución de la matrícula.  
Año escolar 79-80. (Programación).**

**(Proyecto Montaña, 79)**

MUNICIPIO	Ciclo 1976/77					Ciclo 1977/78					Ciclo 1978/79					Ciclo 1979/80				
	Completas Absol.	%	Incompletas Absol.	%	Total	Completas Absol.	%	Incompletas Absol.	%	Total	Completas Absol.	%	Incompletas Absol.	%	Total	Completas Absol.	%	Incompletas Absol.	%	Total
1. AHUACUOTZINGO	3	12	23	88	26	4	17	20	83	24	6	19	26	81	32	15	45	18	55	33
2. ALCOZAUCA	3	15	17	85	20	4	20	16	80	20	5	25	15	75	20	5	25	15	75	20
3. ALPOYECA	4	100	0	-	4	4	100	0	-	4	4	100	0	0	4	4	100	0	0	4
4. ATLAMAJALCINGO	1	13	7	87	8	3	25	9	75	12	2	15	11	85	13	4	29	10	71	14
5. ATLIXTAC	2	14	12	86	14	4	22	14	78	18	5	25	15	75	20	5	22	18	78	23
6. COPALILLO	2	22	7	78	9	2	20	8	80	10	5	50	5	50	10	5	31	11	69	16
7. COPANATUYAC	3	18	14	82	17	4	24	13	76	17	4	22	14	78	18	5	28	13	72	18
8. CUALAC	3	30	7	70	10	4	36	7	64	11	4	33	8	67	12	4	33	8	67	12
9. CHILAPA	20	18	89	82	109	16	15	91	85	107	32	26	88	74	120	41	34	79	66	120
10. HUAMUXTITLAN	9	82	2	18	11	6	60	4	40	10	10	91	1	9	11	11	100	0	0	11
11. MALINALTEPEC	11	31	24	69	35	11	31	25	69	36	11	29	29	71	40	16	40	24	60	40
12. METLATONOC	2	5	36	95	38	2	5	37	95	39	1	2	43	98	44	2	5	42	95	44
13. OLINALA	9	29	22	71	31	7	23	24	77	31	10	32	23	68	33	14	42	19	58	33
14. TLACOAPA	3	30	7	70	10	4	36	7	64	11	5	42	7	58	12	5	29	12	71	17
15. TLALIXTACQUILLA	4	50	4	50	8	4	43	4	57	8	2	33	5	67	7	5	71	2	29	7
16. TLAPA	22	58	16	42	38	25	52	14	48	39	23	59	16	41	39	23	59	16	41	39
17. XALPATLAHUAC	3	20	12	80	15	3	20	12	80	15	3	19	13	81	16	4	25	12	75	16
18. XOCHIHUEHUETLAN	3	43	4	57	7	7	100	0	-	7	5	56	4	44	9	7	78	2	22	9
19. ZAPOTITLAN	8	27	22	73	30	12	45	17	55	29	13	43	17	57	30	14	45	17	55	31
20. ZITLALA	2	13	14	87	16	5	28	13	72	18	13	65	7	35	20	6	30	14	70	20
TOTAL	117	26	339	74	456	122	27	337	73	459	163	32	343	68	508	195	37	332	63	527

Cuadro 5. Tipo de escuela

(Proyecto Montaña, 79)

MONTAÑA DE GUERRERO  
PROGRAMA 1979: CONSTRUCCION DE AULAS  
RESUMEN MUNICIPAL

	Aulas por dependencia				TOTAL
	PIDER	CUC	BALSAS - INI	PATRONATO MONTAÑA	
1. Ahuacuotzingo	-	2	-	3	5
2. Alcozauca	-	-	2	5	7
3. Alpoyeca	-	-	4	-	4
4. Atlamajalcingo del Monte	-	2	-	2	4
5. Atlixtac	-	5	-	12	17
6. Copalillo	5	-	-	2	7
7. Copanatoyac	-	3	1	8	12
8. Cualac	2	-	13	-	15
9. Chilapa	-	19	-	45	64
10. Huamuxtitlán	-	-	8	3	11
11. Malinaltepec	-	3	-	9	12
12. Metlatonoc	-	-	-	14	14
13. Olinalá	9	-	9	3	21
14. Tlacoapa	-	3	-	6	9
15. Tlalixtaquilla	-	-	1	4	5
16. Tlapa	-	-	10	8	18
17. Xalpatlahuac	-	-	14	6	20
18. Xochihuehuetlán	-	-	11	1	12
19. Zapotitlán Tablas	-	17	-	11	28
20. Zitlala	-	6	-	10	16
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>60</b>	<b>73</b>	<b>152</b>	<b>301</b>

Cuadro 6.

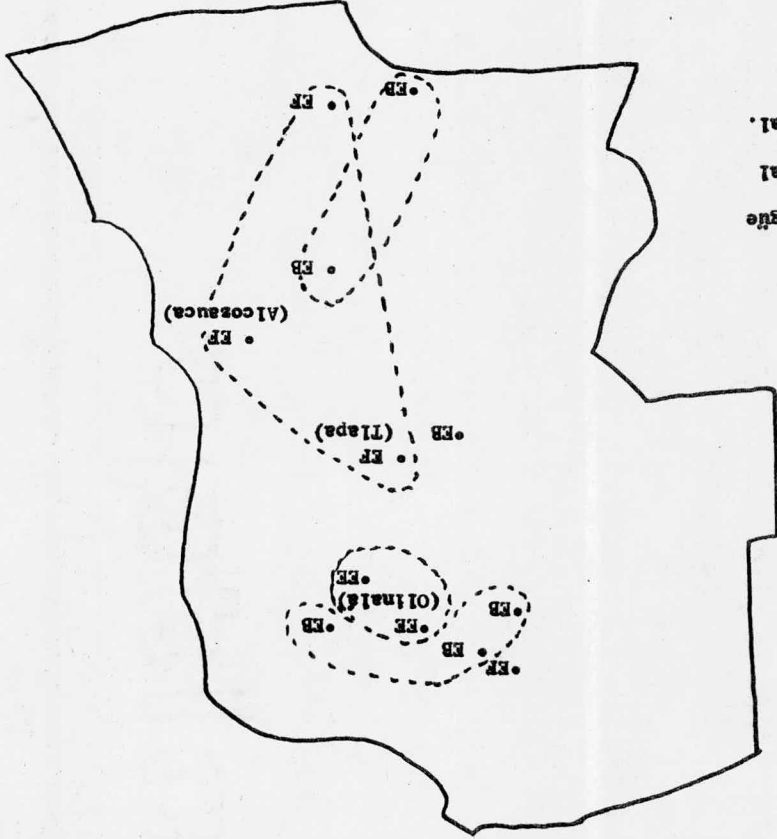
(Programa Montaña, 79)

MUNICIPIO	Ciclo 1976/77			Ciclo 1977/78			Ciclo 1978/79			Ciclo 1979/80		
	Alumnos	Maestros	Relac	Alumnos	Maestros	Relac	Alumnos	Maestros	Relac	Alumnos	Maestros	Relac
1. AHUACUOTZINGO	2811	71	40	2697	87	31	3835	122	31	4627	130	36
2. ALCOZAUCA	1795	56	32	2100	68	29	2229	74	30	2825	76	37
3. ALPOYECA	937	23	41	961	28	34	1018	27	38	1090	30	36
4. ATLAMAJALCINGO	653	24	27	981	40	24	966	43	22	1271	44	29
5. ATLIXTAC	1513	46	33	1877	57	33	2362	69	34	2806	85	33
6. COPALILLO	1251	30	42	1543	46	33	1818	51	36	2114	63	34
7. COPANATOYAC	1553	57	27	1638	59	28	1773	69	25	2520	72	35
8. CUALAC	1078	34	32	1290	47	27	1614	56	29	1798	59	30
9. CHILAPA	12066	538	36	12351	371	33	12561	388	32	16352	461	35
10. HUAMUXTITLAN	2698	67	40	2431	63	39	2834	73	39	2958	82	36
11. MALINALTEPEC	4858	151	32	5046	176	29	5254	181	29	6013	181	33
12. METLATONOC	2007	82	24	2407	106	23	2811	111	25	3664	116	32
13. OLINALA	3465	91	30	4128	131	31	4561	110	41	4148	115	36
14. TLACOAPA	1398	46	30	1778	60	30	1958	65	30	2118	71	30
15. TLALIXTAQUILLA	1394	40	35	1399	41	34	1073	41	26	1586	44	36
16. TLAPA	6511	195	33	6773	225	30	7527	233	32	8286	220	37
17. XALPATLAHUAC	1899	55	34	1987	64	31	2256	73	31	2737	82	33
18. XOCHIHUEHUETLAN	1428	30	48	1841	44	41	1623	48	34	1978	50	40
19. ZAPOTITLAN	3180	126	25	3376	128	26	3972	130	31	4483	138	32
20. ZITLALA	1866	47	40	2437	65	37	2714	70	38	3049	83	37
TOTAL	54361	1609	34	59041	1901	32	64759	2034	32	76423	2202*	35

Cuadro 7. Relación alumnos-maestros.

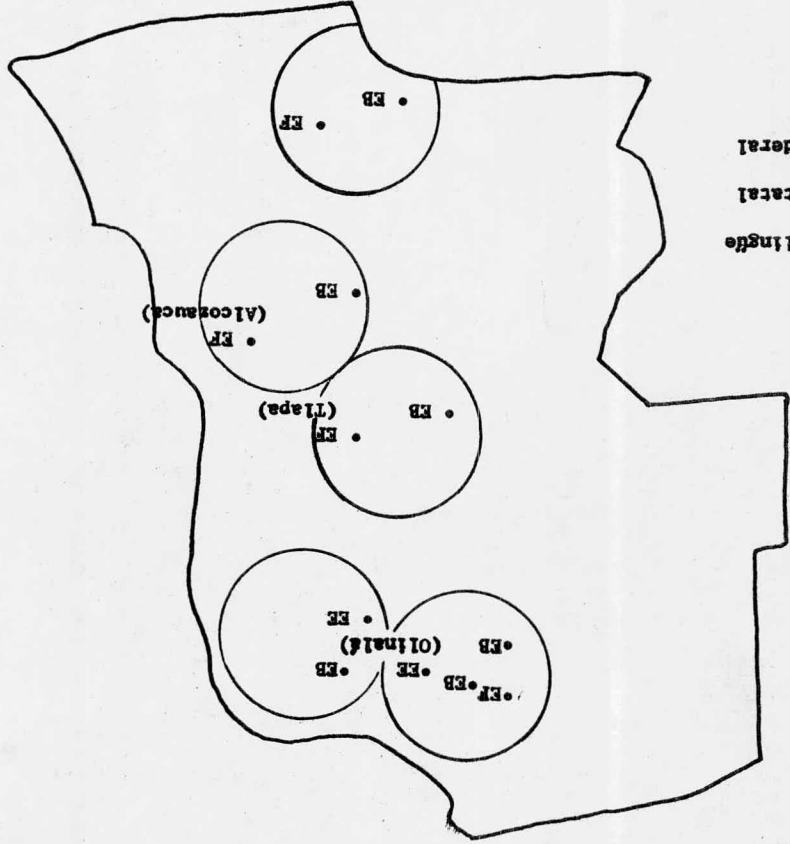
(Proyecto Montaña, 79)

EB Escuela bilingüe  
EE Escuela estatal  
EF Escuela federal.



Mapa 4a. División de zonas escolares antes del Programa (ejemplo).

EB Escuela bilingüe  
EE Escuela estatal  
EF Escuela federal



Mapa 4b. División de zonas escolares, mediante el sistema de nuclearización (ejemplo).



### (5.2.2.) Albergues Escolares.

La dispersión de la población en la Montaña en comunidades y cuadrillas pequeñas, obstaculiza el establecimiento de escuelas primarias de organización completa, esto hace que los niños tengan que emigrar a poblaciones más grandes a costa de innumerables penalidades y con el consiguiente desarraigo de sus comunidades o bien tengan que recorrer largas distancias para acudir a la escuela de concentración, con irregularidades muy notorias en la asistencia; esta situación se pretende eliminar mediante el establecimiento de los albergues escolares, para que funcionen como elemento de apoyo a la educación primaria.

#### Antecedentes.

Al inicio del Programa había 46 albergues que venían operando desde el año de 1972 bajo el control del director de la escuela primaria, quienes a su vez dependían de la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio Indígena. Antes de realizar la programación y reestructuración del servicio, se detectaron numerosas deficiencias:

- malversión de los escasos recursos económicos destinados a la alimentación, lavado de ropa, gastos de operación y predomino, así como la venta ilegal de raciones alimenticias o simplemente la desaparición de éstas.

- los directores de las escuelas, por su doble función, no cumplían adecuadamente con los objetivos establecidos.

#### Objetivos.

Crear las condiciones necesarias para que el niño de comunidades dispersas y pequeñas, tenga acceso a la primaria completa.

Capacitar y asesorar al personal responsable de la conducción de los albergues, en base a la nueva reestructuración.

Asesorar y apoyar a las comunidades en tareas productivas, sociales y culturales.

Acciones.

Debido al gran número de pequeñas comunidades (cuadro 8), se optó, igualmente que con las zonas de supervisión, por un sistema de nuclearización de escuelas primarias; esto consistió en estructurar una red de servicios dependiendo del tamaño de la localidad, la distancia de ésta y las vecinas, así como las posibilidades de comunicación y acceso de acuerdo a las condiciones del medio geográfico. A través de una escuela-núcleo, se busca generar oportunidades de realizar la primaria completa para todos los niños de la región; se define la ubicación del albergue tomando en cuenta las escuelas alimentadoras (escuelas incompletas), la expansión máxima a la que puede llegar ( $2^{\circ}$  ó  $4^{\circ}$  grado) y su distancia con la localidad nuclear (mapa 5).

Después de haber realizado un estudio de campo, se programó la construcción de 23 albergues de acuerdo con el sistema de nuclearización y por lo tanto ubicados estratégicamente (cuadro 9); mediante esta acción se atenderán 950 niños más, que sumados a los anteriores albergados arroja un total de 3850. Cabe señalar que la construcción de los 23 nuevos albergues, está encomendada al INI, quien debió entregarlos en septiembre de 1979, fecha en que ninguno estaba terminado incluso no se había comenzado la construcción de algunos.

A fin de que la conducción del albergue fuese más directa, constante y cumpliera con los nuevos lineamientos, se capacitó a jóvenes egresados de los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAs) con títu

lo de técnicos en agricultura, en actividades pecuarias o forestales, a quienes, dadas las nuevas actividades que realizarían en el albergue y en la comunidad, se les dio el nombre de Coordinadores- Instructores de Albergues Escolares. En el curso de capacitación los técnicos recibieron instrucción sobre la situación social y cultural de la región; la organización y estructura del Programa; procedimientos y reglamentos para conducir el albergue; primeros auxilios; actividades para escolares. Después del curso de capacitación, los técnicos fueron asignados a los albergues en el cual fuese congruente su especialidad con los recursos naturales de la comunidad (cuadro 10).

De acuerdo a la programación establecida, 23 albergues deberían iniciar sus actividades en septiembre (79); por un lado no había edificios, por otro, aún no estaban seleccionados y capacitados los nuevos coordinadores-instructores y finalmente el presupuesto aún no estaba autorizado para los nuevos albergues; todo esto trae consecuencias negativas afectando a las comunidades (las cuales incluso ceden el terreno); a los niños, que al no haber edificio ni responsable ni raciones, comienzan a regresar a sus comunidades. La importancia del albergue en cuanto a retención de los niños y por lo tanto como servicio de apoyo a la primaria es significativa, esto puede apreciarse en los datos del año escolar 78-79, en el cual la permanencia de los alumnos albergados fue del 96% (cuadro 11).

La nueva reestructuración busca apoyar y asesorar a las comunidades en tareas productivas, sociales y culturales. En cuanto a la producción se han cultivado las parcelas escolares con especies hortícolas, cuya producción ha contribuido a la alimentación de los becados; se da asesoramiento a la comunidad en cuanto a fertilización agrícola, conservación de suelos, reforestación, actividades frutícolas; actualmente se

están estableciendo varios lotes demostrativos de fertilizantes en diferentes condiciones ecológicas, además se asesora en el control de enfermedades en animales domésticos, aplicando medidas preventivas y de desparasitación. Se han establecido contactos con el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, Instituto Nacional de Investigaciones Forestales y Pecuarias, con el Instituto Mexicano del Café y con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, con los cuales se han obtenido apoyos necesarios, desde folletos, material de divulgación, hasta semillas de hortaliza, plantas de café y árboles de la especie pino. Por un lado la comunidad mejorará su producción y por otro la alimentación de los becados aumentará sustancialmente con las acciones realizadas en el aspecto agrícola, además debemos señalar las acciones llevadas a cabo en la implantación de granjas apícolas y apiaríos.

En cuanto a la tarea cultural en la comunidad, los Coordinadores, fueron capacitado en agosto (79), a fin de alfabetizar a los adultos. Los mayores obstáculos que se han encontrado en el desarrollo de este proyecto, son: el retardo en el suministro de víveres por parte de los Centros Coordinadores Indigenistas; la falta de servicio de energía eléctrica, agua potable y servicio médico; la interferencia del personal docente de las escuelas primarias; inseguridad e insuficiencia en las instalaciones y equipamiento para atender las necesidades de los niños becados; finalmente, el desarraigo de las comunidades de adscripción por parte de los Coordinadores debido a su origen urbano y a sus aspiraciones (legítimas) de seguir sus estudios, así como el interés por mayores ingresos económicos y la falta de recursos para los trabajos productivos.

## Perspectivas.

Proporcionar a cada albergue de un reglamento interno.

Regularizar el suministro de víveres, adscribiendo a un auxiliar administrativo en cada uno de los Centros Coordinadores Indigenistas.

Capacitar urgentemente a las auxiliares de cocina, para lograr una mayor higiene y una dieta balanceada.

Programar actividades sociales, culturales, deportivas y productivas, para que posteriormente se lleven eventos entre los albergues

Adscribir a los nuevos Coordinadores de acuerdo a su especialidad, tomando en cuenta las actividades cotidianas de los habitantes de la comunidad, para que éstos tengan un mejor asesoramiento.

Buscar el apoyo en el aumento del presupuesto destinado a las becas, - actualmente la beca diaria es de \$7.00 (siete pesos), por niño.

Contar con el equipo y herramientas requeridas para cumplir con el cometido de apoyo técnico a la comunidad y a las tareas productivas.

Buscar que se otorgue plaza-base a los Coordinadores.

Buscar el apoyo de las Universidades e Institutos, para la superación profesional de los Coordinadores, mediante cursos abiertos o intensivos en el verano.

Promover la introducción de agua potable, energía eléctrica y caminos.

Solo mediante un impulso decisivo en todos los aspectos y la consecución de las perspectivas, los albergues podrán cumplir el objetivo de apoyo a la primaria y a las actividades productivas y culturales de la comunidad.

Mayores de 5000	Habitantes	De 4999 a 2500	Habitantes	De 2499 a 1500	Habitantes
Chilapa°	12 100	Zitlala°	4 449	Tlacoapa°	2 461
Tlapa°	9 228	Xochihuehuetlán°	3 569	Pochahuizco (Zitlala)	2 358
		Copalillo°	3 522	Ayahualulco (Chilapa)	2 092
		Iliatenco (Malina.)	3 507	Xalpatláhuac°	2 083
		Olinalá°	3 476	Nejapa (Chilapa)	2 008
		Huamuxtitlán°	3 398	Ahuacotzingo°	1 995
		Potoichán (Copanatoyac)	2 728	Metlatonoc°	1 932
		Acatlán (Chilapa)	2 576	Tlalixtaquilla°	1 887
		Atzacaloya (Chilapa)	2 525	Alpoyeca°	1 860
				Temalacacingo (Olinalá)	1 723
				Cochoapa (Metlatonoc)	1 583
				Luz de Juárez (Tlalix)	1 538
				Alcozauca°	1 531

° cabeceras municipales.

En la Montaña hay un poco más de 500 comunidades, solo 24 de ellas tienen más de 1500 habitantes.

Cuadro 8. Localidades con más de 1 500 habitantes

(Coplamar, 77)

**ALBERGUES ESCOLARES**

N.Prog.	MUNICIPIO	LOCALIDAD.
1.-	ARUACUOTZINGO.	1.- Agua Zarca. 2.- Alpoyecancingo. 3.- Sta. Catarina las J.
2.-	ALCOZAUCA.	4.- Alcozauca. 5.- Tlahuapa. 6.- Xochapa.
3.-	ATLAMAJALCINGO DEL MONTE.	7.- Atlamajalcingo del M. 8.- Silacayotitlán.
4.-	ATLIXTAC.	9.- Atlixzac. 10.- Tlatlauquitepec. 11.- Teccuítlapa.
5.-	COPALILLO.	12.- Copalillo. 13.- Tlalcozotitlan.
6.-	COPANITZAC.	14.- Ocoapa. 15.- Oztocingo. 16.- Potoichán. 17.- Tlaquetzalapa.
7.-	CUALAC.	18.- Chiautzingo. 19.- Coatlicco. 20.- Cuahulote.
8.-	CHILAPA.	21.- Alcozacán. 22.- Atenxoxola. 23.- Atzacualaya. 24.- El Epazote. 25.- Hueycantenango. 26.- Izcatla.

**Cuadro 9. Albergues escolares.**

No. Prog.	MUNICIPIO.	LOCALIDAD.
8.-	CHILAPA.	27.- Macuixcatlán.
		28.- Mexcaltepec.
		29.- Mexcalcingo.
		30.- Tlachimaltepec.
		31.- Zelocotitlán.
		32.- Totolapa.
9.-	HUAMUXTITLAN.	33.- El Rincon.
		34.- Tilapa.
		35.- El Tejocote.
		36.- Malinaltepec.
		37.- Arroyo Prieto.*
		38.- Cochoapa el Grande*
10.-	MALINALTEPEC.	39.- Huexopa*
		40.- Zitlaltepec*
		41.- Metlatonoc*
		42.- Sn. Juan Pto. Montaña.
		43.- Amatliha*
		44.- Tecolapa*
11.-	METLATONOC.	45.- Tecozajca*
		46.- Temalacatzingo.
		47.- Mixtecapa.
		48.- Apetzuca.
		49.- Tlacoapa
		50.- Atlamajac.*
12.-	OLINALA.	51.- Sta. Ma. Tonaya.*
		52.- Chiepetepec.
		53.-
		54.-
		55.-
		56.-
13.-	SN. LUIS ACATLAN	57.-
		58.-
		59.-
		60.-
		61.-
		62.-
14.-	TLACOAPA.	63.-
		64.-
		65.-
		66.-
		67.-
		68.-
15.-	TLAPA DE COMNFORT	69.-
		70.-
		71.-
		72.-
		73.-
		74.-



(Cuadro 9, cont.)

No. Progresivo	Municipio	Localidad
15.-	Tlapa de Comonfort	53.- Tlaquitzinapa.
		54.- Tlaquiltzingo.
		55.- Tlatszala.
		56.- Tototepec.
16.-	Xalpatlahuac	57.- Igualita.
		58.- Tlaxco*
		59.- Xalpatlahuac.
17.-	Zapotitlán Tablas	60.- Acatepec.
		61.- Zapotitlán T.
		62.- Ayotoxtla.
		63.- Caxitepec*
		64.- Tres cruces*
		65.- Xochitepec*
18.-	Zitlala	66.- Yerba Santa*
		67.- Talpemanapa.
		68.- Zitlala.

\* Albergues que serán nuevas aperturas.

AREA	Técnicos					Reg. Total
	Becas	Pecuarios	Agrícolas	Forestales	Industrias	
Nahua de Olinalá	200	3	1			4
Nahua de Tlapa	400	5	3			8
Nahua de Chilapa	900	8	8	1	1	18
Tlapaneca de Zapo.	800	5	6			11
Mixteca de Tlapa	600	5	3			8
Totales	2 900	26	21	1	1	49

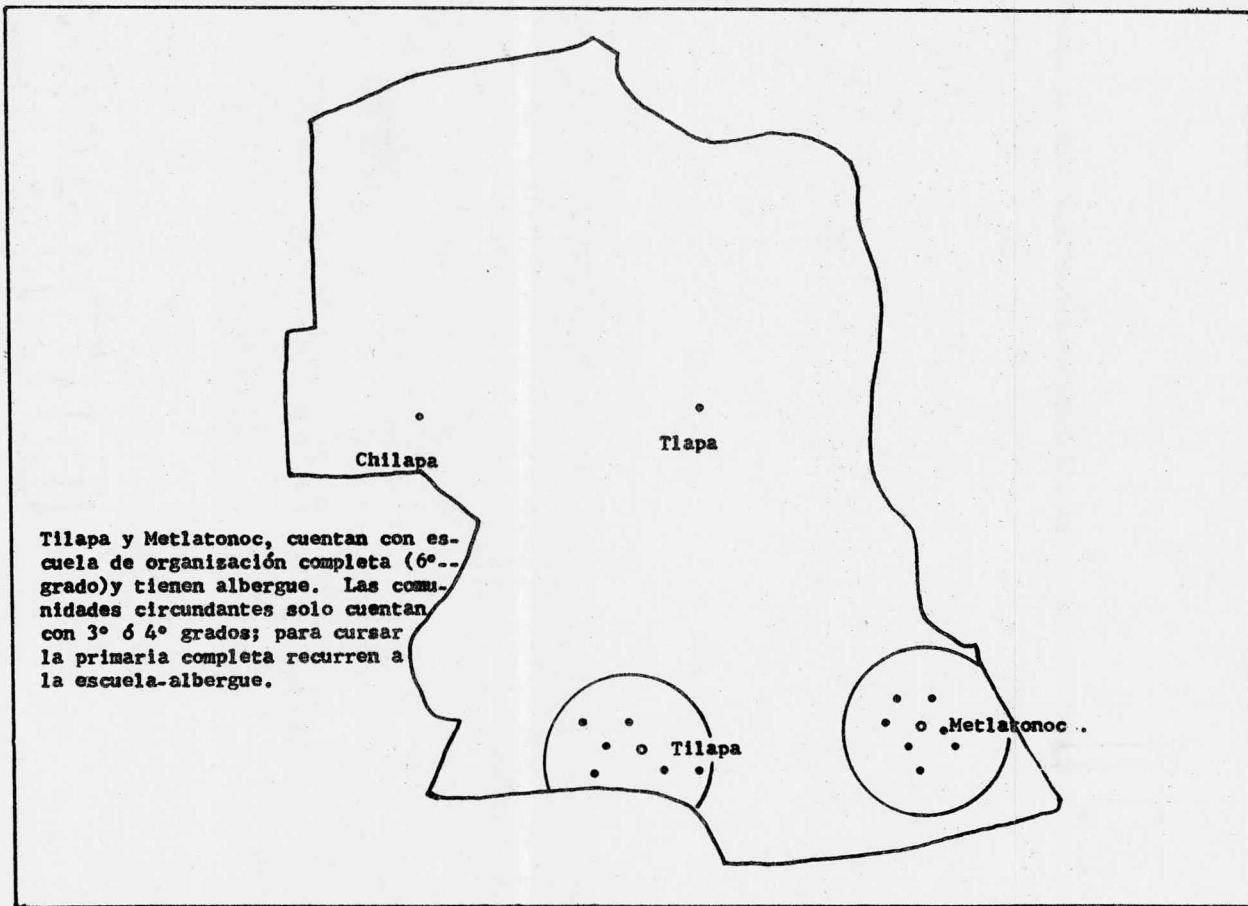
(hasta julio de 1979).

Cuadro 10. Distribución de técnicos por especialidad, y becas para cada una de las áreas.

GRADOS.	POBLACION ATENDIDA CICLO 1978 - 1979.																		% DE RETEN- CION AL FI- NALIZAR EL - AÑO ESCOLAR.			
	PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO			QUINTO			SEXTO				TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T		M	H	T
Náhuatl de Olinalá.	18	13	31	35	14	49	16	16	32	32	11	43	11	12	23	21	1	22	67	133	200	100 %
Náhuatl de Tlapa	51	21	72	51	26	77	52	19	71	53	16	69	33	15	48	40	8	48	105	280	385	
Náhuatl de Chilapa.	179	137	316	101	85	186	109	69	178	61	30	91	35	11	46	29	12	41	344	514	858	95.4%
Tlapaneca de Zapotitlán	35	31	66	69	44	113	125	70	195	117	49	166	100	50	150	82	28	110	272	528	800	100 %
Mixteca de Tlapa	78	36	114	91	53	144	95	31	126	51	18	99	49	18	57	40	10	50	166	434	600	100 %
TOTAL:	361	238	599	347	222	569	397	205	602	344	124	468	228	106	334	212	59	271	954	1589	2843	96.3%

**Cuadro 11. Población atendida por región y nivel escolar.**

NOTA: El porcentaje de retención fue obtenido en relación al número de becas que hay en cada Región. Esta población fue la que terminó el año escolar.



Mapa 5. Nuclearización de albergues escolares (ejemplo).

### (5.2.3) Capacitación y mejoramiento profesional del magisterio.

Además de expandir cuantitativamente los servicios educativos, el segundo propósito fundamental del Programa es el acrecentamiento de la calidad de la enseñanza y los proyectos de mejoramiento profesional --- de investigación educativa tienden específicamente a cubrir este aspecto.

#### Antecedentes.

La baja preparación del personal docente ocasionaba que los alumnos de primaria egresaran con un nivel muy bajo de conocimientos, equivalente al 2<sup>do</sup> 3<sup>er</sup> grado de los programas oficiales, especialmente en las zonas más apartadas de la Montaña; por otro lado la inadecuación de los programas oficiales, son ajenos en su mayoría del contenido a las condiciones y características de la región. Para subsanar las anteriores deficiencias era necesario lograr una capacitación adecuada del personal docente en servicio, para que con base en los conocimientos pedagógicos y sociales puedan ser las personas idóneas para transformar los contenidos programáticos.

La siguiente relación da una idea de la preparación de los maestros:

- 105 no tienen título de primaria. (la mayoría son "auxiliares de cocina, las cuales aunque no ejercen directamente la docencia, -- tienen nombramiento de "promotor bilingüe").
- 140 cuentan con certificado de primaria.
- 345 se encontraban estudiando la secundaria.
- 473 tenían secundaria terminada
- 217 estudiaban Normal o bien ya tenían el título de maestros.

Nota: para ser "promotor bilingüe" se requieren estudios de secundaria.

Cuando ingresan a primer año de Normal ya son "profesores bilingües.

## Objetivo.

Elevar la calidad de la educación, mediante la capacitación del personal docente y administrativo de la Montaña.

## Acciones.

Debido a la cantidad inmensa --más del 50% del personal docente-- que no contaban con estudios profesionales terminados, se seleccionó a un grupo de 30 maestros de normal superior del Estado, a fin de recibir un curso de capacitación (oct-dic 78), por parte de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, a fin de incorporarse al Programa en calidad de maestros asesores.

Tomando en consideración las diferentes etnias del personal bilingüe, las dificultades de comunicación y las condiciones favorables para concentrar a los maestros, se crearon cinco centros o subsedes de capacitación, quedando ubicados de la siguiente manera:

- Un centro en Olinála, para los maestros de la región náhuatl de Olinála.
- Un centro en Chilapa, para los de la región náhuatl de Chilapa.
- Un centro en Zapotitlán, para los de la región Tlapaneca.
- Dos centros en Tlapa, uno para los mixtecos y otra para los de la región náhuatl de Tlapa.

Los centros de capacitación se encuentran instalados en los Centros -- Coordinadores Indigenistas, para lo cual se hizo un acuerdo con el Instituto Nacional Indigenista, a fin de que se facilitara local, mobiliario, transporte, sin embargo solo el centro coordinador de Chilapa fue el único que colaboró ampliamente. Cada uno de los centros de capacitación fue dotado de una biblioteca y material de apoyo, que aparte de dar servicio a los maestros lo hacen para las comunidades.

Después de promover las inscripciones y renovar la confianza de los -- maestros ya que anteriormente venía funcionando un centro de capacita-

ción en Zapotitlán Tablas y los estudios de los maestros-alumnos no -- fueron reconocidos oficialmente, por lo cual en algunos de ellos provocó cierta inseguridad el nuevo proyecto, sin embargo los cursos se iniciaron con la siguiente inscripción:

- 47 alumnos-maestros para primaria (en los tres niveles).

-286 para secundaria ( en los tres grados).

-337 maestros-alumnos para el primer año de Normal.

En total 670 alumnos-maestros (cuadro 12).

La demanda potencial en el nivel elemental era de 105, se inscribieron un poco menos del 50% debido entre otras cosas a la distancia en que se encuentran localizados los albergues escolares, a que algunas promotoras son madres de familia o bien no quisieron estudiar por tener una labor completamente ajena al servicio docente; en el nivel secundaria se inscribió más del 50% de la demanda, los restantes se encontraban estudiando en secundarias de Tlapa, Chilapa o bien en cursos abiertos, finalmente otros no fueron aceptados, tuvieron problemas con su documentación y ante la intransigencia de burócratas a nivel central no pudieron inscribirse; para el nivel profesional solo hubo primer grado, así que -- los restantes continuaron sus estudios en los centros de Chilpancingo, Iguala y Acapulco.

Durante el año escolar, los cursos de capacitación se impartieron los fines de semana, variando en la frecuencia según la distancia de sus comunidades al centro de estudios, y durante el verano se realizaron los cursos intensivos con una duración de seis semanas, la asistencia fue superior al 98%; es preciso señalar que durante el curso del verano los maestros-alumnos fueron apoyados económicamente, situación que no se da en otro lugar.

### Obstáculos.

- De parte de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y a pesar de que el Programa de la Montaña se considera como prioritario, el apoyo otorgado fue deficiente:

lineamientos y procedimientos administrativos, nunca se dieron, los planes y programas no existieron, a pesar de que se pidieron reiteradamente, la respuesta era de no había programas porque se estaban "reestructurando".

los fascículos didácticos que elabora la Dirección General, jamás llegaron a tiempo y cuando se recibían era de forma incompleta. "Este material era indispensable debido a su carácter autoadministrable, con lo cual los maestros-alumnos podían llevarlos a sus comunidades para estudiarlos y resolverlos.

- De parte de los Centros Coordinadores indigenistas: no proporcionaron suficiente espacio para la ubicación de las oficinas, ni material e instrumentos de trabajo, así como vehículos para visitar las comunidades a pesar de existir un "acuerdo de coordinación".
- Finalmente, ninguno de los maestros-asesores había recibido la compensación acordada desde el mes de enero de 1979, con el consiguiente a--bandono de algunos de ellos.

### Perspectivas.

- En cuanto a la preparación profesional del magisterio, esta seguirá -- hasta terminar los tres años de estudio del nivel de Normal.
- Los contenidos de enseñanza, deben ser analizados y reestructurados, de tal forma que se defina críticamente la importancia que tiene la educación dentro del marco político nacional para los grupos indígenas y -



proponer alternativas para la solución de los problemas sociales así como un compromiso con las comunidades. Los contenidos deben valorizar y promover su cultura, tradiciones y conocimientos.

- A fin de dar atención más próxima y de estar en constante contacto con los maestros-alumnos, los profesores-asesores, podrían concentrar a -- aquellos en los albergues escolares durante los fines de semana y durante los días hábiles asesorarles directamente en las comunidades; de esta forma se evitaría que los maestros abandonen sus comunidades y sus labores docentes, por otro lado se reduciría en gran medida el gasto - realizado en transporte y la enseñanza se alternaría con la teoría y - la práctica, al mismo tiempo, el maestro-asesor con formación urbanística, conviviría en la situación real de las comunidades y las indicaciones, sugerencias u orientaciones serían más acordes a la problemática real educativa.

"La formación del personal docente y del directivo, debe fundamentarse en un cuestionamiento de la sociedad en que están inmersos"(Snyders, 77).

Centro de investigación educativa.

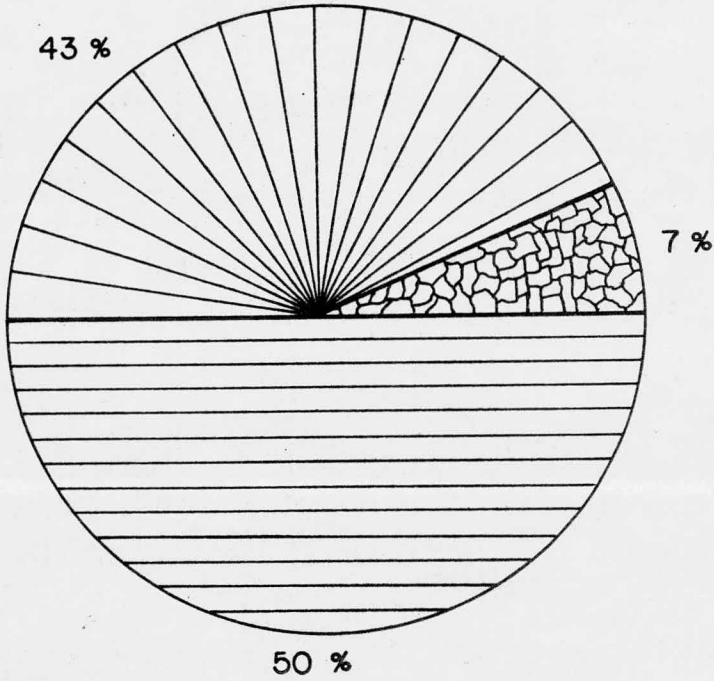
Dentro del objetivo general de elevar la calidad de la enseñanza y ade cuar los contenidos programáticos, se proyectó la creación de un Centro de Investigación Educativa, el cual quedaría ubicado en Alcozauca. La tarea principal del centro, sería el identificar el grado de validez - que para los habitantes de la región tienen los contenidos educativos, mediante un programa que tenga como base la consulta de las comunidades y del personal involucrado en la enseñanza. Se puede decir que las - escuelas son consideradas como instituciones extrañas, en cuanto a que




los planes de estudio están destinados a instruir en el conocimiento y habilidades propias para desarrollar e incorporar al individuo hacia una sociedad fuera de la región, y por lo tanto no los prepara para la vida de la comunidad. En la Montaña, la institución escolar, el plan de estudios formal de la escuela y el maestro son considerados como medios para escapar de la pobreza existente, propiciando directa e indirectamente la emigración hacia la sociedad ajena, con la creación de expectativas frecuentemente falsas. De lo anterior se desprende relacionar el plan de estudios escolar con la vida de las comunidades, la enseñanza debe estar encaminada a suscitar actitudes y permitir tanto comprender como considerar las leyes, costumbres, valores y cultura de los habitantes, a fin de evitar una desintegración de las mismas. El maestro debe por lo tanto relacionar su enseñanza con la forma de vivir de la comunidad, mediante la adecuación creativa de los planes de estudio.

La metodología, las formas de enseñar, sería un segundo aspecto en la investigación, para lo cual, en una primera etapa, se trabajaría con educación primaria, aplicando modelos educativos a grupos pilotos, los cuales podrían ser uno de cada región indígena o bien aplicarse en escuelas de organización completa e incompleta. La búsqueda de innovaciones pedagógicas, su implantación y su constante evaluación son indispensables para el continuo perfeccionamiento del proceso educativo. Es necesario, abordar también la definición y las circunstancias implicadas en lo que se refiere a una "educación bilingüe y bicultural. Desde que la educación está en manos del gobierno, el problema es el de la continuidad y la perseverancia de los programas, la historia nos ha enseñado que las reformas educativas se suceden en cada sexenio, e inclusive dentro de ellos.

POBLACION ESCOLAR POR NIVEL ACADEMICO

Periodo Escolar 1979



-  PRIMARIA
-  SECUNDARIA
-  NORMAL

Cuadro 12. Porcentaje de la inscripción de los maestros-alumnos por nivel académico.

### 3.) Educación Secundaria.

#### Antecedentes.

Dentro de la región de la Montaña, funcionaban en el ciclo escolar 77-78, trece escuelas de nivel medio básico (cuadro 13); su ubicación permite observar que en los municipios de Tlapa y Chilapa, se concentraban la mayoría de los centros educativos de este nivel. La atención de la demanda potencial era del 62%.

#### Objetivo.

Atender la demanda de educación media básica en la región ofreciendo oportunidad a todos los egresados de primaria y vincularla con los procesos productivos de la Montaña.

#### Acciones.

Para la determinación geográfica de la ubicación de las nuevas secundarias y para conocer la cantidad necesaria, se tomaron en cuenta las necesidades de las comunidades, la demanda potencial y las condiciones sociales y económicas de las mismas, para lo cual fue necesario realizar un recorrido por la Montaña y analizar los resultados de la preinscripción, así como la localización de las primarias de organización completa; en base a lo anterior se crearon doce nuevas secundarias técnicas ( mapa 6 ).

A fin de iniciar oportunamente las labores docentes, se optó por utilizar las instalaciones de las escuelas primarias y únicamente se programó la construcción de talleres, oficinas y laboratorios. El equipamiento será en función de las propuestas que hicieron los sectores involucrados: comu nidades, maestros y directores.

Para dirigir a las nuevas secundarias, la Dirección General de Escuelas Se cundarias, envió personal capacitado y experimentado, acelerando con esto

acciones de organización.

Se realizó la contratación de 52 maestros que trabajaban en escuelas primarias y que tenían estudios de normal superior. En su inicio y dado que no había elementos para satisfacer las vacantes existentes, fue necesario recurrir aún a aquellos profesores que tenían únicamente hasta el --segundo grado de su especialidad, lo cual constituyó un problema en cuanto a la calidad de la enseñanza. Por otro lado no conocían ni la estructura de los programas ya que no se contaba con ellos.

Para subsanar en parte estas deficiencias poco a poco se les fueron dotando de los programas oficiales y recibieron un curso de actualización. De esta forma se está consolidando no solo el cambio cuantitativo, sino también el cualitativo.

Para el avance adecuado de los planes y programas, era necesario apoyar las acciones educativas con medidas que permitieran mejorar la calidad --del español, debido a factores lingüísticos y a la deficiente preparación que se recibe en el nivel anterior, como medida inmediata se optó por ---aumentar dos horas de español a la semana al plan de estudios, lo mismo se hizo con la materia de matemáticas.

Con el objeto de desarrollar al máximo la enseñanza en actividades agro--pecuarias, se realizó la contratación de ingenieros agrónomos, mismos que fueron sometidos a una selección antes de ser adscritos a cada una de --las escuelas secundarias técnicas de nueva creación.

Para garantizar y acelerar las acciones agropecuarias, se concretó un --acuerdo con el Banco de Crédito Rural, quien además de asesorar otorgó --créditos refaccionarios y de avío, reglamentados de acuerdo con los lineamientos del Fideicomiso para el otorgamiento de Créditos a Cooperativas --Escolares.

### Obstáculos.

- El personal directivo que fue enviado para dirigir a las nuevas secundarias, aunque en un principio ayudó a la pronta organización, resultó inadecuado, en virtud de que algunos venían contra su voluntad y en la mayoría de los casos no superaron la etapa de adaptación.

- El personal docente, en su mayoría no ha recibido aún una preparación profesional, sin embargo estudian durante el verano en Chilpancingo y Acapulco, y lo más importante, casi todos son del área indígena.

- Debido a las características propias de la escuela secundaria (técnica), en la cual realizan actividades productivas, generó desconfianza en las comunidades, considerando que a la escuela se va a estudiar exclusivamente y el trabajo 'pesado' se realiza en el campo. A un año de iniciadas las labores se va logrando una mayor integración entre la escuela con la comunidad, debido a los resultados habidos en las actividades agrícolas principalmente.

- La construcción de los anexos a la escuela primaria, encomendada al CAPFCE - aún no se aproximaba al 50% de adelanto, en septiembre de 79.

### Perspectivas.

El supervisor de primaria deberá ser capacitado para realizar labores de supervisión, dentro de un programa que tenga un enfoque técnico, pedagógico, programático, étnico y de gestión administrativa.

Es necesario ampliar las acciones hacia las escuelas secundarias foráneas y particulares, ya que es indispensable unificar bajo un solo mando educativo todas las acciones que se lleven a cabo en este nivel. Hasta septiembre 79, solo las secundarias técnicas eran controladas y administradas por la Dirección del Programa.

A corto plazo se deben propiciar la creación y funcionamiento de los sistemas abiertos de educación secundaria.

- Igualmente que en la primaria, los contenidos deben replantearse y adecuarse a las condiciones de la región, a fin de formar individuos con un compromiso hacia la resolución de sus problemas.

Las perspectivas de este proyecto en cuanto la vinculación que tiene con la producción. En cada una de las secundarias se han formado cooperativas que administran el producto del trabajo, lo cual redunda en beneficio de los alumnos.

La labor realizada por los ingenieros agrícolas en la comunidad ha sido sumamente significativa, dedican 10 horas a la semana en estas labores, lo cual ha integrado a los ingenieros con los habitantes.

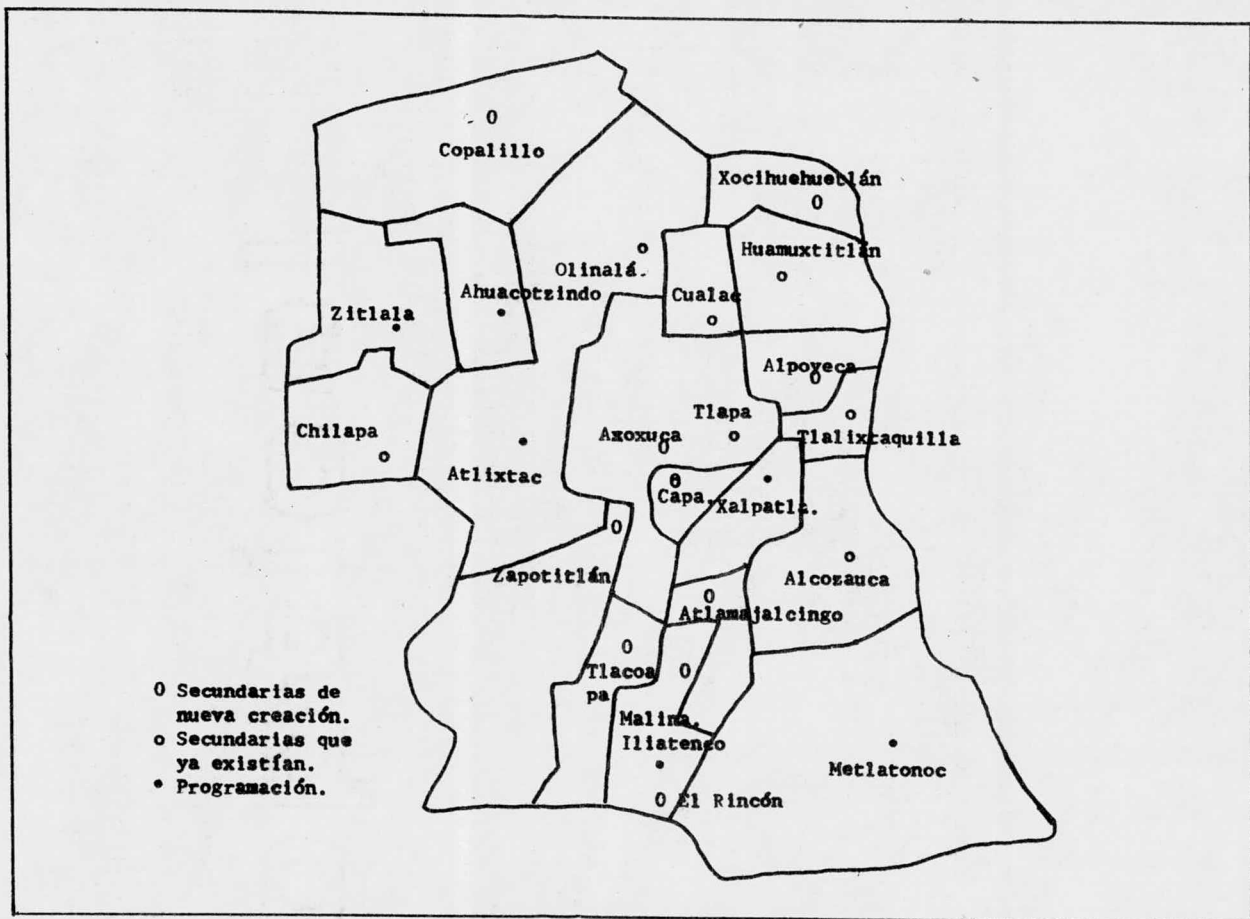
Finalmente la conducción del programa pugnará ante las autoridades centrales para otorgar las claves de las plazas a los maestros que pasaron de la primaria. Aunque para otras regiones del país sea risible seguirá solicitando la cancelación de los \$ 50.00 (cincuenta pesos) que los alumnos pagan por inscripción.

EDUCACION MEDIA BASICA  
ESCUELA SECUNDARI. 1977/78 EN LA MONTAÑA DE GUERRERO

MUNICIPIO Y ESCUELA.	TIPO	SOSTEN	M A T R I C U L A			TOTAL
			1º	2º	3º	
			Abs.	Abs.	Abs.	
ALCOZAUCA	GRAL.	FED.	47	33	-	80
CUALAC	ETA.	FED.	74	61	-	149
CHILAPA						
ETA 25	ETA.	FED.	104	129	72	304
J. de S. Martín	GRAL.	FED.	240	167	116	523
Morelos.	GRAL.	PART.	68	47	35	150
Benito Juárez	P/T	FED.	142	99	60	301
HUAMUNTITLAN	ETA.	FED.	153	134	98	346
OLINALA	GRAL.	FED.	119	83	60	262
TLALIXTAQUILLA	ETA.	FED.	46	60	26	160
<b>TLAPA</b>	<b>Subtotal</b>		<u>659</u>	<u>459</u>	<u>208</u>	<u>1326</u>
Juan N. Alvarez	GRAL.	FED.	275	192	121	588
V. Guerrero	GRAL.	PART.	104	72	28	204
A. Nava Catalán	GRAL.	PART.	202	141	59	402
Aroxuca	GRAL	PART.	78	54	-	132
<b>S U M A :</b>			1652	1272	675	3601

Cuadro 13. Educación media básica.





Mapa 6. Localización de las escuelas de enseñanza media básica.

#### 5.4) Educación de adultos.

La importancia de la educación de adultos es comprensible, si se estima el amplio horizonte que se considera dentro de este nivel: proyectos de alfabetización, de primaria intensiva, de castellanización y de secundaria abierta.

##### Antecedentes.

El índice de analfabetismo en la Montaña a fines de 78 era del 74%, el cual varía según el municipio, de un 40 a un 80%.

En cuanto al monolingüismo (lengua indígena), el índice de la población de 15 años y más, era del 51%.

##### Objetivos.

Reducir en un 50% el analfabetismo y el monolingüismo, así como implantar la educación primaria intensiva y la secundaria abierta.

##### Acciones.

Se detectaron las demandas potenciales de castellanización, alfabetización y primaria en la población adulta, en todos los municipios.

Se adecuó un método de alfabetización, considerando las características propias de la región, basado en la concepción de Freire.

Se capacitó a jóvenes de Tlapa, Chilapa y Huamuxtitlán para aplicar el método de alfabetización mediante la creación de círculos de estudio, sin embargo, los objetivos de este proyecto están bastante lejos de cumplirse,

##### Obstáculos.

La persona que sistematizó el método de alfabetización nunca estuvo en la

Montaña, así que el asesoramiento a los responsables directos de este proyecto se hizo en forma teledirigida. Por otra parte las personas que fueron capacitadas para fomar círculos de alfabetización, era desempleados y algunos no estaban identificados con la comunidad, además de que sus honorarios eran insuficientes: \$600.00 (seiscientos pesos mensuales).

#### Perspectivas.

Se deben formar alfabetizadores que pertenezcan a alguna organización en la comunidad y que tengan arraigo en la misma. Además, es conveniente capacitar a los maestros en servicio ya que están distribuidos en toda la región y tienen experiencia en manejo de grupos, a los cuales se les daría una compensación extra.

Es necesario elaborar textos de lectura para los recién alfabetizados, a fin de permitirles continuar y agilizar el aprendizaje de la lectura.

El proyecto de educación primaria intensiva, se tiene programado como una consecuencia necesaria de la alfabetización, pero dado el fracaso hasta el momento, del proyecto de alfabetización (solo 85 personas fueron alfabetizadas hasta septiembre 79) no se puede considerar significativo el inicio del proyecto de primaria intensiva con apenas 23 elementos.

Respecto al proyecto de castellanización, aún se estaba diseñando un curso radiofónico por parte del Centro de Investigación para la Integración Social, y las acciones concretas aún no se habían iniciado en septiembre 79.

Finalmente, en cuanto al proyecto de secundaria abierta, comenzó a funcionar en Tlapa con 68 personas en los tres grados, pero con el cambio de la Subdelegación a Chilapa, las acciones quedaron desarticuladas.

Las conclusiones de la primera reunión de evaluación del Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero, celebrada en Agosto 79, señalan lo siguiente:

"El Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero, siendo -- parte del Plan de Desarrollo Integral de la Montaña, está comprometido con el objetivo general de éste, que consiste en elevar total y armónicamente el nivel de vida de los pueblos de esta área marginada.

Por esto, es fundamental asegurar la eficiencia, eficacia y congruencia de la acción educativa hacia ese objetivo general. Así, el Programa Educativo no puede evaluarse en forma aislada y al efecto, hay que considerar los marcos generales de política económica, social y cultural que lo determinan. El esfuerzo y los recursos que el gobierno ha dirigido hacia esta región, están prioritariamente destinados a resolver el atraso económico y social de la misma y, en el interés de consolidar el desarrollo que se pretende -- lograr, implementar una acción educativa que permita la formación de cuadros técnicos y la mayor preparación de la población en general. Sin embargo, no se ha logrado implementar esta política satisfactoriamente debido principalmente, a las causas siguientes:

- la población de la Montaña ha recibido como una acción externa, a menudo extraña, la aplicación de determinados programas de ayuda, ya que -- no se le consulta previamente acerca de sus necesidades reales y expectativas. Esto también se ha observado en el Programa Educativo, cuando en un momento dado se han tomado decisiones sin consulta previa, -- aún estando éstas fundamentadas técnicamente. En estos casos, las comunidades y/o los maestros reaccionan con desconfianza y hasta con hostilidad.

- Las instituciones responsables de los diversos programas en el nivel regional no han sido articuladas en un esfuerzo común para lograr el objetivo general del Plan de Desarrollo. Las decisiones fundamentales se toman fuera de la región con un espíritu paternalista, característica que prevalece todavía en la mayoría de los programas de desarrollo que se aplican en el país. En el Programa Educativo, hasta la fecha, no se ha presentado este problema; sin embargo, la insuficiencia en la coordinación interinstitucional en la región, limita la vinculación de las tareas educativas y de capacitación que auspicia este Programa, -- con respecto a los programas de desarrollo económico que están a cargo de otras instituciones.

A partir de esta situación, se tendrán que generar o incrementar iniciativas de coordinación, especialmente en las áreas de: educación para adultos, educación secundaria, albergues escolares y salud escolar.

En relación con el avance general del Programa, es necesario destacar los siguientes aspectos que lo han condicionado o limitado en forma significativa:

- La norma educativa y el modelo pedagógico del Sistema Educativo Nacional imponen contenidos, métodos y procedimientos administrativos que no responden en su mayor parte a la realidad de esta región y a las expectativas y necesidades de la población.
- Las comunidades y en especial, los maestros, mantienen una actitud de reserva en su compromiso con algunas iniciativas del Programa, -- por considerarlo transitorio; sin embargo, una mayor consulta y participación puede abatir gradualmente este excepticismo.
- Se han presentado serias dificultades para incorporar personal debidamente capacitado en cada una de las áreas básicas del Programa.

La mayor parte de los integrantes han tenido que tomar la experiencia en el trabajo mismo. La convocatoria realizada en algunas instituciones de enseñanza superior, ha resultado infructuosa y las invitaciones hacia algunos especialistas del ramo, también. De cualquier forma, se habrá de buscar colaboración de las instituciones - de enseñanza superior, en las tareas de capacitación del personal y en cuanto al servicio social sobre acciones concretas.

- En relación con las áreas del Programa que requieren mayor impulso, como es el caso de educación de adultos, investigación, educación - especial y jardines de niños; se hace necesario incorporar a profesionistas que sean capacitado en un plazo perentorio a fin de garantizar el avance integral del Programa.

Cabe subrayar los aspectos positivos que se derivan de esta 1/a Reunión de - Evaluación que se realiza sobre el Programa.

- Hay evidencia de la favorable imagen lograda por el Programa ante - la población y el magisterio de la región, lo cual, habrá que sostener e incrementar con una eficaz comunicación y una práctica de consulta permanente; en esto, podrán influir en forma importante la estación de radio y el boletín de información que se publicará próxima mente, así como las visitas sistemáticas a las comunidades.
- La amplia delegación de autoridad y responsabilidad otorgada a la - conducción local del Programa, aunado al eficaz apoyo financiero, - técnico y administrativo.
- A pesar del reconocimiento que debe hacerse sobre la heterogeneidad e insuficiente experiencia de buena parte del personal que trabaja en el Programa, es importante subrayar que la mayoría de los inte-

grantes ha demostrado cotidianamente un gran entusiasmo, esfuerzo e identificación con la región. Ha sido política interna la de garantizar que se conozcan personalmente las comunidades y se conviva con ellas. Es válido concluir en este aspecto, que sin la cuota de esfuerzo y disposición del personal responsable de cada área, en el nivel que se ha manifestado, seguramente este Programa sería un ente burocrático con reducidas perspectivas.

Finalmente, es necesario considerar como condiciones básicas, para que este Programa no sea un esfuerzo efímero: que su administración sea confiada en todo momento a profesionistas y técnicos de la región ó personas — que demuestren identificación con ella; que el nivel de consulta con los destinatarios de las acciones sea cada vez mayor y se respeten sus puntos de vista, y por último, que se mantenga el grado de apoyo que hasta la fecha han otorgado las autoridades centrales, ya que las condiciones de atraso económico y social que presenta esta región desde hace siglos, solo se podrán modificar significativamente con un apoyo sostenido a largo plazo".

**CAPITULO II**

**EL PSICOLOGO EN LA EDUCACION RURAL.**



Kibbe

En este capítulo analizaremos la falta de correspondencia entre la consideración actual de la función del psicólogo y lo que en realidad demanda el campo de trabajo, especialmente en el medio rural, en donde se hace indispensable tomar en consideración aspectos de tipo social y económico con el fin de garantizar las aplicaciones, modificaciones o estrategias que se elijan al tratar de impulsar el desarrollo educativo, el cual está dirigido a eliminar las desigualdades sociales; esto rebasa el criterio estrecho de aplicación sustentado tan solo en el bagaje académico y teórico en que se nos ha formado.

La formación del psicólogo educativo, sufre en cierta forma las mismas condiciones reales de dominación que la estructura económica y social del país. La concepción norteamericana, en cuanto al problema educativo, se refleja en que la psicología educativa se ocupa ante todo de la naturaleza, las condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje que tiene lugar en EL SALON DE CLASE (Ausubel, 78), esto desde el punto de vista cognoscitivo, y desde el punto de vista conductual, se nos dice que los conceptos y principios del análisis conductual son aplicados DIRECTAMENTE en la situación didáctica, en EL SALON DE CLASE, a la conducta observable del alumno, en relación con las técnicas de instrucción del maestro, al material pedagógico, a las contingencias de reforzamiento y a las condiciones disposicionales (Bijou, 78); en un estudio de Rueda (79), sobre la investigación desarrollada en la educación sobre los principios del análisis conductual durante los años 74, 75 y 76 solo encontramos trabajos referidos a la actividad que se circunscribe al salón de clases, "hasta ahora, todo parece indicar que el psicólogo ha llegado a la escuela para continuar el logro de los objetivos de la institución, sin haberse preguntado si éstos eran los indicados" (Rueda, 79, pag., 249).

El restringir la formación (gran parte de nuestra instrucción fue conductual) y preparación de los psicólogos educativos hacia aquellas variables que se dan solamente dentro del aula, ha implicado soslayar los determinantes, las variables y las condiciones sociales que afectan directamente el proceso educativo nacional, cuyos efectos se observan con mayor claridad en las comunidades rurales, donde los esquemas y enfoques formativos del psicólogo no coinciden con la demanda real de necesidades.

La experiencia de dos psicólogos en una escuela de educación básica del Estado de Sinaloa, refleja la incongruencia que existe entre la formación y el campo de trabajo; declaran que "ciertas concepciones de la psicología han fragmentado las actividades del psicólogo en el campo de trabajo aplicado, obligándolo a desinteresarse o menospreciar muchos problemas que se le presentan; debería tener elementos que le permitan solucionar los problemas de las personas, grupos o institución en cuestión, los psicólogos han ignorado este aspecto en las escuelas, para dedicarse a prácticas que se apegan a los resultados de laboratorio pero que carecen de los elementos propios para convertirse realmente en una tecnología conductual humana" (Pineda, 79). Suponemos que si esta contradicción (formación aplicación) se observa en el trabajo de una escuela, mayor será la discrepancia dentro de un campo más vasto: un programa educativo en una zona rural.

La facultad de Psicología de la Universidad de Yucatán, ha puesto interés especial a fin de que la escuela de psicología sea sustancialmente respuesta y función de las necesidades regionales y pueda transmitir al estudiante aquellos conocimientos y habilidades que fueren menester para satisfacer eficaz y eficientemente las necesidades de la comunidad (Castillo-Vales, 79).

Los miembros del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicol

gía, (CNEIP,79), "conscientes de las circunstancias sociales de injusticia en nuestro país, formularon un perfil del psicólogo, cuyas funciones son: evaluar, planear, intervenir para modificar un problema, prevenir e investigar; consideraron que el perfil no es algo que pueda hacerse con base exclusiva en los requerimientos puros de la disciplina, y que un programa de entrenamiento profesional debe hallar su justificación en las necesidades de la población; por otro lado, estimaron que las acciones que el psicólogo debe realizar, tiene que dirigirlas prioritariamente al sector rural marginal, por lo tanto creyeron "conveniente iniciar trabajos - destinados a hacer las adecuaciones necesarias entre los planes de estudio de la carrera de psicología y las distintas necesidades sociales" (Taller de Jurica ); han pasado dos años de esta declaración y posiblemente estas consideraciones han quedado simplemente en el terreno ideológico, - como algo que "debe ser", pero sin llegar a implementaciones concretas. Es necesario que el psicólogo educativo, como lo decíamos anteriormente, desarrolle un enfoque más amplio de actividad, que rebase los marcos restringidos de la escuela (proceso enseñanza-aprendizaje, habilidades y demás virtudes que suceden en la experiencia escolar) y que se amplíe el conocimiento y análisis de la estructura social en sus implicaciones con la sociedad y sobre la viabilidad y el como realizar las expectativas escolares en el mundo concreto en que viven los estudiantes: su mundo político, económico-social y cultural; de aquí que la labor del psicólogo educativo supone el análisis y la reflexión crítica sobre las condiciones socio-políticas, económicas y culturales que enmarcan los procesos educativos nacionales, con el objeto de plantear estrategias educativas acordes con la realidad y encaminadas a un desarrollo más justo de la nación. Creemos - que solo mediante el conocimiento de la realidad es posible diseñar progra

mas educativos que sean significativos para los grandes sectores pobla--  
cionales que no tienen acceso a los bienes y servicios concentrados en --  
las grandes urbes.

Examinemos ahora, algunos factores sociales y económicos cuya influencia  
es evidente en el proceso de la educación; dicho conocimiento es indispen--  
sable para la actividad del psicólogo especialmente en áreas rurales, en --  
donde la educación ha sido concebida como un instrumento para colaborar a  
eliminar las desigualdades sociales y económicas.

#### 1. Transfondo histórico.

La educación escolar que hoy conocemos y que fue difundida por los euro--  
peos a fines del siglo pasado y principios del presente, era y sigue sien--  
do parte de la estructura social y económica del capitalismo. La escue--  
la convierte a los alumnos en productores cada vez más eficientes.  
Cuando el país se independizó de España, los demás países europeos y Esta--  
dos Unidos, (sobre todo desde el inicio de este siglo), acudieron a "ayu--  
dar" al desarrollo económico, invadiendo al país de inversiones, ayuda tée--  
nica y empréstitos, situación que benefició tan solo al acrecentamiento --  
económico concentrado en un pequeño grupo, sin acompañarse con ningún cam--  
bio social, más bien, ampliando las desigualdades sociales.

La crisis económica que ha vivido México en los últimos años, encuentra  
su explicación en lo fundamental, en la propia estructura socioeconómica  
que se ha desarrollado en el país; sin embargo, ni el ritmo, ni la profun--  
didad que han alcanzado el desempleo, la recesión productiva, la distribu--  
ción y oportunidad de educación, los desequilibrios en la cuenta corriente

de la balanza de pagos y en las finanzas públicas, pueden comprenderse - cabalmente sin mencionar la evolución del sistema capitalista internacional.

Al concluir la segunda guerra mundial, la potencialidad económica estadounidense (en 1945 tenían el 59% de las reservas mundiales de oro, para 1948, ascendían al 72%), y la única potencia industrial que no quedó afectada por el conflicto bélico, le permitió determinar el reordenamiento capitalista sobre la base del libre comercio y así amplió su radio geoeconómico de acumulación, teniendo como efecto directo la aceleración del proceso de monopolización y transnacionalización de su economía (Ayala, J., 79). La hegemonía productiva y monetaria de Estados Unidos, en el marco del libre comercio le permite ampliar la circulación del dólar: "de 6,400 millones de dólares circulantes en 1949, se elevaron a 37,700 millones en 1968" (Ayala J. 79, pag., 24). El capital norteamericano pudo ampliar sin mayores obstáculos su radio de acumulación, interviniendo mediante inversiones directas en los aparatos productivos de todo el mundo el mundo capitalista. Las economías europeas y del Japón se beneficiaron por una transferencia casi gratuita de tecnología americana, lo que les permitió elevar sus índices de competitividad comercial y ampliar su participación relativa en el mercado mundial (Cuadro 14). Actualmente es conocida la problemática de los países desarrollados por ganar mercados en los países subdesarrollados.

Cuadro 14  
Porcentajes de producción industrial capitalista.

	1953	1963	1970
Estados Unidos	52%	44%	40.5%
Comunidad Eco. Europea	16%	21.1%	22 %
Gran Bretaña	10%	6.4%	5%
Japón	2%	5.3%	9.5%

(Tomado de Ayala, J., 79, pag., 26)

- La economía mexicana.

Seguiremos fundamentándonos básicamente en la investigación realizada por Ayala (79). México al carecer de una infraestructura industrial, inicia ésta, tendiendo a sustituir las importaciones para satisfacer la demanda de las clases privilegiadas, así de importador de bienes de consumo, se transforma en "dependiente de la tecnología ajena", para producir internamente esos bienes. Esta forma de dependencia tecnológica asume la forma de inversiones extranjeras directa y de importación de bienes de capital que superan en valor a las exportaciones, ocasionando un déficit en el comercio exterior. "En el periodo 1950-1967, las inversiones llevadas a cabo por Estados Unidos, en América Latina totalizaron, sin incluir las ganancias que fueron reinvertidas para la conservación del capital fijo, — \$ 3 921 millones de dólares. Para ese mismo periodo, un total de \$12 819 millones fueron repatriados por las empresas en forma de dividendos y ganancias. En otras palabras, se puede sostener que las cantidades enviadas fuera de América Latina representan tres veces la cantidad del capital invertido. Las consecuencias anotadas son fruto del modelo económico adoptado en nuestras naciones"(Figueroa Unda,79 , pag.61). Un muestreo de 125 empresas transnacionales estadounidenses establece que en 1968, "solo el 6.7% de sus inversiones brutas en el extranjero fueron financiadas con salidas netas de capital de las matrices; la fuente principal estuvo constituida por las reservas y utilidades de las propias filiales y por préstamos obtenidos de los bancos locales. Por lo que respecta a las utilidades, el muestreo indica que en 1974 tan sólo las corporaciones transnacionales norteamericanas obtuvieron una ganancia global por 25 mil millones de dólares, de los cuales 7 508 fueron reinvertidos en los países que se generaron y el resto, 17 678 millones de dólares, fue remitido a Estados

Unidos. Los datos anteriores muestran sin lugar a equívocos, que las -- inversiones transnacionales no aportan capital financiero y sí, en cambio, merman la capacidad de la sociedad anfitriona para financiar su propia acumulación de capital" (Ayala, 79, pag., 34); más de un centenar de naciones capitalistas son pobres no porque sea bajo su crecimiento productivo o porque carezcan de recursos financieros, "sino por el elevado costo que representa para los países dependientes sostener su potencial productivo". (Idem. pag 35). Se puede sostener que la entrada de capitales y créditos desde el extranjero hacia los países latinoamericanos, en vez de lograr -- el desarrollo económico y bienestar social como se ha proclamado, "han pro-- vocado la descapitalización e importantes desequilibrios en su estructura, creando desempleo, inflación y desigualdad de desarrollo entre los sectores. En el caso mexicano se puede decir que para el año 1970 la deuda ex-- terna ascendía a \$3.5 billones, el doble de lo que se tenía en 1965. Por otra parte, en 1976 tal deuda ascendió casi al doble de lo que fuera en 1970" (Figueroa Unda, 79, pag., 65).

A partir de la década de los cuarentas se inicia el intento industrial me-- xicano, se acelera la producción y el proceso de acumulación de la riqueza, es decir, una aguda concentración del ingreso y un amento de nuestra dependencia con el exterior. A fines de los cincuentas y durante los -- primeros años de la década de los sesentas, el grupo en el poder pone en escena el denominado "desarrollo estabilizador", sin embargo el desarro-- llo productivo no estuvo a la altura del crecimiento demográfico, lo cual trajo consigo una evolución menor del producto por persona, inferior al -- registrado entre 1940 y 1954 (Ayala, 79); además, se acelera la entrada masiva de capital extranjero hacia la industria iniciándose la producción de bienes de consumo durables. Como consecuencia del deterioro en el ni

vel de vida, de la inflación, de la concentración de ingresos, aparecen - en 1958 y 1959 expresiones de inconformidad, entre los cuales se encontra ba el magisterio nacional; la derrota sufrida por estos grupos fue esen- cial para asegurar en los años sesentas la combinación del crecimiento y estabilidad, que al mismo tiempo permite un relativo aumento de los sala- rios reales. La década de los años sesenta registra un crecimiento de la economía, en forma rápida y sostenida, una tasa de inflación notablemente baja y el mantenimiento de la estabilidad monetaria; el florecimiento del capitalismo mexicano, reforzado por la política económica aplicada por el gobierno, reafirmó y consolidó el patrón de acumulación fundado en la pro- ducción de bienes de consumo durable y profundizó la dependencia externa. La industria mexicana va adquiriendo un perfil moderno, sin embargo, se - trata de una modernización y un crecimiento que esconden profundas desi- gualdades sociales y regionales; durante esta época (de los sesentas), la 'generalización de la ideología consumista', sobre todo en las ciudades, "afectó aún más a los propios grupos explotados y dio lugar a una distor- ción del gasto familiar proletario, que se expresó en la coexistencia de barracas, insalubridad y subalimentación con televisores y radios transis- torizados" (Ayala, 79). Dado que la producción se concentró en algunos - sectores (industriales) hubo un descuido progresivo de sectores estratégi cos, cuya expansión era indispensable para la continuidad y la estabili- dad de la forma de crecimiento adoptada. La ilustración más clara fue - el rezago del sector agrícola, en especial la de temporal. Los adonteci- mientos sociales de 1968 son expresiones de la situación crítica del país que a partir de 1971 desemboca en la crisis económica más profunda del ca- pitalismo económico mexicano, desapareciendo los signos exitosos de la -- etapa del 'desarrollo estabilizador'; surgen grandes presiones inflaciona



rias después de un prolongado lapso de estabilización de precios.

Durante la década de los setentas acontece la crisis en el desarrollo económico, los precios al consumidor se elevan considerablemente, hay fuga de capitales, la balanza de pagos en 1973 se había elevado un 50%, en 1974 el índice nacional de precios al consumidor se elevó a 23.7%, la producción agropecuaria, en el lapso de 1971 a 1973 solo creció 1.3%, para 1976, la crisis se expresa con toda su fuerza: el producto interno bruto crece solo 1.7%, la deuda externa aumenta en un 37.4% respecto a 1975, y el 31 de agosto, la paridad del peso respecto al dólar se modifica negativamente - en casi un 100%.

La década de los ochentas se inicia con el Plan Global de Desarrollo y trata de eliminar básicamente el desempleo y elevar las condiciones del campo. Solo los comprometidos con el sistema se han visto forzados a alabar y en grandecer el "plan global".

→ Es evidente que la aplicación del modelo de desarrollo socio-económico, - basado en la industrialización con uso intensivo de capitales en vez de - uso intensivo de mano de obra, ha producido desequilibrios tales en el desarrollo global del país, que la realidad de éste debe preocupar profundamente al psicólogo educativo. "Desde la situación de dependencia económica, tecnológica y cultural, hasta la abismal diferencia de desarrollo entre el campo y la ciudad, y que trae una secuela de desempleo, miseria e ignorancia, producto de la aplicación de tal modelo, debe ser motivo de - reflexión y estudio para todos aquéllos comprometidos con el quehacer educacional" (Figueroa Unda, 79, pag., 65). La industrialización del país no ha tomado en cuenta las enormes desigualdades regionales y la cuantiosa población rural que vive en condiciones de subsistencia. El desarrollo de México se ha concentrado en la explotación productiva y esto ha detern i-

nado la necesidad de depender en gran medida de la importación de bienes de capital para concretar y reproducir el proceso económico, y este es otro de los factores que resaltan del análisis del modelo de desarrollo socioeconómico puesto en práctica en nuestro país, " la diferencia cada vez más acentuada entre las condiciones socioeconómicas de las zonas urbanas comparadas con las rurales. Históricamente, el desarrollo económico se ha localizado en el crecimiento de las grandes urbes debido a que, tanto los centros de poder como los polos de desarrollo industrial, se han ubicado en ellas. Tal crecimiento se ha hecho a costa de los excedentes agrícolas que se han transferido al sector industrial" (Idem. pag.70). Como consecuencia de tal acción, el campo ha sufrido la postergación ascendente y permanente, lo que se demuestran en la desigual distribución de los bienes y servicios entre el campo y la ciudad, y en la creciente insatisfacción y frustración para importantes sectores poblacionales; ha habido un progresivo y constante sacrificio del sector menos 'demandante', del sector menos consumista: el campo. La crisis actual, manifiesta distorsiones profundas y polarizaciones agudas en el desarrollo; mientras en las ciudades muchos tienen asegurada su alimentación, en la Montaña muchos se alimentan con tortilla y chile; mientras en las ciudades los camiones escolares pasan por algunos niños para llevarlos a las escuelas en la Montaña otros niños caminan horas para acudir a los centros educativos; mientras en las ciudades algunos invierten su dinero, en la Montaña, los campesinos venden su maíz y meses después lo compran más caro.

## 2. Educación y Crisis.

No es posible pensar que la educación resolverá todos los problemas que presenta la compleja realidad de la nación, es más, ha colaborado a su agudización, por ejemplo, la oferta de mano de obra calificada ha aumenta

do, mientras que la demanda por tales habilidades ha permanecido casi invariable; "esto significa que, el proceso de selección que se efectúa para ingresar al sistema productivo industrial y de servicios, se ha ido aumentando los requerimientos sin que esto signifique un aumento proporcional en los salarios. Ante esto, el industrial tiene personal más calificado donde elegir y, dado el proceso de deterioro de los salarios, éstos pagan, en proporción, menos que hace veinte años" (Idem.pag.,73).

Conscientes de la realidad antes analizada, el gobierno ha tratado de crear programas educativos, que de alguna manera contribuyan positivamente al crecimiento económico y desarrollo social, "lo cual se ha concretado en la expedición de leyes o decretos de Reforma Educativa" (Idem.,74), - incluso, en algunos países de América Latina, se han vivido procesos revolucionarios en los cuales se han intentado cambios drásticos en las estructuras sociales y por ende, en los sistemas educativos; no insistiremos sobre este punto, puesto que ya lo tratamos en la introducción.

Para ilustrar la concepción educativa ante la crisis nacional, nada mejor que comentar el discurso del segundo Secretario de Educación Pública del actual sexenio, pronunciado en Acapulco, Guerrero, el 5 de febrero de 1979.

Señala que "la política educativa del gobierno responde al problema fundamental del país...el gran problema, la crisis de fondo, es la crisis social. Somos todavía una nación dividida entre la miseria y la opulencia. Y nuestra educación padece atrasos y manifiesta en forma abrumadora estas distancias sociales. México ofrece profundas paradojas. Esta nación en pleno desarrollo, orgullosa, de 67 millones de habitantes, sólida institucionalmente, que ha sabido preservarse dentro de la libertad a pesar de las desigualdades, que ha sabido fortalecer su independencia a pesar de su geografía, tiene un promedio de escolaridad de sólo algo más de tres -

años, lo que nos hace ser una sociedad de tercer año de primaria.". Parece ser que para el Secretario de Educación, la cantidad es preferible a la calidad puesto que "estamos orgullosos de ser 67 millones", no importan las desigualdades, las paradojas, el ser una "sociedad de tercer año" lo importante es que la nación es "sólida institucionalmente"; es difícil entender que "estemos en pleno desarrollo", cuando en el siguiente párrafo de su discurso comenta que, "tenemos 6 millones de adultos analfabetas y 13 millones de alfabetizados adultos que no terminaron su educación primaria. Y 1.2 millones de niños en edad escolar que aún carecen de escuela primaria. Y 1.2 millones de indígenas que no hablan español. Y cada año 200 mil jóvenes cumplen 15 de edad sin saber leer ni escribir"; debido a estas cifras, repetimos, resulta increíble que estemos "en pleno desarrollo". Más adelante dice, "las necesidades crecientes del aparato productivo nacional acentúan la necesidad de requerir un número mayor de profesionales y técnicos calificados...el gobierno pone énfasis en la educación como vía para elevar los niveles de vida...los hombres y las mujeres capaces son las que contribuyen al desarrollo económico de la nación". - Estas concepciones utilitaristas, individualistas y adaptativas ya las examinamos en la introducción, solo señalaremos el interés de la educación hacia 'el aparato productivo', el cual como hemos visto se ha concentrado en la industria, por lo tanto ajeno al desarrollo de las comunidades rurales y más bien a la consolidación del modelo de desarrollo que ha provocado las desigualdades. Según el Secretario de Educación, "El desarrollo general de México no puede ir más de prisa que el avance que alcancemos en la educación de los mexicanos. No podríamos ir adelante si la acción educativa no tomase un sitio de avanzada en el desarrollo", sin embargo, nosotros creemos que cuando la educación, corresponde a las necesidades

de los grupos populares, es solo una posibilidad de transformación, que se realice depende de que en la sociedad existan las condiciones para -- que las potencialidades se materialicen; "cuando no existen los procesos económicos, sociales y políticos que asimilen lo educativo a formas de -- práctica social, la educación se anula y con frecuencia actúa en sentido inverso a aquél que supuestamente lo inspiró" (Fuentes, M., 80), por esto creemos que es difícil que la educación tome un sitio de avanzada.

Continuemos con el discurso, "de todos los proyectos educativos, ninguno más ambicioso, más difícil de realizar, más necesario para el presente y el futuro de México, que el de Educación para todos", por lo tanto ni el "Plan Nacional de Educación", propuesto por Muñoz Ledo (Sep. 77), ni la Reforma Educativa, ni otros que comentamos en la introducción se comparan con el actual, porque éste es el "más ambicioso y difícil".

Al final de su discurso vuelve a señalar que "la crisis fundamental es la enorme desigualdad social que padecemos" y se hace una pregunta: "¿serán -- capaces nuestro avance político y nuestros recursos económicos de ayudarnos a resolver esa crisis o simplemente nos consolidará en ella?" y rápidamente se contesta y manifiesta que "solo a través de la educación alcanzaremos el verdadero desarrollo", ya sin importarle la cuestión política y económica, aunque en las últimas líneas de su discurso se da cuenta de la omisión y dice, "que una nación desarrollada es aquella que cuenta no solo con una sociedad culta, sino además, es democrata, equitativa, libre".

Después de haber señalado por una parte la crisis social y económica y -- por otra, el interés de la política educativa por responder a este proble

ma fundamental, "la enorme desigualdad que padecemos", parece ser que lo único que restaría, sería que las personas, profesionistas y técnicos involucrados en la educación iniciaran sus actividades; dado que el psicólogo educativo está relacionado profundamente con el fenómeno educativo, éste debe desarrollar sus actividades persiguiendo sus objetivos, es decir colaborar mediante nuestra profesión a eliminar la enorme desigualdad que padecemos, por lo cual nuestra formación académica debió tomar en cuenta no solamente "el costal de trucos para la enseñanza", tales como premiar buenas ejecuciones, y ampliarse al conocimiento de la problemática educativa nacional, de su política, de su organización, de sus programas y metas a fin de que la tecnología de la enseñanza, se adecúe a nuestras necesidades.

### 3. La psicología académica.

Gran parte de nuestra formación fue bajo los principios y conceptos del análisis experimental de la conducta. Tomaremos algunos párrafos del libro "Sobre el Conductismo" de Skinner (75), para observar ciertos aspectos sobre la teorización del medio ambiente, del ambiente social, lo cual es muy significativo ya que de Skinner, como lo decíamos, recibimos gran parte de nuestra preparación profesional.

Skinner escribe: "la gente ha sufrido durante mucho tiempo y de manera tan dolorosa los controles que se le han impuesto, que es fácil entender por qué se opone tan decididamente a cualquier tipo de control...pero a fin de cuentas, cualquier contra-control efectivo conducente a la 'liberación del individuo' solamente puede lograrse por medio de un diseño efectivo, y este debe basarse en un análisis científico del comportamiento" (Skinner, 75, pag., 182).

Los tipos de control que se le han impuesto a la gente, son en gran parte de carácter social y económico, por lo cual ha sufrido durante mucho tiempo y de manera tan dolorosa; resulta imposible que solo con contracontrol basado en el estudio del comportamiento humano se puedan eliminar las condiciones que hacen que la gente sufra así; Skinner señala que hay controles hacia la gente (colectivo) pero la solución la da enfocada a liberar al individuo ; esto se ve más claro si continuamos con el texto de Skinner "su única esperanza (del niño) consiste en caer bajo el control de un ambiente natural social en el cual saque el mayor provecho de su dotación genética y al hacer esto alcance la felicidad". Aunque la gente sufra, lo que importa es que cada uno "saque el mayor provecho y alcance la felicidad", lo cual coincide con la concepción utilitarista de Jerem Bentham: "cada hombre debe buscar para sí el máximo de felicidad que sea capaz de alcanzar. Esta filosofía, dice Braunstein (79), está en la base de una práctica social que presume la existencia de una 'libertad' y una 'igualdad' naturales que permitirían luego el establecimiento de relaciones contractuales igualmente 'libres' entre los seres humanos con el objeto de que cada uno alcance el máximo de felicidad que pueda" (Braunstein, 79, pag., 346).

Continuamos con Skinner: "su familia (del niño) y sus coetaneos forman -- parte de ese ambiente y él se beneficiará si ellos se comportan éticamente. La educación es otro de los elementos de ese ambiente, y adquirirá el repertorio más efectivo si sus maestros reconocen el papel que desempeña el ambiente en lugar de suponer que consiste en dejarlo libre para que se desarrolle. Su gobierno forma parte de ese ambiente, y debiera 'gobernar lo menos posible', minimizando sus medidas de castigo. Producirá lo que él y otros necesitan de la manera más efectiva y menos aversiva si existen incentivos tales, que el individuo trabaje de modo cuidadoso y diligente y

se le refuerce por lo que hace. Todo esto será posible no porque aquéllos con los cuales convive tengan moralidad y sentido ético, decencia, o compasión, sino porque a su vez, hay una clase particular de ambiente social que los controla a ellos" (Skinner, 75, pag., 183). Skinner comienza diciendo que el niño se beneficiará si su familia y sus coetaneos se comportan -- éticamente y termina el párrafo diciendo que para 'producir' lo que él y -- otros necesitan no será posible aunque tengan moralidad sus coetaneos, sino porque hay "una clase particular de ambiente social que controla". Por -- otra parte, si el educador reconoce el papel del ambiente, de esa clase -- particular de ambiente social que controla, hará más efectiva la 'produc-- ción' del individuo, en lugar de dejarlo libre para que se desarrolle, es -- decir, el niño debe adaptarse a la estructura económica imperante, debe ser dócil, cuidadoso y diligente, debe sujetarse a lo establecido, por que si -- cuestiona esa 'clase particular de ambiente social', vendrán los 'castigos'.

Sigamos con Skinner, "es poco el comportamiento que por sí mismo puede ad-- quirir un individuo respecto al futuro de su vida, pero como miembro de un grupo aprovecha el ambiente social mantenido por el grupo" (Idem., 183). -- Ciertamente la acción individual es raquítica y poco prometedora, pero ¿por qué aprovechar el ambiente social 'mantenido'? ¿por qué quedarse estático -- y renunciar a la lucha por un cambio en el 'ambiente', cuando 'la gente su-- fre y ha sufrido durante mucho tiempo de de manera tan dolorosa?

Al referirse a 'una sociedad enferma' ó 'convulsionada', Skinner señala que es aquella que fno genera comportamientos sociales con probabilidad de éxi-- tos, esa sociedad no genera el comportamiento vigoroso que se asocia con el sentido de competencia...la sociedad podrá 'curarse' si se puede cambiar de manera tal que la persona reciba refuerzo generosa y consistentemente, y,



por tanto, 'se realice' adquiriendo y manifestando el comportamiento mayores probabilidades de éxito de que sea capaz. Con mejores formas de enseñanza (introducidas por cualquier razón, posiblemente sólo por las consecuencias inmediatas para el maestro o el estudiante), se hará una utilización más efectiva de la dotación genética. Mejores condiciones de incentivos (introducidos por cualquier razón, posiblemente sólo por los intereses de administradores y trabajadores) significan más y mejores bienes y condiciones de trabajo más agradables. Mejores formas de gobierno (introducidas por cualquier razón, posiblemente sólo por los intereses de gobernados o gobernantes) significan menos tiempo gastado en defensa personal y más tiempo para otras cosas. Formas más interesantes de arte, música y literatura (creadas por cualquier razón, posiblemente sólo por el refuerzo inmediato de quienes las crean o quienes las disfrutan) significan menos deserciones hacia otros modos de vida" (pag.185) Es decir, la sociedad 'enferma' se 'curará', si la educación, la industria, el gobierno, y las bellas artes adquieren mejores formas o son más interesantes. - Las medidas curativas toman en cuenta la enseñanza, la producción, la política y los valores culturales, por lo cual ya no basta tan solo "un autocontrol basado en un análisis científico del comportamiento humano".

Veamos como concibe las funciones "de las medidas curativas": para Skinner, la enseñanza, es una situación en que el maestro arregla las contingencias de reforzamiento a fin de expeditar el aprendizaje (Bijou, 78, pag., 24), es decir, acelerar la producción de hombres competentes con grandes posibilidades de éxito, para entrar en una sociedad de recompensas y castigos, en una sociedad competitiva en donde importe ser 'individualmente' los vencedores; si la sociedad está 'enferma', es necesario también, mejorar el aparato productivo existente, no tanto crear fuentes de trabajo, sino

mejorar los incentivos, lo cual significa "más y mejores bienes" (consumista); también, es necesario mejores "formas de gobierno", que signifiquen "mas tiempo para otras cosas", Skinner nos deja en la ambigüedad, -- después de ser constantemente operante en sus definiciones, lo mismo sucede cuando dice que se necesitan "formas más interesantes de arte, música y literatura que significan, menos deserciones hacia otros modos de vida", En la parte final del capítulo "El problema del Control", del cual venimos entresacando algunos párrafos, Skinner nos habla sobre la semejanza entre la selección natural, el condicionamiento operante y la evolución del ambiente social, en la cual subyace la teorización de "la nación" (EEUU) -- que debe sobrevivir sobre las naciones menos favorecidas, para tal efecto selecciona un párrafo de Darwin: "pese a la oscuridad (escribe Darwin) del problema del avance de la civilización, por lo menos podemos ver que la nación que durante un largo período de tiempo producía el mayor número de hombres altamente intelectuales, enérgicos, valientes, patriotas o benévolo, generalmente prevalecía sobre las naciones menos favorecidas". De esta forma, una nación (EEUU) debe 'producir' hombres...para prevalecer sobre naciones menos favorecidas Más adelante declara: "lo bueno para la especie es lo que propicia su supervivencia" y siguiendo con el comentario anterior bien pudo escribir: "lo bueno para Estados Unidos es lo que propicia su supervivencia para prevalecer sobre las naciones menos favorecidas". Y dado que la relación que existe entre la periferia (países subdesarrollados) y el centro (países desarrollados), se repite en los grupos dominantes de la periferia hacia los grupos menos favorecidos, nos "justifica" sobrevivir sobre los menos favorecidos, sobre los grupos marginados. Braunstein (79), criticando la teoría darwinista señala que "los hombres ya no son iguales, sino que algunos son más aptos que otros para la lucha por la vida y son precisamente los más aptos los que sobrevivirán. Los me-

nos aptos deben aceptar la ley que aquellos les impongan. Así, William -- Summer, podría decir sin sonrojarse que "los millonarios son un producto de la selección natural. El hombre ya no es 'igual' al hombre, sino que el hombre (menos apto) es instrumento del hombre (más apto). Al utilitarismo que se ufanaba de buscar la máxima felicidad, siguen el pragmatismo y el instrumentalismo que confiesan que se trata de la búsqueda del máximo beneficio. Y la psicología se incerta en este cambio al trasladar el acento a la 'adap tación', al 'hombre como animal', como herramienta que maneja herramientas" (Braunstein, 79, pag., 347).

"Por muchos años, la educación, debido a la influencia que ejerció sobre --- ella la escuela conductista, centró su actividad en la investigación en el - estudio de fenómenos y procesos que se llevan a cabo, tanto en el interior - de la escuela como en diversos ambientes de aprendizaje, tratando de optimi- zar las condiciones para conseguir objetivos, es decir, buscando controlar - las variables en forma similar a como se hace en el laboratorio, aislando y enajenando los procesos de la realidad. Tal estrategia de investigación -- tiene méritos que no vale la pena discutir, pero resulta insuficiente e ina- decuado para conocer objetivamente la relación entre educación y cambio so- cio-económico" (Figuroa Unda, 79, pag., 78). Esto ha sido precisamente nues- tra intención en este apartado, manifestar la poca relación que existe entre educación y cambio socio-económico en la concepción conductual y de ninguna manera negar los principios y conceptos conductuales.

Sería injusto no mencionar que hay quienes ven en el análisis conductual --- aplicado, un enfoque revolucionario. Holland (75), después de analizar --- la forma como el gobierno el ejército y los grupos económicos de Estados -- Unidos han utilizado los principios conductuales para ejercer el poder --

y "su influencia en las naciones subordinadas, eufemísticamente etiquetadas 'el mundo libre'"(Idem,270), propone cambios radicales en la aplicación de la ciencia de la conducta. Señalamos uno de los muchos ejemplos que cita Holland "de nuestra ciencia al servicio de la estructura del poder...un ejemplo ominoso y obvio es el del proyecto general de investigaciones presentado por el American Institutes for Research, quienes propusieron que los científicos sociales trabajaran en problemas de contrainsurgencia en la región rural de Tailandia" (Idem. pag.,271). La siguiente cita del proyecto nos permite ver cómo consideraron el posible manejo de la conducta, "si en el pasado la comida fue un estímulo poderoso, probablemente se pueda debilitarlo mediante un incremento en la producción agrícola local. Si se trata de un estímulo débil o neutral probablemente se pueda fortalecerlo si se quemara la cosecha" (Idem. pag.,272).

Holland propone cambios en la aplicación de la ciencia de la conducta, "si queremos que una ciencia de la conducta esté al servicio de nuestra sociedad igualitaria, tenemos que hacer grandes cambios en nuestra forma de trabajar. En primer lugar es necesario que inter rompamos el trabajo que tenga alta probabilidad de estar al servicio de la riqueza y del poder. En segundo lugar tenemos que adaptar nuestro trabajo a las necesidades directas del pueblo que lucha por liberarse del control y de la explotación por parte de la élite que se halla en el poder. Esto implica tanto el análisis de las formas de control que usa la sociedad como el desarrollo de las formas de contracontrol que pueden usar los individuos de recursos muy limitados. Y, en tercer lugar, tenemos que explorar las formas de modificación de conducta que sean compatibles con un sistema igualitario, no materialista, y no elitista, sino constructivo, cuando menos en lo tocante a los medios para el inapasable cambio revolucionario del hombre" (Idem.280).

#### 4. Nuestra propuesta.

Comenzaremos con una pregunta que se plantea Bijou (78). ¿Qué puede ofrecer la psicología a la educación? La respuesta, dice, "depende casi en su totalidad de la orientación particular... los psicólogos difieren enormemente de su concepción de la materia de estudio y objetivos de su disciplina" (Bijou,78,intr.). Esta respuesta justificaría en cierta forma la propuesta que nosotros planteamos y nos pondría a salvo de objeciones, pues lo que podemos ofrecer a la educación "depende en su totalidad de la orientación particular". "La ambigüedad existente en la proposición de un objeto para la psicología, terminaba justificando a Ellis, para afirmar -- que la psicología es aquello que practica y en lo que piensan en general -- los psicólogos" (Braunstein,79,pag.,332). A pesar de las grandes divergencias a la cuestión de lo que la psicología puede ofrecer a la educación, Bijou (79), considera que hay básicamente tres aproximaciones, a las cuales ya nos hemos referido, solo mencionaremos nuevamente la respuesta que da la 'pequeña minoría', la cual es: "la psicología ofrece además de una filosofía de la ciencia, descripciones de índole observable de las relaciones entre la conducta individual y sus condiciones determinantes" (Bijou,78,paf.,21), de esta forma el objeto de estudio de la psicología para algunos es la interacción entre la conducta del organismo y los eventos ambientales. Sobre esta proposición volveremos más adelante.

En el desarrollo del presente trabajo hemos hecho manifiestas las condiciones socioeconómicas determinantes de la conducta, hemos hablado sobre los aspectos que controlan a los sectores menos favorecidos, sin embargo la psicología académica (aquella en la que fuimos formados) nos restringe encaminar nuestra actividad a aquello que solo acontece en el salón de clase

y solo en aquello que implica enseñanza-aprendizaje. Por otro lado -- nos hemos referido a la ideología que subyace tanto en la política educativa nacional, como en el proceso formativo del psicólogo, las cuales tienen a reproducir las mismas condiciones actuales, a trabajar con lo real, con lo establecido pero sin modificar la estructura, tenemos la función de incrementar y mejorar el aprendizaje para que la escuela cumpla mejor sus funciones básicas: primero, colaborar para que la escuela cumpla la función de preservación de la jerarquía social a través de la reproducción de la estructura de clases y las relaciones de producción al interior del sistema educacional; segundo, para ayudar a transmitir y reproducir los valores, normas y actitudes intrínsecas al modo de producción capitalista a través de un proceso de entrega de conocimientos; tercero, para que la escuela -- cumpla una función de formación de la fuerza de trabajo adaptada a las necesidades sociales y económicas del proceso de producción cuya meta es la acumulación de capital, para ello usa la instrucción especializada; cuarto, colaborar para cumplir la función de desarrollar las habilidades que los individuos necesitan para desempeñar roles complejos dentro de las estructuras administrativas, económicas y políticas del sistema (Morales-Gómez, 79). Tenemos la función de disciplinar y hacer aceptar el orden vigente, integrar al niño a la sociedad, a cumplir sus leyes y a aceptar sus prescripciones, mas no a cuestionarla; contribuimos a generar el producto específico de la educación: un hombre moderno, esto es, un hombre considerado un ciudadano un ciudadano modelo, que apoya fuertemente las políticas de desarrollo económico y social propuestas por la élite dominante, obediente a los principios establecidos de comportamiento social y democracia, buen -- trabajador, competitivo en su desarrollo personal, buen consumidor, y preparado para defender el sistema (Morales-Gómez, 79, pag., 40).

y a veces tenemos la función de detectar a los individuos que son incapaces de trabajar bien en el grupo, los cuales si son recuperables, podrán ser readaptados, si no lo son, serán expulsados y transformados en desocupados, delincuentes o locos (Braunstein,79), o simplemente su condición económica y social se encargará de marginarlos a pesar del uso óptimo de nuestra tecnología conductual. "Las formaciones sociales dominadas por el modo de producción capitalista tragan a todos los sujetos que pueden y vomitan a aquello que no se puede comer, excluyéndolos, encerrándolos, quitándoles o acortándoles la vida" (Idem. pag.381)

Es pues, según lo tradicional, en la conducta de los individuos donde tenemos que hacer los cambios, para que la estructura fundamental del sistema persista. El objeto de estudio de la psicología, retomando la proposición de Bijou, es "la interacción entre la conducta del organismo y los eventos ambientales"; pero, lejos de ser un objeto científico la "interacción", - ésta aparece como el resultado de la acción de una estructura cuyo conocimiento hay que producir; la interacción se revela como el aspecto empírico, visible, de la organización social; y en tanto que apariencia, es efecto de una estructura invisible que la determina, ya que "resulta claro que cuanto sucede en la interacción, está determinado por estructuras que fijan los lugares relativos de cada uno de los sujetos que participarán en la interacción" (Braunstein,79,pag.,371). Es decir, la psicología -- propone el estudio de los efectos, dejando de lado la cuestión de su determinación. La ignorancia teórica se traduce en una práctica que sirve consciente e inconscientemente a la conservación del orden vigente, en la medida en que nunca se alcanza el conocimiento de por qué las cosas son como son, y en consecuencia, nunca puede plantearse la cuestión de si deben o no seguir así y por qué.

En base a lo anterior, nuestra propuesta es, que la labor del psicólogo educativo, sobre todo en las áreas rurales, sector en el cual se pretende realizar un cambio social y económico (mediante la educación), debe ser en base al conocimiento no solo de las variables que se dan dentro del aula, sino de aquellos condicionantes de tipo social y económico que inciden cotidianamente en el proceso educativo; y partir de aquí para cuestionarnos sobre nuestra función, ¿qué hacemos? ¿por qué lo hacemos? ¿para qué y a pedido de quién?

##### 5. Un rol posible.

En el primero capítulo analizamos algunos programas educativos que fueron encaminados a realizar un cambio social y asentamos que dichos programas han quedado incompletos o por rehacer, precisamente porque buscan alentar los cambios; por esto como punto de partida hay que tener presente, "el carácter de clase de la educación en nuestra sociedad y que la educación no juega ningún rol causal en los procesos de cambio de las sociedades; es necesario, por lo tanto, operar sobre la base de que sin un cambio en las estructuras de clase que norman las relaciones entre los hombres, no es posible hablar de cambio social; en este contexto parece existir más evidencia que muestra que la educación juega un rol reproductivo más que revolucionario, y que, por ello mismo, las reformas educativas han sido profundamente falaces en términos de cambio social, habiendo sido, no obstante, tremendamente efectivas en crear la falsa imagen de desarrollo, igualdad y justicia que en este momento justifica muchas de las acciones tanto de educadores como de políticos" (Morales-Gómez, 79, pag.43).



A pesar de que es un hecho de que un cambio de las actuales condiciones de nuestra sociedad no es una tarea a ser asumida por la escuela, no por ello significa que la educación debe ser ignorada en una estrategia de -- cambio bajo las presentes circunstancias. En realidad no se pueden dar -- prescripciones ni recetas a seguir en la actividad del psicólogo educativo para colaborar a realizar un cambio de las condiciones existentes, las alternativas surgen en y de la experiencia, aunando los conocimientos teóricos de nuestra propia disciplina con las necesidades y expectativas de la población; para el caso de la Montaña, creemos que la acción debería -- iniciar en la investigación educativa-social y en la organización del magisterio. Hay quienes señalan la urgencia de destinar recursos y tiempo -- no solo a investigar los problemas de educación de aquéllos que no han -- llegado a beneficiarse de ésta, sino también, a reflexionar sobre las evidencias de injusticia de educación de los marginados, reflexión que ha -- llevado a imaginar nuevas formas de educación que realmente libere, haga crecer y propicie las condiciones para la expresión libre de las mayorías. Es un trabajo arduo, pero cuando se quiere ser honesto, es un compromiso ineludible que implica esforzarse en comprender las condiciones de explotación y miseria de mucha gente para desde allí ofrecer claridad de ideas sobre el cómo y hacia donde de una justa educación para los marginados. Hay quienes proponen cambios en la formación profesional del psicólogo, otros en los contenidos de los programas oficiales, finalmente, hay quienes consideran realizar cambios más radicales.

- **La formación profesional (del psicólogo).**

"Los reformadores tendrán que aceptar que, en el interior de una universidad que actúa como instrumento de reproducción social, la renovación democrática coexistirá contradictoriamente con esquemas y acciones conserva-

doras. Por otra parte, el alcance de las reformas estará en cada caso sujeto al poder real que las fuerzas de izquierda tengan para sustentarlo. Exceder este margen plantearse metas que están más allá de la capacidad política efectiva, equivale a liquidar por provocación toda posibilidad de cambio. Serán las condiciones de cada centro de estudios y las relaciones de fuerza que se presenten en ello, las que definan lo que se puede transformar, cómo hacerlo y hasta dónde llegar. Sin embargo, hay ciertas cuestiones centrales que ningún programa radical podrá eludir" (Fuentes-Molinar, 79, pag., 264) Las tres cuestiones centrales son: primera, la orientación social de las profesiones, "será necesario desarrollar alternativas de formación que presenten otro tipo de práctica, vinculada a las necesidades básicas de los grupos mayoritarios. El problema radica en que estas necesidades no se manifiestan como demandas en el mercado de empleo, no generan puestos bien remunerados; segundo, la calidad científica del aprendizaje, el enfoque tradicional resuelve por sí mismo y en sus propios términos el problema de calidad: se trata de aprender bien un saber ya definido y de aplicarlo en condiciones también definidas y conforme a normas establecidas. Una perspectiva renovadora plantea problemas mucho más complejos: exige rigor y precisión, y al mismo tiempo imaginación y destreza en el uso de los métodos; tercero, desarrollar formas participativas... falta todavía avanzar en la creación de formas de trabajo conjunto, de reflexión sistemática" (Idem. pag., 265).

- La organización de los maestros (normalistas).

Colaborar para que el maestro aumente su participación e influencia en los centros de decisión del sistema educacional. "Los maestros, como grupo de trabajadores, deberían crear y organizar mecanismos que les permitieran tener un mayor control sobre sus propios procesos de producción...

Hasta ahora, en la gran mayoría de los casos, ellos no han comprendido y no se han considerado a ellos mismo como trabajadores, que en cuanto tales, son miembros de una clase que no tiene acceso a los núcleos de decisión donde los administradores y tecnócratas han jugado el rol principal" (Morales-Gómez, 79, pag.44).

- En el contenido de estudio.

"Las alternativas al interior de la escuela están limitadas a las alternativas existentes de aumentar la conciencia de los estudiantes respecto a las contradicciones existentes en la sociedad; usando para ello la alternativa que las mismas contradicciones de la sociedad ofrece, entre lo que la escuela transmite como visión del mundo y lo que sucede fuera de la escuela" (Morales-Gómez, 79, pag.45)

"En los contenidos más que en las maneras de enseñar, radica la crisis de la educación... la sociedad de nuestros días no puede enseñar lo que es, - vale decir, justificarse, porque es injustificable, ni enseñar la contradicción entre lo que es y lo que pretende ser, puesto que ello llevaría a un compromiso en la crítica revolucionaria... los contenidos, deben fundamentarse en un cuestionamiento de la sociedad en que están inmersos los - alumnos, en la posibilidad de denunciarla y descubrir con ellos la fuerza que tienen para transformarla, en esto debe fundamentarse una verdadera - renovación pedagógica". (Snyders, 77).

- Investigación educativa.

Mediante una acción comunitaria e interdisciplinaria.

Figueroa Unda (79) propone temas a investigar:

Educación y enajenación: educación y concientización, educación y endoculturización, educación y alienación, educación e pluralismo cultural.

Educación y desarrollo: educación y desarrollo económico, educación y mer

tado de trabajo, educación y dependencia tecnológica, educación y distribución de ingresos, status económico y niveles educacionales, educación y desarrollo político, redistribución de las oportunidades educativas.

Crecimiento demográfico y sus repercusiones en los procesos educativos: -- educación y migración interna, educación y migración externa, educación y crecimiento poblacional.

Reformas educativas: análisis cualitativo de los contenidos y transfondo ideológico de las reformas educativas, análisis sectorial de las reformas.

Educación y recursos humanos: recursos humanos en educación y las necesidades sectorial; requerimientos y análisis de objetivos en torno a la formación de personal de educación, mejoramiento y capacitación del personal en servicio, estrategias y alternativas de formación de personal por medios no institucionalizados.

Educación y dependencia: educación y dependencia económica, educación y dependencia cultural, dependencia externa e interna y sus consecuencias en los modelos educativos.

-Actitud personal.

"Dado que la práctica técnica de la psicología implica: un lugar de psicólogo (rol prescrito), una conciencia de psicólogo (rol subjetivo) y una conducta de psicólogo (rol desempeñado), determinados desde la estructura social y asumidos en el proceso de sujeción a la misma como individuos que vienen a ocupar el lugar de psicólogo, la posibilidad de una práctica diferente y cuestionadora del rol asignado requiere, como condición de posibilidad, una toma de conciencia del encargo y demanda implícitos tras el

discurso de la psicología y tras las áreas propuestas para la intervención del psicólogo, generalmente aquéllas que se consideran 'conflictivas' o -- donde debe impulsar un cambio'...Dado que el encargo social al que responde el discurso de la psicología académica, el objetivo de sus técnicas y - la función del psicólogo, remiten a la clase dominante, esa toma de conciencia, si quiere posibilitar una práctica profesional diferente a la asignada, debe darse en el seno de la lucha de clases y de las ideologías de --- clase. Por eso, el rol asumido es una decisión de tipo ideológico. No existe sólo la demanda de la clase dominante, sino también la demanda de la -- clase dominada... esa toma de conciencia y de partido debe darse en el seno de la práctica específica de la psicología" (Benedito, G. 79, pag.416)

Las alternativas de acción del psicólogo educativo, en las áreas rurales, - dependen de las condiciones propias de cada región, pero lo que es común - en cualquier ambiente, es el compromiso y la toma de conciencia de los --- problemas y de aquí optar por las alternativas.

**BIBLIOGRAFIA**

- Anastasi, Anne. Tests Psicológicos. Aguilar, México, 1973.
- Anderson, Richard-Faust, Gerald. Psicología Educativa. Trillas, México, 1979
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas-Bilingües, (ANPIBAC), I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural (materiales de consulta), Oaxtepec, 1979.
- Ausubel, David. Psicología Educativa. Trillas, México, primera reimpression 1978.
- Ayala, José. La Crisis Económica: evolución y perspectivas, en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores), México Hoy. Siglo XXI, México, 1979.
- Bijou, Sidney. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. Trillas, México, 1978.
- Benedito, Gloria. Rol del Psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible, en Braunstein-Pasternac-Benedito y Saal, Psicología: ideología y ciencia. Siglo XXI, México, sexta edición, 1979.
- Braunstein, Néstor. Introducción a la lectura de la psicología académica, en Braunstein-Pasternac-Benedito y Saal. Psicología: ideología y ciencia. Siglo XXI, México, sexta edición, 1979.
- Bravo Ahuja, Marcela. Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza, en Perfiles Educativos No. 7, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 1980.
- Brice Shirley. La Política del Lenguaje en México. SEP-INI, México, 1972.
- Castillo, Isidro. México y su Revolución Educativa. Editorial Pax, México, 1965.
- Castillo-Vales, Víctor. El porvenir de una ilusión: ¿Será posible tanta belleza? Modelo para la enseñanza de la psicología latinoamericana, en Finley-Marín. Avances de Psicología Contemporánea. Trillas, México, 1979.
- Carnoy, Martín. La educación como imperialismo cultural. Siglo XXI, México, segunda edición, 1978.
- Centro de Estudios Educativos (CEE), revista del Subdesarrollo y Programación de la Educación en una provincia del Brasil. Vol IV, No. 1, - México, 1974.
- Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), revista del. Vol. IV, No.1 (7), México, 1979.
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Zona Mixteca, Guerrero, No. 21. México, 1977.
- Davis, K. Ensayos sobre el desarrollo urbano de México. Septententas, No.143, México, 1974.

- Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala (ENEP-I), ponencia presentada por los profesores del área de Desarrollo y Educación, de la carrera de Psicología en la IV reunión de enseñanza e investigación de la psicología. Puebla, 1978.
- Espinosa, Iván. Algunas reflexiones sobre la educación superior en México en Daniel A. Morales-Gómez. La educación y desarrollo dependiente en América Latina. Gernika, México, 1979.
- Figuroa Unda, Manuel. Datos básicos y directivas para la elaboración de un programa de investigación educativa. Idem.
- Finkel, Sara. El "capital humano" concepto ideológico, en La educación --- Burguesa de Labarca-Vasconi-Finkel y Recca. Nueva Imagen, México, 1977.
- Flavell, John. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Paidós. Argentina, 1976.
- Flood, C y Ana Tobin. La escuela rural productiva, en Perspectivas de la Educación en América Latina del Centro de Estudios Educativos, A.-C. México, 1979.
- Fuentes Molinar, Olac. Uno más uno, pag.5. México 7 de mayo de 1979.
- Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. Editorial Grijalbo. México, 1977. (Colección pedagógica).
- Gaspar, Jorge y García Bello. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. Grijalbo, colección 70, No. 138, México, 1974.
- Hansen, R. La política del desarrollo mexicano. Siglo XXI, México, 1971.
- Hernández Franco, Gabriel. La ANPIBAC y su política de participación, en materiales de consulta del I seminario de Educación Bilingüe-Bicultural, Oaxtepec, 1979.
- Hernández, Natalio. Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural. Idem.
- Holland, James. ¿Servirán los principios conductuales para los revolucionarios? en Keller y Ribes, Modificación de conducta: aplicaciones a la educación. Trillas, México, primera reimpresión, 1975.
- Huacani, Carlos, Subirats, José. Estudio de caso: Warisata "Escuela Ayllu, en Perspectivas de la Educación en América Latina, del Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1979.
- Illich, Ivan. La sociedad desescolarizada. Barral. Barcelona, 1974.
- Instituto Nacional Indigenista (INI). Resoluciones del congreso latinoamericano de 1940, en México Indígena, INI, México, 1978.



- Kaufman, Roger. Planificación de sistemas educativos. Trillas, México, 1973.
- Labarca, Guillermo. Planificación de recursos humanos: ¿técnica o ideología? en la Educación Burguesa de Labarca, Vasconi, Finkel y Recca. Nueva-Imagen, México, 1977.
- Landa, Lev. Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje. Trillas, México, 1978.
- Marx-Engels. La Sagrada Familia. Grijalbo, México, 1967.
- Marx-Engels. Manifiesto del partido comunista y otros escritos políticos. Brijalbo, colección 70, No. 63, México, 1970.
- Morales-Gómez, Daniel. Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. Editorial Gernika, México, 1979.
- Muñoz-Isquierdo, Sylvia Schmelkes. Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México. Idem.
- Neisser, Ulric. Psicología cognoscitiva. Trillas, México, 1976.
- Ortiz, Edgar. Documento histórico de Tlapa. Tesis UAG. Chilpancingo, 1974.
- Palacios, Manuel. La educación en una estrategia de desarrollo rural asociativo, en Perspectivas de la Educación en América Latina, del Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1979.
- Pescador, José Angel. La relación entre la educación e ingreso: reflexiones para el caso de México, en Morales-Gómez. La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. Gernika, México, 1979.
- Pineda, Antonio. ¿Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica? en revista de Enseñanza e Investigación en Psicología del Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. IV, No.1 (7), México 1979.
- Ponce, Anibal. Educación y Lucha de Clases. Editores Mexicanos Unidos. México, 1978.
- Reynolds. G. Compendio de condicionamiento operante. Edit. Ciencia de la conducta (ECCSA), México, 1973.
- Ribes, Emilio. Técnicas de Modificación de Conducta. Trillas, México, 1972.
- Ribes, Emilio. Ponencia presentada en las primeras jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, en la ENEP-I, 1975, - también en Ribes y col., Nuevas técnicas instruccionales en enseñanza superior, Trillas, México, 1977.
- Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI, - México, segunda edición, 1978.

- Roma, Germán. Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para --- América Latina, en la revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. IV, No.3, México, 1974.
- Rueda, Mario. La modificación de conducta aplicada a la educación: revisión y perspectivas, en Finley-Marín. Avances en Psicología Contemporánea, Trillas, México, 1979.
- Salinas, Bertha. El problema de la determinación de la demanda de acompañamiento externo, en Perspectivas de la educación en América Latina, -- del Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1979.
- Salvat, Henry. La escuela, una carrera de obstáculos, en El Fracaso Escolar Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- SEP. Memoria de la primera asamblea de filólogos y lingüistas. Departamento Autónomo de asuntos indígenas. México, 1940.
- SEP. Documentos sobre la Ley Federal de Educación, México, 1974.
- SEP. Plan Nacional de Educación. Subsecretaría de Planeación y Capacitación Dirección General de Planeación, México, 1977.
- SEP. Programas y metas del sector educativo 1979-1982. México, 1979.
- Skinner, B. Sobre el conductismo. Fontanella, Barcelona, 1975.
- Snyder, G. La actitud izquierda en pedagogía. Ediciones de Cultura Popular, México, 1977.
- Snyder, G. ¿Es el maestro de escuela quien ha perdido la batalla contra las diferencias sociales? en El Fracaso Escolar, Ediciones de Cultura -- Popular, México, 1978.
- Suchodolski, B. Teoría marxista de la educación. Grijalbo, México, 1977.
- Thomas, Jean. Los grandes problemas de la educación en el mundo. Ediciones Anaya, Madrid, 1976.
- Tyler, Leona. Pruebas y medición en psicología. Editorial Prince/Hall Internacional. España, 1972.
- Valdés, Jorge. La reforma educativa socialista: sus antecedentes y consecuencias. Subsecretaría de Planeación de la SEP, 1974.
- Vance Hall. El manejo de la conducta. El Manual Moderno, Argentina, 1973.
- Warman, A. Se ha creído que el indigenismo es un apostolado, no una acción política, en México Indígena, INI, México, 1978.
- Yaroshesvky, M. La psicología del siglo XX. Grijalbo, México, 1979.

Documentos consultados de la Subdelegación de Educación  
en la Montaña de Guerrero.

Fundamentos didácticos para la educación preescolar en el medio indígena.  
Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), 1978.

Manual de alfabetización, febrero de 1979.

Manual de organización para las actividades preescolares. Centro de Investigación para la Integración Social, 1978.

Memorias del curso de información e integración a los supervisores escolares, Tlapa, 79

Memorias del curso de capacitación a los directores regionales. Tlapa, 1979.

Proyecto Montaña de Guerrero (informe preliminar), Tlapa, 1979.

Reglamento del consejo consultivo de la subdelegación, Tlapa, 1979.

Reglamento escolar, Tlapa, 1979.

Resultado de la 1/a. reunión de evaluación del programa de desarrollo --  
educativo de la montaña de guerrero, efectuada en agosto de 1979.  
Revisó: Rogelio Sosa, Director del Programa.