



# ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

U. N. A. M.



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

CONSIDERACIONES ETICAS Y PROFESIONALES  
SOBRE EL PAPEL SOCIAL DEL PSICOLOGO:  
REPORTE DE UNA EXPERIENCIA EJERCIDA  
EN AMBIENTES COMUNITARIOS RURALES

001  
31921  
PY  
1984-3

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

HECTOR RAMON PRECIADO VELARDE

SAN JUAN IZTACALA, MEXICO.

1984



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

A MIS PADRES:

QUE ME ENSEÑARON A COMPRENDER  
LO QUE DEBE Y NO DEBE UNO SER  
Y HACER.

A MIS HERMANOS:

POR SER SIEMPRE LA CONTRAPARTE  
QUE NOS JALO A LA HUMANIDAD.

A MIS SOBRINOS:

CESAR, YOLI Y JOCHITO:  
POR RENOVER LA ALEGRIA  
Y EL CALOR DE LA FAMI-  
LIA.

A MI CANCHANCHAN:

HERMOSA LUZ QUE DESCIFRO  
EL ENIGMA DE LO QUE FUE  
Y HABRA DE SER.

A MI RETOÑO:

QUIEN ME DESPEJA A  
DIARIO CON SUS RETOQ  
ZES LOS DESANIMOS  
QUE FORJA LA INDIVIL  
DUALIDAD.

## I N D I C E

INTRODUCCION.....	1
<b>CAPITULO I</b> <b>IZT-1000391</b>	
Descripción del trabajo realizado en el programa de psicopedagogía en FIOSCER Michoacán.	7
1.1. Reporte de trabajo entregado el día 11 de noviembre de 1981.....	12
1.2. Reporte de trabajo entregado el día 31 de enero de 1982.....	69
<b>CAPITULO II</b>	
Reflexiones críticas sobre las responsabilidades profesionales del psicólogo.....	102
1.- Consideraciones previas.....	103
2.- Limitaciones y responsabilidades derivadas del conflicto preparadigmático.....	107
3.- Limitaciones y responsabilidades derivadas del conflicto político - ideológico..	124
4.- Consideraciones finales.....	136
Gráficas.....	140
Bibliografía.....	156
Anexo 1.....	165
Anexo 2.....	169
Anexo 3.....	175

I N T R O D U C C I O N

Este escrito tiene solo la intención de exponer algunas de las reflexiones y consideraciones - que, como profesional de la psicología vine realizando a lo largo de un trabajo institucional desarrollado en ambientes comunitarios rurales, en torno a múltiples cuestiones derivadas del problema - esencial de la definición de un quehacer integral - dentro de la disciplina psicológica.

La institución en la cual se desarrolló mi - trabajo es una dependencia descentralizada del Gobierno Federal denominada FIOSCER - Fideicomiso -- para obras sociales con campesinos cañeros de escasos recursos -, dependencia cuyo motivo de existencia, expresado en las propias palabras de un - miembro directivo de la misma, "es la de participar modestamente en el proceso de cambio social, cuyos objetivos se definen en la necesidad de mejorar - los diversos aspectos básicos elementales y culturales de productores y cortadores de caña, quienes por diversas causas no disfrutaban los beneficios - del desarrollo socioeconómico" (Balmaceda, 1981, - p. 12).

Los problemas que debí afrontar, junto con -- otros compañeros integrantes del equipo encargado del programa de psicopedagogía, pueden básicamente ser agrupados en dos grandes fuentes de dificultades, ambas estrechamente relacionadas: una referida al ámbito del proceso educativo en escuelas primarias; la otra vinculada al ámbito del retardo en el desarrollo en el medio infantil.

Es a partir del enfrentamiento con estos problemas, localizados geográficamente en distintas - poblaciones cañeras en los municipios de Tacámbaro

y Turicato en el estado de Michoacán, que muchas - cuestiones y preguntas inquietantes y complejas - normalmente consideradas como simples cuestiones - "éticas", pero no menos importantes para el ejer - cicio profesional de un psicólogo - me estuvieron - siendo planteadas a mí y a algunos otros compañe - ros del programa de psicopedagogía. El esclareci - miento y definición de estas interrogantes debería, no obstante - esta Tesis pretende demostrarlo-, in - quietar y preocupar a todos y cada uno de los miem - bros de esa comunidad de profesionales de alguna - manera homogenizados por una misma finalidad huma - nista derivada de la esencia fundamentalmente prác - tica de esa disciplina científica llamada psicolo - gía.

Aunque todas las reflexiones hechas durante - el transcurso del trabajo estuvieron siempre cir - cunscritas alrededor de los dos grandes núcleos de dificultades mencionados antes, es necesario seña - lar, sin embargo, que la naturaleza misma de las - reflexiones realizadas, en términos de la inquie - tud primordial que las circunda - la delimitación - de un quehacer profesionalmente responsable -, ha - ce posible considerar a las mismas como preocupa - ciones esencialmente válidas a cualquier campo de - interés psicológico.

¿ Deben las cuestiones éticas ser contempla - das por el psicólogo ?... ¿ Exige la propia disci - plina psicológica que se haga ?... ¿ En que forma - deben de considerarse a las mismas dentro del tra - bajo profesional ?... ¿ Se expresan, principal - mente, a través de la determinación de los objeti - vos finales de intervención ?... ¿ Tienen estas al - go que ver con la responsabilidad profesional del-

psicólogo?... ¿ Se puede ser, al mismo tiempo, - profesionalmente responsable y éticamente irresponsable?... ¿ Puede, o más propiamente, debe la teoría psicológica y la ciencia en general - en términos de la visión de los problemas que ofrece ( definición, origen y formas de solución y prevención de los mismos ) - ser una guía razonable para una actuación responsable de los profesionales de la psicología?... ¿ Qué obstáculos pueden presentárseles a los profesionistas para actuar con responsabilidad?... ¿ Qué debe hacer el psicólogo cuando no son superables tales obstáculos ?. Estas son algunas de las preguntas que, aunque no expresadas en esta forma general sino, como ya fué dicho, en relación directa a los objetivos, metas y procedimientos de intervención que nuestro trabajo hubo - de establecer para abordar los problemas educativos y de retardo enfrentados, estuvieron ocupando nuestra atención a lo largo de todo ese tiempo en que se vino desarrollando nuestra labor en el programa de psicopedagogía FIOSCER para las comunidades cañeras de la zona de abastecimiento de Tacámbaro, del estado de Michoacán.

Sé que el grado de dificultad de las cuestiones tratadas aquí es elevado y, además, particularmente susceptible de propiciar controversias y discusiones interminables. Estoy convencido, sin embargo, de la necesidad personal que cualquier profesional, de la psicología debería tener de esclarecerse a sí mismo las posibles repercusiones, limitaciones, y alcances reales de su trabajo, en razón de la naturaleza profundamente social de la disciplina que ejerce.

Los problemas "éticos" del ejercicio psicológico

gicó, y de toda otra profesión humana, son problemas, pienso - y esto constituye la esencia de esta Tesis -, que deberían ser bosquejados y resueltos por las propias disciplinas científicas (Selsam, - 1975 ). Solo a partir de una visión unitaria y -- científica de la realidad y sus problemas - y, en contrapartida, una visión unitaria y científica de la ciencia y sus diferentes campos - podrían las acciones de un psicólogo, y en general, de cualquier otro profesionista, encontrar los límites y demarcaciones intransferibles que guíen de manera segura el camino directo hacia una práctica profesional responsable.

Esta Tesis es, primordialmente, un reporte de caso que narra las experiencias, incertidumbres y dificultades afrontadas por nosotros a lo largo de todo el trabajo desempeñado para hallar las condiciones que permitieran satisfacer, con un mínimo - de seguridad, las exigencias propias de toda práctica razonablemente responsable.

No es la intención de este escrito dirigir - una exhortación moral a los compañeros miembros de la comunidad de psicólogos. No pretende, tampoco, ofrecer una respuesta cabal al problema esencial - de la definición de un quehacer integral dentro de la disciplina psicológica. Lo único que persigue, - a través de una narración sistemática y minuciosa - de los acontecimientos vividos y de un análisis ge nérico del origen y formas de expresión de las limitaciones enfrentadas en el trabajo, es llamar la atención en relación a las múltiples restricciones que al profesional de la psicología podrían presen tarsele para llevar a cabo una labor socialmente - aceptable, así como también plantear la necesidad-

de garantizar los mecanismos que permitan al profesionalista resolver eficazmente las inquietudes y dudas que pudieran surgirle con respecto a las finalidades y métodos a las que su práctica debería obligarle.

Es con dicho propósito, que la tesis ha sido dividida en dos capítulos secuencialmente vinculados. Un primer capítulo, describe los acontecimientos vividos por el equipo de psicopedagogía desde el momento mismo de inicio de actividades en FIOSCER Michoacán, tomando como referencia para ello los reportes presentados a la propia institución a lo largo del programa. Un segundo capítulo, ordena y expone, en un plano de mayor generalidad, las reflexiones e inquietudes planteadas en relación a nuestro trabajo, ofreciendo al lector un panorama general en el cual podrían situarse los problemas afrontados por un psicólogo en el terreno profesional.

## C A P I T U L O    I

Descripción del trabajo realizado por el  
programa de psicopedagogía en FIOSCER -  
Michoacán.

## CAPÍTULO I

Descripción del trabajo realizado por el programa de psicopedagogía en FIOSCER Michoacán.

Este capítulo estará dedicado solamente a presentar una descripción detallada de cada uno de los pasos seguidos por el equipo de psicopedagogía en la realización de su trabajo, así como también, exponer los diferentes contratiempos y limitaciones -afrentadas por el equipo y mencionar las distintas reflexiones sostenidas como consecuencia de los --mismos.

Los escritos utilizados como fuentes de narración, son los propios reportes de trabajo entregados a la jefatura regional de la institución con propósitos de información en relación a los avances del programa. A fin de respetar los hechos --afrentados por el equipo, su secuencia y la forma-particular de interpretarlos, se ha creído conveniente presentar estos reportes tal y como ellos -fueron elaborados originalmente, con solo algunas-modificaciones menores efectuadas con la finalidad de darles coherencia y continuidad. Antes de proceder a esta narración, sin embargo, quisiéramos indicar con brevedad - con el propósito de que el --lector se ubique en la lectura de los reportes - qué significa, laboralmente hablando, la institución FIOSCER, y cuál fué exactamente el lugar en - el que se desarrolló nuestro trabajo.

El FIOSCER, como su nombre lo indica, es una-institución descentralizada del Gobierno Federal -creada ( en el año de 1975 ) para atender y resolver las urgentes necesidades de las poblaciones --

dedicadas al cultivo o al corte de la caña ( una comunidad es considerada cañera, de acuerdo a la institución, cuando más del 50% de la población depende económicamente del cultivo de la caña ). Sostenida, principalmente, con recursos derivados del impuesto sobre la producción de azúcar ( impuesto administrado por el CNIA ) y con impuestos especiales establecidos en los ingenios azucareros ( impuestos sobre el ingreso ) por cada uno de los programas habilitados por el FIOSCER, esta dependencia del Gobierno Federal ofrece sus servicios solo en aquellas entidades de la República cultivadoras de la caña. En la actualidad, el número de estados atendidos por el FIOSCER alcanza la cifra de 13. Cada una de las delegaciones estatales del FIOSCER está considerada como una regional, siendo estas numeradas del 1 al 13. EL FIOSCER, delegación Michoacán, está designada como la región 5.

Los programas emprendidos por las regionales del FIOSCER ( en el caso de la región 5, programa de Obras, de Trabajo social, de Becas, de Protección al salario, de Educación preescolar y de Psicopedagogía ) son, la mayor parte de las veces, semejantes, aunque pueden presentar en ocasiones variaciones operacionales de forma o de tiempo. Tal fué el caso, por ejemplo, con el programa de psicopedagogía, el cual se habilitó en el estado de Michoacán solo hasta que el mismo ofreció buenos resultados en el estado de Jalisco.

En el caso particular del FIOSCER región 5, las distintas comunidades cañeras atendidas son organizadas de acuerdo al ingenio o ingenios bajo cuya jurisdicción quedan, tratándose de establecer una distribución práctica de las mismas que permi-

ta una mayor eficiencia de los recursos. Cada una de estas zonas atendidas es identificada por el nombre de alguno de los municipios en que quedan ubicadas, teniéndose actualmente tres zonas: la zona Tacámbaro ( que comprende dos ingenios: Pederalles y Puruarán ), la zona Tarétan ( que comprende el ingenio de Lázaro Cárdenas ), y la zona de los Reyes ( que abarca los ingenios de San Sebastián y Santa Clara ). El número de comunidades comprendidas en cada una de las zonas, es de alrededor de 40 ( ver anexo 1 ). El tiempo promedio requerido para recorrer las dos comunidades más alejadas dentro de una misma zona, alcanza hasta las dos horas ( tomando en cuenta sólo las comunidades a las que se puede llegar en automóvil; hay también, sin embargo, comunidades a las que se llega solo a pie, que toman hasta dos horas de camino ). El tiempo promedio necesitado para visitar las dos comunidades más alejadas de las tres zonas, llega a ser hasta de seis horas.

La zona de trabajo elegida inicialmente por nosotros, la zona de abastecimiento de Tacámbaro, es una zona que abarca 37 comunidades, distribuidas a lo largo de dos municipios: el de Tacámbaro y el de Turicato. La Cd. de Tacámbaro, cabecera del municipio del mismo nombre, y la comunidad más grande de todas, cuenta con una población de aproximadamente 30,000 habitantes, y está situada a dos horas de distancia ( 120 Kms ) de la Ciudad de Morelia, capital del estado de Michoacán. Con excepción de esta comunidad, y las de Chupio, Pederalles, Puruarán y Turicato, las poblaciones de las comunidades comprendidas en la zona de Tacámbaro no rebasan la cantidad de 1,000 habitantes por comunidad. Zona rural por excelencia, esta zona se -

ajusta perfectamente a la descripción hecha de las mismas por numerosos estudios ( Aguilera, 1975; - D'Argent, De la Peña, Guajardo, Mejía, Mújica y - Rivas, 1980; Muñoz, 1973 ) en relación a la repú - blica mexicana, como regiones con índices impresio - nantes de marginación y pobreza. Es esta margina - ción económica y social que podría convertir a - las comunidades cañeras en fuentes desesperadas de rebelión, lo que ha motivado quizás, la creación y el sostenimiento de un organismo del gobierno dedi - cado a la asistencia social de las mismas: el - FIOSCER.

Los reportes utilizados como apoyo para la na - rración de nuestras actividades dentro del progra - ma de psicopedagogía FIOSCER, son reportes entrega - dos a la institución adicionalmente de los repor - tes presentados cada mes como parte de las obliga - ciones del programa. Estos reportes extemporáneos - tenían la intención de exponer claramente los pro - cedimientos de intervención empleados, las finali - dades y objetivos establecidos para el programa, - los presupuestos teóricos y metodológicos seguidos, y las razones empíricas que validaron las formula - ciones y metas planteadas por el equipo. Es por - ello que los mismos son usados como puntos de refe - rencia.

I.I. Reporte de trabajo entregado el  
día 11 de Noviembre de 1981.

1.1. Reporte de trabajo entregado el día 11 de noviembre de 1981.

Este escrito tuvo como intención cuatro cosas: (1) presentar un breve panorama del trabajo realizado, hasta la fecha en que el mismo fué presentado por el equipo de psicopedagogía; (2) exponer lo más claramente posible las razones y justificaciones que llevaron a efectuar ese plan de trabajo; (3) describir en forma resumida algunos de los resultados obtenidos, y (4) mencionar las distintas estrategias que pensaban emprender a fin de intentar solucionar algunos de los múltiples problemas encontrados en las escuelas cañeras de la zona de abastecimiento de Tacámbaro.

Antes de emprender un recuento de las distintas actividades realizadas por el programa de psicopedagogía que fueron mencionadas en este reporte, quisiéramos señalar, como preámbulo, cuáles fueron los objetivos iniciales de trabajo planteados a nosotros a cumplir en el regional FIOSCER - 5 de Michoacán.

En varios estados de la República Mexicana - había venido realizándose, desde un tiempo hasta la fecha, un programa de ayuda psicológica - denominado de grupos integrados ( S.E.P. 1974 ) dirigido a rehabilitar niños de primer grado escolar con problemas académicos ( expresados en la forma de repetición escolar ), a través de la integración de grupos pequeños de 20 alumnos y la capacitación de maestros normalistas de la misma comunidad para hacerse responsables de los mismos, cuyos logros y resultados iniciales motivó la inquietud de exten-

derlo a otros estados con problemas educativos similares.

Fué a partir de tal preocupación que un convenio de trabajo fué efectuado entre dos dependencias del gobierno, FIOSCER y SEP, con la finalidad de iniciar un programa similar de ayuda psicológica en las 3 zonas cañeras de abastecimiento de Tacambaro, Tarétan y los Reyes, del estado de Michoacán.

Fué este el contexto que dió origen al programa de psicopedagogía, iniciado a partir del día 15 de agosto de 1981 ( con un equipo integrado por 6 psicólogos ), teniendo como fuente primordial de inspiración el modelo de programa seguido en ese entonces en el estado de Jalisco, y cuyos objetivos específicos de trabajo habían de ser en esencia, la formación de grupos de repetidores de primer grado escolar y la capacitación de personal docente para hacerse cargo de estos grupos, siempre tomando en cuenta las necesidades propias y las características y condiciones particulares de manifestación y existencia del problema de repetición en las zonas en que tal programa iba a ser desarrollado.

Tales fueron las condiciones y los objetivos establecidos por la institución para nuestro trabajo, que normaron las actividades iniciales del equipo. Una vez iniciado el trabajo, varias fueron las consideraciones que el equipo de psicopedagogía realizó. Con el propósito de no tergiversar los planteamientos hechos en ese entonces por el equipo, acudiremos a continuación al propio reporte entregado a la institución el día 11 de noviem-

bre de 1981:

“Dos premisas generales hubieron de ser tomadas en consideración desde un principio por el equipo de psicopedagogía como condición necesaria para la iniciación de un programa de ayuda psicopedagógica.

Primero, cualquier esfuerzo de estructuración y puesta en marcha de un programa de formación de grupos integrados en alguna zona del Edo. de Michoacán, había siempre de tener en mente el hecho importante de que el problema de repetición escolar, la gravedad y características de manifestación del mismo, y las condiciones educativas, geográficas y sociales en que tal problema hace su aparición, son la mayor parte de las veces, diferentes de un estado de la República a otro, o inclusive, de una región a otra de un mismo estado, o de una zona a otra de una misma región (D'Argent y cols, 1980).

Partiendo del hecho notable de que el modelo original de programa que estaba sirviendo como referencia de trabajo era un modelo proveniente de un estado de la República - Jalisco - distinto al estado de Michoacán, y dada la suposición inherente de la existencia de agudas diferencias geográficas, demográficas, económicas, de servicios, educativas, culturales entre un estado y otro, fué que se decidió emprender una investigación socioeconómica preliminar en las zonas y comunidades en que el programa había de aplicarse, con la finalidad de conocer las características específicas del problema y las condiciones sociales concretas en que el mismo hacía su aparición, y que pudieran --

estar condicionándole ( D'Argent y Cols, 1980; - Guzmán, 1980 )

Segundo, cualquier esfuerzo integral de trabajo psicopedagógico, como el nombre mismo lo indica, había siempre de tomar en cuenta el hecho sumamente importante de que el problema de repetición no es el único problema grave que pudieran estar presentando los centros escolares, y por lo tanto el único problema que debiera corregirse, sino que -- habían de identificarse, tomarse en consideración -- y en consecuencia, tratar de solucionarse todos - aquellos problemas escolares - como bajo rendimiento académico, deserción, lento aprendizaje, inistencia, falta de capacitación de los maestros, ausencia de precurrentes educativas, carencias materiales ( por ejemplo aulas, pizarrones, mesabancos, libros, cuadernos, etc. ), presencia de enfermedades, y otros, que pudieran indicar algún trastorno educativo grave, en el que todos fueron al mismo tiempo causa y resultado.

Dada esta necesidad de conocer lo más exhaustivamente posible la problemática educativa de las comunidades en que pensaba trabajarse es que se planteó la decisión de llevar a cabo la realización de una investigación escolar preliminar, además de que se planteó también la necesidad de efectuar la aplicación de una prueba de evaluación académica a todos los niños de las escuelas comprendidas en la zona cañera de interés, con la finalidad de obtener información precisa de la magnitud y extensión de los distintos problemas afrontados por las escuelas de la región ( D'Argent y Cols, 1980 ).

Partiendo de la consideración de estas dos -

premisas generales se elaboró el plan de trabajo inicial que habría de permitirnos comenzar nuevas actividades, así como también contar con una guía permanente que orientara y ubicara con precisión los distintos pasos o etapas de trabajo ya cubiertos o por cubrir; guía necesaria no solo para el equipo mismo de psicólogos encargados de llevar a cabo el programa de psicopedagogía, sino también para los distintos compañeros encargados de otros programas al interior de FIOSCER, como el de trabajo social, educación preescolar, becas, protección al salario y obras, que pudieran estar realizando esfuerzos importantes en otras áreas de problemas y necesidades; esfuerzos, al fin y al cabo, con el mismo objetivo común de propiciar un desarrollo integral de las comunidades. Estos programas, pensábamos, quizás estuvieron dispuestos a coordinarse todos, en un momento dado, en un mismo programa global de trabajo que organizara y maximizara el rendimiento de los recursos ( eliminando esfuerzos redundantes o ineficaces ), coordinación que esperábamos iniciar a partir de la discusión de nuestro plan de trabajo.

Tal plan inicial adoptado por el equipo estaba estructurado de la siguiente manera:

A.- Orientación y conocimiento de las escuelas, comunidades y problemas potenciales de trabajo.

Este paso incluía la realización de dos tipos de investigación: una socioeconómica, dirigida a conocer aspectos de las comunidades tan importantes como población, actividades económica fundamental y secundarias, tipo de alimentación, servicios con que cuenta, formas de organización, actividades deportivas y culturales que realizan, proble -

mas más graves que padecen, etc. ( ver anexo 2 ); y otra educativa, destinada a conocer aspectos tan esenciales de las escuelas como población escolar, número de profesores, índices de deserción, índices de repetición, recursos materiales, recursos pedagógicos, etc. ( ver anexo 3 ). Esperábamos que estas investigaciones nos permitieran conocer, lo más exactamente posible, el estado real de algunos de los factores considerados a estar presentes en ese proceso conductual llamado "educación" ( dichos factores son descritos más adelante ).

Gracias a la labor realizada por el programa de trabajo social de FIOSCER, quienes estaban en el proceso de computar y sistematizar los resultados obtenidos, la información relacionada a la investigación socioeconómica nos iba a ser facilitada en el transcurso de las semanas subsiguientes de que comenzamos nuestras actividades, en virtud de que esta investigación ya había sido efectuada por tal programa como parte de una investigación nacional llevada a cabo por FIOSCER en todas las comunidades cañeras ( Brockman, 1981 ).

#### B.- Diagnóstico

Este paso tenía como finalidad la aplicación de un instrumento de evaluación académica, con el objetivo explícito de identificar el nivel escolar real en que estaban situados los diferentes alumnos de las escuelas cañeras. Pensábamos que solo esa información podría permitirnos conocer las condiciones de operación de uno de los factores incluidos en la taxonomía educativa ( "factores de desarrollo", descritos más adelante ). Con dicho fin, una prueba para detectar el nivel académico de los-

alumnos fué elaborada tomando en cuenta el plan -- de estudios vigente en las escuelas ( plan de la - SEP, 1980 ).

### C.- Intervención

Este era el paso o etapa en que se estructura rían, programarían y echarían a andar las diferentes alternativas de solución de los problemas en - contrados, dirigidas a corregir los daños ocasio - nados por los mismos, tomando como referencia para ello los datos derivados de los pasos A y B.

### D.- Prevención

Este era el paso en donde todos los esfuerzos estarían dedicados a asegurar las condiciones bio - lógicas, pedagógicas, psicológicas y sociales idea les para el buen funcionamiento de las escuelas, - que permitiera prevenir el surgimiento de nuevos - problemas educativos.

¿ Donde debía iniciarse el trabajo ?... fué - la pregunta que nos planteamos en un principio, - dada la circunstancia de que el programa de psico - pedagogía estaba planeado para abarcar todas las - escuelas primarias de comunidades cañeras inclui - das en las zonas de abastecimiento de Tacámbaro, - Tarétan, y los Reyes. Tres elementos contribuyeron grandemente a tomar una decisión en relación al - punto de partida.

Primero, la magnitud de las tareas por empren der (plan de trabajo), así como la densidad de es - cuelas y población escolar en cada una de las zo - nas - un promedio de 50 escuelas y de 10,000 niños, solamente en la zona de Tacámbaro-, hacía necesa - rio la concentración de los recursos en una sola -

zona, visto el intento del programa de psicopedagogía de efectuar una labor sistemática y minuciosa que permitiera justificar con sólidos argumentos toda alternativa dirigida a la solución de los problemas hallados, y visto, además, el deseo de garantizar resultados permanentes y de largos alcances.

Segundo, las características profesionales propias del trabajo del psicólogo, en virtud de la naturaleza de los problemas a enfrentar - en este caso particular, problemas educativos-, y los procedimientos y herramientas de intervención inherentes a la disciplina psicológica que se utilizan para la solución de los problemas de este tipo, requieren de la presencia constante del mismo en los escenarios de trabajo, dada la necesidad que se tiene de elaborar y supervisar de manera continua la correcta aplicación de los programas (o, en ocasiones, de llevarlos a cabo personalmente), de realizar evaluaciones periódicas de los logros obtenidos, y de efectuar las correcciones pertinentes a las dificultades encontradas. Tal requerimiento podía ser satisfecho solamente a partir de la planificación ordenada de las comunidades por atender, planificación que hacía ver de nuevo la necesidad de concentrar los recursos en una sola zona de abastecimiento.

Y tercero, la idea metodológica de establecer los servicios psicopedagógicos secuencialmente en las diferentes zonas de abastecimiento (pasando de una zona a otra, solo cuando los objetivos de intervención hubieran empezado a ser cubiertos en la primera, lo que aligeraría el trabajo en la --

misma ), pensando siempre en que la experiencia - adquirida en cada una de las zonas atendidas previamente acortaría el tiempo requerido para el cumplimiento de los pasos contemplados en el plan de trabajo en la zona por empezar ( además de contar con un incremento de los miembros del equipo, vía nuevas contrataciones ), hacía ver como sensata la decisión de empezar nuestro trabajo concentrados - solamente en las escuelas de una sola zona. A partir de estos tres elementos, la zona cañera de - Tacámbaro es elegida como punto de partida de las actividades del equipo de psicopedagogía.

Una vez determinado el lugar inicial de operaciones, los distintos pasos o etapas del plan de - trabajo empezaron a ser cubiertos." (reporte de trabajo de noviembre, págs 3 a 8).

En el momento de entregar este reporte, nos - encontrábamos en el proceso de estructurar y programar algunas alternativas dirigidas a solucionar problemas específicos observados a lo largo de las investigaciones realizadas. Debe mencionarse, sin embargo, que solo había sido llevado a cabo hasta entonces el paso de orientación de escuelas, comunidades y problemas potenciales de trabajo (paso A ). Las exigencias propias de la institución - su escasa predisposición al desarrollo de investigaciones prolongadas ( en este caso particular, prolongadas e "injustificadas", de acuerdo a su criterio ), su necesidad de justificar el trabajo a partir de resultados más "concretos e inmediatos" ( no importa cuan asistemático e ineficaz pudieran ser ), y su poca comprensión de la complejidad de los problemas enfrentados por el programa de psicopedagogía ( lo que originó, en parte, este escri -

to ) -, obligaron al equipo a omitir pasos del -- plan de trabajo original y a apresurar las accio - nes para intentar solucionar algunos de los proble - mas observados.

Otro hecho que contribuyó también a apresurar nuestro trabajo, fué la división implícita del - equipo de psicopedagogía en dos partes, por moti - vos que pudieramos llamar de diferencias profesio - nales en cuanto a los procedimientos y objetivos - finales de intervención. Esta división llevó a una parte del equipo ( dos miembros, incluido el "coor - dinador" ) a presentar un proyecto de intervención sin consultar a los demás miembros del mismo ( la - propuesta básica de ese proyecto, era operaciona - lizar el programa de grupos integrados en las es - cuelas primarias de la zona de Tacámbaro, además - de proponer un programa de hábitos de estudio para los niños académicamente deficientes, y un programa de entrenamiento en hábitos alimenticios a las - familias de la región ) Este reporte representó en alguna medida, la respuesta profesional asumida -- por los otros 4 miembros del equipo de psicopedago - gía ante ese acto inesperado y poco responsable - ( el equipo de psicopedagogía fué, finalmente, di - vidido en dos sub-equipos, cada uno destinado a cu - brir la mitad de las comunidades de la zona de -- Tacámbaro, y cada uno con un programa de trabajo - diferente ).

Razones que justificaron la labor desarrollada has - ta la fecha.

Aún cuando aparentemente la labor realizada - hasta la fecha por el equipo de psicopedagogía pa - recía haber sido ya ampliamente justificada duran - te la presentación general del plan de trabajo, y -

la descripción de las actividades desarrolladas a partir de él, creímos necesario hacer una exposición más detallada de las razones teóricas que orientaron las formulaciones y premisas iniciales de trabajo y guiaron también, la elección y estructuración de los programas más apropiados dirigidos a corregir y prevenir los problemas encontrados. Esta exposición no obstante, trató de ser hecha de la manera más breve posible.

¿ Qué razones podían mencionarse para justificar la labor efectuada hasta la fecha, las formulaciones y premisas planteadas, y las metas y fines delineados como objetivos del programa de psicopedagogía ? . Creímos que las únicas razones válidas que podían mencionarse, eran aquellas que se desprendían directamente de la idea o concepto que se tenía acerca del proceso educativo ( su función, las circunstancias en que se dá, los elementos, que lo conforman, los requerimientos que se exigen para su buen funcionamiento, los problemas que puede presentar, las causas que pueden originar estos problemas y los medios posibles de solución de los mismos ), y aquellas que se derivaban indirectamente de las cosas que el psicólogo como profesional debe y puede hacer.

En relación a las primeras razones, lo que el proceso educativo es, empezamos por mencionar lo que se entiende normalmente por educación. Con la intención de exponer más fielmente lo que en ese entonces pensábamos sobre esto y sobre las cosas que el psicólogo debe y puede hacer, reproducimos a continuación una parte importante del reporte -- entregado a la institución. En el decíamos, a pro-

pósito del proceso educativo, lo siguiente:

" - Fundamentalmente, la educación es un proceso que tiene por objeto el desarrollo de formas de comportamiento nuevas y más complejas. La educación, que se lleva a cabo a niveles múltiples, dota a los diferentes miembros de una cultura con los repertorios conductuales necesarios para el desenvolvimiento individual y social de acuerdo a las normas y objetivos de esa cultura.

La función de educar se delega, aunque no en forma exclusiva, en una institución ad hoc que denominamos genéricamente escuela. Esta institución es el organismo social especializado en educar a los miembros de la cultura y los dota no sólo de los repertorios específicos de distintas tareas -- que benefician a la comunidad en su conjunto, sino también de las conductas indispensables para la convivencia en grupo - ( Ribes, 1973, p. 160 ).

Tales repertorios, en el caso particular de las escuelas primarias, son transmitidos y enseñados por nuestros normalistas capacitados y dispuestos. Las habilidades y conocimientos programados para transmitirse, junto con las estrategias especificadas de enseñanza y los sistemas de evaluación a utilizarse para medir la eficacia del proceso educativo, constituyen lo que ha dado en llamarse plan de estudios ( debe hacerse notar, sin embargo, que muchas otras cosas son "aprendidas" en las escuelas que no son contempladas por ningún plan de estudios; por ejemplo, relaciones sociales con compañeros y maestros, conocimientos y actitudes proporcionados adicionalmente por el maestro, comportamientos imitados en los amigos, etc., mismas-

que tampoco son nunca evaluadas y las cuales conforman el denominado currículum oculto de ellas - Guzmán, 1980 - ).

El logro de los objetivos contemplados en un currículum requiere, no obstante, que muchas exigencias sean satisfechas a fin de que se garantice la existencia de condiciones óptimas durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿ Cuáles exigencias deben ser satisfechas para el buen funcionamiento del proceso educativo ?. Con el propósito de facilitar la comprensión de los elementos que están presentes en dicho proceso, podemos agrupar los mismos en 4 categorías generales, a saber:

#### A.- Factores biológicos

Esta categoría incluye todos los elementos relacionados con la buena disposición orgánica del educando y del maestro. Aspectos tan importantes como una alimentación sana y balanceada, carencia de enfermedades ( por ejemplo, anemias, padecimientos gastrointestinales, gripes, fiebres, dolores de cabeza, infecciones dermatológicas, etc. ), carencia de trastornos biológicos graves (por ejemplo, cegueras, sorderas, malformaciones genéticas, etc. ), horas de sueño suficientes, ausencia de cansancios o fatigas continuas, etc., deberían ser vigilados y garantizados en cada uno de los participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia de estos factores en toda acción educativa ha sido puesta de manifiesto, numerosas veces, por diversos autores ( Baissón, 1978; Ramuz, 1978; Séve, 1978 ).

## B.- Factores pedagógicos

Esta categoría incluye todos aquellos elementos relacionados directamente al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Ellos pueden, con propósitos prácticos, dividirse en 3 subcategorías:

### B1.- Factores físicos

Aquí se incluyen todos los factores considerados como necesarios para dar vida y existencia al proceso educativo, o para servir de apoyo y escenario al mismo. En general, dos son los tipos que pudieran mencionarse. Uno se refiere a la presencia física de objetos y condiciones vitales para el desarrollo de las actividades educativas. Entre estos deben mencionarse, obviamente, los actores principales del evento, a saber: el alumno y el maestro ( recursos humanos ). Otros que pueden señalarse son los materiales didácticos de apoyo, tales como pizarrones, cuadernos, libros, utensilios para prácticas, etc., y los escenarios que sirven de contexto al proceso, a saber: talleres, laboratorios, centros de prácticas, etc. ( recursos materiales ).

El segundo tipo incluye las características arquitectónicas del escenario educativo, tales como tamaño y forma del aula, distribución geográfica de los pupitres, ubicación del pizarrón en el salón de clases, tipo y grado de iluminación, etc., cuya importancia en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje apenas empieza a ser entendida ( Ribes, 1973; 1979 ).

### B2.- Factores curriculares

Esta subcategoría abarca todos los aspectos vinculados al programa que sirve de referencia al-

proceso de enseñanza, tales como análisis, justificación y especificación clara de los objetivos - por cubrir, secuenciación de los mismos en términos de su complejidad creciente, planeación de actividades didácticas y situaciones de aprendizaje - acordes a los objetivos, diseño de material didáctico, diseño de instrumentos de evaluación y delimitación de formas de empleo, etc., cuya ausencia - dificultaría enormemente la realización de las actividades diarias de enseñanza, la evaluación de los logros de la misma y, en última instancia, la consecución de los fines educativos.

Numerosos son ya los trabajos que han recalcado la necesidad de estructurar currícula apropiada - dos a fin de optimizar los procesos educativos - a todos los niveles -, enfatizando unos u otros aspectos del mismo ( Arredondo, Ribes, y Robles, - 1979; Bushell, 1973; Gagné, 1978; Luna y Rueda, - 1980 ).

### B3.- Factores del maestro

Esta subcategoría es una de las más importantes, dado que incluye dentro de ella todos aquellos elementos relacionados estrechamente al proceso vivo y continuo del conocimiento. Ejemplos de estos factores que pueden ser mencionados son la forma y grado de interpretar y seguir el currículum por parte del maestro, la presencia, o nó, en el mismo de las habilidades por transmitir, la manera de desarrollar las actividades didácticas que tenga, el tiempo y la atención prestados a cada uno de los niños por su parte, los métodos de orientación y asentimiento que emplee ( uso, o nó, de elogios, castigos, etc., y forma de administrar - los ), el tipo de relaciones sociales que establezcan con sus alumnos, etc.

La no consideración de estos factores puede - causar en muchas ocasiones, y aún cuando hayan sido satisfechas otras exigencias, una consecución - pobre de los objetivos educativos y una actitud -- negativa hacia la escuela por parte de los niños. Afortunadamente, la relevancia del comportamiento - del maestro en el proceso dinámico de la educación escolar ha sido ya vislumbrada y analizada por dis - tintos autores ( Altman y Linton, 1978; Hall, Lund y Jackson, 1978; Hasazi y Hasazi, 1978; Holt, 1978; Ribes, 1973 ).

### C.- Factores psicológicos

En esta categoría pueden agruparse todos aque - llos factores relacionados con el propio comporta - miento de los niños que pudieran afectar ( ya sea, facilitando o impidiendo ) el proceso de enseñan - za-aprendizaje. Dos tipos de factores son sucepti - bles de ser encontrados aquí:

#### Cl.- Factores de desarrollo

Estos se refieren a las habilidades o conoci - mientos que el alumno tiene que mostrar ( habili - des pre - currentes ) a fin de que puedan enseñarsele repertorios más complejos. El análisis y secu - encia ción de los objetivos en términos de su compleji - dad creciente, la evaluación apropiada de los mis - mos, y el logro de objetivos previos antes de con - tinuar con los siguientes, son características de - un currículum que han sido enfatizados a partir de una interpretación evolutiva y progresiva del de - sarrollo conductual ( Bushell, 1973; Holland y - Skinner, 1976 ).

Aún cuando la necesidad de evaluar los reper - torios de entrada al inicio de un curso parece, ca

si siempre, obvia y esencial, puede asegurarse sin peligro que una de las condiciones que dificulta enormemente el proceso educativo lo constituye la falta de evaluaciones sistemáticas.

## C2.- Factores de comportamiento

Sin duda alguna, visto el hecho notorio de que el proceso escolar se lleva a cabo en proporciones numéricas que varían desde 20 hasta 50 o más - alumnos por maestro en una sola aula, un factor relevante en la dinámica y eficiencia del sistema educativo lo representa el comportamiento y las interacciones recíprocas del alumno y sus compañeros durante el transcurso de las actividades académicas en el salón de clases.

Son varias las concepciones pedagógicas que pretenden determinar los comportamientos ideales de los alumnos en un salón de clases. Comprenden desde las que abogan por un salón inmóvil y totalmente callado, sólo atento al maestro y al pizarrón, hasta las que prefieren un grupo conduciéndose sin ninguna restricción y orientación.

Los fundamentos, sin embargo, de estas concepciones pedagógicas son, la mayor parte de las veces, filosóficas o morales, más que naturales y científicas. Como algunos autores lo han comprendido, sólo un análisis riguroso y científico de los comportamientos requeridos en un salón de clases podrá permitirnos garantizar una aproximación más sensata y eficaz a los asuntos educativos ( Hamblin, Hathaway y Wodarski, 1978; Ribes, 1973; Schmidt y Ulrick, 1978; Sloggett, 1978 ).

#### D.- Factores sociológicos

Esta es una de las categorías consideradas -- como de suma importancia, dada su condición de categoría que puede incluir a las otras o puede, al menos, condicionar la existencia y características particulares de manifestación de los factores contemplados en ellas. Dos clases de factores pueden encontrarse aquí:

##### D1.- Factores familiares

Forma básica de organización social, la familia constituye uno de los medios más relevantes de que dispone una sociedad para culturalizar y socializar a los miembros jóvenes de la misma. Prepara y facilita, además, el ingreso de los niños a la educación formal y contribuye grandemente a la consecución de los objetivos educativos de las escuelas ( supervisando y ayudando en las tareas de los niños, velando por la buena alimentación y salud física de los mismos, cooperando con los maestros en las actividades escolares, etc. ).

La familia, sin embargo, es también un medio de expresión esencial de las contradicciones y desigualdades prevalecientes en una sociedad. La contribución, entonces, que una familia puede ofrecer a la educación formal recibida por sus hijos en -- una escuela, puede verse, muchas veces, condicionada por la ubicación social que la misma tenga en el seno de la sociedad ( Salvat, 1978 ). Esto nos lleva a considerar la siguiente subcategoría:

##### D2.- Factores socioeconómicos

Estos son, en esencia, los factores más importantes, ya que el niño, el maestro, la familia y la escuela, elementos que integran todos el proce-

so educativo, están siempre insertos en una comunidad dada ( de un municipio dado, de un estado da do del país ), que tiene sus formas de organiza -- ción social, sus tipos de producción, sus clases - sociales, sus recursos económicos, sus maneras de - distribución del ingreso, sus necesidades educati - vas, sus instituciones, sus costumbres, sus hábi - tos alimenticios, sus problemas de servicios y de - salud, etc.; factores que pueden, en un momento - cualquiera, afectar el rumbo tomado por los cen - tros educativos, visto el hecho notable de que pue - den permitir, en última instancia, la satisfacción o nó de todas las exigencias anteriormente mencio - nadas ( biológicas, pedagógicas, psicológicas y fa - miliares ), y asegurar o impedir las condiciones - óptimas para hacer sencillo, ameno y socialmente - útil, el proceso vital humano de transmisión del - conocimiento ( D'Argent y Cols, 1980; Plaisance, - 1978; Snyders, 1978 ).

De aquí, entonces, la necesidad de concebir - el proceso educativo como un proceso eminentemente social y la necesidad, también, de pensar siempre integralmente ( esto es, viendo el fenómeno educa - tivo - y en general, cualquier fenómeno psicológi - co - como un evento determinado por la interacción de múltiples factores ) en cualquier esfuerzo de - ayuda psicopedagógica dirigido a mejorar el funcio - namiento de los centros escolares" ( reporte de -- trabajo de noviembre, págs. 11 a 17 ).

Esto era lo que pensábamos en ese momento del proceso educativo y lo que justificó, también, el plan de trabajo seguido. Con respecto a lo que el psicólogo debe y puede hacer, esto era lo que pen - sábamos:

"En relación a las segundas razones, lo que el psicólogo debe y puede hacer, empezaremos por considerar lo que el psicólogo debe hacer.

- Al entrar en contacto con las instituciones educativas, el psicólogo escolar tiene dos grandes opciones para orientar su intervención. La primera está encaminada a resolver, a través de programas de remedio, los problemas detectados en la población que conforma la institución educativa: los padres de familia, los maestros o personal encargado del cuidado de los educandos y los propios alumnos. La segunda opción toma en cuenta la problemática general prevaleciente, pero sólo para intentar detectar los orígenes de esta situación y elaborar un programa general preventivo que elimine los problemas detectados, y que a su vez, asegure las condiciones mínimas de desarrollo de todos los integrantes de la comunidad institucional. La selección de cualquiera de estas dos opciones dependerá en gran medida de la estrategia elegida por el psicólogo escolar y de las características particulares que la institución presente. Cabe señalar que mientras la actividad profesional no tenga carácter preventivo, el especialista siempre irá a la zaga de los problemas, y por lo tanto, su acción será menos efectiva - (Luna y Rueda, 1979).

¿ Cual de las dos opciones hemos elegido nosotros para orientar nuestra intervención ?. Como parece haberse desprendido de las consideraciones anteriores, creemos que la única opción válida que el programa de psicopedagogía tiene para llevar a cabo una labor eficaz y duradera en relación a los problemas educativos enfrentados es orientando el trabajo en un sentido fundamentalmente preventivo.

¿ Qué posibilidades tiene, sin embargo, nuestro trabajo de llegar realmente a corregir y prevenir los problemas abordados ?. Creemos que la única respuesta posible que puede darse a esta pregunta es reconocer que - y esto nos lleva a considerar lo que el psicólogo como profesional puede hacer - a menos que se desarrollen programas globales de intervención en donde participen conjuntamente médicos, trabajadoras sociales, sociólogos, maestros y psicólogos, como mínimo, poco pueden hacer profesionalmente éstos últimos para resolver en su totalidad el problema educativo, a no ser el tratar de corregir algunas de las dificultades ocasionadas por factores de tipo psicológico o, en ocasiones, de tipo pedagógico ( esto, con la consecuente pérdida de esfuerzos y efectividad ).

De ahí entonces, la necesidad de pensar siempre en proyectos integrales de intervención ( a lo que es lo mismo, de pensar socialmente ) que garanticen, al menos con un porcentaje suficiente de probabilidad, la obtención de resultados satisfactorios tanto a corto como a mediano y largo plazo; objetivo que creemos debe ser la meta de todo trabajo humano" ( reporte de trabajo de noviembre - págs 18 y 19 ).

#### Descripción de los resultados obtenidos

Aún cuando el propósito original de nuestro trabajo fué contar con una información más exacta y detallada del estado real de todos y cada uno de los factores contemplados en la taxonomía educativa, nos vimos limitados a contar con sólo una vaga información cuantitativa de algunos de los factores incluidos y a percibir, en general, cualitativamente la mayor parte de ellos. Esto obedeció -

principalmente a tres razones institucionales.

Primero, gran parte de la información referente a los factores que conforman el proceso educativo pensaba obtenerse a partir de la investigación socioeconómica realizada por el programa de trabajo social ( ver plan de trabajo ). Por motivos que nosotros desconocemos, la sumarización y análisis de la información recolectada no pudo ser efectuada.

Segundo, por razones que ya fueron mencionadas, las exigencias continuas por parte de la institución para presentar el programa general de intervención obligaron al equipo de psicopedagogía a elaborar y entregar el programa en condiciones laborales de hostigamiento y sin haber llevado a cabo la aplicación del diagnóstico académico entre la población escolar.

Tercero, la falta de coordinación y de unidad en el equipo, que llevaron hasta el extremo de dividir en dos sub-equipos al mismo y a presentar un proyecto de intervención por sub-equipo, impidió al programa de psicopedagogía mostrar una actitud más firme y combativa en relación a las metas y actividades programadas. Estas diferencias profesionales entre los miembros del equipo contribuyeron, además a crear una imagen negativa de los psicólogos entre el personal de FIOSCER y a reforzar las razones que daban origen a sus exigencias.

No obstante estos contratiempos, la impresión que obtuvimos de las condiciones reales de funcionamiento de las escuelas primarias de la región -- a partir de las entrevistas informales realizadas con los maestros, las observaciones personales --

efectuadas y la investigación educativa desarrollada - permitieron al equipo ( más bien, sub-equipo ) formarse una idea bastante aproximada de los principales problemas y dificultades afrontados por los planteles escolares atendidos. Además, afirmaron que estos problemas educativos eran similares a los de muchas escuelas primarias del estado de Michoacán, e inclusive del país, no era entonces una pretensión exagerada ( D'Argent y Cols, 1980; Guzmán, 1979; Medellín, 1973; Muñoz, 1973 ).

De cualquier manera, a fin de paliar en algunas limitaciones encaradas en relación a la representatividad de los resultados obtenidos, y en virtud de que la investigación educativa nos permitió derivar información de dos zonas escolares completas en las que quedaban ubicadas las escuelas cañeras, la descripción y análisis de los datos reunidos con respecto a algunos de los factores evaluados fué realizada a partir de la visión conjunta - que estas dos zonas escolares ofrecía ( sin perder de vista, no obstante, que nuestro interés particular lo constituían únicamente las escuelas cañeras ). Una mayor generalidad de las conclusiones obtenidas, fué una ventaja esencial conseguida ( esto tuvo también la intención de mostrar a la institución la amplitud y similaridad de los problemas educativos de muchas escuelas de la región que los ilustrara en relación a la "complejidad estructural" de los mismos ). Corroborar y confiabilizar algunas de las afirmaciones hechas sobre el panorama educativo nacional ( Guzman, 1979; Muñoz, 1973 ), fué otra ventaja adicional obtenida. Con este último propósito, además, el análisis de los datos - fué hecho comparando entre sí las escuelas urbanas y las rurales de las zonas escolares consideradas - a fin de descubrir si había realmente diferencias -

entre ellas.

De nueva cuenta, con la intención de no desvirtuar el análisis y la descripción original hecha de la información reunida, volveremos a recurrir a continuación al texto inicial presentado a la institución:

"Con la finalidad de facilitar el análisis y la exposición de los resultados, el orden empleado en la taxonomía educativa será utilizado como marco de referencia.

#### A.- Factores biológicos

Diversos comentarios realizados por maestros y directores de escuela permiten intuir la existencia de un porcentaje elevado de niños mal alimentados asistiendo a clases. Aspectos relacionados a la actividad económica de las familias ayudan a corroborar esta suposición.

Si partimos del hecho de que todas las escuelas atendidas están ubicadas en comunidades cañeras, de que casi todas las familias de esas comunidades se dedican a la producción o al corte de caña, de que el corte y zafra de la caña dura un período aproximado de 6 meses, de que la extensión promedio de las parcelas dedicadas al cultivo de la caña es de 3 hectáreas, de que el monto promedio de rendimiento por hectárea es de 100 toneladas, de que el pago actual por tonelada de caña es de 600 pesos (sin incluir los descuentos por concepto de fletes, fertilizantes, pago de cortadores, cuota para arreglo de caminos, etc.), de que el ingenio hace sólo una liquidación anual a cortadores y productores al término de la zafra (esto conduciendo a la existencia de tiendas de raya, locali-

zadas en los propios ingenios ), llegar a la conclusión de que un gran porcentaje de niños que asisten a las escuelas están mal alimentados no requiere una reflexión prolongada.

Esta condición no es una característica atribuible sólo a las personas habitantes de las comunidades cañeras. Es una condición padecida por miles de familias localizadas en las zonas más marginadas del país. A esta conclusión llega Aguilera (1975) cuando expresa: - En el contexto nacional, - el 80% de las familias pobres de este país vive en localidades de menos de 10,000 habitantes. En el extremo social opuesto, más de la mitad de las familias ricas vive en las tres ciudades más importantes del país: el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey. En consecuencia de lo anterior, los contrastes rural - urbanos adquiere otra dramática dimensión: la desigualdad es mayor entre las familias de las localidades rurales que en las ciudades - ( p. 76 ).

De esta manera, otros problemas biológicos -- que pueden también ser intuitos no dejan de representar palpables evidencias. Por ejemplo, el número de clínicas de salud disponibles para atender a la población es de 3 para un total de 38 comunidades cañeras ( sin contar, por supuesto, buen número adicional de comunidades no cañeras ). Imaginar una atención deficiente y poco regular por parte de la población en general no resulta una labor ardua si tomamos en cuenta las condiciones de ineficiencia y burocratización en que se desenvuelven estas clínicas (Proceso, Nos. 274, 276, 279 y 281), la amplia dispersión geográfica que tienen las comunidades (algunas situadas hasta a 3 horas de dis

tancia del sitio en que se encuentra una clínica), los escasos medios de transportación que existen ( la mayor parte de los accesos a las comunidades son caminos de terracería angostas y maltrechos, -- poco disponibles al paso de camiones ), y la re - nuente disposición que presentan las personas de - las mismas para acudir al médico con prontitud y/o a seguir las indicaciones señaladas ( la mayor par - te de las veces, por motivos económicos ).

La especificación exacta del porcentaje de ni - ños por escuela y el tipo de problema biológico pa - decido no puede, desafortunadamente, ser ofrecido. Pensamos, sin embargo, que esta aproximación cua - litativa no deja de ser informativa en relación a - los aspectos biológicos del proceso educativo.

#### B.- Factores pedagógicos

En general, nos atreveríamos a afirmar que -- las condiciones pedagógicas son propiciadoras en - mucho del bajo rendimiento académico reportado en - numerosas escuelas ( por maestros y directores de - escuela).

#### B1.- Factores físicos

En principio, las grandes necesidades físicas de los centros educativos obstaculizan enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos indicado - res pueden ayudar a apreciar la extrema gravedad - de estas carencias.

Primero, existe una elevada deficiencia de -- aulas de acuerdo al número de grupos que teórica - mente deberían haber sido constituidos ( según el reglamento de la SEP, un grupo no puede contar con más de 45 alumnos ). Como puede ser observado en -

la gráfica 1, el porcentaje de grupos que han podido ver satisfechas sus necesidades de aulas en este año escolar ( y en los de los 3 años lectivos anteriores, incluidos con propósitos de comparación ) oscila alrededor de 65% (tomadas en su conjunto las escuelas de las 2 zonas escolares consideradas: la 013 y la 113 ). Es decir, un 35% de los grupos no ha logrado en la práctica contar con un espacio adecuado para el desarrollo de sus actividades. Esto significa, en números llanos, que de cada 10 grupos, 3 grupos y medio no cuentan con aula.

### IZT. 1000391

Los porcentajes varían, sin embargo, cuando consideramos por separado las necesidades de las escuelas urbanas y las de las escuelas rurales (puede verse en la figura 2 el total de escuelas urbanas y rurales habidas en los últimos 4 años lectivos, incluido el actual). Como puede ser apreciado en la gráfica 3, mientras que las escuelas urbanas tienen casi satisfechas sus necesidades de aula hasta en un 99%, las escuelas rurales afrontan carencias de aulas hasta por un 50%. Esto confirma, en alguna medida, las diferencias de atención prevalencias entre el campo y la ciudad propiciadas por diversas instituciones gubernamentales (Aguilera, 1970; 1975).

Segundo, una proporción creciente (si comparamos la tendencia de los últimos 4 años lectivos) de grupos que debieron haber sido conformados padecen también una elevada carencia de maestros (figura 1). Como puede notarse allí, ha habido una disminución del porcentaje de grupos con maestro desde un 74.74% en el año lectivo 1978-1979, hasta un 69.77% en el año lectivo 1981-1982. Esto signi-

fica en los hechos, un aumento del número de grupos sin maestro desde 25 hasta 30 por cada 100 grupos.

Vistas separadamente las escuelas urbanas y las rurales (gráfica 3), pueden observarse otra vez amplias diferencias entre el campo y la ciudad. Así, mientras las escuelas urbanas mantienen poblaciones de maestros sobrepasando hasta con un 10% sus necesidades magisteriales (esto, permitiendo la existencia de maestros ocupando cargos de Director y de Subdirector), las escuelas rurales enfrentan deficiencias de profesores de hasta un 45%. Además, otro hecho las diferencia: la tendencia a la disminución de los recursos humanos observada en los últimos años (ver figuras 1 y 3) ha afectado más los recursos de las escuelas rurales (6%) que las de las escuelas urbanas (2.5%).

Estas dos circunstancias (carencias de aulas y de maestros) dan origen conjuntamente a una serie de problemas organizativos en las escuelas, dada la necesidad de superar las desventajas físicas encaradas. Básicamente, estos problemas organizativos pueden resumirse en uno: la manera en que los grupos deberán de distribuirse tomando en cuenta el número de aulas y maestros disponibles.

Un indicador de la manera en que tales dificultades distributivas han sido resueltas en este y en los últimos 3 años lectivos puede ser visto en la gráfica 4. En ella se muestra el porcentaje de escuelas completas (escuelas con 6 grados de primaria y maestros para cada grado), incompletas (escuelas con menos de 6 grados, pero con 2 o más maestros), unitarias incompletas (escuelas con menos de 6 grados y un sólo maestro) y unitarias completas (escuelas con todos los grados, pero con un

sólo maestro) con que ha contado el sistema educativo de la región en estos últimos 4 años. Como se aprecia, los porcentajes son reducidos para el caso de las escuelas completas, aunque hay una tendencia constante a incrementarse con los años (de 35.48% en el año lectivo 1978-1979, a 50.72% en el año lectivo 1981-1982). Más significativos, sin embargo, son los porcentajes de las escuelas incompletas, unitarias incompletas y unitarias completas, que, consideradas de manera conjunta, muestran panoramas desoladores en cuanto a oportunidades de educación: 64.51% en el año lectivo 1978-1979; 47.82% en el año 1981-1982 (aunque se observa, justo es consignarlo, una tendencia a la disminución con el paso de los años).

De nueva cuenta, alarmantes diferencias son encontradas entre las zona urbana y la zona rural. Diferencias principalmente expresadas en términos de las oportunidades que cada zona ofrece de terminar la enseñanza primaria. Obviamente, mayores son las posibilidades de completar la primaria que ofrece una escuela en una zona urbana, dados los porcentajes de escuelas completas que existen en la misma (100% en los últimos 2 años, incluido el actual; Figura 5), que las que ofrece una escuela en una zona rural (cuyo porcentaje de escuelas completas sólo alcanzó un 41.37% en este año lectivo; Figura 6).

Analizadas de esta manera, las dificultades originadas por las carencias de aulas y maestros en zonas rurales adquieren un matiz impresionante. Revelan, palpablemente, las condiciones abrumadoras en que se desenvuelve cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje: escuelas con 3, 4 o 5 grados de primaria, con sólo uno o dos maestros --

para cubrir todos los grados, y uno o dos salones-exclusivamente para llevar a cabo las actividades-educativas; Salones de clase con alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado y un único maestro para atenderlos y enseñarles si multáneamente; Grupos con poblaciones estudianti-les de 50 o más alumnos; Maestros con doble turno-y excesos de trabajo; entre otras condiciones.

Si a ello agregamos el estado deteriorado de-muchas de las aulas, la carencia, en ocasiones, de agua potable, luz eléctrica, drenaje, baños, mesa-bancos apropiados, etc., por parte de las escuelas (comentarios hechos por muchos Directores de escue-la), o útiles escolares por parte de los alumnos - (ídem), suponer resultados educativos no óptimos - en este año escolar no sería una hipótesis errada.

## B2 y B3.- Factores curriculares y del maestro

Factores esenciales del proceso educativo, -- los elementos curriculares constituyen muchas ve-ces fuentes inagotables de problemas escolares. En el caso de las escuelas entrevistadas, uno de los-aspectos que más frecuentemente ha propiciado el--desconcierto en los maestros - y que, obviamente, ha repercutido en el rendimiento de los alumnos - ha sido, sin duda alguna, la falta de seriedad con que se ha realizado la implementación de los pla-nes de estudio o modificaciones de los mismos.

Ejemplo de esta asistematización con que se - ha venido llevando a cabo la introducción de nue-vos planes de estudio o, más bien, reformas o par-tes de los mismos lo representa la iniciación del-método integrado de enseñanza para los grados de - lero. y 2do. en los años lectivos 1980-1981 y --

y 1981-1982, respectivamente. Conformado inicialmente con la intención de corregir algunas deficiencias observadas en los métodos utilizados en la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, el método integrado aspira a representar hoy una nueva estrategia más dinámica y eficaz para lograr dichos objetivos. En contradicción con esta aspiración, sin embargo, los mecanismos que se han estado empleando para capacitar a los maestros en la familiarización y manejo de las distintas actividades programadas en el método han evidenciado, en la práctica, fuentes razgos de improvisación y completa falta de sistematización. El análisis de diversos aspectos de la capacitación recibida por los maestros permitió observar tales irregularidades.

Por ejemplo, los cursos de entrenamiento a los maestros fueron llevados a cabo de manera intensiva y realizadas en un período de sólo 3 días; Sesiones diarias hasta de 10 horas, con sólo un intervalo de descanso para comer, fué la tónica de estos cursos; Muchos de los expositores, además, fueron programados de última hora (el propio equipo de psicopedagogía participó como expositor en los cursos efectuados en las dos zonas escolares, con una invitación hecha 2 días antes de su realización - cursos para la comprensión del método integrado de segundo grado - ). Las fechas en que fueron realizados los cursos constituye otro hecho irregular. En vez de haberse llevado a cabo antes de la iniciación de las actividades escolares, o por lo menos al principio de las mismas, con la finalidad de proveer al maestro con el tiempo suficiente para asimilar los contenidos y disipar sus dudas, los cursos fueron ofrecidos sólo -

hasta después de un mes de haber dado comienzo - las clases; los propios reportes de los maestros - nos indicaron que la comprensión de las activida - des y procedimientos a seguir para poner en marcha el método integrado fué dificultada por la extem - poraneidad y rapidez con que fueron efectuados los cambios de programa (esto obligó a los maestros a conformar mescolanzas de curricula a fin de garan - tizar, aunque sea mínimamente, la continuidad de - sus actividades y el logro de los objetivos académicos).

Una más de las irregularidades que caracteri - zó la capacitación de los docentes fué la falta de evaluaciones sistemáticas en relación a los resul - tados obtenidos por los cursos; Ni resolución de - pruebas, ni demostraciones personales del manejo - de los contenidos, ni llenado de cuestionarios, ni seguimientos fueron exigidos a los profesores para evaluar el grado de comprensión alcanzado por -- ellos sobre el método integrado.

Una forma indirecta de evaluar, ya sea la uti - lidad del método integrado como un programa de en - trenamiento de habilidades académicas, o el grado - de comprensión acerca de el obtenido por los maes - tros, puede ser derivado a partir del índice de re - producción reportado en los primeros grados en el año escolar en que fué introducido el método. La - gráfica 7 muestra los porcentajes de alumnos no - promovidos (repetidores) en los primeros grados pa - ra los últimos 3 años lectivos (los porcentajes - se calcularon dividiendo el total de alumnos no - promovidos en cada grado entre el total de alumnos que terminaron el curso). Como puede ser apreciado, mientras que no hubo modificación alguna en los -

porcentajes de repetidores observados en los años lectivos 1978-1979 y 1979-1980, se nota un brusco incremento en el porcentaje de alumnos no promovidos para el primer grado en el año lectivo 1980-1981 (los porcentajes de los demás grados en este año permanecieron esencialmente iguales a los de los años anteriores). El porcentaje pasó de 17.43% en el año 1979-1980, a 26.53 en el año 1980-1981. Esto significó un aumento de casi 10% de alumnos repetidores. Curiosamente, este es el año en que el método integrado es implementado en el primer grado en todas las escuelas primarias. Discernir si este incremento significativo en el porcentaje de alumnos no promovidos es responsabilidad exclusiva de la ineficiencia del programa, de la incapacidad de los maestros para desarrollarlo, o de ambos, es una tarea difícil, dada la extensa serie de evaluaciones que tendrían que realizarse para averiguarlo (una prueba adicional de la importancia conjunta de estos factores podrá ser obtenida, quizás, al término de este año escolar, año en que el método integrado para 2do grado ha sido introducido, cuando los porcentajes de repetidores en ese grado podrán ser comparados con los de años anteriores). Importa consignar, sin embargo, que mientras este trabajo de aclaración no sea hecho, justa responsabilidad puede ser atribuida en la causación de este problema a la falta de sistematización con que las modificaciones de los planes de estudio son hechas (Guzman, 1979).

Otra consideración que puede hacerse a propósito de los planes de estudio está estrechamente relacionada con los objetivos y metas del proceso educativo. Dotar a los individuos con los repertorios conductuales específicos para el desarrollo -

de distintas tareas que beneficien a la comunidad o con las habilidades necesarias para el desenvolvimiento y convivencia en grupo (Ribes, 1973), ha sido hasta ahora la meta genérica pretendida de -- todo esfuerzo educativo. Numerosos trabajos, sin embargo, han demostrado la escasa correspondencia existente entre los objetivos educacionales estipulados en los planes de estudio del sistema escolar primario oficial y las condiciones y necesidades reales de vida de las personas a las que vá dirigida la educación (D'Argent y Cols, 1980; Guzmán, 1979; Medellín, 1973). Esta discrepancia existente entre los objetivos educativos y los requerimientos conductuales exigidos al individuo por la comunidad expresa no sólo una voluntad institucional de desalentar las aspiraciones personales y sociales de los individuos y comunidades a las que les es ofrecida la "posibilidad de educación"; expresa también la voluntad política de ignorar las condiciones concretas de marginalidad en la que viven muchos de estos individuos y comunidades y de utilizar el aparato educativo para reproducir y ampliar estas estructuras socioeconómicas injustas (Muñoz, 1973).

La carencia de instrumentos de evaluación apropiados y, en consecuencia, la falta de evaluaciones periódicas y sistemáticas constituyen otras tantas irregularidades del plan de estudios del sistema escolar. Una observación atenta de los diferentes libros de texto, desde lero. hasta 6to. grado de primaria (SEP, 1980), muestra claramente algunas de las limitaciones padecidas por los mismos que impide a los profesores llevar a cabo evaluaciones rigurosas de los avances del programa: por ejemplo, objetivos vaga o genéricamente espe --

cificados (como uno de los objetivos particulares planteados en la unidad 3 del curso de Ciencias Sociales para 5to. grado, bajo el tema "aportes de las grandes culturas": "Valorar la unidad de la experiencia humana"); esta limitación origina, obviamente, dudas entendibles en los maestros en relación a cómo los objetivos pueden ser evaluados, o lleva finalmente a realizar evaluaciones indirectas (normalmente basadas en repertorios verbales, como las pruebas orales). Otra limitación está dada por la ausencia de estrategias organizadas de evaluación; como puede ser apreciado en las guías para profesores, sólo breves indicaciones o sugerencias son ofrecidas a éstos con respecto a cómo pueden conducir evaluaciones de sus alumnos.

Sin embargo, el problema de la evaluación no es sólo un problema que deba atribuírsele a los programas de estudio; las características profesionales de los maestros contribuyen muchas veces, también a dicha situación. Dos características sobresalen: primero, existe un desconocimiento casi absoluto por parte de los profesores acerca de la importancia y ventajas que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en los cursos sobre el método integrado en que participamos, pocos maestros pudieron explicarnos que era y para qué servía la evaluación), lo que las lleva a no considerar dentro de sus actividades la realización periódica de evaluaciones sistemáticas. Segundo, priva en los docentes una carencia visible de herramientas teóricas y metodológicas en relación a los procesos conductuales que les permita elaborar instrumentos de evaluación adecuados en aquellas ocasiones en que los mismos no formen parte integral de los requerimientos del plan de estu -

dios. Esto conduce, casi siempre, a desarrollar - pruebas deficientes, carentes de confiabilidad y - validez.

Un último problema que puede ser comentado es está más estrechamente vinculado con sucesos relacionados a factores del maestro, aún cuando de hecho - algunos aspectos referidos hasta ahora ya han in - cluido menciones de ellos. Nos referimos a los múltiples contratiempos originados por la excesiva - movilización de los maestros. De acuerdo a estima - ciones hechas por los Inspectores de las 2 zonas - escolares consideradas, un porcentaje mayor del 50% de los profesores laboran en lugares diferentes -- a los de sus comunidades de origen (comunicación - personal). A pesar del requerimiento mínimo de un - año de trabajo en comunidades rurales a fin de po - der aspirar a una plaza dentro del magisterio (la - mayor parte de estos docentes son recién egresados de la normal), muchos de los maestros solicitaron - ya su cambio - ya sea a la ciudad o a su lugar de - origen-, casi inmediatamente después de haber sido asignados a una comunidad rural (que, por lo demás, son las más numerosas; ver figura 2). Esto ha sido más intenso, en general, cuando los lugares que - les tocaron han sido sitios incomunicados e inacce - sibles y las escuelas han sido de organización unitaria. Tal situación puede conducir (como ya ha - conducido en muchas ocasiones, de acuerdo a comen - tarios hechos por numerosos padres de familias) a una movilización continua de los profesores, dados los múltiples intentos de cambio que tendrán que - realizar antes que sus solicitudes sean atendidas. El resultado directo de esta movilización continua - de darse - será una interrupción frecuente de las - actividades escolares y una enseñanza asistemática

y poco secuenciada. En consecuencia, exigir res -- puestas académicas sobresalientes en los niños este año sólo representará una actitud demagógica.

### C.- Factores psicológicos

Factores, en ocasiones, olvidados o, en el me -- jor de los casos, considerados a ocupar un lugar -- de relativa importancia en el proceso educativo, -- los factores psicológicos permiten pronosticar mu -- chas veces las posibilidades y alcances reales de -- la educación desde el momento mismo en que esta se -- inicia.

### Cl.- Factores de desarrollo.

Estrechamente relacionados con los problemas -- de evaluación, los elementos de desarrollo pueden -- obstaculizar grandemente la dinámica del proceso -- de enseñanza-aprendizaje, dada la necesaria exis -- tencia de repertorios precurrentes que tiene que -- ser garantizada antes de iniciar un proceso educa -- tivo nuevo, y cuya existencia no procura ni garan -- tiza la propia estructura del sistema escolar. -- Ejemplos de estas deficiencias estructuradas del -- sistema ya han sido mencionados, de alguna manera, -- cuando fueron comentados diversos detalles relacio -- nados a los factores pedagógicos: es el caso de -- los problemas derivados de la falta de un sistema -- de evaluación apropiado, o al caso de los planes -- de estudio mal estructurados. El primero de los ca -- sos presenta, sin embargo, dos problemas adicionales a los ya expresados: por un lado, la ausencia -- de instrumentos adecuados ha impedido a los maes -- tros evaluar de manera sistemática los repertorios -- académicos de los niños al inicio de un nuevo curso escolar y determinar si han cubierto o nó con --

suficiencia los objetivos contemplados en el curso anterior: pensar que los objetivos previos han sido ya satisfechos por parte de los niños por el -- sólo hecho de que ellos fueron promovidos de grado implica confiar en indicadores muy dudosos ( ciertas razones obligan a suponer esto: una de ellas - es la propia carencia de un sistema de evaluación - que imposibilita al maestro precisar el porcentaje exacto de objetivos que han sido plenamente cubier - tos al término de un curso; otra la constituye el - porcentaje máximo de alumnos que les es permitido - a los profesores reprobar en un período escolar, -- un promedio aproximado de 5%, que hace dudosos los resultados oficiales reportados por los maestros - al final de un curso); determinar los repertorios - de entrada de los alumnos al inicio de un nuevo -- curso escolar no puede ser nunca una tarea de re - currir ciegamente a los indicadores tradicionales - de evaluación y aprobación (las boletas); es, y de - be ser, una tarea de análisis y comprobación con - fiable de las habilidades y repertorios ya adquiri - dos por los alumnos; es, y debe ser, una tarea de - colocación apropiada de los alumnos en el nivel - curricular en el que los mismos se han detenido; - iniciar un curso sin satisfacer estas exigencias - es condenar al fracaso cualquier esfuerzo educati - vo.

Por otro lado, suponiendo que las exigencias - anteriores puedan ser satisfechas (por medio, qui - zás, de una estrategia ajena al uso de un instru - mento de evaluación, cosa difícil de ocurrir, a no ser por algún recurso de magia), la fluidez real - del proceso educativo y el punto exacto del currí - culum en que transcurre el mismo a lo largo del - año escolar no podrían ser precisados por el maes - tro dada la falta - y esto parece reiterativo - de

un sistema de evaluación. El único recurso disponible que le restaría al profesor para obtener esta información estaría dado por la unidad y objetivo de la materia a las que el mismo hubiera llegado - (con la suposición equivocada de que su avance y el de los alumnos corren de manera paralela, acto pedagógicamente lamentable). Precisar, entonces -- si la regla máxima de todo aprendizaje - enseñar - repertorios más sencillos antes de enseñar repertorios más complejos - ha estado siendo seguida por él sólo resultaría un aspiración absurda.

El segundo de los casos, el de los planes de estudio mal estructurados, presenta también un problema adicional: una nueva observación de los libros de texto del sistema escolar primario (SEP, - 1980) muestra claramente los vastos errores conductuales que han sido cometidos en la estructuración y programación de los objetivos de enseñanza. Enumerar todos y cada uno de estos errores sería, en realidad, una tarea larga y carente de sentido, tomando en cuenta la intención original de este reporte; baste mencionar, simplemente, que los mismos pueden ser agrupados en problemas derivados de una secuenciación ilógica de los objetivos (como programar la enseñanza de habilidades más complejas antes que otras más simples), y problemas originados por amplios vacíos conductuales (carencia de objetivos intermedios necesarios para la continuidad de la enseñanza). Los efectos académicos de estas deficiencias curriculares no son menos importantes que los efectos considerados para los problemas de evaluación; son efectos vinculados a factores de desarrollo. Ya sea que los errores cometidos en el plan de estudios sean secuencias contradictorias de objetivos u objetivos con lagunas -

conductuales entre las mismas, los procesos con --  
 ductuales resultantes de este currículum son proce--  
 sos irregulares, lentos y llenos de complicaciones.  
 No es extraño encontrar, entonces, entre la pobla--  
 ción estudiantil, cientos de niños quejándose de lo  
 "difícil y complicado" que es este asunto de la --  
 educación escolar. No sería extraño encontrar, tam--  
 bién, al término de este curso escolar, gran can--  
 tidad de niños reprobados por tontos.

Un último ejemplo de las deficiencias estruc--  
 turales del sistema escolar que puede ser comenta--  
 do, que afecta la posibilidad de garantizar la --  
 existencia de precurrentes educativas en los niños  
 necesarias para la estabilidad y rapidez del proce--  
 so de aprendizaje, tiene que ver con las reducidas  
 posibilidades que ofrece el sistema oficial a los--  
 niños de este país para beneficiarse de la educa--  
 ción materno-infantil y preescolar (una educación--  
 que apenas hoy comienza a ser considerada importan--  
 te, por el desarrollo de las habilidades introduc--  
 torias a la educación formal que permite - Luna y  
 Rueda, 1979 - ). De acuerdo a Guzmán (1979), - la  
 porción de niños mexicanos, comprendida entre los--  
 0 y los 3 años de edad, que recibe actualmente al--  
 gún tipo de educación durante esta edad, no llega--  
 siquiera al 0.5% del total de la población...Esta--  
 situación ya de por sí discriminatoria, resulta --  
 aún más todavía, si se considera que el 81% de la  
 población atendida se concentra en cuatro regiones  
 de la República: el D.F., Jalisco, Nuevo León y el  
 Estado de México...En cuanto a la educación prees--  
 colar propiamente tal, que abarca la población --  
 infantil de 4 a 5 años, su nivel de atención es --  
 bajo (14% de quienes lo necesitan) y su crecimien--  
 to bastante lento (1.9%, en 6 años). La educación--

8 10: Para el trabajo 22A

preescolar es prácticamente privativa de las ciudades: el 83% de las oportunidades corresponden a las zonas urbanas y el 17% a las zonas rurales mejor dotadas - (p. 187).

Condiciones semejantes a las descritas han sido observadas en las 2 zonas escolares consideradas en este reporte. De acuerdo a las estadísticas reunidas por las propias inspecciones escolares, de cada cien niños inscritos en primer grado en las escuelas de la región en el año lectivo 1980-1981, sólo 5 habían tenido acceso a la educación preescolar. Esto significa un total de 95 niños -- que ingresarán por primera vez al sistema escolar formal. Tomando como referencia estos datos, es posible suponer que los niños de la región en su primer año escolar deben afrontar graves problemas de incorporación, dada su evidente carencia de repertorios elementales (habilidades sociales, motoras finas, de discriminación, etc.). Una conformación de tales suposiciones puede ser encontrada en la figura 8; como puede ser apreciada allí, los porcentajes más elevados de niños no promovidos (repetidores) en los últimos 3 años lectivos han sido siempre los de primer grado. Asegurar, sin embargo, que estos altos índices de reprobación han sido exclusivamente el producto de la inasistencia de los niños a una escuela para preescolares sería una conclusión aventurada. No obstante, no deja de ser ilustrativa esta curiosa coincidencia entre falta de educación preescolar (y, en consecuencia, falta de habilidades precurrentes) y elevados porcentajes de repetición.

## C2.- Factores de comportamiento

Poco puede ser dicho en relación al estado -

actual de operación de estos factores llamados comportamentales, a no ser efectuar algunas reflexiones derivadas del estado actual de los otros factores. La imposibilidad de llevar a cabo observaciones sistemáticas de la actividad registrada en los salones de clase (y de contar con información directa sobre los comportamientos existentes en ellas) es la razón principal de esto.

Una primera reflexión que puede ser hecha tiene que ver con los problemas generados por las fuertes carencias de aulas y maestros. Como ya se analizó antes, la manera en que los contratiempos organizativos originados por las carencias están siendo resueltos por las escuelas es asignando funciones múltiples y cargas excesivas a los maestros. Tal sobreuso de los recursos humanos y materiales está representado en la práctica salones de clase con 50 ó más alumnos y grupos con alumnos cursando desde primero hasta sexto grado. En consecuencia, conducir grupos de esta naturaleza, y obtener además resultados académicos satisfactorios, se ha convertido hoy en tarea de titanes, vista la magnitud de los comportamientos que tienen que ser encauzados.

Una segunda reflexión que puede ser realizada es en realidad una complicación adicional de los problemas recién comentados originada por la existencia de docentes mal preparados, o maestros carentes de experiencia profesional. Si, como ya hemos visto, las escuelas más afectadas por las deficiencias de aulas y profesores son las escuelas ubicadas en el medio rural y si las escuelas rurales son las que cuentan con mayor proporción de

personal docente, imaginar condiciones educativas todavía más anárquicas para guiar un salón de clases en el medio rural resulta ya una idea inconcebible.

#### D.- Factores sociológicos

Los últimos factores a los que habría que recurrir para poder conjuntar un cuadro más acabado que explique las múltiples irregularidades observadas son, finalmente, los factores sociológicos (familiares y socioeconómicos). En efecto, marco de referencia ineludible, la sociedad y sus instituciones constituyen el escenario y las promotoras de toda acción educativa; disponen las posibilidades de acceso a la educación, y son, en última instancia, las responsables directas de la calidad de la misma.

En México, como ya ha sido consignado antes, las peculiares estructuras socioeconómicas existentes condicionan fuertemente la naturaleza, función y destinatarios principales del sistema educativo-nacional (D'Argent y Cols, 1980; Guzmán, 1979). A este respecto, en un estudio reciente sobre la educación en México, se ha subrayado: - Las políticas de distribución de oportunidades educativas han dado como resultado una acentuación en las diferencias socioeconómicas, un aumento cada vez mayor en la inversión educativa que se necesita para obtener un beneficio económico en términos de ingreso-futuro y un tipo de estructura escolar que no presta suficiente atención a la eficiencia externa - (efectos en el mercado de trabajo y en la distribución del ingreso). Todo esto significa, desde una panorámica de cambio social, que la educación está actuando como un elemento estabilizador (y, en oca

siones, reforzante) del sistema social, y no como un factor de cambio - (Muñoz, 1973, p. 47).

Michoacán, como un estado de la Nación, no se escapa de esta situación. Las amplias diferencias-encontradas en la magnitud de los problemas afrontados entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales de la región claramente lo atestiguan. Desafortunadamente, no se cuenta con información porme-norizada sobre los distintos aspectos socioeconómicos de las comunidades de la región que ilustren algunas de las características estructurales de las mismas. Sólo apreciaciones que cualquiera puede realizar (y que han sido ya mencionadas), y estadísticas relacionadas al sistema escolar primario, pueden ayudar a formarse una opinión.

En general, dos hechos relevantes de la vida de las escuelas pueden contribuir a este propósito: uno está relacionado al problema de la deserción escolar; el otro tiene que ver con los índices de promoción escolar en sexto grado. Ambos, sin embargo, son aspectos complementarios de una misma dificultad común: el problema de la retención escolar, o, en última instancia, el problema de la desigualdad económica y la desigualdad educativa.

En relación al primer punto, puede verse en la gráfica 9 la demanda social de inscripción que ha existido en los últimos 4 años lectivos; de acuerdo a la misma, la captación escolar ha tendido a incrementarse con el paso de los años. Esto ha llevado a suponer que iguales oportunidades de educación están siendo ofrecidas cada vez más a todos los niños de la región, a medida que el sistema se expande. Además de no tomarse en cuenta el hecho --

importante de que el ritmo de expansión escolar -- es menor al ritmo de crecimiento de la población -- que puede exigir este servicio (Guzmán, 1979), -- otros hechos clarificadores desmienten esta suposición.

Como puede observarse en las figuras 10, 11, 12 y 13, los porcentajes relativos de inscripción en cada uno de los grados con respecto a la inscripción inicial en primer grado no han variado -- sustancialmente a lo largo de cuatro generaciones escolares (de 1972-1978 a 1975-1981), lo cual revela una predisposición del sistema educativo a no preocuparse del alto índice de deserción. Más grave se torna la situación cuando son comparados los porcentajes observados en las escuelas urbanas y -- en las escuelas rurales; mientras que los porcentajes de retención escolar llegan a alcanzar hasta un 72.46%, para el caso de la generación 1975-1981, en las escuelas urbanas, el porcentaje más alto -- obtenido en las escuelas rurales, en la generación 1973-1979, sólo alcanza un 16.71%. De nuevo, amplias diferencias son vistas entre el campo y la ciudad. Es la misma historia de siempre; a mayor ingreso, mayores posibilidades educativas; a menor ingreso, menores posibilidades educativas.

Estos resultados pueden ampliarse si observamos los índices de deserción alcanzados a lo largo del período escolar. La gráfica 14 muestra los porcentajes totales de alumnos dados de baja en los últimos 3 ciclos escolares; como puede apreciarse allí, los porcentajes de bajas han oscilado alrededor del 10%. Esto quiere decir que de cada cien niños inscritos al principio del ciclo escolar 10 no terminan el curso. Estos son porcentajes abrumadores, dados los propósitos del sistema educativo--

nacional de proporcionar, por lo menos, la educación primaria a todos los niños del país.

En relación a los índices de promoción en sexto grado (egresados), los datos son todavía más -- esclarecedores. Como la figura 15 muestra, los porcentajes de alumnos egresados de la escuela primaria han mostrado sólo ligeros incrementos en los últimos 3 años lectivos, pasando de 18.74% en 1978-1979 a 26.23% en 1980-1981. Esto cuando son considerados en conjunto todas las escuelas primarias investigadas. Cuando son consideradas por separado las escuelas urbanas y las escuelas rurales, los porcentajes cambian abruptamente: mientras los porcentajes de egresados de las escuelas urbanas se han incrementado notoriamente desde 36.83% en el año 1978-1979 hasta 50.50% en el año 1980-1981, los porcentajes en las escuelas rurales sólo han tenido incrementos menores (de 9.50% en el año 1978-1979 a 14.08% en el año 1980-1981). Expresado en otras palabras, mientras que de las escuelas urbanas egresaron casi 51 alumnos por cada 100 inscritos en primer año en el curso 1980-1981, de las escuelas rurales sólo egresaron 14 alumnos. Esto representa, en números brutos, una diferencia de 37 alumnos.

Así considerados, estos son hechos bastante -- elocuentes que muestran claramente el panorama educativo de las distintas escuelas y comunidades investigadas. Son hechos que muestran diversos aspectos de la calidad de la educación en la región. Tomados como criterios cuantitativos, sirven como indicadores de la política educativa que ha venido desarrollándose, por parte de la Secretaría de -- Educación Pública, en esta región del estado de -- Michoacán. Suponer políticas educativas semejantes

en otros estados del país no sería una extrapolación apresurada (Aguilera, 1973; Muñoz, 1973).

Como hemos visto, los problemas de la educación son problemas, en última instancia, de marginación social; marginación social que revela las desiguales estructuras socioeconómicas prevalecientes en nuestro país; marginación social que resume las apremiantes condiciones de vida en que se desenvuelven muchas comunidades; marginación social que atestigua, en los hechos, la verdadera voluntad política del estado para resolver esta situación.

Los problemas de bajo rendimiento académico o de repetición escolar son problemas, entonces, que deben abordarse desde un marco de referencia social. Sólo una estrategia de intervención basada en estas premisas podrá permitirnos solucionar tales problemas, y prevenir, en la medida de lo posible, su aparición subsecuente" (reporte de trabajo de noviembre, págs. 21 a 29).

#### Estrategias de intervención propuestas

Las estrategias de intervención propuestas a la institución en este reporte tenían como característica necesaria de existencia el hecho común de formar parte integral de un programa global de intervención dirigido a solucionar a corto, mediano y largo plazo - la variada problemática presentada por los centros educativos de las comunidades cañeras (y, quizás también, de las comunidades no cañeras incluidas en las zonas escolares comprendidas en los municipios de Tacámbaro y Turicato, si las condiciones lo permitían), y a prevenir, en la medida de lo posible, su aparición subsecuente.

La única herramienta teórica y metodológica - que creímos nos podía permitir elaborar e integrar un sólo programa global de intervención que tuviera funciones, objetivos, procedimientos y actividades claramente delimitadas para cada uno de los programas incluidos en el, a fin de eliminar la posibilidad de sobrelapamientos y extralimitaciones entre los mismos, fué el marco de referencia proporcionado por el concepto que teníamos del proceso educativo, vista la visión que ofrecía del objetivo general que debía tener el programa - logro de condiciones óptimas en el funcionamiento de las escuelas - y de las distintas actividades y objetivos específicos que debían emprenderse y cumplirse para la consecución del mismo - eliminación de problemas biológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales.

Partiendo de este concepto, que guió también la descripción de los resultados obtenidos y la exposición del panorama real de los distintos centros escolares, fué que se delinearon los distintos aspectos generales del programa presentado a la institución.

Tal programa global de intervención propuesto a la institución estaba estructurado de la siguiente manera ( una vez más, fieles a nuestro propósito de no tergiversar lo expresado en ese entonces, volvemos a acudir a continuación al escrito original entregado a la dependencia ):

"Cabe mencionar, sin embargo, que estas no son las únicas - ni, siquiera, la más idóneas - estrategias que se piensa deban emprenderse para la solución de los problemas. Pensamos que muchos -

otros esfuerzos deben iniciarse también para lograr mejores y más pronto resultados. No obstante, las limitaciones impuestas por la propia problemática y por la reducida disponibilidad de recursos humanos y financieros nos hacen sentir la necesidad de moderarnos en nuestras intenciones y proyectos, aunque no descartamos la posibilidad de emprender en el futuro, con el apoyo de la institución, esfuerzos más ambiciosos.

#### Programa Global de Intervención.

Este programa tendría como meta el siguiente objetivo general: lograr la satisfacción y permanencia de condiciones óptimas en el funcionamiento de los centros escolares que permita el cumplimiento cabal de sus fines educativos.

Con la intención de cubrir lo más eficazmente que se pueda este objetivo general se propone la iniciación de 3 sub-programas de trabajo, a saber:

#### Programa de Salud

Este programa tendría como objetivo general: vigilar y mantener la buena salud física de los niños, de los maestros y de la comunidad en general, e identificar niños con graves problemas biológicos (por ejemplo, cegueras, sorderas, lesiones cerebrales, malformaciones genéticas, etc.), incapaces de cursar la escuela primaria normal, y canalizarlos a instituciones médicas y de educación especial apropiadas.

Los encargados de llevar a cabo este programa deberían ser, obviamente, personas con amplios conocimientos de medicina, por lo que un equipo de -

médicos sería el personal más idóneo para hacerse cargo del mismo. La labor de las trabajadoras sociales, sin embargo, podría coordinarse con la de ellos a fin de obtener mejores resultados.

Dos son las formas que se sugieren para poder echar a andar este programa: a) integración de un equipo de médicos con pasantes de medicina que vinieran a realizar su servicio social en las distintas comunidades de la zona de abastecimiento de -- Tacámbaro (y de Taretán y los Reyes, también), para lo cual un contacto podría ser establecido con algunas instituciones de educación superior, ya sea la de Michoacán mismo - UMSNH - o la de algún otro estado - U de G, UNAM, etc. -, con la finalidad de lograr un convenio de trabajo entre ellas y FIOSCER en donde se reconozca a esta última dependencia como lugar oficial en donde el servicio social de la carrera de medicina podría ser hecho; - b) establecimiento de contacto con centros de salud, o doctores particulares, que estuvieran dispuestos a colaborar decididamente en la prestación de servicios médicos a las poblaciones infantiles de las escuelas primarias de las comunidades cañeras, ya sea haciendo reconocimientos periódicos a las mismas, proporcionando y aplicando vacunas, -- entrenando enfermeras prácticas en las comunidades, formando botiquines elementales en las escuelas, - etc.

La elección de cualquiera de estas 2 alternativas debería hacerse pensando siempre en las necesidades y beneficios que cada una de ellas alcanzaría a resolver y generar, y además, pensando en el hecho de que el logro de condiciones biológicas óptimas en los niños es un requisito indispensable para garantizar niveles necesarios (aunque no sufi

cientes) de probabilidad de existencia de un dinámico proceso educativo.

Este programa, pensamos, contribuiría más a mejorar las condiciones precarias de vida de las poblaciones cañeras que lo que podría hacerlo un programa aislado y limitado de psicopedagogía.

### Programa de Psicopedagogía

Este programa estaría fundamentalmente avocado a atacar algunos de los problemas planteados -- por los factores de tipo psicológico y los factores de tipo pedagógico. Son dos las estrategias -- que se sugieren:

#### a.- Apertura de un centro de educación especial.

Dos serían los objetivos primordiales de este centro de educación especial: (1) rehabilitar niños con serios problemas de retardo en el desarrollo, debido a la presencia de graves dificultades biológicas o a la existencia de condiciones familiares psicológicamente pobres, que no estuvieran en posición de cursar normalmente la escuela primaria, y (2) rehabilitar niños con serios problemas académicos y/o de conducta que aún estando en condiciones de cursar normalmente la primaria requieran de atención especial a fin de poder integrarse a la misma.

La necesidad real de apertura de este centro no ha sido aún estimada con exactitud. Informes -- preliminares de maestros y directores de escuela -- reportando la presencia en sus escuelas de gran cantidad de niños con problemas de retardo hacen suponer esta necesidad. De cualquier manera, con la finalidad de conocer la población potencial de-

niños que podrían requerir este servicio, se pretende llevar a cabo la realización de un censo informal en las escuelas y comunidades cañeras antes -- de iniciar este servicio. Este censo nos permitirá reconocer, también, las posibilidades prácticas de acceder a este servicio que tendrían las familias-interesadas, tomando en cuenta la distribución geográfica de las comunidades y los problemas de -- transporte que padecen las mismas. Las características y detalles concretos de operacionalización -- del centro estarán sujetos, finalmente, a las necesidades y condiciones de vida concretas de las poblaciones a las que irá dirigido el servicio. Ha -- cerlo de otro modo sólo representaría un esfuerzo-aventurado.

b.- Elaboración de un instrumento de evaluación - académica para las escuelas.

Dos serían los objetivos esenciales de este - instrumento de evaluación académica: (1) ofrecer - a los maestros un medio seguro para evaluar el grado de avance académico de los alumnos (y para -- diagnosticar retrasos académicos graves, también), y (2) permitir una evaluación inmediata de los - alumnos por parte de los maestros para determinar-el nivel académico en que los mismos se encuentren.

En lo que al primer objetivo concierne, se -- trataría de lograr que los maestros comprendieran-la importancia educativa del uso contínuo de un -- instrumento de evaluación dentro de las activida - des académicas, y de hacerles entender, también, - la necesidad de elaborar y/o actualizar instrumen - tos de evaluación académicos conforme los requeri - mientos educativos así lo exigieran (para lo cual, herramientas teóricas y metodológicas les serían - proporcionadas).

En lo que al segundo objetivo se refiere, se trataría de lograr, lo más rápido que fuera posible, que la evaluación fuera hecha por los propios maestros, a fin de posibilitar un primer contacto-práctico de los mismos con el manejo del instrumento de evaluación. Otro de los beneficios, y quizás el más importante, de realizar esta evaluación lo más pronto posible sería ofrecer al maestro una información sólida con respecto al estado académico-real de todos y cada uno de sus alumnos que le permitiera adecuar sus programas al nivel exacto en que se encuentren los mismos. Sólo una programación de esta naturaleza le podría permitir al maestro aprovechar al máximo el tiempo que le quede en este año escolar (dicho en otras palabras, satisfaciendo las exigencias planteadas por los factores psicológicos de desarrollo el maestro garantizaría una mayor probabilidad de éxito educativo en este curso escolar).

El instrumento de evaluación a emplearse en las escuelas sería conformado tomando en cuenta el propio plan de estudios de la SEP (1980), y estaría estructurado a partir de áreas de enseñanza (Matemáticas, Español, etc.), categorías de habilidades (lectura, escritura, sumas, restas, etc.) y niveles de complejidad (desde los niveles más simples hasta los niveles más complejos. Esta estructura permitiría al maestro obtener una identificación exacta del nivel, categoría y área en que sus alumnos se hubieren detenido, y obtener, también, una identificación exacta del nivel, categoría y área en que él habría de reiniciar sus esfuerzos.

La forma que se utilizaría para promover este instrumento de evaluación académica entre la pobla

ción docente sería a través de la realización de reuniones y seminarios con Inspectores, Directores y profesores de escuela, en donde explicaciones de talladas de que es y para que sirve un instrumento de evaluación serían dadas.

#### Programa de Trabajo Comunitario

Dos serían, principalmente, los objetivos generales de este programa: (1) promover la participación y cooperación de los padres de familia en todos los asuntos relacionados al desarrollo y buen funcionamiento de las escuelas, y (2) orientar a los padres de familia sobre las graves consecuencias que podrían causar en sus hijos conductas negativas por su parte (por ejemplo, maltrato de los hijos, alcoholismo, riñas conyugales, etc.), y estimular en los miembros de las comunidades el desarrollo de conductas cooperativas para enfren-  
tar los agudos problemas que padecen.

La manera en que estos objetivos tratarían de ser cubiertos sería a través de la realización de reuniones periódicas con los padres de familia (a partir de la organización de padres de familia, por ejemplo), en donde se les explicaría la importancia de la participación familiar en la buena marcha académica de los niños, y en donde se les enseñaría también, por medio de películas y audiovisuales especialmente diseñados para ello, la gravedad de las consecuencias que algunas conductas de ellos podrían tener en el desarrollo biológico y psicológico de sus hijos y la necesidad de la cooperación colectiva para la superación de los problemas comunitarios.

Estas son, en general, las diferentes estra -

tegrías que se proponen para empezar a tratar de -  
 corregir algunos de los problemas encontrados en -  
 las escuelas y comunidades cañeras. Cabe advertir,  
 sin embargo, que no son las únicas ni todas las -  
 estrategias que pensamos deberían emprenderse para  
 lograr una solución completa de los problemas ob-  
 servados. Creemos - y de hecho, más adelante pien-  
 san proponerse más - que muchas otras estrategias-  
 deberían iniciarse también con la finalidad de ob-  
 tener resultados satisfactorios en un período de-  
 tiempo relativamente más corto.

La magnitud de las tareas - y la dedicación -  
 requeridas por ellas - contempladas en las estra-  
 tegias propuestas hace, no obstante, que seamos --  
 cautelosos en el planteamiento inicial de los al-  
 cances y esfuerzos que pueden ser asumidos en un -  
 momento dado por el equipo de psicopedagogía. Sólo  
 la experiencia obtenida a partir del desarrollo --  
 de las primeras actividades nos dará el conocimien-  
 to preciso de lo que el equipo de psicopedagogía -  
 puede y debe hacer para intentar resolver la pro-  
 blemática enfrentada" (reporte de trabajo de no -  
 viembre, págs 41 a 46).

Las actividades desarrolladas hasta la fecha,  
 las razones que llevaron a efectuar esas activida-  
 des, los resultados obtenidos, y las propuestas de  
 intervención eran las 4 partes esenciales de este  
 reporte de trabajo entregado a la Institución el -  
 día 11 de noviembre de 1981. Las discusiones y en-  
 frentamientos que se sucedieron después entre los-  
 miembros del equipo de psicopedagogía y entre los-  
 miembros del equipo y la institución - a raíz de -  
 la presentación de programas alternativos de inter

vención, cada uno de ellos propuesto por una fracción distinta del equipo - fueron episodios tensos y polémicos. Finalmente, después de casi tres semanas de discusiones y esperas inútiles, el equipo - de psicopedagogía fue dividido en dos partes, cada uno de los sub-equipos siendo asignado a una de -- las dos mitades en que fueron fraccionadas las comunidades (las comunidades fueron fraccionadas tomando en cuenta el ingenio al que abastecían, quedando así divididas en zona puruarán y zona pedernales), y cada uno de los sub-equipos siendo autorizado a implementar su programa.

La división del equipo significo no sólo una división absurda de los recursos humanos en dos -- partes, sino también una división burocrática de -- los recursos materiales en partes iguales (el presupuesto original del equipo fué además recortado -- casi en un 40%, quizás ante la posibilidad de ver -- desperdiciado el dinero, vistos los problemas ocurridos). Fué bajo tales condiciones conflictivas -- que el sub-equipo Puruarán (sub-equipo en el que -- quedó incluido el autor) dió comienzo a sus activi -- dades, estando integrado el mismo por sólo tres -- miembros (ya que uno de los integrantes renunció, -- y los otros dos formaron el sub-equipo Pedernales).

1.2. Reporte de trabajo entregado el  
día 31 de Enero de 1982.

## 1.2. Reporte de trabajo entregado el día 31 de Enero de 1982.

Dos meses y medio hubieron de transcurrir antes de que este reporte fuera entregado a la institución. Numerosos fueron los acontecimientos que ocurrieron en ese período de tiempo. Con la finalidad de hacer comprensibles los hechos descritos en el reporte que ahora nos ocupa, realizaremos a continuación una buena síntesis de los acontecimientos sucedidos entre la entrega del reporte del día 11 de noviembre de 1981 y la entrega del reporte del día 31 de enero de 1982.

Como ya fue dicho anteriormente, las dificultades profesionales surgidas al interior del equipo de psicopedagogía obligaron a la institución a dividir al mismo en dos sub-equipos diferentes, y a asignar a cada uno de los sub-equipos a una de las dos zonas en que fueron fraccionadas las comunidades (zona ingenio Puruarán y zona ingenio -- Pedernales). Esta división tuvo tres consecuencias principales: (1) una disminución de los recursos humanos que podían ser empleados en algún esfuerzo de intervención, (2) una disminución de los recursos materiales susceptibles de ser utilizados por los sub-equipos en sus programas, y (3) una disminución de las oportunidades en relación a la operacionalización de las estrategias de intervención propuestas, dado el despliegue de recursos humanos y materiales que cada uno de los programas exigía.

En el caso del sub-equipo asignado a la zona del ingenio Puruarán, las consecuencias fueron mas restrictivas. Ello, de dos maneras relacionadas. Primero aun cuando el programa no fué sustancial -

mente alterado en lo que a los sub-programas se -- refiere, si fueron establecidas prioridades en relación a las estrategias de intervención propuestas en el programa, tomando como base para ello un criterio estimativo de rendimiento (rendimiento me dido en términos de las posibilidades de operacional ización que cada una de las estrategias tenía y también de las posibilidades de permanencia en el tiempo que ofrecían, independientemente de la terminación del programa de psicopedagogía estipulada para el día 31 de agosto de 1982). Fué a partir de esta ordenación de prioridades que la apertura del centro de educación especial, el sistema de evalua ción académico y el programa de trabajo comunitar io fueron privilegiados en ese orden (el programa de salud, puesto que dependía más de la institución que de nosotros, no fué considerado en nuestras actividades).

Segundo, la forma en que fué hecha la asignación de los equipos a cada una de las zonas, por medio de una decisión burocrática -- ustedes para Puruarán y ustedes para Pedernales, imposibilitó grandemente la implementación de una de las estrategias contempladas en el programa global de psicopedagogía (el sistema de evaluación académica), -- todo por un motivo circunstancial: sólo porque la parte que le fué asignada al sub-equipo de Puruarán incluía las zonas escolares en donde los inspectores no estaban de acuerdo con el mismo (debe de -- recordarse que las escuelas primarias de las comunidades cañeras ubicadas en una u otra de las zonas de Puruarán o Pedernales, quedaban incluidas en dos zonas escolares en ambos casos, la 013 y 113 en el primero y 068 y 145 en el segundo), mientras la -- parte que le fue asignada al equipo de Pedernales --

incluía las zonas escolares en donde los inspectores si estaban de acuerdo en implementarlos. A pesar de diversas solicitudes para que se nos permitiera intercambiar de zonas a los sub-equipos, la decisión burocrática no fue revocada, aún cuando las solicitudes fueron hechas pocos días después de haberse tomado la decisión (el motivo que se nos dió para no hacerlo, ante la negativa del equipo Pedernales para intercambiar zonas, fue que ya no podían permitirse más dificultades entre el personal del programa de psicopedagogía). Al final de cuentas, el sistema de evaluación no pudo encontrar el apoyo necesario por parte de las autoridades educativas de las zonas escolares 013 y 113 para ser implementado en las escuelas primarias, a pesar de los múltiples intentos hechos para demostrar su importancia.

Por último, durante este período al mismo tiempo que la promoción del sistema de evaluación académica fué llevada a cabo, el censo destinado a recabar la información pertinente con respecto a las necesidades de educación especial que existían y las dificultades que podían plantearse para iniciar el servicio, fué efectuado también (parte de estas actividades fueron realizadas con sólo dos miembros en el equipo Puruarán, ya que a partir de enero de 1982 un miembro renunció). Tal censo abarcó todas las comunidades cañeras incluidas en las zonas de Pedernales y Puruarán (se abarcaron las dos zonas con la finalidad de hacer más demostrativa la necesidad de apertura de un centro de educación especial). Los dos objetivos principales del censo fueron determinar la población aproximada que podía requerir el servicio de educación especial (considerando solo los casos de retardo "más-

profundos", tales como aquellos afectados por disfunciones orgánicas como ceguera, sordera, parálisis cerebral síndrome de Down, etc., o aquellos -- con evidente retardo psicológico) y conocer la disposición de los padres de familia para beneficiarse del centro (en términos de los días y horas en que podían acudir al mismo). El procedimiento que se utilizó para efectuar el censo fué a partir de visitas domiciliarias en cada una de las comunidades. En el caso del sistema de evaluación, la promoción del mismo fué llevada a cabo a partir de -- reuniones periódicas con maestras e inspectores escolares, ya sea de manera individual o en forma -- conjunta, en donde las características y las ventajas del instrumento fueron explicadas.

El reporte entregado el día 31 de enero de -- 1982 representó en alguna medida, la culminación -- de los esfuerzos que se emprendieron a raíz de la presentación y aceptación del programa global de -- intervención hecha el día 11 de noviembre de 1981. Representó, también, el término de muchas de las -- reflexiones que habíamos venido realizando desde -- el principio mismo de nuestro trabajo en FIOSCER -- Michoacán. Visto ahora, después de algún tiempo, -- podemos decir que significó uno de los últimos intentos que hicimos para convencer a la institución de emprender un proyecto serio y de largos alcances en relación a por lo menos uno de los problemas observados (el de retardo en el desarrollo). Dada la importancia general de este reporte para -- el desarrollo de esta tesis, en términos de las reflexiones y definiciones que contiene, creemos conveniente citar a continuación el texto íntegro del mismo:

"Quisieramos empezar este escrito haciendo públicas varias de las reflexiones que hemos venido realizando durante el transcurso de todo este período en que se ha desarrollado nuestro trabajo.

La mención de estas inquietudes solo tiene el propósito de estructurar y ofrecer un marco de referencia que permita ubicar y comprender con objetividad cuales han sido las normas que han orientado nuestra labor desde el principio, cuál la lógica que ha guiado nuestra actividad y finalmente -- cuáles son las razones que conducen a este equipo a presentar a su consideración este proyecto específico de trabajo; proyecto que creemos, es solo la última de las reflexiones a la que todas las anteriores nos llevan a realizar.

La primera, y quizás la más importante reflexión - y por ende, la que más constantemente ha ocupado nuestra atención - que nos hicimos en relación al trabajo que estábamos por emprender, era aquella estrechamente vinculada a los objetivos y finalidades que debían - y no solo podían - plantearse y obtenerse como resultado consciente del mismo. Conociendo las condiciones en que nuestra labor iba a ser desarrollada - dentro de un organismo descentralizado del gobierno-, el medio geográfico en que este se desarrollaría - el medio rural -, y el tipo de trabajo que se esperaba de nosotros - llevar a cabo un programa de psicopedagogía -, nos preguntábamos con franqueza, una y otra vez, en que forma deberíamos abordar los problemas que razonablemente esperábamos encontrar en las comunidades (desafortunadamente, puede decirse, con cierto margen de seguridad, que todas las zonas rurales del país padecen un sinnúmero de proble

no se puede ser más claro

mas similares, tales como desnutrición, carencia - de servicios públicos, presencia de problemas de - salud, etc., dadas las peculiares estructuras so - cioeconómicas que conforman este país - (Cordera y Tello, 1980 -), tomando en consideración, como pun to de partida, que tres grandes limitaciones esta - rían siempre condicionando nuestra actividad.

Primero, el presupuesto asignado al programa de psicopedagogía (3 millones de pesos) no hacía con cebir grandes desilusiones sobre los alcances que - el mismo podía tener, dada la magnitud de las comu nidades por atender - 36, solamente en la zona de - abastecimiento de Tacámbaro - y la gravedad de los posibles problemas por corregir.

Segundo, las herramientas profesionales que - la disciplina psicológica ofrece imponían a nues - tro quehacer rutas y metas definidas para la solu - ción de los problemas, rutas y metas que sólo po - dían dejar de ser seguidas con la consiguiente cer teza profesional y ética de que no se estaría ac tuando correctamente. *¿Qué quiza decir con esto? LLA*

Tercero, las características estructurales -- condicionantes de los problemas daba un cariz utó - pico a nuestro programa, dada la singular tarea - que debería emprenderse para la solución total de - las dificultades - entendido esto como la elimina - ción completa de los problemas y sus consecuen - cias y la prevención futura de las mismas -, tarea que pudiéramos resumir, a grandes rasgos, como una en la que cambios sustanciales en las estructuras - socioeconómicas debieran ser obtenidos, que permiti - eran una mejor distribución de la riqueza y una - mayor oportunidad de acceder a los bienes y servi -

cios a todos y cada uno de los habitantes de las comunidades rurales.

Los problemas, carencias y necesidades padecidos por los habitantes de las comunidades rurales son sólo las manifestaciones visibles de un fenómeno siempre oculto que ha caracterizado y matizado hasta ahora, y a lo largo de muchos años, la vida y el destino de cientos de miles de personas a todo lo ancho del territorio nacional. ¿Cómo pudiera llamársele a este fenómeno, no siempre reconocido pero no menos presente en la vida de las comunidades?.. La única palabra que puede expresar sin redundancias y sin olvidar la extrema gravedad de esta realidad descrita en aquella conocida como marginación.

Marginación económica, expresada en ingresos bajos e insuficientes; marginación social, expresada en atención pobre y deficiente por parte del estado en la prestación de servicios indispensables, tales como agua potable, drenaje, luz, vías de comunicación, etc.; y marginación cultural, expresada en oportunidades de educación mínimas e ineficientes y posibilidades de diversión y entretenimiento escasas, son tres de las dimensiones o facetas que este fenómeno presenta, con mayor o menor pervasividad, en cada una de las comunidades rurales (Cordera y Tello, 1980).

ESTO ES MUY IMPORTANTE ↓

¿Que puede y debe hacer un psicólogo, en un sentido estrictamente profesional, por resolver y eliminar el fenómeno de la marginación?... ¿Que puede y debe hacer cuando la marginación no es un hecho susceptible de ser eliminado con solo el esfuerzo de la voluntad personal?... ¿Deben solo atacarse los síntomas - es decir, los problemas -

OJO Papel  
del 2.1.1968  
P. 22A

generados por la marginación - , procurando un alivio momentáneo y pasajero a los mismos, y no preocuparse por las causas del mal, aún cuando esto -- conlleve la seguridad de que los síntomas volverán a aparecer en el momento mismo en que el calmante- deje de administrarse a menos que ellos se apli - quen indefinidamente con la consiguiente derrama - injustificada de recursos y la certeza implícita - de que ni aún así el mal ha sido controlado y éste sigue causando estragos?.....¿Pueden los proble- bleas que al psicólogo le toca enfrentar-problemas educativos, tales como bajo rendimiento académico, y la repetición escolar; problemas psicológicos, - tales como retraso mental, agresividad y alcoholís- mo, etc.; y problemas familiares, tales como con- flictos conyugales, maltrato a los hijos, desinte- gración familiar, etc. - ser abordados y resueltos, de manera satisfactoria y definitiva, sin conside- rar para nada la situación de marginalidad en las- comunidades rurales y en las que éstos problemas - hallan su expresión más definida?..... ¿Pueden algunos ser abordados y resueltos y otros- no?.....¿Cuales y de que manera?..... ¿Se justifica afrontar estos problemas de manera- parcial e insuficiente, dada la escasez de recur- sos con que se cuenta y la imposibilidad inmediata que se enfrenta de modificar en parte ésta margi- nación?.....¿O deben, más bién, agotarse - todos los esfuerzos y caminos por conseguir que -- algo de ésta marginación sea eliminada en relación a las comunidades, aún cuando ésto implique plan - tearse plazos y tiempos mucho mayores?.....

Estas son algunas de las preguntas y reflexio- nes que han ocupado nuestra atención y razón desde el momento mismo en que las actividades de noso -

tros dieron comienzo y que han seguido absorbiendo las a lo largo del tiempo en que tal labor ha venido desarrollándose, dada la importancia que tenían y tienen - en la conformación y definición del - perfil profesional que nuestro trabajo habría de - asumir.

Habiendo transcurrido 4 meses de que dieran - inicio nuestras labores dentro del programa de psicopedagogía de FIOSCER, y habiendo conocido con -- exactitud varios de los problemas padecidos actualmente por las comunidades, nos encontramos en este momento, en la disponibilidad de poder responder - algunas de las preguntas que tan insistentemente - nos hemos venido planteando en el transcurso de -- todo éste tiempo y de poder dar término a ésta larga serie de reflexiones.

Aún cuando podríamos parecer medio utópicos, - es decir, demasiado "teóricos" o alejados de la - realidad, pensamos y creemos que esta forma de responder a nuestras inquietudes es la única opción - que tenemos de poder ser consecuentes con nuestra formación y responsabilidad profesional y de poder realmente participar, en las medidas de las posibilidades, en la transformación verdadera, aun que sea pequeña, de esa situación de marginalidad en - la que viven cientos de personas olvidadas en sus comunidades.

Bién pensado, podría decirse que solo éstas - formas de responder a la realidad son las únicas - formas verdaderas de asumir con honradez el grave riesgo que implica trabajar en comunidades rurales dado que son solo las respuestas completas a los - problemas, y no las respuestas a medias o las falsas respuestas, las que realmente llevarán más po-

sibilidades de garantizar una solución más completa y permanente de los problemas afrontados.

La manera en que habremos de responder a éstas preguntas será, básicamente, no a través de respuestas abstractas que muy poco dirían de los problemas y sus soluciones, sino, más bien, a través de una descripción concreta de las características socio-económicas que presentan las comunidades, una exposición de los problemas observados que podrían competirnos como psicólogos, y finalmente, una descripción detallada de las estrategias y mecanismos que, pensamos, podrían ayudar a dar cuenta satisfactoria - o, por lo menos, con la intención honesta de hacerlo - de ésta compleja y problemática realidad destinada al psicólogo. IZT, 1000391

Panorama actual de las comunidades.

Las condiciones de marginalidad que caracterizan a las comunidades que comprenden la zona de abastecimiento de Tacámbaro ya han sido descritas en el Proyecto presentado el 11 de noviembre/81, pudiéndose, además, obtener datos más precisos en las investigaciones realizadas por el equipo de Trabajo Social del FIOSCER, y en el afán de no parecer repetitivos sugerimos recurrir a éstas dos fuentes de información ya mencionadas (proyecto de trabajo global de psicopedagogía e investigación del equipo de trabajo social) a fin de obtener los datos necesarios que pueden indicarles las precarias condiciones de existencia a las que hacemos alusión.

Problemas observados que competen al psicólogo

Dos son, a grandes rasgos, los núcleos en que podríamos resumir los diversos problemas observados en las comunidades que pudieran caer bajo la -

competencia directa, aunque no exclusivamente, del psicólogo.

Uno es el núcleo primordialmente ubicado en ese ámbito llamado educativo; otro es el núcleo fundamentalmente encontrado en esa organización llamada familia.

Por lo que respecta al núcleo que llamamos -- educativo, poco puede ser agregado al escrito presentado anteriormente (Proyecto para un programa global de trabajo; 11 de nov. de 1981), en donde una descripción detallada de las condiciones actuales de las escuelas y de los problemas afrontados por las mismas ha sido ofrecido con toda claridad.

En relación al segundo núcleo, que llamamos -- familiar, además de los serios problemas económicos ya descritos, expresados en forma de necesidades, ya sea de vivienda, de alimentación, de vestido, de oportunidades para acceder a niveles superiores de educación, etc., un problema adicional -- importante observado en las familias que puede ser mencionado es la existencia en el seno de las mismas de niños con graves manifestaciones de retardo en el desarrollo.

Aún cuando éste problema ha sido también ya -- expuesto en el escrito antes presentado, e incluso un proyecto para la apertura de un centro de -- educación especial fué delineado, creemos necesario, sin embargo, volver a mencionarlo dada la poca información que sobre el mismo fué ofrecido en ese escrito.

Antes de describir las características y el -- grado de gravedad que presenta este problema en --

las comunidades de la zona de abastecimiento de Tacámbaro, quisieramos hacer un breve comentario en relación a las metas iniciales de trabajo que el programa de psicopedagogía habría de cubrir, y la forma tan inesperada en que este problema llegó a ocupar nuestra atención.

*In un principio* ¿Cual era el ámbito y cuales los problemas que el equipo de psicopedagogía tenía que cubrir como espacio esencial de su programa y su trabajo?..... Como ya ha sido dicho en el proyecto presentado ( 11/XI/81 ), la escuela y los problemas educativos debían de ser el escenario natural en que la labor inicial de nosotros habría de ser desarrollada.

*Hic campo* La complejidad de los problemas, la estrecha relación entre los mismos, y la manera tan imprevisita con que éstos hacen su presentación, obligó al equipo de psicólogos a considerar, sin embargo, como una más de sus areas de trabajo, el area problemática de la educación especial, dada la múltiple existencia de niños con retraso mental que fué observada en muchas de las escuelas visitadas, y que no tenían otra razón más para estar ahí que el hecho mismo de no existir, hasta ahora, un centro de educación especial al cual pudieran acudir a fin de aprender y conocer cosas que una escuela normal no puede enseñarles.

Una vez detectada la presencia de éste problema en gran parte de las comunidades recorridas, nos propusimos la tarea de averiguar hasta donde llegaba la gravedad del mismo, obteniéndose una relación lo más precisa posible del número de familias que pudieran estar padeciéndolo.

En términos numéricos, un total de 140 familias cuentan actualmente con un hijo en condiciones de retardo en el desarrollo en una zona de abastecimiento abarcando 36 comunidades.

Esta exposición cuantitativa del problema no puede, sin embargo, describir los distintos tonos y matices con que el mismo se presenta y que hacen que éste adquiera, en la realidad, un tinte mucho más dramático que el que uno a veces puede transmitir.

Con el propósito de mostrar más fielmente la gravedad del problema, y a riesgo de parecer demasiado sensacionalistas o alarmistas, quisiéramos enumerar a continuación algunos de los casos que más duramente nos han impresionado a nosotros.

Podemos, por principio de cuentas, mencionar el caso de un niño retardado visto en la comunidad de Pedernales que cuenta actualmente con 10 años de edad. La sola apariencia física del niño - totalmente sucio, con costras de mugre en la cara, y orinado con mal olor -, y el estado de encierro en que lo encontramos - encadenado por medio de un pie a un árbol de la casa para que no se escapara -, quizás pudieran bastar para describir la situación absoluta de abandono en que el mismo se halla. No obstante, y por si no bastara con esto, podemos decir, además, que el niño sufre de ataques convulsivos 2 veces al día - los cuales no han podido ser controlados, hasta ahora, por ningún médico del seguro -, no sabe hablar absolutamente nada, carece de repertorios elementales de autocuidado, es imposible mantenerlo quieto en casa, y no puede permanecer mucho tiempo vestido con la ropa.

En esta misma comunidad de Pedernales podemos mencionar, también, el caso de una niña de 4 años de edad, que tiene entre otros problemas, imposibilidad para poder caminar dadas sus extremidades inferiores impedidas, macrocefalia - crecimiento - desproporcionado de la cabeza, hoy ya, aparentemente controlado -, carencia del lenguaje y repertorios de autocuidado, falta de conductas sociales, y, finalmente, ocurrencia de ataques convulsivos - parece ser, un poco más controlados - 1 vez cada mes.

En la comunidad de Turicato observamos el caso de una niña de 14 años de edad que no cuenta -- aún con los repertorios de lenguaje, ha sido diagnosticada por los médicos como un problema de cerebro infantil o poco desarrollado, carece de repertorios de autocuidado, padece principios de ataque convulsivos - para los cuales se le está administrando medicamentos -y, por si fuera poco, manifiesta conductas de autoestimulación y autoagresión.

Larga es la lista de los niños que pudieramos mencionar que han estremecido fuertemente nuestro ánimo, como el caso de una muchacha de 28 años, en la comunidad de Pedernales, que no puede caminar - por tener sus miembros frágiles y atónicos ( además, de no poder hablar, carecer de repertorios de autocuidado, falta de coordinación motriz, etc.); o el caso de un niño, en la comunidad de Chupio, - de nueve años de edad, que aún teniendo todas las posibilidades de desarrollarse normalmente como cualquier otro niño por contar con un organismo sano, no puede hacerlo, solamente, por carecer del sentido de la vista o el caso de un muchacho en la

comunidad de Puruarán, de 21 años de edad, que permanece todo el día sentado en una andadera por padecer Parálisis Cerebral; etc.

Creemos no obstante, que estos pocos casos - que hemos descrito pueden ayudar mucho a representar y a apreciar la extrema gravedad del problema que padecen varias familias a lo largo de todas - las comunidades comprendidas en las zonas de abastecimiento de los ingenios de Pedernales y Puruarán. Pueden, también, ayudar a entender las duras presiones a las que se ven sometidas estas familias cuando no existe en la localidad centros especiales de educación en los cuales éstos niños puedan rehabilitarse, aprendiendo habilidades - ya sea de autocuidado, de lenguaje, conductas sociales, laborales, etc. - que les permitan, en la medida de sus posibilidades, afrontar con autosuficiencia sus necesidades y responsabilidades.

Finalmente, sin embargo, pensamos que la única forma que tenemos realmente, de poder transmitir la angustia y la dezaón que provoca ésta realidad es solo compartiendo la experiencia y el contacto con cada una de las 140 partes de que está compuesta la misma.

Estrategias posibles para la solución de los problemas.

#### Consideraciones preliminares

Antes de describir cuál es la estrategia que, pensamos, puede ayudar a solucionar el problema - aquí mencionado, el de retardo en el desarrollo, - quisiéramos volver a plantear las reflexiones anteriormente expuestas en relación a los límites y fines de nuestro trabajo, pero ahora de una manera -

vinculada directamente a los problemas psicológicos concretos observados en las comunidades.

¿Cuales problemas educativos, por ejemplo, biológicos, pedagógicos, psicológicos o sociales (ver proyecto del programa global de trabajo, -- 11/XI/81), pueden ser resueltos considerando las condiciones de marginalidad en que las familias de las comunidades de los ingenios de Pedernales y -- Puruarán viven?.....¿Vale la pena atacar solo algunas de éstas variables - psicológicas o - pedagógicas, por ejemplo - sin contemplar para nada la solución de las otras?.....¿Qué debe hacerse cuando no pueden atacarse a un mismo -- tiempo todas las variables?.....¿Como puede afrontarse el problema de los niños retardados en el desarrollo psicológico?.....¿Debe tratar de rehabilitarse al máximo que sus posibilidades lo permitan, o debe solo procurarse que cuenten con un centro para su cuidado y entretenimiento?.....¿Como puede lograrse su rehabilitación?.....¿Que esperan los papás de sus niños?.....¿Que esperan los papás de nosotros?

De las respuestas que se den a estas preguntas depende totalmente el rumbo y las metas que el trabajo ha de adoptar y cubrir.

Nosotros en particular, creemos haber encontrado respuesta a estas reflexiones.

¿Cuales son nuestros planteamientos en relación, por ejemplo, al problema educativo?

Aún cuando ya claros planteamientos han sido expuestos con respecto al proceso educativo y sus dificultades (proyecto de trabajo II/Nov./81), quisieramos agregar unos pocos comentarios adicionales.

*Parte del proyecto*

Primero, como ya fué mencionado, del conjunto de variables - biológicas, psicológicas, pedagógicas y sociales - que conforman el proceso escolar, sólo las variables psicológicas y parte de las -- pedagógicas pueden ser abordados por él psicólogo en un sentido estrictamente profesional. Este hecho plantea a nuestro trabajo una interrogante fundamental: ¿Deben solo resolverse los problemas generados por éstas variables sin considerar en absoluto los producidos por las otras?..... Pensamos, sinceramente, que no.

El no contemplar problemas incluídos en variables de tipo social o biológico puede llevar a descuidar u olvidar serias dificultades escolares que podrían entorpecer, o, aún más, volver absurdo, -- cualquier esfuerzo realizado en relación a las variables de tipo psicológico o pedagógico.

Problemas tan graves como las enfermedades -- gastrointestinales, la desnutrición, la anemia, la deserción, la inasistencia, la baja inscripción en grados superiores, etc, pueden en un momento dado, nulificar o disminuir la eficiencia proporcionada al proceso de enseñanza-aprendizaje por hechos tan notorios como una mejor y más continua capacitación de los maestros, estructuración de programas por objetivos y secuenciados, implementación y uso de sistemas de evaluación apropiados, entrenamientos a los alumnos en hábitos de estudio, etc.

En otros términos, qué sentido tiene emplear recursos ilimitados en preparar maestros más eficientes, con mejores programas de estudio y formas de evaluación, si sabemos que solo 30 niños de un total de 100 inscritos cada año en el primer grado en comunidades rurales, terminarán la escuela, ya sea por causas de bajos ingresos familiares, enfermedades continuas o falta de oportunidades para estudiar los grados superiores; o que un 15% de los niños inscritos al inicio de cada ciclo escolar no terminarán el curso por motivos fundamentalmente económicos; o que un porcentaje considerable de niños no promovidos al final del ciclo escolar lo son por razones de mala y deficiente alimentación.

Segundo, y en estrecha relación con lo anterior (es decir, suponiendo que no nos preocupamos por los estragos causados por variables de tipo biológico o social y que nos concentráramos sólo en aquellos niños que sí logran cursar algunos grados de la escuela primaria), podemos aún preguntarnos cuáles serían la finalidad y cuáles los beneficios de nuestro trabajo si lográramos eliminar los problemas por las variables de tipo psicológicas y/o pedagógico (sólo las variables curriculares y las del maestro) en el ámbito escolar.

Suponiendo que la función de la escuela es siempre, fundamentalmente, la de preparar y capacitar a los estudiantes (en este caso particular, niños) para hacer frente a las demandas de su medio ambiente natural - físico, económico y social -, la finalidad y beneficios de nuestra labor psicopedagógica sería asegurar las condiciones psicológicas y pedagógicas apropiadas para garantizar el logro de éste objetivo.

Desafortunadamente, sin embargo, las características actuales de las escuelas hace difícil y poco seguro aseverar que las mismas puedan cumplir con este objetivo primordial de capacitación dada la naturaleza académica de los planes de estudio y la escasa correspondencia entre la enseñanza impartida y las actividades productivas que se desarrollan en el medio rural.

Como algunos estudios parecen haber demostrado (D'argent, De la Peña, Guajardo, Mejía, Mujica y Rivas, 1980), el actual sistema educativo no ha brindado la igualdad de oportunidades para educarse que tanto se ha pregonado (de acuerdo al Censo general de Población de 1970, la escolaridad media a nivel nacional apenas alcanzó 2.9 años), ni ha proporcionado tampoco los conocimientos básicos -- que permitan a los individuos desenvolverse de manera adecuada en el medio que habita.

La única posibilidad real, entonces, que queda de poder desarrollar una labor redituable y benéfica en relación a las escuelas es aquella que estaría dedicada a estructurar las condiciones psicológicas y pedagógicas adecuadas que permitiera a los mismos, en los pocos años de estudio de educación primaria que realizaran, adquirir los conocimientos y habilidades suficientes que los capacitará para enfrentar satisfactoriamente los problemas y requerimientos que su medio ha de plantearles. Estos a partir de una reestructuración fundamentada de los planes de estudio que adecuara los contenidos de los mismos a las exigencias y demandas de conocimientos que la realidad a la que van dirigidos impone.

Ahora bién, cuales son nuestros planteamientos en relación al problema de retardo en el desarrollo?.....

Primero, y antes que nada, pensamos que un tal entendimiento del problema de retardo en el desarrollo requiere como condición inevitable una -- breve explicación preliminar acerca de la naturaleza y diversas formas de manifestación del mismo y sobre las diferentes fuentes de origen de éste. En consecuencia, procederemos a continuación a realizar esto.

¿Como puede definirse el retardo o, en otras palabras, como se puede identificar a un niño con posibles características de retardo en el desarrollo? En general, podemos definir el retardo como un déficit conductual que se establece por comparación con las normas que corresponderían al caso -- (Ribes, 1976). Definición de Retardo A

Varios son las formas en que puede manifestarse este déficit, muchas de ellas de manera claramente visible. Puede, por ejemplo, presentarse como un problema de falta de lenguaje aún después de haber cumplido tres años de edad (se considera -- tres años como una edad promedio o norma en la que un niño desarrolla un repertorio normal de lenguaje), o un caso de carencia de conductas de locomoción a pesar de haber rebasado el año de edad (un año es la edad promedio en que los niños empiezan a caminar), o en formas menos impresionistas como ausencia de repertorios de autocuidado (comer, vestirse e ir al baño solos), presencia de conductas agresivas o hiperactivas, carencia de habilidades sociales (juego con otros niños, cooperación, etc.)

La naturaleza del retardo, es decir, su gravedad, es considerada normalmente a partir de una serie de tres criterios fundamentales, a saber: - 1) número y extensión de repertorios de que carece el sujeto, 2) Importancia conductual de los repertorios faltantes en términos del grado de adaptabilidad que procuran al individuo con respecto a su ambiente físico, económico y social; y 3) causa principal que ha dado origen a él mismo y disponibilidad que ofrece para su erradicación y la posible rehabilitación del individuo.

Esto nos lleva directamente al problema de los orígenes del retardo y las distintas fuentes de causalidad de éste. ¿Cuáles son las causas que pueden provocar la aparición del retardo en el desarrollo? Tres son, principalmente, los factores que pueden mencionarse:

#### A: Factores biológicos

Estos se refieren a todas aquellas disfunciones o malformaciones orgánicas que pueden entorpecer o impedir el desarrollo normal de habilidades conductuales. Dos son los tipos que pueden encontrarse: a) irreversibles, entendidas como disfunciones en el organismo la mayor parte de las veces poco susceptibles de corrección, tales como lesiones cerebrales, lesiones motoras, lesiones sensoriales, defectos cromosómicos, hipofunciones glandulares, etc, y b) reversibles, entendidas como estados orgánicos casi siempre susceptibles de corrección, tales como desnutrición, enfermedades transitorias, ingestión de drogas, etc.

Estas son, normalmente, las clases de variables que la gente identifica cuando hace alusión -

a un problema de retardo. Dependiendo de la gravedad del daño biológico es como puede estimarse la probabilidad de un daño psicológico, entendido éste como un problema de déficit conductual.

Las causas posibles de estas disfunciones orgánicas pueden ser un embarazo mal llevado por parte de la madre (ingestión de fármacos durante el mismo, mala alimentación, realización de ejercicios o tareas pesadas, etc.), un parto difícil o forzado (uso de fórceps o aborto), un traumatismo o golpe fuerte, etc. La reversibilidad o irreversibilidad del daño es, sin embargo, al final de cuentas, una cuestión de conocimientos médicos y de progreso de la ciencia.

#### B.- Factores familiares.

Estos son los factores encontrados en ese núcleo social llamado familia en que el niño se desenvuelve. La importancia de los mismos es difícil de estimar, dada la magnitud y la complejidad de los factores que componen ese ambiente y la dificultad que se tiene actualmente de poder describir con exactitud el grado de impacto que cada uno de ellos tiene sobre el desarrollo psicológico. No obstante, puede afirmarse sin riesgo alguno que lo que un niño es y llegará a ser como individuo depende en gran medida de lo que una familia hace y dice en relación al mismo.

Varios son los aspectos de una familia que pueden influir sobre el desarrollo normal del niño. Podemos mencionar, por ejemplo, las prácticas de crianza o alimentación que pueden asegurar o no el sano desarrollo biológico de los miembros de la misma; los hábitos de higiene que pueden garanti -

050

zar o impedir la buena salud física del niño; las prácticas de cuidado en relación a éste que pueden prevenir la ocurrencia de accidentes (golpes, intoxicaciones, caídas, etc.), causantes de daños orgánicos irreversibles; el nivel de escolaridad de los integrantes de la familia; las formas de relación que mantienen éstos con él niño (tiempo que conversan o juegan con él, forma de hablarle que emplean, etc.); los métodos de enseñanza que utilizan (uso excesivo de castigo o de premios, por ejemplo); etc.

Un aspecto adicional importante que debe ser mencionado es la forma de reaccionar que tienen los papás en relación al niño en aquellos casos en que los médicos les han pronosticado a los mismos que su hijo tiene grandes posibilidades de llegar a ser un retrasado mental por causa de alguna disfunción orgánica. La forma de reacción más usual, en estos casos, es una en donde los papás, tienden a sobreproteger y cuidar en exceso a los niños -- disminuyendo las oportunidades de desarrollo normal de éstos y aumentando y confirmando, en consecuencia, las posibilidades y pronóstico de retardo hecho por los médicos. Si la reacción hubiera sido distinta, quizás los acontecimientos hubieran sido diferentes o, por lo menos, más favorables.

### C.- Factores Sociales.

Estos son, al igual que en el caso del problema educativo (proyecto de trabajo del II/XI/81), los factores considerados como de mayor importancia, dada su condición de macrovariables o variables que pueden condicionar la existencia y características de las otras variables (biológicas y familiares).

El niño y la familia son sólo fracciones o miembros menores de un conjunto mayor de personas que viven en y forman parte de una colectividad denominada sociedad. La forma en que éstos individuos están organizados, las actividades productivas que desarrollan, la manera en que distribuyen las tareas por realizar, la forma en que participan cada uno del producto (nivel de ingreso), los tipos de servicios con que cuentan en la comunidad, las prácticas de vida que llevan (recreativas, culturales, domésticas, religiosas, etc.), la naturaleza de los contactos que mantienen con otra gente u otros grupos sociales, etc., son, en consecuencia, algunos de los aspectos que deben ser conocidos a fin de poder entender y apreciar con claridad cuáles son las condiciones que la familia del niño retardado ocupa dentro del seno de la sociedad (en resumidas cuentas, en que grado de marginalidad vive) y que responsabilidad tienen estos factores en el surgimiento de este problema de retardo en el desarrollo.

En suma, los factores sociales pueden ayudarnos a comprender los orígenes del retardo, así como a considerar también, las probabilidades que tenemos de poder lograr la rehabilitación del mismo.

Segundo, una vez explicado lo que significa el fenómeno del retardo, podemos preguntarnos qué es lo que se espera en relación a éste problema por parte de los padres afectados con un hijo retardado.

La única respuesta posible que puede dársele a esta pregunta es aquella que se deriva directamente de una búsqueda profunda de las dificultades

y contratiempos que el problema del retardo ha generado al interior de la familia.

¿Qué dificultades atraviezan los padres de familia por contar entre sus vástagos con un hijo retardado?.....Dos son, principalmente, los problemas que afrontan los padres: unos de tipo económico y otros de naturaleza, que pudiéramos llamar, emocional.

En relación con los primeros, casi todos de sobre conocidos, pueden mencionarse, entre otros, los fuertes gastos de traslado que tienen que realizar los padres para poder llevar a sus hijos al médico especialista a las ciudades de México, Guadalajara o Morelia, el pago de honorarios que tienen que realizar, la compra de medicamentos y/o aparatos que tienen que efectuar (y que muchas veces no hacen por falta, angustiosamente, de recursos económicos, con las consiguientes repercusiones sobre la salud del niño), los gastos de mantenimiento (alimentación y ropa) que tienen que afrontar, etc.

Las características mismas de los niños, es decir su carencia de conductas y habilidades importantes, hace aún más difícil la situación de los padres, dada la imposibilidad que tienen estos niños de participar en las actividades productivas de la familia (agricultura, ganadería, etc.,) y de poder cooperar en la economía del hogar.

Con respecto a los segundos, los de naturaleza emocional, tareas tan fatigosas como alimentar; vestir y llevar al niño al baño (cuando carece de repertorios de autocuidado), darle a tiempo sus

medicamentos (cuando padecen ataques o convulsiones o está bajo cuidado médico); cuidar que no sufra accidentes o lesiones, estar pendientes de controlar los ataques, cuidar que no se vaya o se salga de la casa, etc.; hacen la vida de los padres, y en especial la de la madre, particularmente difícil. Si a esto le agregamos, además, la preocupación permanente que tienen los papás por lo que pueda ser del niño en caso de que ellos llegarán a morir, o la angustia que provoca en ellos el hecho mismo de tener un hijo retardado, quizás pudiera llegar a comprenderse el estado emocionalmente tenso en que se encuentran cotidianamente los mismos como consecuencia de éste problema.

Es solo a partir del conocimiento que hemos adquirido acerca de las dificultades y contratiempos que atraviesan las familias con un hijo retardado que se puede, ahora sí, entender el deseo y las esperanzas que los padres tienen de que sus hijos lleguen realmente a rehabilitarse y puedan, algún día no lejano, lograr comportarse de manera autosuficiente y ser capaz de enfrentarse con eficiencia a los requerimientos de la vida.

¿Como puede lograrse la rehabilitación?.....  
 ¿Que condiciones deben satisfacerse para la misma?  
 .....¿Puede objetivamente rehabilitarse a un retardado?.....Esto, y otras, son algunas de las preguntas que intentaremos responder a continuación.

Lineamientos generales de la estrategia a seguir--  
 Partiendo del marco de referencia ofrecido por los planteamientos bosquejados anteriormente en relación al problema del retardo, quisiéramos responder ahora a las interrogantes hechas en torno a los

objetivos de rehabilitación y los medios para lograrla.

¿Cuál debiera ser, ética y profesionalmente hablando, la solución más correcta para el problema del retardo?..... Pensamos, y estamos convencidos de ello, que la única solución posible que puede dársele al problema de retardo en el desarrollo es aquella que contempla como objetivo final la rehabilitación integral de la persona, tanto en el plano de la esfera individual como en el plano de la esfera social.

Este objetivo, sin embargo, no impide que nos percatemos de la magnitud y las dificultades que el mismo implica para su realización. Superar dificultades tan poderosas, como remediar o corregir las disfunciones biológicas presentes en los casos de retardo, diseñar un ambiente físico y social -- (protético) adecuado para el desarrollo de los niños, estructurar un ambiente laboral apropiado para la integración productiva de los retardados, -- cambiar las concepciones y prejuicios sociales en relación al retardado, etc; no es algo que pueda lograrse en un periodo excesivamente corto de tiempo y sin el menor esfuerzo posible y participación social.

Por lo mismo, por el hecho de que nos percatamos de la magnitud de la labor por realizar y la complejidad de los trabajos y dificultades por resolver, es que pensamos que solo un esfuerzo decidido y responsable, y no un esfuerzo aparente y poco comprometido, será la única posibilidad capaz de garantizar (con un alto porcentaje de probabilidad) el cabal cumplimiento del objetivo establecido.

¿En que forma, creemos, puede lograrse ésta - rehabilitación; es decir, que condiciones deben -- satisfacerse para la misma?..... Con el propósito de no hacer fatigosa la lectura de éste reporte, - bosquejaremos a continuación sólo los aspectos generales importantes que consideramos pueden ayudar a apreciar las características medulares de lo que debería ser un centro educativo especial dedicado a superar los problemas conductuales y sociales de los niños retardados.

Primero, como forma de asegurar la posibili - dad de poder estructurar un ambiente físico y so - cial apropiado para un rápido desarrollo conductual (tanto individual como social) de los niños, el - centro debiera funcionar como un hogar en el que - los niños pudieran satisfacer todas las necesida - des y en el que pudieran, también, desenvolverse de manera familiar. Sólo esta característica del cen - tro podría permitirnos enseñar a los niños reperto - rios y habilidades tan esenciales, como las de au - tocuidado (comer, vestirse e ir al baño solo), ca - minar, hábitos de higiene personal, conductas de - aseo y limpieza, seguimiento de instrucciones, len - guaje, habilidades sociales (cooperación, conver - sación, saludo, juego entre ellos, etc.), etc., - aprovechando y empleando como situaciones de entre - namiento todas y cada una de las actividades que - se realizaran en el mismo (comidas, horas de dor - mir, hora de levantarse, etc.).

En otras condiciones, como una en la que los - niños solo asistan al centro 1 o 2 horas diarias, dos veces a la semana, y permanezcan en sus casas todo el resto del tiempo, poco podría garantizar-- se con respecto a la rehabilitación de los mismos.

dada la igualdad de ambiente- físico y social - - que seguirían existiendo en la vida de ellos y las pocas oportunidades que se tendrían de entrenar sus deficiencias.

Segundo, y como un requisito indispensable sin lo cual pocas probabilidades habría de llevar a cabo la rehabilitación (a pesar de que se contara con las instalaciones necesarias), el centro debiera - contar con un mínimo obligatorio de personal capacitado que pudiera hacerse cargo de las tareas y actividades programadas dirigidas al desarrollo personal de los niños. Este personal mínimo debería - estar formado por médicos, trabajadoras sociales, - fisioterapeutas enfermeras y psicólogos. El número exacto por cubrir estaría, obviamente, supeditado a la población misma con que contara el centro. La no satisfacción de ésta condición, como ya fué dicho, solo convertiría al centro en un local de custodia y entretenimiento.

Tercer, y último, el centro debiera contar, - entre sus instalaciones, con talleres equipados - que permitieran a los niños aprender habilidades de trabajo que dieran a la rehabilitación un sentido humanístico, pocas veces susceptible de lograr - cuando no está orientada con una vocación productiva. Solo ésta finalidad nos podría permitir decir que un niño retardado ha sido, individual y socialmente, rehabilitado de una manera totalmente - integral. El tipo y complejidad de los talleres - estaría condicionado, en última instancia, al grado de desarrollo que los niños hayan podido alcanzar en este esfuerzo de dignidad que todos emprenderían al ingresar al centro.

Quisiéramos terminar este reporte haciendo -- alusión a unas reflexiones escritas por un psico -- logo mexicano con respecto al problema del retardo y su forma de solución, así como, también, mencio -- nar que aún cuando sólo han sido expuestas aquí -- algunas características esenciales del centro, la elaboración detallada y completa de un anteproyecto de centro de educación especial estaría, en último caso, sujeta a una aprobación explícita del mismo.

- Estamos convencidos de que los métodos futu -- ros de tratamiento deberán encaminarse al diseño y establecimiento de comunidades experimentales cons -- tituidas por retardados, que funcionen en base a -- un "gobierno" de autogestión, bajo la supervisión -- de un número reducido de miembros profesionales de la "otra" comunidad: psicólogos, médicos, etc. Es -- tas comunidades pueden estar organizadas jerárqui -- camente en término de los repertorios conductuales alcanzados por los propios sujetos, de manera que -- los más capaces sean responsables de las tareas -- más importantes en la comunidad, e incluso puedan -- estar preparados para entrenar ellos mismos a los -- nuevos miembros. No sería la primera vez que se -- recurriera al uso de no profesionales en la modifi -- cación de la conducta ni que se entrenara a los -- propios retardados a utilizar estos principios pa -- ra la rehabilitación de otros sujetos. Desde el -- punto de vista de su financiamiento, esta comuni -- dad puede ser autosuficiente, pues cubriría sus ne -- cesidades básicas de alimentación (productos agrí -- colas, carne, leche y derivados, etc.). Además, po -- drían estar dotados de talleres adecuados para ma -- nufacturar productos que no requieran gran espe -- cialización, con la consiguiente liberación de ma -- no de obra en la comunidad de los "normales" (aún

cuando ello pudiera agravar los problemas de desempleo que registren actualmente la integración de los retardados al mecanismo de producción social). Un control médico que impidiera su reproducción -- bastaría para anular uno de los peligros implicados por esta vida comunitaria entre retardados.

Con todo, el interés fundamental dentro de una experiencia de esta naturaleza consiste en que el sujeto retardado sería normal dentro de su medio, lo cual habrá de facilitar enormemente la posibilidad de desarrollar ulteriores repertorios -- conductuales más refinados que los que se logran en la actualidad. El diseño del ambiente estructuraría las contingencias adecuadas, administrada por los propios miembros de la comunidad: el sujeto estará confrontado a lograr un desarrollo natural y normal en términos de los requisitos establecidos por el grupo del cual forma parte. Hemos expuesto una idea que sabemos no solo ambiciosa sino posible de criticar. No obstante, creemos que brinda una forma más racional de abordar el problema del retardo en el desarrollo (Ribes; 1976)" - (reporte de trabajo del 31 de Enero de 1982).

La conclusión final de esta experiencia y estos hechos, fué la renuncia voluntaria de los 2 últimos miembros del sub-equipo Puruarán a la institución FIOSCER, dada la negativa de la misma a comprometerse seriamente en la resolución del problema de retardo en el desarrollo observado en las comunidades cañeras, y vista, igualmente, su decisión tajante de sólo respaldar el desarrollo del programa de grupos integrados en las escuelas primarias, mismo que ya había sido iniciado por el sub-equipo Pedernales en las escuelas (solamente -

en dos por cierto) que le fueron asignadas. Finalmente, tal como ya había sido advertido, el programa de psicopedagogía en FIOSCER Michoacán dió por terminadas sus operaciones el día 31 de agosto de 1982, lamentablemente sin ningún logro permanente.

FIOSCER



## C A P I T U L O    I I

Reflexiones críticas sobre las responsabilidades profesionales del psicólogo.

## CAPITULO II

## Reflexiones críticas sobre las responsabilidades profesionales del psicólogo.

Quisiera completar este reporte de caso haciendo algunas consideraciones finales que ayuden a dar orden y coherencia a todas las reflexiones planteadas a lo largo del mismo. Estas consideraciones sólo pretenden conjuntar un cuadro más acabado de los distintos problemas afrontados por el psicólogo en su práctica profesional que permita entender y apreciar los orígenes y formas de operación de los mismos, y plantee, en la medida de lo posible, mecanismos de superación. No tienen la intención de formular una ecuación mágica que posibilite resolver sin esfuerzo tales contratiempos profesionales.

Como ya fue dicho al principio de este escrito, la naturaleza intrínsecamente polémica de las cuestiones abordadas aquí hace difícil y ambicioso pretender ofrecer una respuesta precisa y absoluta a todas las interrogantes formuladas. No obstante esta dificultad, consideramos importante y necesario señalar algunos de los criterios que a riesgo de parecer pretenciosos y poco precavidos, podrían ayudar a apuntar líneas de acción para la superación de estos dilemas denominados "éticos".

## Consideraciones previas

¿Cual ha sido en general el núcleo alrededor del cual han girado las reflexiones realizadas en el transcurso de este trabajo?..... El núcleo en torno al cual han girado nuestras reflexiones es uno, pensamos, que ha estado referido a las limitaciones afrontadas para llevar a cabo un progra-

ma de psicopedagogía "medianamente eficaz"; Estas limitaciones, en general, han estado circundando -- nuestro trabajo desde el comienzo mismo de las actividades del programa. La importancia y pervasividad de las mismas, creemos, han sido ya claramente resaltadas a lo largo del capítulo anterior)

Como es justo esperar, toda actividad humana es siempre susceptible de encontrar obstáculos que dificulten la buena marcha y consecución de los - objetivos programados. Muchos de estos obstáculos - pueden la mayor parte de las veces, por ser problemas inherentes a la propia operacionalización del programa, ser superados a lo largo del trabajo con esfuerzo y voluntad. Otros, sin embargo, por la - complejidad de su origen y la función esencialmente explícita que desempeñan - impedir, claramente, el desarrollo de actividades alternativas a las -- prescritas -, no pueden ser eliminadas del camino, a menos que se contara con toda una disposición so - cial para hacerlo por parte de los empeñados en - propiciar la aparición y mantenimiento de los mismos. En el caso particular del programa de psico - pedagogía, los obstáculos y limitaciones enfrentadas parecen ser de esta clase de contratiempos socialmente institucionalizados.

Las limitaciones afrontadas en este trabajo particular no se circunscriben solamente a ese ambito específico. Puede decirse con plena seguridad que todos los campos de actividad del psicólogo - siempre se enfrentan en mayor o menor medida, con limitaciones de esta naturaleza. No en todas las - ocasiones, sin embargo, éstos obstáculos dan ori - gen a una confrontación manifiesta. Para que estas

limitaciones adquieran un carácter abierto de confrontación activa con el trabajo por desarrollar, se requiere una intención explícita por parte del profesionista de desafiar la función tradicional asignada a su práctica. En otras palabras, se requiere un deseo consciente de redefinir la función social encomendada hasta ahora a la psicología.

En otras condiciones, es decir, no habiendo un deseo explícito de cambiar la orientación fijada al trabajo profesional del psicólogo, la resistencia opuesta por estos obstáculos se convierte pronto en un hecho circunstancial muy fácil de superar a partir de una clara adaptación del trabajo a los límites y objetivos socialmente prefijados.

Tanto en un caso como en el otro, estamos -- siempre, no obstante, quierase o nó, presentes ante una coyuntura profundamente ética. Como han -- afirmado Dorra y Méndez (1079), "mirar la verdad de frente tiene siempre la ventaja de buscar alternativas reales, en lugar de refugiarse en lo imaginario. La variable ética debe ser considerada en todas y en cada una de las situaciones en las que el analista de la conducta interviene" (p. 102).

¿Cuál es la naturaleza y cuál el origen de las limitaciones afrontadas?.....¿Cuáles las condiciones que dan origen a una confrontación ética-abierta?.....Aún cuando ya han sido mencionadas de manera particular, esto es, referidas en relación a los problemas concretos abordados en ésta práctica, las respuestas a dichas preguntas es necesario ubicarlas en un plano de mayor generalidad a fin de poder permitir una más clara comprensión de ellas, así como también, para posibilitar una mejor

apreciación del carácter global de las mismas. Esto es lo que procederemos a hacer.

Dos son, en general, los tipos en que podrían resumirse los diferentes obstáculos confrontados -- en el trabajo. El primero de ellos puede, empleando la terminología de Kuhn (1976) ser reconocido -- como un "Choque preparadigmático", término utilizado para describir un proceso en el cual diferentes escuelas o teorías - con distintas líneas - epistemológicas y, en consecuencia, distintos conceptos, métodos de análisis y formas de explicación - compiten entre sí por alcanzar un lugar relativamente hegemónico dentro de la disciplina científica de que se trate, así como también por lograr un status de paradigma que guíe la actividad de la misma en un período de tiempo llamado de ciencia normal.

El segundo de ellos puede, empleando ahora la terminología sociológica (Bernal, 1979; talento y Ribes, 1980), ser expresado como un conflicto político - ideológico, conflicto que plantea al aire libre el problema esencial del uso y abuso de la ciencia dentro de la sociedad por parte de ciertos sectores sociales económica y políticamente privilegiados, en detrimento de grandes núcleos sociales injustamente marginados (Bernal, 1979; Dorna y Méndez, 1979; Ribes, 1980; talento y Rides, 1980). Empezaremos por aclarar las limitaciones del primer tipo.

Limitaciones y responsabilidades derivadas del ---  
conflicto preparadigmático.

¿Cual es el estado actual de la psicología - como ciencia?.....Siguiendo con las proposiciones de Kuhn (1976), puede decirse que la psicología se encuentra actualmente en un proceso - para algunos lento, para otros acelerado - de construcción y afirmación de los cimientos que daran lugar al surgimiento de una ciencia sólida y madura. Como expresa Kuhn (1976), "puede haber cierto tipo de investigación científica sin paradigma o, al menos, sin los del tipo tan inequivoco y estrecho como los citados con anterioridad (astronomía tolemaica o de copérnico, dinámica newtoniana, etc.; agregado nuestro)...La adquisición de un paradigma y del tipo más esotérico de investigación que dicho paradigma permite es un signo de madurez en el desarrollo de cualquier campo científico dado" (p.35)

Un paradigma puede verse, de acuerdo al mismo autor, como una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras, esto es, debe tener más éxito que otras teorías en resolver unos cuantos problemas que el grupo de científicos ha llegado a reconocer como importantes, pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella. El éxito de un paradigma es, en realidad, al principio, sólo una promesa de trabajo fecundo. La labor de la ciencia normal, proceso que comienza con la aceptación del paradigma, consiste "en la realización de esa promesa, una -- realización lograda mediante la ampliación del co-

nocimiento de aquellos hechos que el paradigma -- muestra como particularmente reveladores, aumentando la extensión del acomplamiento entre esos hechos y las predicciones del paradigma y por medio de la articulación del paradigma mismo (Kuhn, 1976, p.52).

Entre tanto, es decir, mientras una ciencia alcanza el rango de "paradigmática", la situación-prevaliente dentro del campo científico es una-- caracterizada por la anarquía cognitiva, la proliferación y confusión conceptual y metodológica, y los debates filosóficos y teóricos frecuentes. Nada más parecido a esta descripción que la lucha - escolástica padecida actualmente por la psicología.

\* "La psicología--escriben Dorna y Méndez (1976) - atraviesa un período en el cual se entrecruzan y - superponen diferentes niveles de análisis. Una verdadera lucha de tendencias, en la cual intervienen en forma desigual las consideraciones metafísicas, los datos empíricos, los juicios de valor y los -- aspectos técnicos" (p.59).

Estos mismos autores mencionan algunos de los enfoques mas representativos que actualmente se disputan la supremacía dentro del campo científico:

- Psicoanálisis: fragmentado en numerosas tendencias, ha podido mantener su hegemonía en diversos países, especialmente en las comunidades de psicólogos argentinos y franceses.
- la fenomenología: diferentes corrientes, incluso ciertas variedades del cognocitivismo americano, demandan para su quehacer este enfoque, particularmente en el terreno terapéutico.

- la socio-psicología marxista: Aunque no ha logrado nunca estructurarse de forma sistemática y como escuela aparte, ha dejado huella a través de numerosos autores, quienes han intentado transformar las tesis del materialismo dialéctico e histórico en un marco epistemológico del que hacer en psicología.
- El estructuralismo: tendencia multifacética e interdisciplinaria, constituye un enfoque fuertemente representado de los campos de la psicología evolutiva y social.
- El organicismo: numerosos sectores de psicofisiólogos se han adherido a las tesis organicistas, profundamente matizadas por los modelos médicos.

A estos enfoques habría que agregarle una más: el conductismo, opción epistemológica en creciente desarrollo, con serias posibilidades de afirmarse dentro del campo de la psicología.

Lejos se encuentra de este trabajo la intención de polemizar alrededor de esta pugna que define el quehacer presente de la ciencia psicológica. Numerosos escritos han emprendido ya la tarea de esclarecer los términos en que tal debate podría darse (Kantor, 1977; 1978; Kantor y Smith, 1975; Skinner, 1950, 1953, 1975). Creemos importante, sin embargo, mencionar algunas de las implicaciones que tal estado de cosas ocasiona.

Primero, las formas que adopta el ejercicio profesional de la disciplina, así como también la enseñanza y la investigación científica son siempre, formas que expresan la esencia multifacética de la ciencia de la conducta (Fernández, 1980; -

Ribes, 1980). Si la ciencia del comportamiento --  
 atraviesa por un proceso preparadigmático en su -  
 desarrollo, es de esperarse que la formación pro -  
 fesional del psicólogo y el ejercicio social de la  
 disciplina reflejen igualmente un conflicto episte -  
 mológico.

¿Como se desenvuelven, actualmente, la forma -  
 ción académica y el ejercicio profesional del psicó -  
 logo?. En el primero de los casos, la mayor parte  
 de las carreras de psicología del país cuentan hoy  
 en día con estructuras curriculares expresamente -  
 definidas como pluri-teóricas. Esto, en la prácti -  
 ca significa tener como objetivo global de la ca -  
 rretera formar profesionistas expertos en múltiples -  
 escuelas del conocimiento psicológico. Con respec -  
 to a lo segundo, prácticas azarosas, con variados -  
 saltos teóricos y metodológicos dependiendo del -  
 problema conductual enfrentado, son las formas nor -  
 males de ejercicio de la profesión.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Puede, académi -  
 camente hablando, entrenarse a un psicólogo de for -  
 ma exhaustiva en el manejo de diversas corrientes  
 teóricas (lo que implicaría una clara comprensión -  
 conceptual, así como también, habilidades metodo -  
 lógicas y tecnológicas competentes en cada uno de  
 los casos), en el corto plazo de 4 años que dura -  
 una carrera?.. ¿Se justifica, profesionalmente ha -  
 blando, la formación pluralista del psicólogo, pen -  
 sada ésta no con la intención de dotar al mismo -  
 con una visión histórica de la disciplina que le -  
 ayude a entender el carácter actual de su ciencia,  
 sino, más bién, con el objetivo explícito de pro -  
 porcionarle un conjunto opcional de herramientas -  
 teórico-metodológicas utilizables de manera indis -

tinta en cualquier momento dado de su práctica, - dependiendo del problema social abordado?. ¿Se - justifica socialmente hablando, la heterogeneidad - resultante de esta formación profesional, que di - fícilmente podría caracterizarse por actuar con un estilo eficiente y sistemático dada la extrema - disimilaridad de los recursos tecnológicos emplea - dos?.. En resumidas cuentas, ¿pueden los diversos - conocimientos transmitidos al psicólogo a lo largo de su entrenamiento ser articulados de manera lógi - ca en una sola estructura teórica, tal y como las - distintas piezas de un rompecabezas podrían con - juntarse en un sólo cuadro armonioso?.

Preguntas difíciles de polémica resolución. Como ya fué dicho, no es la intención de este es - crito enfrascarse en esta discusión. Pueden, sin - embargo, realizarse algunas consideraciones.

Primero, la lucha escolástica afrontada por - la psicología está hoy adquiriendo un carácter di - ferente. "La psicología, afirman Dorna y Méndez -- (1976), atraviesa más bién un período de luchas y - querellas preparadigmático. No obstante, dos elemen - tos nos permiten entrever que dicho debate adqui - ere un carácter cualitativamente distinto:

- La consolidación de una posición epistemológica: el conductismo.
- El desarrollo vertiginoso de una tecnología pro - pia: el análisis funcional de la conducta". (p.62).

No es ésta una condición peculiar solamente - a la psicología. Es mas bién, un proceso caracte - rístico en el desarrollo de una ciencia. Como men - ciona Kuhn (1976), "No es extraño que, en las pri -

meras etapas del desarrollo de cualquier ciencia, - diferentes hombres, ante la misma gama de fenómenos - pero, habitualmente no los mismos fenómenos - particulares - los describan y los interpreten de modos diferentes. Lo que es sorprendente, y quizás también único en este grado en los campos que llamamos ciencia, es que esas divergencias iniciales - puedan llegar a desaparecer en gran parte alguna - vez. Pero desaparecen hasta un punto muy considerable y, aparentemente, de una vez por todas. Además su desaparición es causada, habitualmente, por el triunfo de una de las escuelas anteriores al -- paradigma" (p.43).

*algunos autores coin en el "paradigma" &*

Si es esta una apreciación personal compartida sólo por algunos miembros de la comunidad de psicólogos, es algo que no podemos dejar de considerar. Lo que si es importante tomar en cuenta, sin embargo, es que existe una posibilidad, para algunos muy seria, de que la ciencia de la psicología - llegue en un período no muy lejano de tiempo, a -- consolidarse como una ciencia madura (Kantor, 1976, 1977; Ribes, 1980; Skinner, 1953, 1975).

*1ed*

→ Segundo, y esto permite enfrentar las primeras limitaciones, existe una obligada necesidad por parte del psicólogo de asumir una actitud definida ante el debate teórico que agota a la disciplina. No es esperando ni consintiendo la existencia de múltiples teorías - en la forma de un ejercicio profesional pluri-teórico, lo que implicaría asumir una actitud pasiva - , como se resolverá más prontamente la crisis que sacude a la psicología. Es solo asumiendo una clara actitud crítica como más puede -- contribuirse al avance de una ciencia del comportamiento.

Asumir una actitud crítica no significa, sin embargo, convertirse exclusivamente en un continuo impugnador de algunas de las formas de pensamiento contendientes. Criticar sin responsabilizarse de las consecuencias de las críticas, o sin aportar elementos de análisis ajenos a la propia argumentación, ni ofrecer alternativas a la representación conceptual del objeto de estudio criticada, significa, en la práctica, ejercer de manera irresponsable un derecho concedido a cualquier iniciado en la ciencia psicológica.

Desafortunadamente, esa es la forma de crítica más cotidiana que se realiza. Dorna y Méndez (1976), por ejemplo, llegan a ésta conclusión, una vez realizado un análisis exhaustivo del origen, fundamentos e intenciones propositivas implícitas de muchas de las críticas estructuradas en torno a una de las prácticas teóricas en pugna: el conductismo. "Pese a nuestras simpatías - encriben - por la actividad intelectual crítica, pensamos - que habría que distinguir dos aspectos de la misma. Uno, cuando la crítica no pasa de ser un simple diletantismo negativista construido sobre bases puramente especulativas. Otro, cuando la crítica deja de ser una afirmación en sí misma y es capaz de -- entregar criterios de verificación independientes de la propia fuente de emisión. Entre las crítica del primer tipo nos permitimos situar al arsenal argumentativo anti-conductista, que muestra su incapacidad para proyectar una alternativa viable a la representación apocalíptica del mundo (...). Entre las críticas del segundo tipo, nos atrevemos a ubicar los principios conductistas, ya que su ruptura inicial está fuertemente marcada por una acti

vidad crítica constructiva frente a la psicología-metafísica de su época" (p. 126).

Asumir una actitud definida no significa, en -  
tonces, representar un papel pintoresco de Quijote  
Cazabrujas. Otras y más esforzadas cosas son re -  
queridas a fin de asumir una posición de ésta natura  
raleza.

En primer lugar, se requiere un profundo conocimiento de la historia de la disciplina que permi  
ta apreciar con claridad la profunda evolución --  
teórica de la misma en términos de los problemas -  
estudiados, los métodos de análisis utilizados, --  
las proposiciones explicativas sugeridas y los -  
presupuestos epistemológicos observados. Sólo a --  
partir de un conocimiento de este tipo pueden en -  
tenderse con nitidez las dificultades preparadigmát  
icas afrontadas por la psicología. así como tam -  
bién comprenderse las limitaciones padecidas en --  
los campos de la enseñanza y del ejercicio profe -  
sional como consecuencia de las serias complicacion  
es definitorias observadas en su desarrollo.

De igual modo, sólo a través de un conocimien  
to orgánico y cabal de las múltiples teorías hoy -  
en pugna, puede estimarse y asimilarse sin obje --  
ción el esfuerzo mediocre que representa enseñar -  
y ejercer la psicología en las condiciones anár -  
quicas en que se desenvuelven las mismas.

En segundo término, se precisa de un conoci -  
miento diacrónico de la historia de la ciencia y  
la filosofía a fin de penetrar exhaustivamente en  
la lógica del desenvolvimiento científico. Numero -  
sos son los autores que han intentado bosquejar una

crónica fiel de los sucesos y hechos caracterizados por la ciencia en su desarrollo, y cimentar las bases de una ciencia de la ciencia, que podrían servir como fuentes de consulta (Bernal, 1979; Kantor, 1953, 1978; Kuhn, 1976; Kedrov y Spirkin, 1968).

¿Que es la ciencia?.....¿Es el concepto contemporáneo de ciencia similar a los del pasado? .....¿Existe una concepción uniforme del proceso científico o hay varias concepciones en pugna?..... ¿Como ha sido el desarrollo de las diferentes ciencias?.....¿Cual es la lógica del desarrollo científico?.....¿Que es el método científico?.....¿Es la ciencia una práctica individual o social?.....¿Para que sirve la ciencia?.....¿Como puede distinguirse una práctica científica de una no científica?.....¿Permite la ciencia conocer la realidad o es la realidad un objeto inaprehensible?.....¿Cuáles son los criterios de verificación del conocimiento científico?.....¿Son las diversas ciencias, campos independientes del conocimiento desligados entre sí, o puede decirse, más bien, que existen entre las ciencias necesidades de integración?..... Estas y otras preguntas, son algunas de las inquietudes historiográficas y filosóficas cuya satisfacción podría permitir conocer diversos aspectos esenciales de esa práctica social llamada ciencia.

Suponer que esta labor historiográfica puede ser una labor rápida y carente de complicaciones es percibir las cosas de manera equivocada. Ardua y prolongada puede presentarse esta tarea cuando ella intenta llevarse con responsabilidad. No me

nos importantes, sin embargo, pueden ser los beneficios que se deriven de la misma.

Formar elementos de juicio, por ejemplo, que permitan sopesar los argumentos con que se han erigido y defendido hasta ahora las escuelas en combate, - preparadigmático, se entiende - puede ser uno de ellos. Otros más serían: elementos de naturaleza epistemológica, como es el caso de los factores y pasos que estructuran el proceso científico (Kantor, 1953; Kedrov y Spirkin, 1968), que permitan identificar desviaciones no científicas; elementos de carácter filosófico (ontológico), - como es el caso con las diferentes concepciones -- que se tienen con respecto a como la realidad esta estructurada (Kedrov y Spirkin, 1968; Kosik, 1979; Iztacala, 1980), que haga factible reconocer prácticas teóricas reduccionistas y limitadas; finalmente, elementos de índole heurístico, como es el caso de los problemas enfrentados por otras disciplinas en su desarrollo y las formas de superarlas, que orienten a la comunidad de psicólogos en relación a sus propios problemas.

Normar criterios profesionales (o, en realidad criterios "éticos", de acuerdo a la forma tradicional de rotularlos; diferencia que constituye el tema central de esta tesis) que delimiten la función social de la disciplina, puede ser otro de los beneficios. Solo un conocimiento histórico de las relaciones sostenidas entre la ciencia y otras partes de la sociedad puede permitir valorar los usos y abusos que la ciencia ha padecido a lo largo de su existencia (Bernal, 1979; Rose y Rose, -- 1979) y sugerir criterios que señalen el derrotero que la misma (y, en particular, la psicología)

ha de seguir (este punto será retomado más adelante).

En tener lugar, se erige como parte de la responsabilidad científica y profesional una reflexión personal sobre la situación interna (proliferación teórica y metodológica) y externa (formas y usos sociales de la disciplina) que caracteriza actualmente a la ciencia de la conducta con la finalidad exclusiva de definir para sí el perfil teórico y social que su quehacer básico y tecnológico ha de asumir.

Continuar deambulando en las sombras de la duda por temor, ignorancia, o simple menosprecio de la profesión ejercida, es solo una clara manifestación de irresponsabilidad profesional. Nada hay más peligroso, dirían los médicos (Hecht, 1982), que recetar a una persona enferma sin haber realizado antes una evaluación y un diagnóstico correspondiente. Puede objetarse, sin embargo, que no existen las condiciones suficientemente maduras como para llevar a cabo una reflexión definida. A riesgo de parecer obstinado - obstinación, por otra parte, necesaria, cuando de asuntos humanos se trata - creo, decididamente, que tales condiciones ya están dadas (Kantor, 1976, 1978; Ribes, 1980; Iztacala, 1980).

50  
HIP. → En cualquiera de los casos, el problema de la definición personal es, al final de cuentas, un problema de naturaleza empírica. Ya sea que se concluya que la disciplina no atraviesa condiciones objetivas para una resolución paradigmática, o que, por el contrario, este es el momento propicio para hacerlo, una conclusión de esta índole requiere, nece

sariamente, de una reflexión minuciosa y sistemática, sólidamente cimentada en un conocimiento histórico de la disciplina, y de la ciencia y la filosofía en general.

No asumir esta responsabilidad significa, en los hechos, dejar la práctica profesional a merced de la fortuna y estar dispuesto a actuar irresponsablemente con los riesgos de fracasar o perder el rumbo indefinidamente.

Asumir una actitud crítica, entonces, es más que repetir un acto lingüístico terrorífico y ampuloso. Es una definición explícita y personal de la propia práctica profesional en términos de las herramientas teóricas - metodológicas que han de emplearse como instrumentos tecnológicos y de los usos y destinatarios a los que irán dirigidos los mismos. Es un actuar comprensivo y honesto, con trazas claras de comprender la importancia de una memoria histórica y de dejar abierta la duda a nuevas reflexiones teóricas.

Esto plantea las primeras limitaciones. Habiendo definido el psicólogo la forma y los contenidos de su ejercicio profesional, debe ahora, sin embargo, enfrentar en su práctica otros contenidos y otras formas de ejercer la disciplina. "En el desarrollo de una ciencia natural ( y social, podríamos agregar) - escribe Kuhn (1976)-, cuando un individuo o grupo produce, por primera vez, una síntesis capaz de atraer a la mayoría de los profesionales de su generación siguiente, las escuelas más antiguas desaparecen gradualmente. Su desaparición se debe, en parte, a la conversión de sus miembros al nuevo paradigma. Pero hay siempre hombres que -

se aferran a alguna de las viejas opiniones y, --- simplemente, se les excluye de la profesión que, a partir de entonces, pasa por alto sus trabajos. El nuevo paradigma implica una definición nueva y más rígida del campo. Quienes no deseen o no sean capaces de ajustar su trabajo a ella deberán continuar en aislamiento o unirse a algún otro grupo" (p. 46).

El ascenso a una nueva etapa en el desarrollo de una ciencia, vemos, no es nunca un proceso colectivo súbito. Es en realidad, un proceso lento de persuasión y convencimiento que propicia, en ocasiones - o, tal vez sería mejor decir, las más de las ocasiones -, fuertes enfrentamientos. Un proceso individual y escalonado que transforma, no obstante, en un momento determinado del mismo, toda la práctica científica del grupo.

Aceptar la posibilidad de una confrontación teórica y profesional es de hecho, una responsabilidad compartida por toda la comunidad de científicos. Combatir todas las formas intuitivas y metafísicas de practicar la psicología es solo una responsabilidad compartida por aquellos profesionistas que han asumido una actitud crítica y definida.

He aquí resumida, la esencia de un dilema profundamente ético. Existiendo formas de producción, transmisión y ejercicio del conocimiento psicológico, fuertemente matizadas por una vocación intuitiva en lo que a hacer ciencia se refiere (Kantor, 1977), es responsabilidad ineludible del científico y profesionista enfrentar y superar todo vestigio de estas formas destempladas de predicar la psicología. Dejar que continúen operando prácticas fantásticas negadas a la verificación, es tanto --

como permitir (en el campo de la biología) que -- prosigan explotándose - en una época caracterizada por veloces adelantos científicos y tecnológicos - formar primitivas de ejercer la medicina (Bernal, 1979).

Segundo, la inserción social de la disciplina en diversos aspectos que competen a la sociedad se ve fuertemente limitada por el accidentado desarrollo que sostiene la misma, que impide ofrecer un conocimiento sólido en relación a los complejos asuntos humanos. Talento y Ribes (1980), en un interesante artículo, mencionan cinco de los factores que condicionan el papel y forma de inscripción de una rama científica y tecnológica dada en los distintos niveles de la estructura social:

- a) Madurez interna de la disciplina científica y tecnológica, con base en su desarrollo histórica y la aportación de otras disciplinas a su -- evolución teórica y aplicativa.
- b) Posibilidades objetivas de la disciplina de insertarse en el nivel estructural de la organización social, es decir, de contribuir directamente al mejoramiento y desarrollo de los medios de producción y la fuerza de trabajo.
- c) Posibilidades objetivas de la disciplina de insertarse en el nivel superestructural de la organización social, es decir, de contribuir al mejoramiento y desarrollo de los factores ideológicos, administrativos y políticos del sistema productivo particular.
- d) Factores ideológicos que socialmente determinan la precisión del "campo" particular de acción - de una disciplina profesional.

- e) Factores sociales que determinan que, teniendo un aspecto dado de aplicación social (valor de uso), una disciplina se vea restringida o de -- formada en función de que no corresponde a las necesidades sociales y tenga, como única oportunidad, la implementación de soluciones factibles (valor de cambio) (p. 21).

No importa cuan necesaria sea, dada la multiplicidad y complejidad de los vitales problemas sociales y la urgencia de un mejor y más racional -- aprovechamiento de los ilimitados recursos humanos, la psicología ha desempeñado hasta el momento, gracias a su conflictivo desarrollo, sólo un papel -- de apuntador en la obra (Rojas, 1982). Funciones -- naturales del psicólogo en diversos campos del -- comportamiento, tales como educación, retardo en -- el desarrollo, terapia clínica, desarrollo infantil, etc., han sido y siguen siendo ejercidas por una colectividad autodidácta de profesionistas, -- normalmente considerados como expertos en el campo, quienes, a pesar de su voluntad, sólo han podido -- cubrir de manera intuitiva las responsabilidades -- asignadas a los mismos. Pedagógos, médicos, psiquiatras, maestros, sociólogos, etc., son algunos de los ejemplos más comunes de ésta abirragada clase de "psicólogos prácticos" (Fernandez, 1980).

Este hecho plantea la segunda serie de limitaciones. Habiendo sido usurpadas hasta ahora las funciones imputables al psicólogo (esto no solo en el área del ejercicio profesional, como fué mencionado antes, sino también en el área de la enseñanza y el área de la producción científica), el profesional y científico de la psicología debe hoy -- sostener una lucha cerrada por recuperar para sí-

los muchos campos naturales de acción negadas a su práctica en beneficio de otros profesionales.

Ello establece las condiciones para una confrontación ética abierta. Existiendo formas de ejercicio, transmisión y producción del conocimiento carentes de rigurosidad científica y de criterios sociales, académicos y profesionales mínimos para la investigación, estructuración y aplicación del quehacer en psicología, es obligación ineludible del psicólogo enfrentar - en la medida de las posibilidades y, sin pretender ser utópicos, en circunstancias en que la propia naturaleza del trabajo, ya sea en instituciones públicas o privadas, o en ejercicio libre de la profesión, lo permitan - y desafiar éstas formas tradicionales de practicar la disciplina que, quiérase o nó, poco o nada han hecho por resolver los problemas particulares afrontados. No hacerlo significa condenar a la ciencia psicológica a seguir ocupando un lugar oculto en el drama social, y dejar en manos de profesionistas formados el cobijo de un conocimiento medieval la responsabilidad de los complejos asuntos humanos competibles a la misma.

Planteado de esta manera, el quehacer profesional de un psicólogo asume una doble responsabilidad. Por una parte, tanto el científico como el profesionista de la conducta están en la obligación de sostener una lucha permanente al interior de la disciplina que permita superar prácticas teóricas precientíficas y posibilite a la misma alcanzar grados de desarrollo propios de una ciencia sólida y madura. Por otra parte, el psicólogo tiene la responsabilidad de explicitar las posibilidades y alcances reales de una tecnología de la con-

ducta en la regulación y planificación de los diversos recursos humanos y de delimitar y recuperar campos naturales de acción negados o usurpados por otras ciencias hasta ahora.

Esta doble responsabilidad profesional implica, en los hechos, una doble responsabilidad ética. Representa la obligación de denunciar prácticas psicológicas carentes de rigurosidad metodológica, y, en consecuencia, de mínimos criterios de verificación, que terminan finalmente por defraudar al usuario de los servicios profesionales, y de eliminar, también, prácticas artesanales o domésticas ineficientes y, en ocasiones, peligrosas. Es esta doble responsabilidad ética, la que distingue y delimita entre una actuación profesional responsable y un actuar profesionalmente irresponsable.

Esta doble responsabilidad ética, sin embargo, no agota con mucho las responsabilidades profesionales del psicólogo. Es sólo un requisito indispensable en el desarrollo de un proceso largo y sistemático dirigido a replantear la función social de la disciplina psicológica. Es sólo una condición necesaria, más no suficiente, en la tarea de refuncionalizar la actividad profesional del científico del comportamiento dentro de un marco de referencia social. Es, en fin, solamente un paso necesario en la definición de un nuevo perfil profesional y social del quehacer en psicología.

Esto nos lleva a considerar, enseguida, el segundo tipo de limitaciones afrontados en el trabajo.

Limitaciones y responsabilidades derivadas del --  
conflicto político ideológico.

Expresado como un conflicto político-ideológico, el conflicto del uso y abuso de la ciencia -- está hoy en día convirtiéndose en un tema controvertido, ampliamente discutido. Numerosos son ya -- los estudios que han intentado analizar con profundidad la dinámica interdependencia existente entre esa práctica social llamada ciencia y otras prácticas adicionales de la sociedad (Bernal, 1979; -- Kantor, 1953; Rose y Rose, 1974; talento y Ribes, 1980).

La dimensión importante de la ciencia que ha estado siendo enfatizada en las discusiones realizadas sobre ciencia y sociedad tiene que ver, principalmente, con el destino y beneficiarios del conocimiento científico y tecnológico. Preguntas tales como: ¿Quién financia la ciencia?, ¿Quién hace uso de los productos derivados de ella?, ¿Quién decide sus formas de aplicación? ¿Quién se beneficia con ella?, etc., han sido el tema central de muchas de estas reflexiones. La conclusión principal a que han llegado la mayor parte de estos trabajos resume, llanamente, una verdad evidente: en una sociedad dividida en clases, los beneficios que la ciencia puede ofrecer están condicionados a la voluntad de la clase dominante (Rose y Rose, 1979; -- talento y Ribes, 1980; Wschebor, 1974).

En esta la conclusión a la que arriba Bernal (1979), por ejemplo, cuando dice: "durante la mayor parte de la historia, los adelantos en la técnica (y en la ciencia, agregaríamos nosotros) han surgido principalmente bajo el estímulo de la ventaja inmediata que ofrecen a ciertos individuos o a ciertas clases, a menudo en detrimento de las --

otras y algunas veces, como en la guerra - perenne fuerte de inventiva - para su destrucción "(p. 63). Semejante conclusión obtiene Gorz (1979), cuando pregunta: "¿porqué la ciencia - o el conocimiento sistematizado, en general - ha sido hasta ahora - propiedad exclusiva de una minoría?. Yo sugiero -- la siguiente respuesta: porque la ciencia ha sido moldeada y desarrollada por la clase gobernante y para su beneficio, de forma que sea compatible con su dominación; es decir, de forma tal que permita la reproducción y el fortalecimiento de su dominación" (p. 106).

Puede verse, de esta forma, que la solución adecuada del problema de combinar la ciencia con - los asuntos de la sociedad depende del carácter - del régimen social. En una sociedad caracterizada por la desigualdad económica y, en consecuencia, - la desigualdad política ideológica, en donde los - menos, económica, política e ideológicamente privilegiados deciden la vida y el sino de una mayoría - en todos los sentidos sometida y explotada, esperar un uso racional de la ciencia que beneficie -- por igual a toda la sociedad en su conjunto, solo representaría una esperanza ilusoria. "Gracias a - sus descubrimientos, la ciencia actual ha hecho -- mucho por aliviar la vida y la actividad de los in - dividuos. Los inventos y descubrimientos científicos conseguidos dentro del marco de la producción - capitalista han logrado elevar la productividad -- del trabajo y aumentar la masa de mercancías. Pero los tesoros de la ciencia moderna no han dado la - felicidad a todos los hombres, no los han protegido de las necesidades y la miseria. El progreso de la técnica y la ciencia significa en la sociedad - capitalista el progreso en el arte de estrujar a -

las personas" (Kedrov y Spirkin, 1968, p. 31).

Talento y Ribes (1980), en un escrito realizado recientemente, analizan con claridad algunos de los factores que condicionan la producción, la estructuración, el ejercicio y la utilización del conocimiento científico en una sociedad capitalista. Siguiendo un esquema de análisis basado en la distinción entre trabajo intelectual y manual, mencionan las diferentes formas en que el trabajo intelectual se ha articulado en las formaciones sociales capitalistas, tanto en el plano económico como en el plano político - Ideológico. En el plano económico, indican, las funciones del trabajador intelectual han consistido básicamente, en desarrollar y ampliar las fuerzas productivas a través de la incorporación de las tecnologías derivadas del conocimiento, y en ejercer tareas directivas que organicen y maximicen el rendimiento del proceso productivo. En el plano político - ideológico, las funciones de los intelectuales han estado orientados a articular y difundir una visión del mundo comprometida con los intereses de la clase dominante que asegure la reproducción y ampliación del sistema basada en la explotación del trabajo social (sociedad civil), y a ejercitar papeles directivos en la gestión y conducción de los distintos aparatos de estado (sociedad política).

La inscripción social del trabajo intelectual, prosiguen estos autores, no es entonces un asunto de esfuerzo y definición personal. Es más bien, un problema de estructuras y formas de relación social establecidas al interior de una formación socioeconómica capitalista, y de definición y de terminación objetiva de las funciones y tareas a -

realizar por el trabajador intelectual. "No es la voluntad individual lo que determina las formas -- de ejercicio, utilización, estructuración y producción; es la inscripción social derivada de un sistema estructurado de relaciones lo que determina -- la función del trabajo intelectual "(Talento y Ribes, 1980, p. 17 )

Condiciones semejantes de operación e inserción social son identificadas por estos autores -- para el caso particular de la psicología, disciplina científica que representa al fin y al cabo una forma social más de trabajo intelectual. Utilizando el marco de referencia proporcionado por las -- consideraciones hechas inicialmente sobre la función social del conocimiento, definen para el ejercicio profesional de la psicología dos mecanismos de inscripción social. Uno vinculado al ámbito estructural o económico. El otro inscrito en los niveles superestructurales de la sociedad.

En el primero de los casos, los aspectos estructurales, las funciones asignadas a la psicología han estado restringidas a la capacitación y -- clasificación de la fuerza de trabajo empleada en los centros de producción y al arreglo y optimización de las condiciones bajo las cuales el trabajo ha de ser desarrollado. Esta área de la psicología ha sido denominada hasta ahora, psicología industrial. En el segundo de los casos, los niveles superestructurales, las funciones del psicólogo han estado encaminadas a cubrir campos vitales en el funcionamiento del sistema que permiten una reproducción ampliada del mismo, tales como, educación, salud, desarrollo familiar, delincuencia, etc. garantizando el entrenamiento y selección adecuado --

de una fuerza potencial de trabajo, y y asegurando y vigilando el buen desarrollo de prácticas comportamentales en los individuos favorables al sistema y a la clase dominante.

50 [El papel jugado hasta hoy por la psicología, vemos, no se escapa de los lineamientos generales trazados en relación al uso y abuso de la ciencia y la tecnología en las sociedades organizadas bajo un sistema capitalista de producción, uso y abuso - denunciado repetidas veces por distintos científicos de ramas muy diversas] (Baran y Sweezy, 1980; Holland, 1973; Magnus, 1979; Ribes, 1974; 1980; -- Rose y Rose, 1979). En el caso particular de la - psicología, numerosos son también los autores que han bosquejado críticas severas en torno a las implicaciones políticas e ideológicas que la ciencia de la conducta tiene y podría tener (Dorna y - Mendez, 1979; Holland, 1975; Ribes, 1975; Ulrich, 1977).

Podemos preguntar - escribe, por ejemplo, - Holland' (1973) - en que parte del sistema encaja - el psicólogo profesional. Usualmente trabaja gra - cias a subvenciones, y tiene un empleo en una -- Universidad o otra institución. Tanto el departa - mento que otorga las subvenciones como las institu - ciones contratantes están controladas por la clase superior y se hallan al servicio de las metas gene - rales de la sociedad. Así es que vamos a encontrar que la mayor parte del trabajo, en su forma ini - cial, sirve para apoyar, directamente, a la élite - que se halla en el poder y al sistema, y también - indirectamente, ya que después de desarrollados -- los procedimientos iniciales, los métodos estarán - expeditos para ser utilizados por los individuos -

o grupos que dispongan del dinero y de los recursos suficientes para usarlos. Desde este punto adelante, el psicólogo ya no es necesario" (p. 269).

En un tono igual, Ribes (1974) también comenta: "la tecnología, como un producto social de aplicación inmediata estará profundamente vinculada a la ideología del grupo. Es natural que el condicionamiento del desarrollo y uso social de una tecnología se asocie directamente a la ideología social y a las necesidades de la clase dominante" (p.13).

Estos dos ejemplos muestran claramente la preocupación reciente manifestada por diversos autores en el campo de la psicología con respecto a las implicaciones éticas y sociales de la ciencia del comportamiento. Expuestas de ésta manera, las preocupaciones observadas parecen intentar elevar a -- un primer plano de discusión las metas y el destino deseado para una ciencia de la conducta. Resúmen -- además, la esencia de un conflicto abiertamente ético planteado al psicólogo en el ejercicio diario de su profesión: ¿Son los objetivos establecidos para mi trabajo socialmente útiles?..... ¿Socialmente útiles para quién en realidad?.

Enfrentado diariamente, este conflicto de-- aflorar en su resolución una responsabilidad ineludible para el profesionista de la psicología. Existiendo formas de producción estructuración, -- ejercicio y utilización del conocimiento psicológico condicionadas a los intereses y necesidades lucrativas y egoístas de una minoría irracional de -- la sociedad, en perjuicio directo de una mayoría -- oprimida y explotada, es obligación inaplazable -- del psicólogo, en la medida de sus posibilidades, --

enfrentar y modificar estas formas elitistas de -- ejercer la disciplina e intentar refuncionalizar -- las funciones cotidianas asignadas a la misma.

Ya sea que el trabajo se desarrolle en una - institución pública, o en una institución privada, o en ejercicio libre de la profesión, las respon - sabilidades exigidas al psicólogo en el desempeño de su práctica no pueden ser eludidas en ninguno -- de los casos. Esto no significa, sin embargo, que la refuncionalización de la actividad profesional sea un cambio fácil y carente de complicaciones. O que sea un acto súbito, dependiente solamente -- de la voluntad individual. No, de ninguna manera. Como bien lo expresan Talento y Ribes (1980):

"Las profesiones tienen una inserción objetiva -- en el proceso social y no es cuestionando su ejercicio individual o gremial el camino para rebasarlas contradicciones que en un momento dado este -- ejercicio pueda plantear". (p. 23).

La redefinición del trabajo intelectual es, - más bien, un proceso esforzado, sistemático, y ri - gurosamente consciente. Implica necesariamente, -- un conocimiento histórico de las relaciones e in - fluencias recíprocas ejercidas entre ciencia y so - ciedad a lo largo de los distintos periodos de la - humanidad, que permita entender y apreciar con - justedad los mecanismos de desarrollo y las condi - ciones de operación y utilización del conocimiento científico y tecnológico. Solo a partir de un cong - nimiento de esta naturaleza "pueden los científi - cos, independientemente del prestigio de que gocen, dejar de representar el papel de peones de ajedrez, ciegos y desválidos, en el gran drama contemporá - neo del uso y abuso de la ciencia (Bernal, 1979, -

p. 37).

Se requiere, además, un conocimiento amplio y orgánico de la estructura y mecanismos de funcionamiento de la sociedad en su conjunto, a partir de un análisis histórico de las sucesivas formaciones socioeconómicas, que posibilite un entendimiento apropiado de los distintos aspectos de la vida social y sus formas de interacción y desenvolvimiento. La importancia de este conocimiento es doble. Por un lado, permite al científico y al profesionalista superar concepciones ideológicas de la sociedad que deforman y ciegan su visión de los asuntos sociales y hacen a los mismos aceptar representaciones estáticas y eternas de la realidad social (Althusser, 1979; Bernal, 1979). Por otro, ofrece la oportunidad al trabajador intelectual de comprender las fuerzas motrices que han impulsado, e impulsan, el desarrollo de la sociedad, y de prever e imaginar formas socioeconómicas más racionales y justas de convivencia social, distintas a los sistemas irracionales de organización capitalista (Bernal, 1979; Selsam, 1975).

Se precisa, finalmente, de una comprensión exacta del papel desempeñado hasta ahora por el trabajo intelectual en una formación socioeconómica capitalista que ubique y clarifique al profesionalista y al científico con respecto a las funciones y expectativas concretas demandadas de él en una sociedad dominada por el lucro y el afán de acumulación. Solamente a través de una comprensión semejante puede el trabajador intelectual intentar trascender el valor de cambio impuesto a la profesión por el sistema (talento y Ribes, 1980), y orientar la actividad profesional hacia metas y

fines sociales más racionales y constructivos.

La responsabilidad ética del profesionalista, - vemos, debe ser una responsabilidad activa y documentada, basada firmemente en un compromiso crítico con la profesión y la sociedad. Debe ser una responsabilidad consciente y comprensiva, inscrita - necesariamente en un proceso social dirigido a redefinir las características y el perfil de esa -- práctica humana fundamental en nuestros tiempos: la ciencia. Debe ser, forzosamente, una responsabilidad ejercida momento a momento en el quehacer cotidiano de la actividad profesional. Ninguna razón en consecuencia, puede justificar al profesionalista para no asumir con responsabilidad esta responsabilidad una vez despertada la conciencia del problema. Esto ha sido bien expresado por la federación mundial de trabajadores (citado por Bernal, 1979), cuando - entre las consideraciones hechas - a una declaración de principios realizada para normar sus actividades - anota: "la responsabilidad - por la utilización de los resultados de la ciencia debe ser compartida, conjuntamente, por los trabajadores científicos, y el pueblo entero. Los trabajadores científicos no tienen ni pretenden tener - el dominio sobre las fuerzas administrativas, económicas y técnicas de las comunidades en que viven. No obstante, los trabajadores científicos reconocen particularmente la responsabilidad que tienen de señalar aquellos casos en que el desdén por el conocimiento científico, o el abuso que se haga de éste, pueden llevar a resultados que vayan en detrimento de la comunidad. Al mismo tiempo, la propia comunidad debe ser capaz de estimar y utilizar las posibilidades ofrecidas por la ciencia, lo cual se puede conseguir únicamente a través de la ense-

ñanza y la divulgación de los métodos y los resultados de las ciencias naturales y sociales" (p.436).

La refuncionalización social del trabajo intelectual no puede, sin embargo, como ya hemos visto, ser obtenida solamente a partir del esfuerzo--o concurso voluntarista de un individuo o agrupación de individuos concientes de su responsabilidad moral. Es éste objetivamente, un proceso condicionado a una transformación radical de las estructuras prevalecientes en el sistema, y a una reorganización más equitativa de las condiciones de vida. Como afirmara Talento y Ribes (1980): "es el cambio en las condiciones estructurales en un principio, y en las condiciones superestructurales que le siguen, el que transforma radicalmente la concepción social del trabajo y la ubicación particular que se otorga a una actividad profesional en un momento histórico" (p. 23).

La existencia objetiva de estas limitaciones-estructurales no debe, sin embargo, desmoralizar a los profesionistas concientizados de su responsabilidad. Plantear el problema desde una perspectiva de todo o nada, es tanto como pretender construir un edificio con una estructura de una sola-pieza. En ambos de los casos, las metas establecidas solo producen apatía y desesperación. Más constructivo sería plantear las cosas con una visión más modesta y esperanzadora. Tal vez, en este sentido, es como ván dirigidos los esfuerzos de muchos intelectuales cuando hablan de la necesidad de masificación del conocimiento científico como un primer paso en el proceso de refuncionalización del trabajo intelectual, que permita la eliminación de condiciones sociales altamente diferencia-

doras, condiciones, clara e intencionalmente asociadas a la monopolización del conocimiento o a su carencia absoluta (Bernal, 1979; Dorna y Méndez, 1979; Gorz, 1979; Talento y Ribes, 1980).

Tal vez, en este sentido, es como van enfocadas también, las tentativas y las exhortaciones para la organización de los trabajadores científicos y los profesionistas convocadas por diversos representantes de ramas científicas y tecnológicas -- distintas (Bernal, 1979; Dorna y Méndez, 1979; Rose y Rose, 1979), con miras a defender los intereses fundamentales de los mismos cada vez más afectados por las condiciones actuales de desenvolvimiento de la ciencia en los países capitalistas (Cicotti, Cini y de María, 1979; Cooley, 1979; Rose y Rose, 1979), y a vigilar la utilización adecuada de los productos derivados de la ciencia denunciando los usos indebidos que se hagan de ellos.

Aspirar a metas más modestas se convierte, entonces, en una actitud comprensiva, matizada de reflexión y conocimiento. Es, quizás, una actitud de esta naturaleza, la única posibilidad objetiva que tienen los trabajadores intelectuales de superar tendencias anárquicas al interior de sus propias prácticas profesionales que los llevan a renegar de la ciencia y la tecnología en su totalidad por considerar que son éstas las fuentes reales de todos nuestros males (Sábado, 1973). Es, quizás, la única posibilidad seria que tienen de contrarrestar impulsos sustentados en la inercia que los conduzcan a continuar desarrollando prácticas enajenantes subordinadas al interés y al egoísmo.

En esta actitud, afortunadamente, la que ha -

empezado a prevalecer entre numerosos científicos de la disciplina psicológica (Dorna y Mendez, 1979; Holland, 1975, 1973; Mabry, 1974; Ribes 1974, - 1975, 1980; Ulrich, 1973). Así lo indica, por ejemplo, Holland (1977), cuando comenta: "¿Y qué es lo que puede hacer el científico conductual que ha abandonado la antigua racionalización de la neutralidad científica si se ha metido en la lucha por la justicia?. Por lo menos deberíamos dar prioridad a aquellos aspectos que tengan la posibilidad de ser usados por la generalidad de las personas. Pero lo común, e incluso en teoría, es que las personas carentes de riqueza y de poder no estén en posibilidades de utilizar la tecnología. Y, además, lo que se necesita es algo más que eso. Algunas personas han adoptado el tipo de análisis que acabamos de especificar y cerrado sus laboratorios; pero existe todavía otra posibilidad. Podemos hacer un intento por transmitir al pueblo nuestros hallazgos, y promover aplicaciones que se adecuen más a sus necesidades que a las necesidades de la élite" (p. 273).

A pesar de ser éste un suceso que ha venido desarrollándose apenas desde un corto tiempo para acá, esta actitud revela, no menos, una profunda preocupación en el seno de la psicología contemporánea por discutir y desentrañar algunas de las condiciones que enmarcan el quehacer actual de una ciencia y tecnología de la conducta en un sistema capitalista de producción, así como, también, por encontrar y definir nuevos derroteros y rutas de acción para las mismas, tanto al interior de una formación socioeconómica capitalista, como en el seno de una nueva sociedad más humana y equitativa. Es éste, en otras palabras, un planteamiento que -

busca esclarecer el presente para poder preveer y decidir el futuro.

La ciencia y la tecnología de la conducta, se reconoce, no tienen porqué estar necesariamente identificadas con los intereses y necesidades opresivas de una minoría privilegiada de la sociedad. No hay nada intrínseco en el carácter de las mismas que las obligue a cumplir ciega y fielmente un destino trágico comprometido con el destino de la riqueza y el poder. Esta misma actitud reflexiva mostrada por algunos autores señala claramente la característica esencial de una ciencia del comportamiento: la ciencia de la conducta, como cualquier otra actividad científica, no puede desarrollarse sin la participación indispensable de los científicos. Son éstos, y no los principios, leyes y técnicas derivadas de la práctica científica, -- los que pueden decidir, en alguna medida, los usos que una tecnología del comportamiento tendrá -- el futuro y seguirá teniendo en el presente.

#### Consideraciones finales

Varias y complejas, hemos visto, pueden ser las limitaciones enfrentadas por el psicólogo en el desarrollo de su trabajo profesional. [Varias y complejas, en consecuencia, pueden ser también las responsabilidades profesionales y éticas demandadas de él.]

Lejos estamos de creer que <sup>x</sup>éstas limitaciones pueden ser obstáculos susceptibles de ser superados a partir solamente de una comprensión individual del origen de los mismos, y de una redefinición personal de la propia práctica profesional. -- Pensamos, sin embargo, que una comprensión y redefi

nición colectiva. sí puede hacer mucho por transformar las condiciones actuales de desenvolvimiento de la ciencia y profesión psicológica.

El problema de la responsabilidad ética y profesional debe más bien centrarse en las razones -- que impiden a los profesionistas conducirse responsablemente. A riesgo de parecer ofensivos, nos -- atreveríamos a sugerir que una de las razones que contribuyen grandemente a favorecer el comporta- miento irresponsable en los profesionistas la constituye la explicable falta de conocimiento de los mismos (explicable, entre otras razones, por la deficiente calidad académica de las carreras de psicología). Es ésta desinformación, y no otro, el -- factor que ha posibilitado, en mayor medida, una -- frecuente confusión teórica y un ejercicio profesional ecléctico en gran cantidad de psicólogos, y el que ha permitido y justificado prácticas profesionales elitistas y ultrajantes por parte de -- ellos. Es ésta desinformación, también, la que ha -- propiciado, en ocasiones, actitudes críticas erráticas y emocionales en un numeroso sector de profesionistas en contra de formas particulares de -- quehacer en psicología, que sólo han dado como resultado confrontaciones científicas anárquicas y -- maniqueístas (Dorna y Méndez, 1979).

La amplitud y extensión de las lagunas informativas no pueden ser rigurosamente estandarizadas dada las evidentes diferencias individuales encontradas entre los profesionistas. No obstante esta variabilidad, ya sea que se trate de una ausencia de conocimiento con respecto a la historia de la -- disciplina, o de una falta de información en relación a ciertos criterios epistemológicos mínimos -- para el quehacer científico y tecnológico, o una --

carencia de información relacionada a la realidad social y sus formas de movimiento, o de un desconocimiento genérico de las relaciones históricas sostenidas entre ciencia y sociedad, etc.; no importa esta variabilidad repetimos, es posible suponer que muy importantes y profundas deben ser las deficiencias dados los comportamientos profesionales observados en muchos profesionistas, y dada también la reducida perspectiva profesional que las deficiencias han de proporcionar.

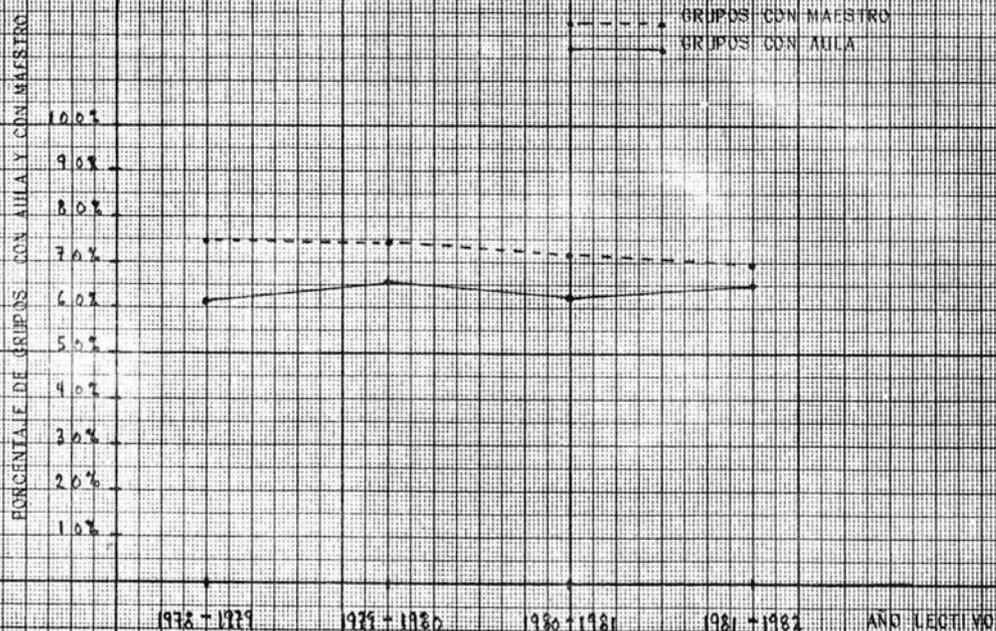
Reconocer la existencia de este problema se convierte, entonces, en una necesidad prioritaria en el desarrollo de una estrategia encaminada a procurar condiciones más homogéneas y constructivas para el ejercicio de la disciplina psicológica. Es este reconocimiento, tal vez, la única base sólida que se tendría para poder iniciar el largo trayecto que significa intentar redefinir el quehacer de una ciencia. Nada hay más peligroso para garantizar una interacción eficaz con los problemas del mundo que basar esta garantía en un soporte de ignorancia.

Formar profesionistas y científicos con una visión menos estrecha y dogmática de la disciplina, la ciencia en general, la sociedad en su conjunto y la realidad en su totalidad, parece, así, revelarse como una condición necesaria - aunque no suficiente - En la tarea de replantearse los términos en que la psicología ha venido desenvolviéndose como ciencia (ciencia preparadigmática) y como tecnología (tecnología lucrativa). Sólo a partir de marcos de referencia integrales y dialécticos - tanto en lo epistemológico como en lo ontológico - pueden las acciones de los científicos y los profesio

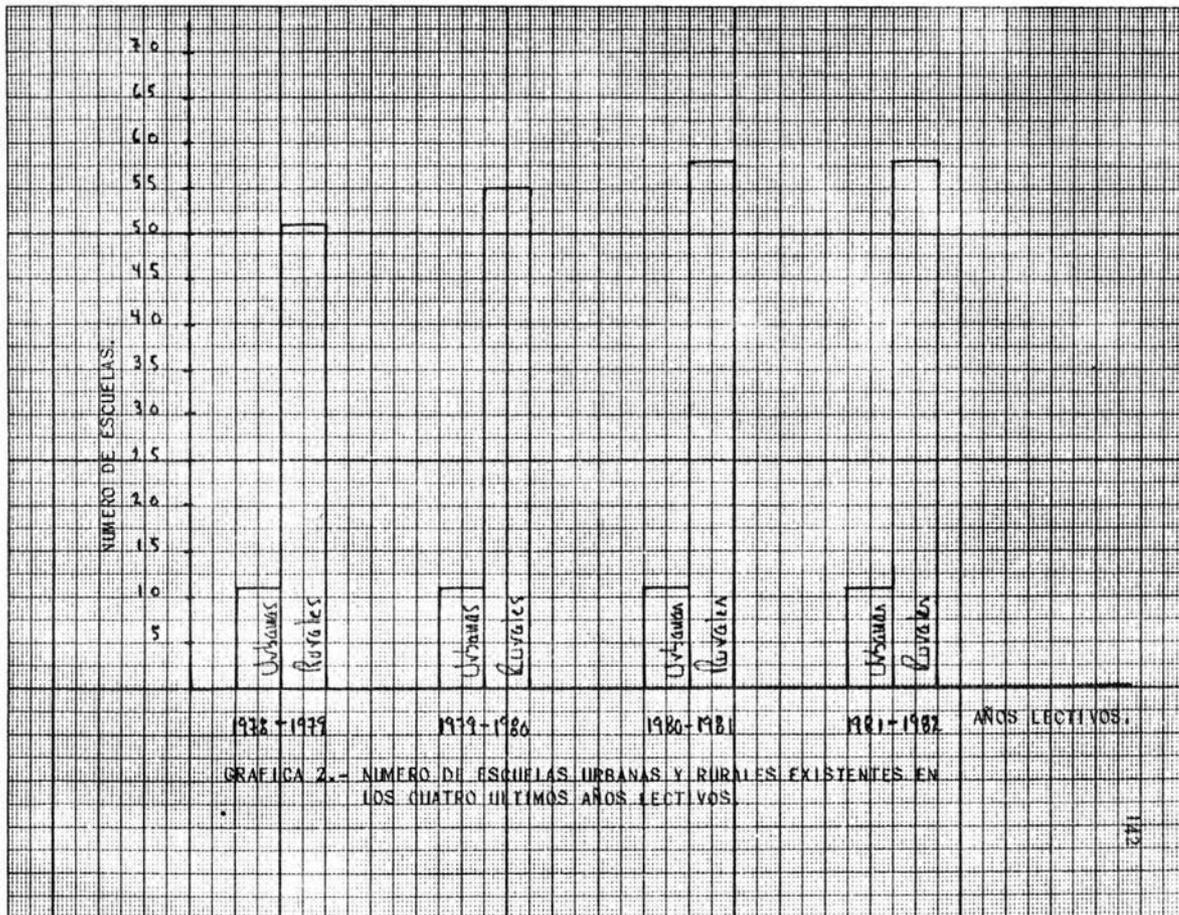
nistas de la ciencia de la conducta encontrar su ubicación natural (Iztacala, 1980; Kantor, 1978; Kedrov y Spirkin, 1968; Kosik, 1979; Selsam, 1975).

Vistas de ésta manera, [las responsabilidades éticas del psicólogo parecen constituir sólo momentos indivisibles en un proceso continuo - dirigido a recuperar para la disciplina condiciones básicas maduras de trabajo y condiciones aplicadas constructivas de ejercicio.] Como bien expresa Ribes (1980): "Si el análisis conductual ha de aportar soluciones nuevas a viejos problemas, debe hacer manifiesta su vinculación metodológica con la ciencia básica que lo sustente en lo teórico, - por una parte, y debe ubicar su inscripción social como parte de una acción con horizontes ideológicos comprometidos con un sector u otro de la sociedad.. (...) De la discusión y análisis del problema y de la práctica consecuente con una definición en lo social y lo ideológico, surgirá sin lugar a dudas, un análisis conductual aplicado que - hará contacto con los problemas humanos esenciales y procurará soluciones a lo individual que se enmarquen en una concepción de lo colectivo" (p. 24).

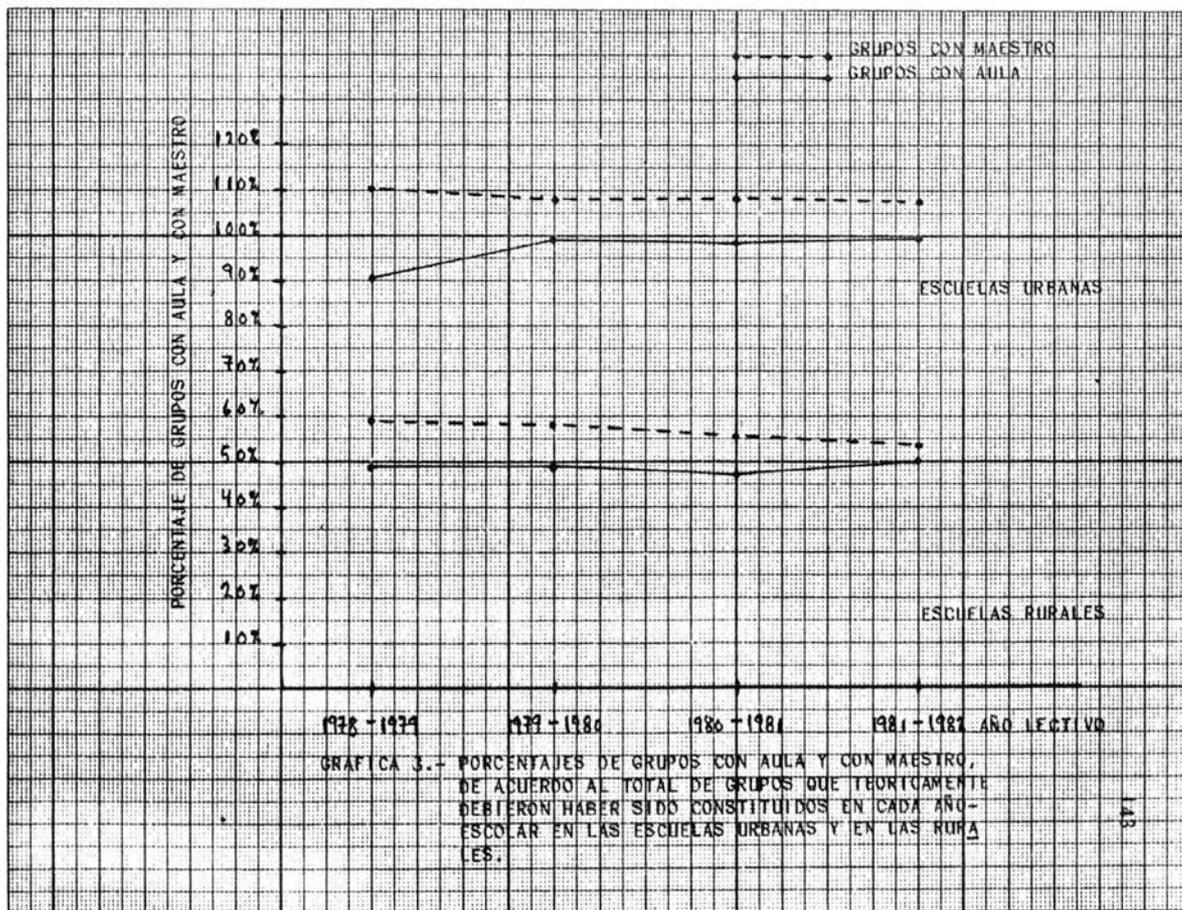
GRAFICAS

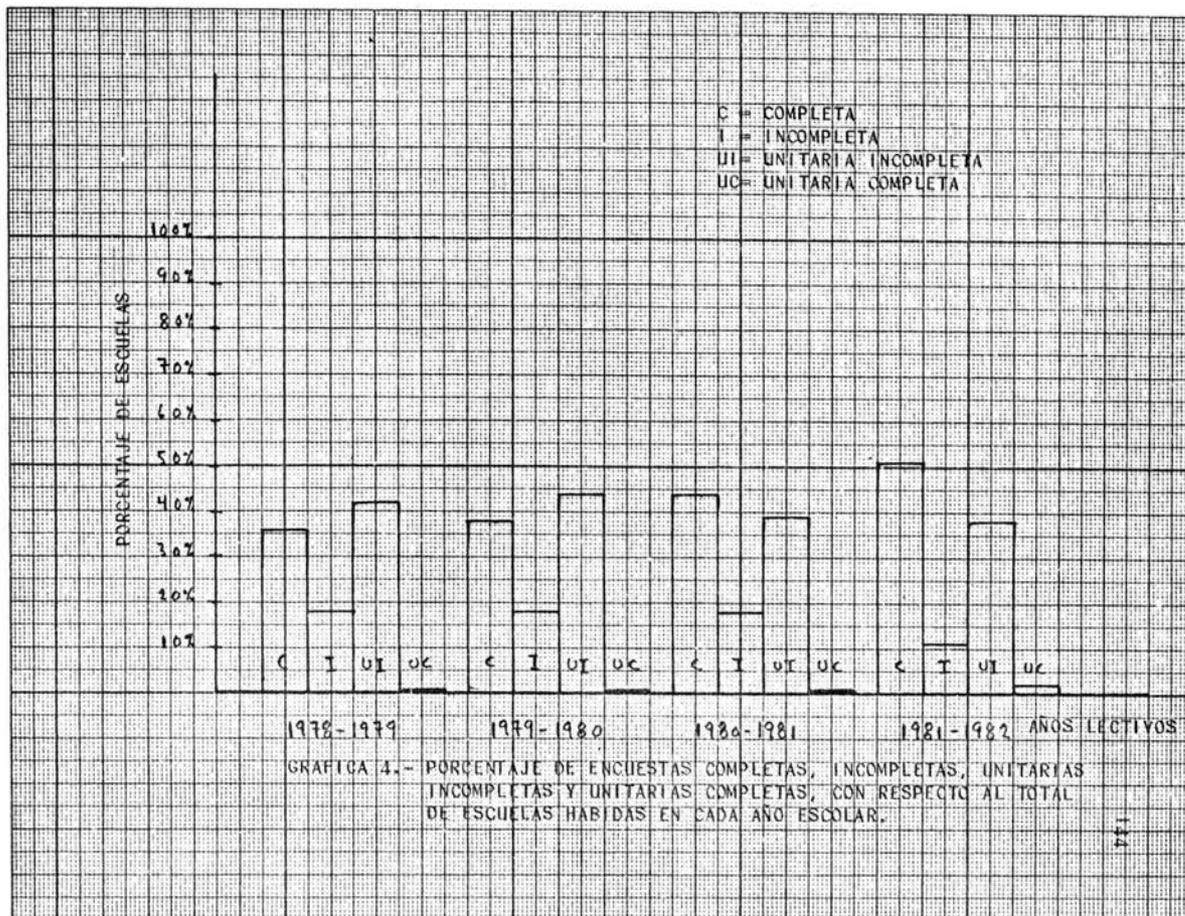


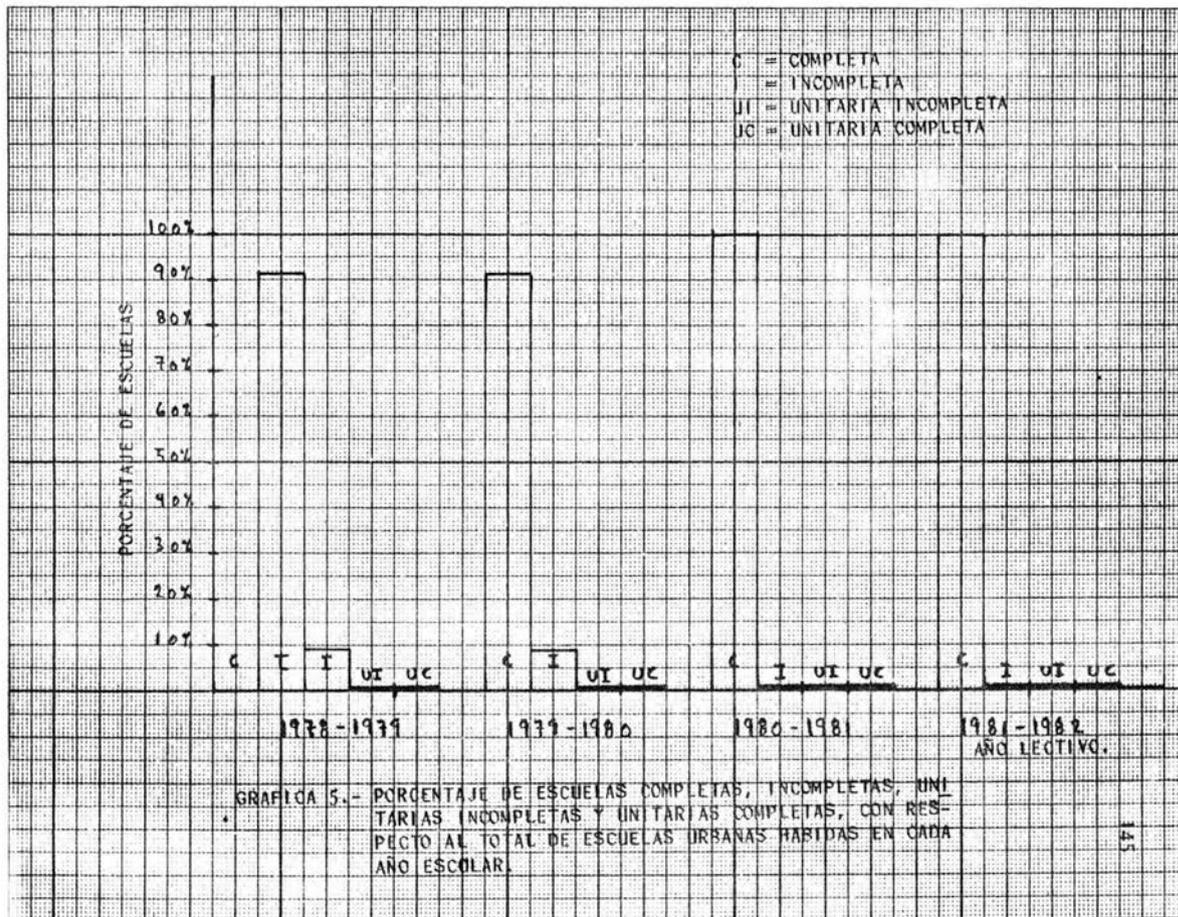
GRAFICA 1.- PORCENTAJE DE GRUPOS CON AULA Y CON MAESTRO, DE ACUERDO AL TOTAL DE GRUPOS QUE TEÓRICAMENTE DEBIERON HABER SIDO CONSTITUIDOS EN CADA AÑO ESCOLAR EN TODAS LAS ESCUELAS.

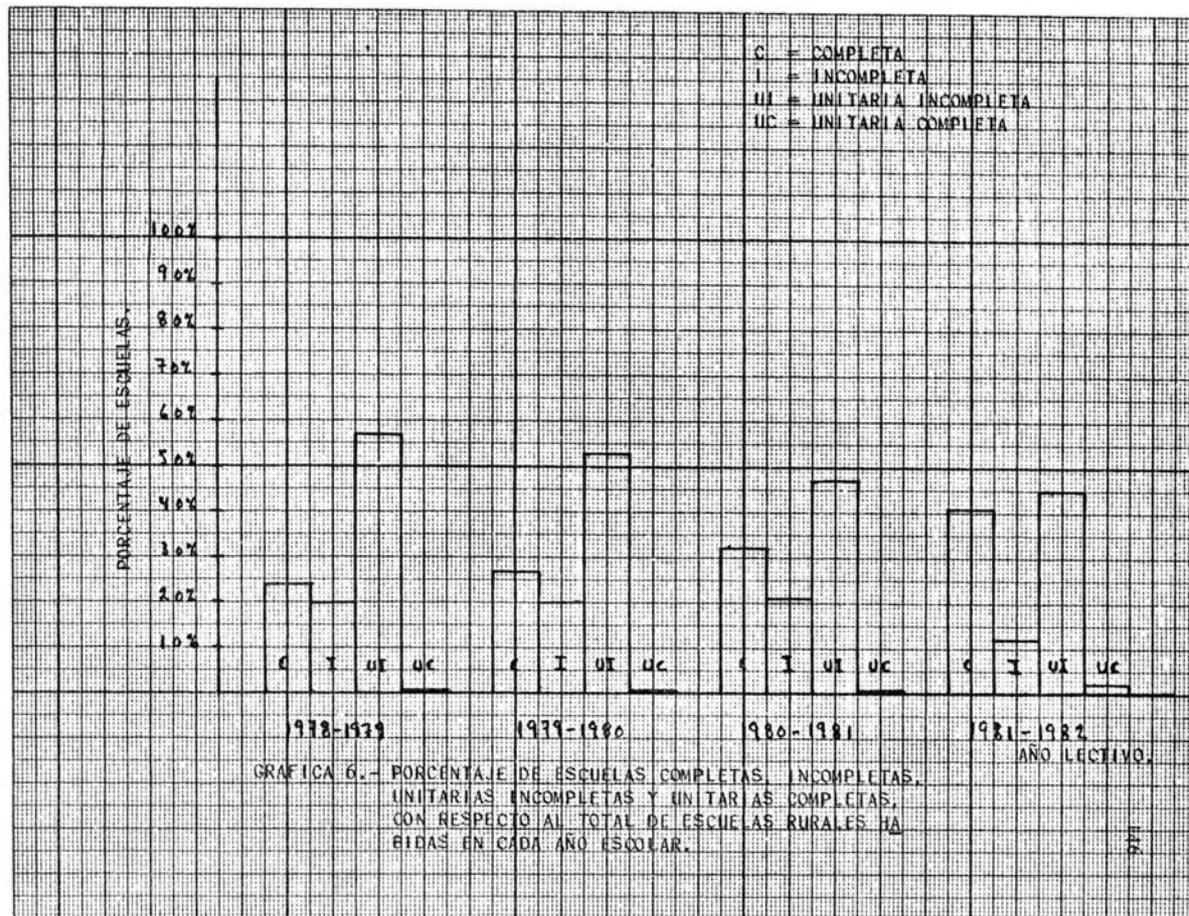


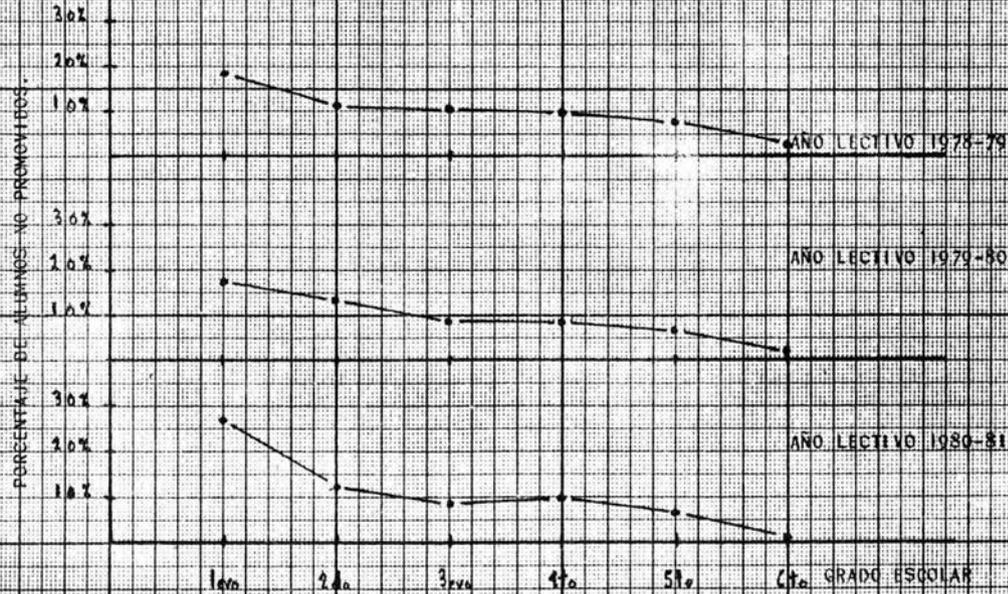
GRAFICA 2.- NUMERO DE ESCUELAS URBANAS Y RURALES EXISTENTES EN LOS CUATRO ULTIMOS AÑOS LECTIVOS.



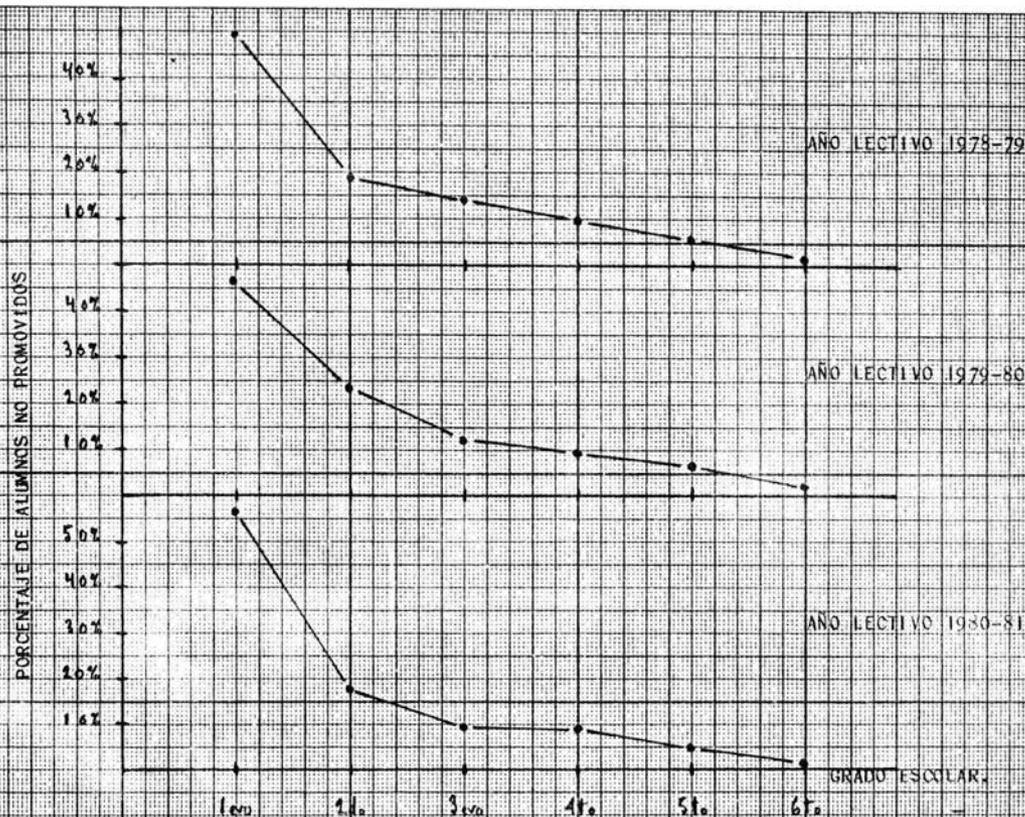




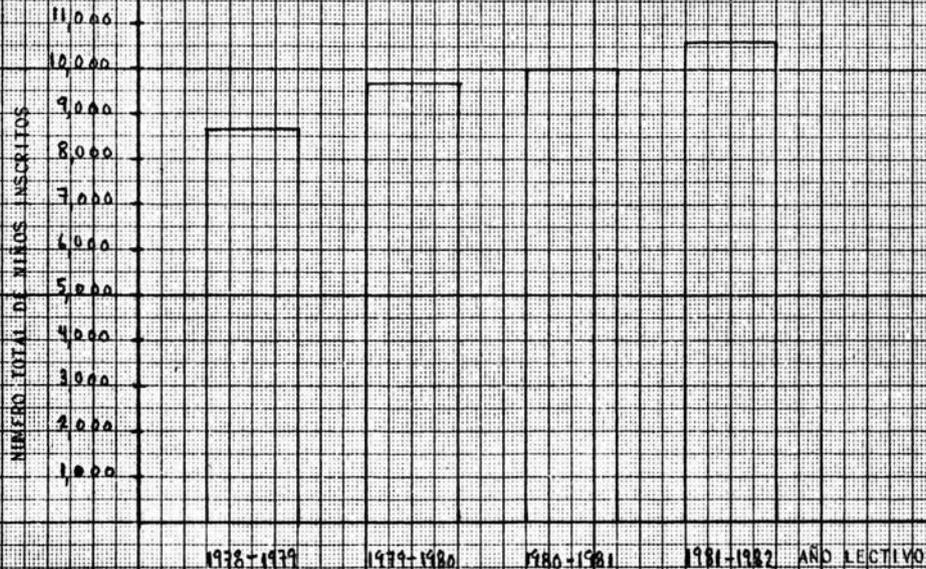




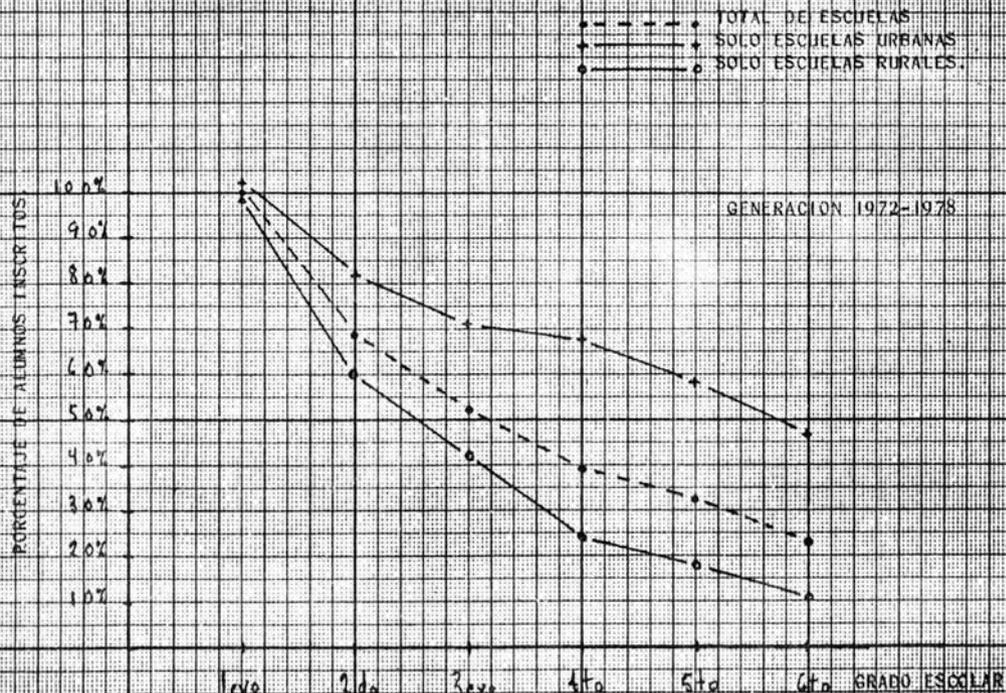
GRAFICA 7.- PORCENTAJE DE ALUMNOS NO PROMOVIDOS EN CADA GRADO CON RESPECTO A LA EXISTENCIA FINAL - HABIDA EN ESE MISMO GRADO, ESTO PARA LOS - ULTIMOS TRES (3) AÑOS LECTIVOS.



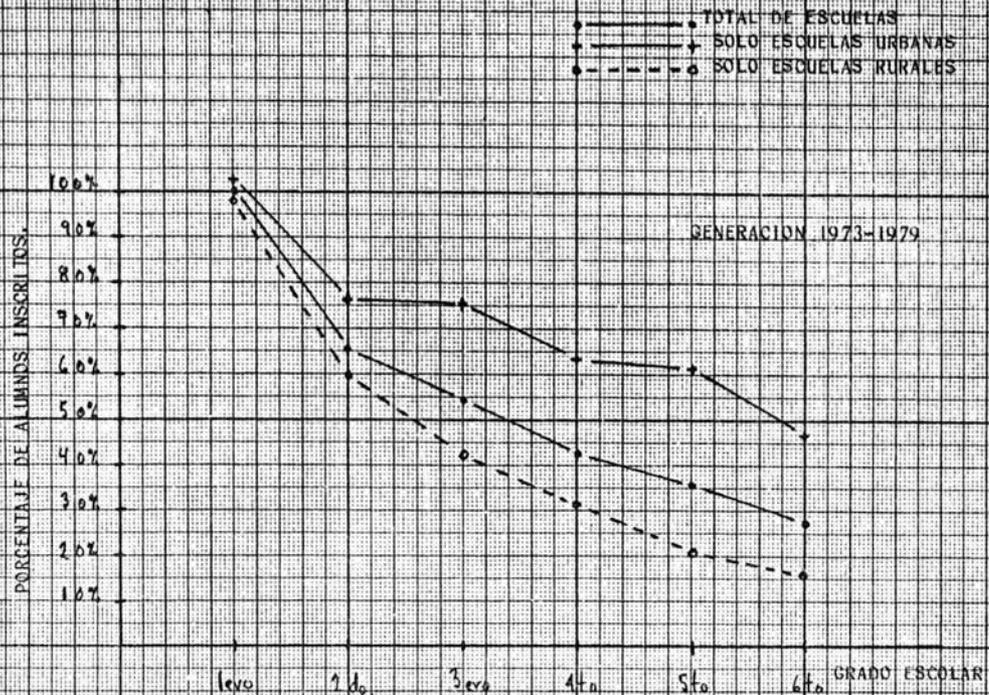
GRAFICA 8.- PORCENTAJE DE ALUMNOS NO PROMOVIDOS EN CADA GRADO CON RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS NO PROMOVIDOS EN EL CICLO; ESTO PARA LOS ULTIMOS 3 AÑOS LECTIVOS.



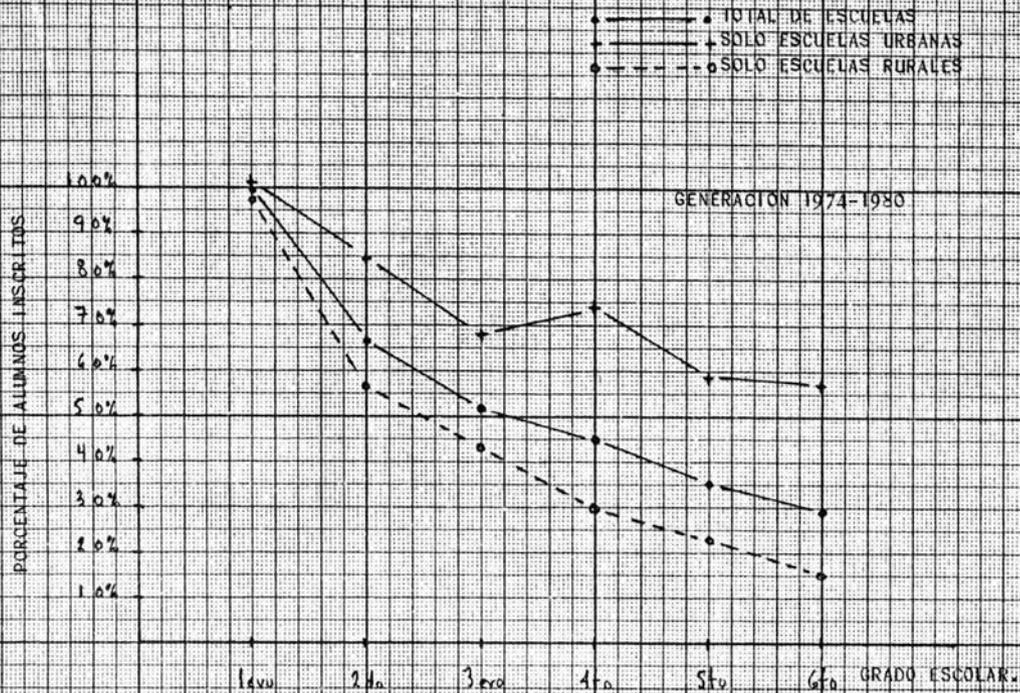
GRAFICA 9.- INSCRIPCION TOTAL POR AÑO PARA LOS ULTIMOS CUATRO (4) AÑOS ESCOLARES



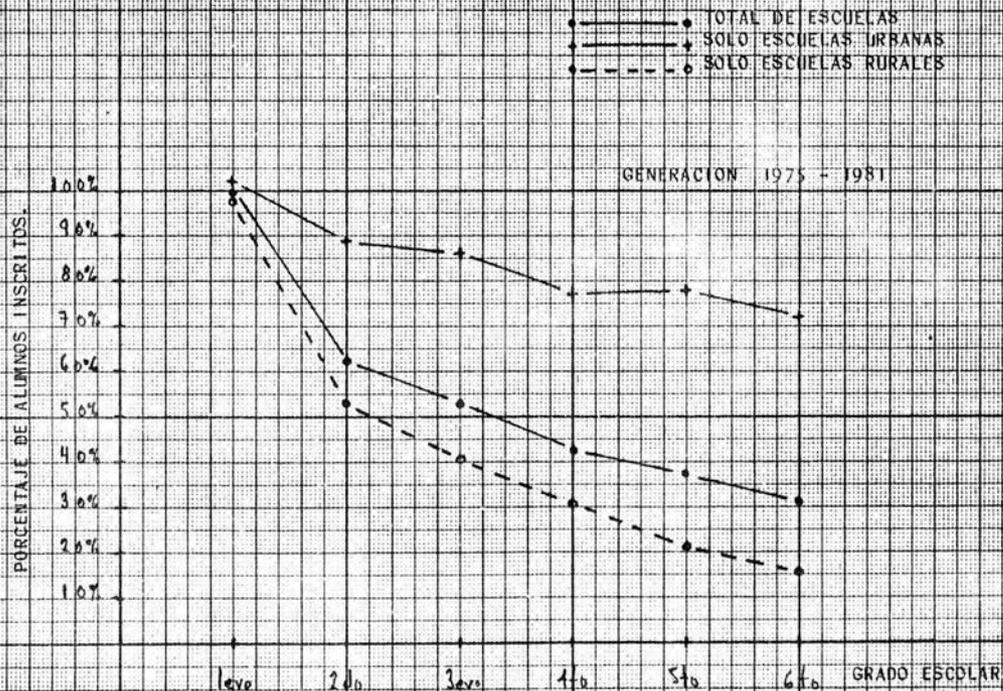
GRAFICA 10.- PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN CADA GRADO A LO LARGO DE SEIS (6) AÑOS ESCOLARES A PARTIR DE LA INSCRIPCIÓN TOTAL EN PRIMER GRADO EL PRIMER AÑO ESTO CORRESPONDIENDO A LA GENERACION 1972-1978.



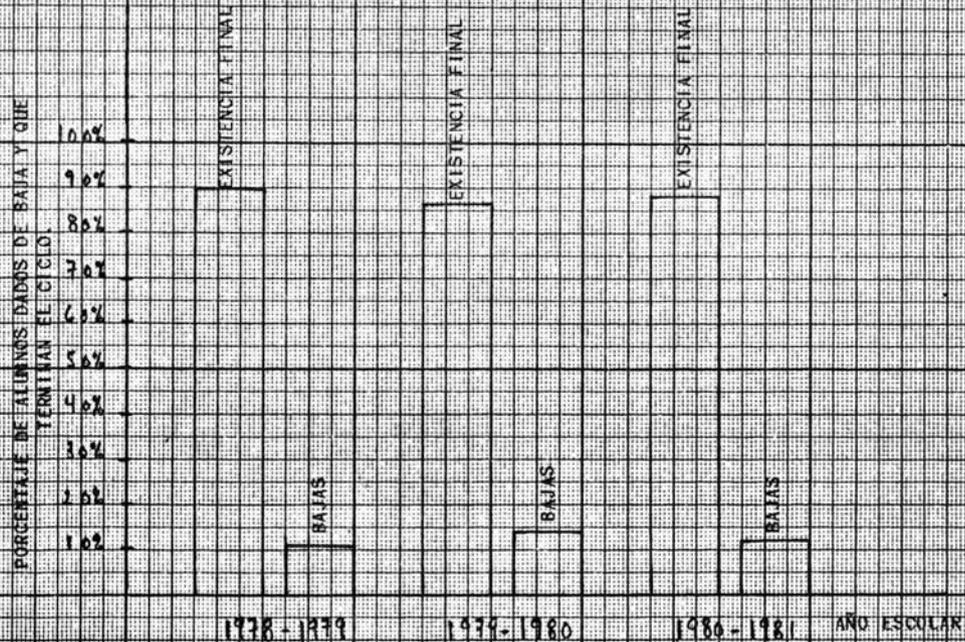
GRAFICA II. - PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN CADA GRADO A LO LARGO DE SEIS (6) AÑOS ESCOLARES, APARTIR DE LA INSCRIPCIÓN TOTAL EN PRIMER GRADO EL PRIMER AÑO. ESTO CORRESPONDIEN DO A LA GENERACION 1973-1979.



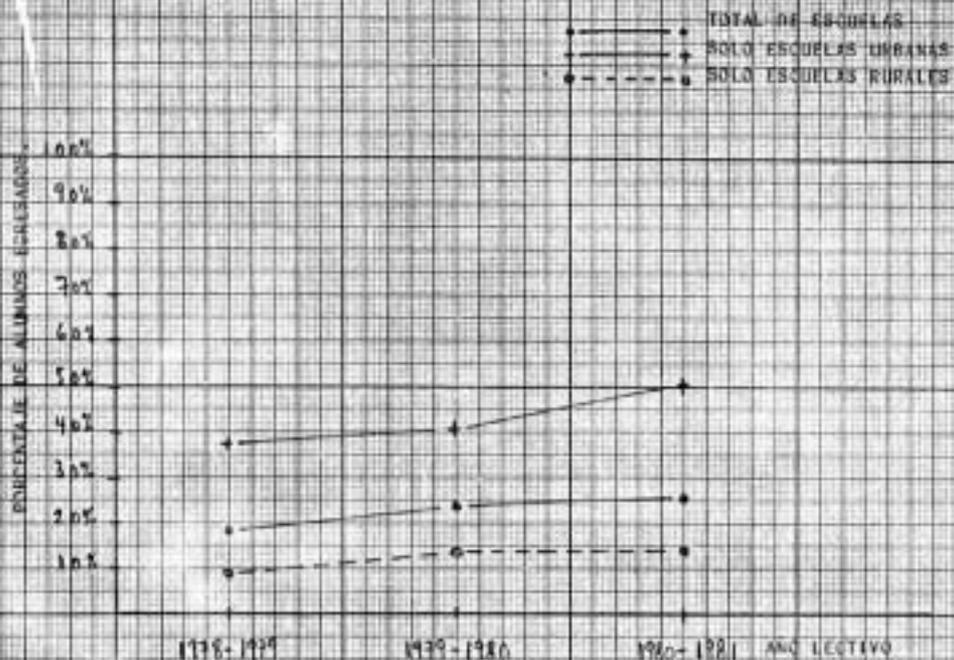
GRAFICA 12.- PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN CADA GRADO A LO LARGO DE SEIS (6) AÑOS ESCOLARES, A PARTIR DE LA INSCRIPCION TOTAL EN PRIMER GRADO EL PRIMER AÑO. ESTO CORRESPONDINDO A LA GENERACION 1974-1980.



GRAFICA 13.- PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN CADA GRADO A LO LARGO DE SEIS (6) AÑOS ESCOLARES, A PARTIR DE LA INSCRIPCION TOTAL EN PRIMER GRADO EL PRIMER AÑO. ESTO CORRESPONDIENDO A LA GENERACION 1975 - 1981.



GRÁFICA 14.- PORCENTAJE DE ALUMNOS DADOS DE BAJA DURANTE EL  
 TRÁNSCURSO DEL CICLO ESCOLAR, DE ACUERDO A LA  
 INSCRIPCIÓN TOTAL EN EL AÑO.



GRÁFICA 15.- PORCENTAJE DE ALUMNOS EGRESADOS DE 6to. GRADO PARA LOS ÚLTIMOS TRES (3) AÑOS LECTIVOS.

## B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, M. El signo de nuestro desarrollo: la creciente desigualdad en México. Solidaridad, México, Noviembre de 1970, pp. 40.
- AGUILERA, M. La desnacionalización de la economía Mexicana. Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
- ALTHUSSER, L. La filosofía como arma de la revolución Ediciones de pasado y presente, México, 1979.
- ALTMAN, K, y LINTON, Th. Condicionamiento operante en el salón de clases: panorama de investigaciones realizadas. En R. Ulrich, t. Stachnik y J. Mabry (Eds.); Control de la conducta humana. Ed. Trillas, México, 1978, Vol. 3, pp. 135-150.
- ARREDONDO, V., Ribes, E. y Robles, E. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. Ed. Trillas, México, 1979.
- BALMACEDA, D. La planeación para el desarrollo en el campo cañero. En Noti-FIOSCER, 1981, 17, pp. 12 - 15.
- BARAN, P. y Sweezy, P. El capital monopolista. Ed. Siglo XXI, México, 1980.
- BERNAL, J.D. La ciencia en la historia, Ed. Nueva Imagen (UNAM), México, 1979.
- BERNAL, J.D. La ciencia en nuestro tiempo. Ed. Nueva Imagen (UNAM), México, 1979.

- BOISSON, G. Inteligencia y herencia. En L. Séve, M. Verret, y G. Snyder (Eds.): el fracaso escolar. Ediciones de Cultura Popular, México, 1978, pp. 37 - 46.
- BROCKMAN, M. Investigación en el campo cañero. En Noti - FIOSCER, 1981, 17, pp. 22 - 24.
- BUSHELL, D. Planeación de contingencias para salón de clases. En F. S. Keller y E. Ribes (Eds.), op. cit. 1973. pp. 181. - 200.
- CICCOTTI, G., Cini, M. y De María, M. La producción de la ciencia en la sociedad capitalista-avanzada. En H. Rose y S. Rose (Eds.), - op. cit., 1979, pp. 73 - 104.
- COOLEY, M. Contradicciones de la ciencia y la tecnología en el proceso productivo. En H. - Rose y S. Rose (Eds.). op. cit., 1979, pp. 121 - 150.
- CORDERA, R. y Tello, C. México: La disputa por la nación Ed. Siglo XXI, México, 1981.
- D' ARGENT, Ch., De la Peña, R., Guajardo, G., -- Mejía, J., Mújica, E. Y Rivas, L. Alfabetismo funcional en el medio rural. El Colegio de México, México, 1980.
- DORNA A. y Méndez, H. Ideología y Conductismo. Ed. Fontanella, Barcelona, 1979.
- FERNANDEZ, C. Diseño Curricular: el caso de Iztaca la En E. Ribes, M. Rueda, M. Talento y F. López (Eds): Ejercicio, enseñanza e investigación en psicología. Ed Trillas, México, 1980.

- GAGNE, R. La planificación de la enseñanza. Ed. Trillas, México, 1978.
- GARDNER, I. ¿Cual debería ser el papel del psicólogo?... En R. Ulrich, Th. Stachnik y J. Mabry (Eds.): Control de la conducta humana. Ed. Trillas, México, 1974, Vol. 2.
- GORZ, A. Sobre el carácter de clase de la ciencia y los científicos. En H. Rose y S. Rose -- (Eds.), op. cit., 1979, pp. 105 - 120
- GUZMAN, T. Alternativas para la educación en México. Ediciones Garnika, México, 1979.
- HALL, J., Lund, D. y Jackson, D. Los efectos de la atención del maestro sobre la conducta de estudio. En S.W. Bijon y E. Rayek (Eds.): Análisis conductual aplicado a la instrucción. Ed. Trillas, México, 1978, pp. 239 - 256.
- HAMBLIN, R., Hathaway, C. y Wodarski, J. Contingencias de grupo, preceptoria por parte de los compañeros y logro académico acelerado. En R. Ulrich, Th. Stachnik y J. Mabry (Eds.), op. cit., 1978, pp. 483- 494
- HASAZI, J. y Hasazi, S. Efectos de la atención del maestro sobre la conducta de revertir dígitos de un niño de primaria. En S.W. Bijou y E. Rayek (Eds), op, cit., 1978, pp. 330 - 338.
- HOLLAND, J. ¿Servirán los principios conductuales para los revolucionarios? (1973). En F.S. Keller y E. Ribes (Eds.), op. cit., 1973, -- pp. 266 - 281.

- HOLLAND, J. Consecuencias políticas de aplicar la psicología conductual (1975). En R. Ulrich, et. al. (Eds.), op. cit., 1978, pp. 594 - 603.
- HOLLAND, J.G. y Skinner, B.F. The analysis of behavior. Nueva York: Mc Graw - Hill, 1976.
- HOLT, G. El efecto de las contingencias de reforzamiento en el incremento de las conductas programadas de lectura y matemáticas en niños de primer año. En S.W. Bijou y E. Rayek (Eds.), op. cit., 1978, pp. 301 - 309.
- IZTACALA. "Tesis epistemológicas". Unidad elaborada en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, México, 1980.
- KANTOR, J. R. The origin and evolution of inter-behavioral psychology. Revista Mexicana de análisis de la Conducta, 1976, Vol. 2, # 2, 120 - 136.
- KANTOR, J. R. The logic of modern science. Chicago, Principia Press, 1953.
- KANTOR, J.R. Evolution and revolution in the philosophy of science. Revista Mexicana de Análisis de la conducta, 1977, Vol. 3, # 1, pp. 7 - 16.
- KANTOR, J. R. Psicología interconductual. Ed. Trillas, México, 1978.
- KANTOR, J. R. and Smith, N. The science of psychology: An interbehavioral survey. Chicago, Principia Press, 1975.

- KEDROV, M. B. y Spirkin, A. La ciencia. Ed. Grijalbo, México, 1968. \* 050
- KOSIK, K, Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, México, 1979.
- KUHN, TH. La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- MABRY, J. Impedimentos culturales que se oponen a la aplicación de la tecnología conductual. En R. Ulrich, et. al. (Eds.), op. cit., 1974.
- MAGNUS, H. Crítica de la ecología política. En -- H. Rose y S. Rose (Eds.), op. cit., 1979, p.p. 235 - 276.
- MEDELLIN, R. Educación, estructura de clases y cambio social. Revista del Centro de Estudios Educativos, México, 1973, núm. 3, p. 103.
- MUÑOZ, C. Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado. Revista del Centro de Estudios Educativos, México, 1973, núm. 3, pp. 11 - 46.
- PLAISANCE, E. Interpretación del fracaso escolar. En L. Séve, et. al. (Eds.), op. cit., - 1978, pp. 55 - 67.
- PROCESO. Semanario de información y análisis. (ISA, México, 1982, # 274, 276, 279 y 281.
- RAMUZ, M. Biología y educación. En L. Séve, et. al (Eds.) op. cit., 1978, pp. 31-35.

- RIBES, E. Análisis y medición de la conducta en el salón de clases. En F.S. Keller y E. Ribes (Eds.): Modificación de conducta: aplicaciones a la educación. Ed. Trillas, México, - 1973, pp. 160 - 179.
- RIBES, E. Limitaciones y perspectivas de una tecnología conductual. Comunicación presentada - al XIV Congreso Interamericano de Psicología. Bogotá, diciembre 1974.
- RIBES, E. Implicaciones sociales y políticas del - análisis experimental de la conducta. Comunicación presentada al III Congreso Latinoamericano de análisis de la conducta. México, diciembre 1975.
- RIBES, E. Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo. Ed. Trillas, México, 1976.
- RIBES, E. Análisis experimental de los espacios físicos y arquitectónicos: sus efectos en la - conducta. En S.W. Bijou y G. Becerra (Eds.): Modificación de conducta: aplicaciones sociales. Ed. Trillas, México, 1979, pp. 11-26.
- RIBES, E. Consideraciones metodológicas y profesionales sobre el análisis conductual aplicado. Ponencia presentada en el X Simposio Internacional de Modificación de Conducta. Bogotá (Colombia), junio 1980.
- ROJAS, L.A. Reflexiones teóricas y metodológicas - en la construcción de un modelo de intervención psicológica para solucionar problemas educativos en comunidades rurales. Tesis profesional para licenciatura, presentada en -

la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México, 1982.

- ROSE, H. y Rose, S. Economía política de la ciencia. Ed. Nueva Imágen, México, 1979.
- SABATO, E. Hombres engranajes, heterodoxia. Alianza editorial, Madrid, 1973.
- SALVAT, H. La escuela, una carrera de obstáculos. En L. Séve, ét.al. (Eds.), op. cit., -- 1978, pp. 9 - 13.
- SELSAM, H. ¿Que es la filosofía?. Ed. Grijalbo, -- México, 1968.
- SELSAM, H. Revolución en filosofía. Ed. Grijalbo, México, 1975.
- SCHMIDT, G. y Ulrich, R. Efectos que ejercen los acontecimientos contingentes de grupo sobre el ruido existente en clase. En R. - Ulrich, etc. al. (Eds.) op. cit., 1978, - pp. 470 - 482.
- SEVE, L. Los "dones" no existen. En L. Séve, et. - al (Eds.), op. cit., 1978, pp. 15 - 29.
- SKINNER, B.F. ¿Son necesarias las teorías del - aprendizaje? (1950). En Ch. Catania (Ed.): Investigación contemporánea en conducta--operante. Ed. Trillas, México, 1975, pp. 16-36.
- SKINNER, B.F. Science and Human Behavior. Nueva - York: Macmillan, 1953.
- SKINNER, B.F. Sobre el conductismo. Ed. Fontanella, Barcelona, 1975.

OTO

- SLOGGETT, B. Uso de actividades de grupo y recompensas en equipo para incrementar la productividad individual en clase. En R. -- Ulrich, et. al. (Eds.) op. cit., 1978. - pp. 177-187
- SNYDERS, G. ¿Es el maestro de escuela quien ha perdido la batalla contra las diferencias sociales?. En L. Séve, et. al. (Eds.), op. cit. 1978, pp. 47-53.
- TALENTO, M. y Ribes, E. Algunas consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica. En E. Ribes, et. al. (Eds.), - op. cit., 1980.
- ULRICH, R. La modificación de conducta y el papel de la Universidad como agente de cambio social. En F.S. Keller y E. Ribes (Eds.), op. cit., 1973, pp. 243-264.
- WSCHEROR, M. Imperialismo y Universidades en América Latina. Ed. Diógenes, México, 1974.

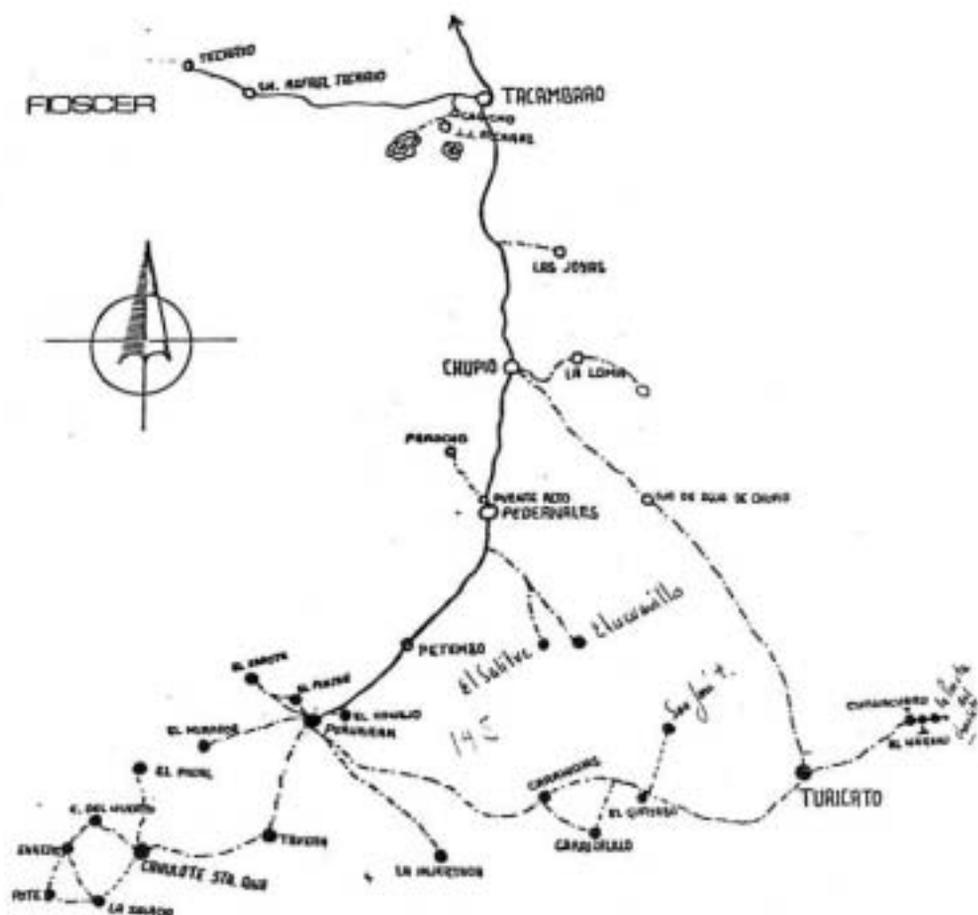
## A N E X O I

REGION CINCO

FIOSCER

MICHOACAN

PROYECTO PARA OBRAS SOCIALES A CAMPESINOS CANEROS DE ESCASOS RECURSOS



PLANO DE LA ZONA DE ABASTECIMIENTO  
DE LOS INGENIOS:

### pedernales y puruaran

CABECERAS MUNICIPALES:

Tacámbaro y Turicato

SINBOLOCIA:

REGION CINCO

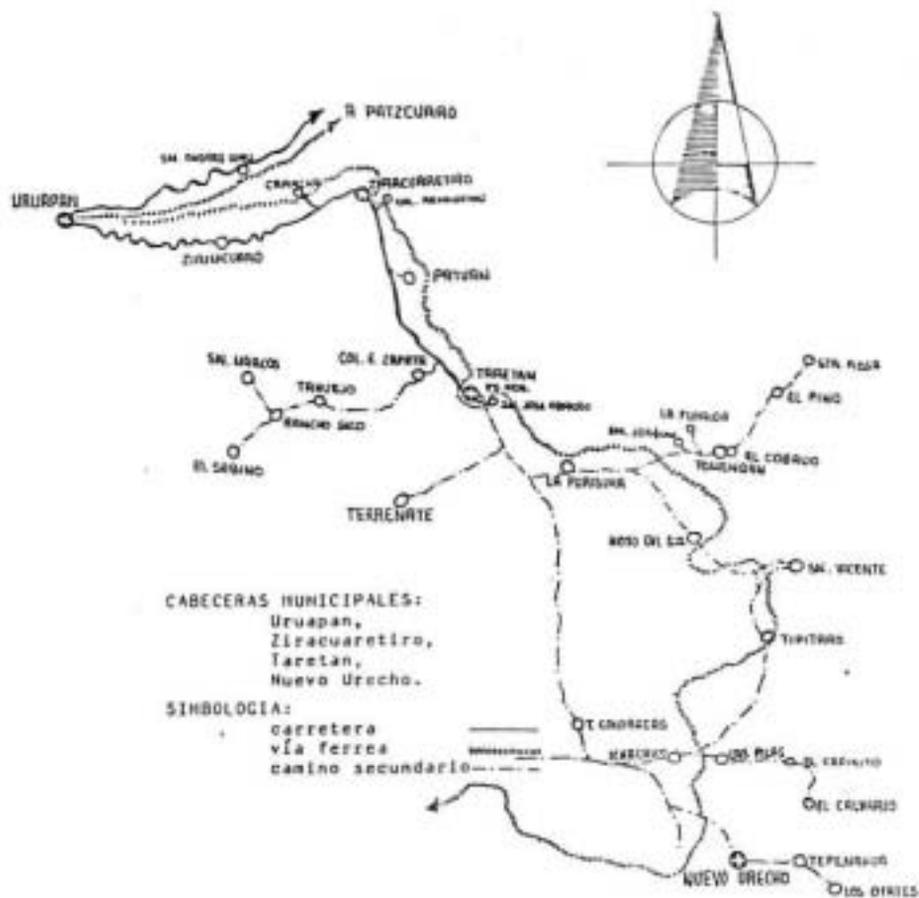
FIDOSER

MICHUACAN

PROYECTO PARA OBRAS SOCIALES A CAMPESES CAMPOS DE ESCASOS RECURSOS

PLANO DE LA ZONA DE ABASTECIMIENTO  
DEL INCENIO:**"Lázaro Cárdenas"**  
TARETAN, MICH.

FIDOSER



REGION CINCO

FIOSCER

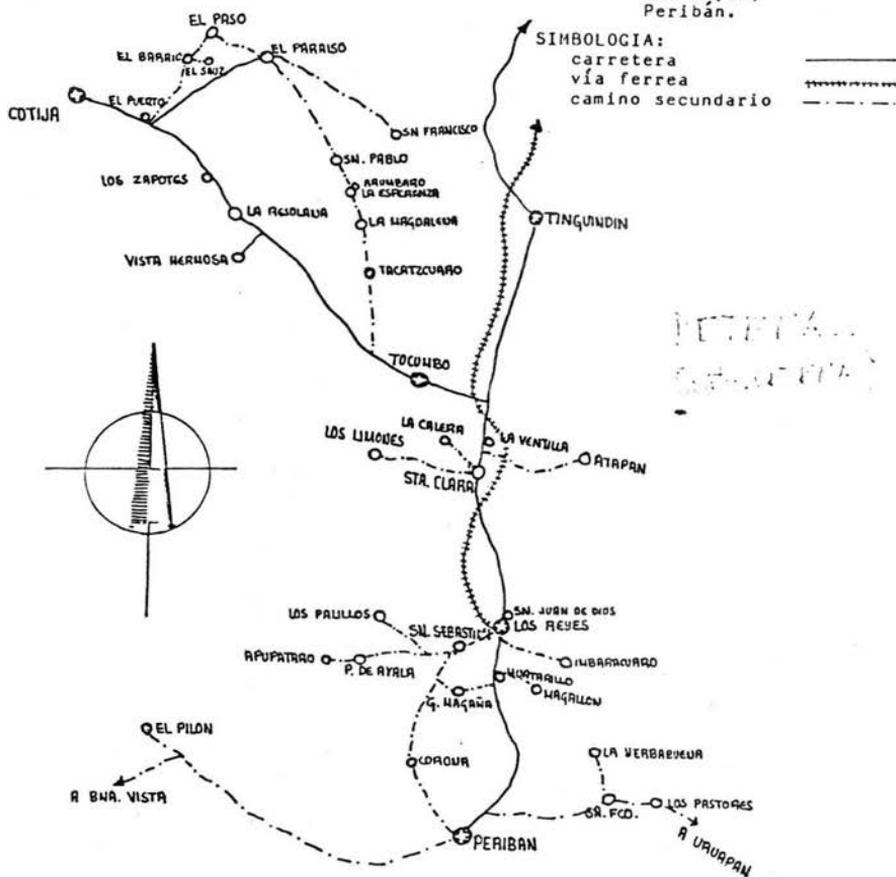
MICHOCAN

FOECOMISO PARA OBRAS SOCIALES A CAMPESINOS CANEROS DE ESCASOS RECURSOS

PLANO DE LA ZONA DE ABASTECIMIENTO  
DE LOS INGENIOS:== STA. CLARA Y SAN SEBASTIAN ==

FIOSCER

CABECERAS MUNICIPALES:

Cotija,  
Tocumbo,  
Tingüindín,  
Los Reyes,  
Peribán.SIMBOLOGIA:  
carretera  
vía ferrea  
camino secundario

## A N E X O 2

F I O S C E R

No. de Cédula 81 Fecha \_\_\_\_\_ T. S. \_\_\_\_\_  
Comunidad \_\_\_\_\_ Municipio \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_  
Domicilio \_\_\_\_\_

1.- DATOS GENERALES

N O M B R E	Parentesco	Edad	Sexo	Edo Civil	Ocupación	Escolaridad	Ingreso

11.- OCUPACION

2.1.- Cortador de caña ( )    Productor de caña ( )    Trabajador del Ingenio ( )    Otros \_\_\_\_\_

2.2.- Usted es: Ejidatario ( ) Pequeño Propietario ( ) Arrendador ( )

2.3.- ¿Qué siembra usted aparte de caña? \_\_\_\_\_

2.4.- ¿Que personas le ayudan a realizar sus tareas en el campo \_\_\_\_\_

2.5.- Producción:

Cultivo	Ciclo	Hectareas	venta por Tonelada	Mercado	Financiamiento

2.6.- Herramienta de trabajo:

Tipo	Propia	Rentada	Tiempo	Aquién	Precio

111.- VIVIENDA.

3.1.- Propia ( ) Rentada ( ) Prestada ( ) Compartida ( ) Otra función :

- 3.2.- Numero de habitantes \_\_\_\_\_ Cocina ( )
- 3.3.- Baño Com ( ) Baño Inc. ( ) Letrina ( ) No tiene ( ) Otros \_\_\_\_\_
- 3.4.- Paredes: Tabique ( ) Adobe ( ) Otros \_\_\_\_\_
- 3.5.- Techos : Lamina ( ) Asbesto ( ) Teja ( ) Otros \_\_\_\_\_
- 3.6.- Pisos : Losa ( ) Mosaico ( ) Cemento ( ) Tierra ( ) Otros \_\_\_\_\_
- 3.7.- Mobiliario: Estufa ( ) Televisión ( ) Radio ( ) Consola ( ) Licuadora ( )  
 Otros \_\_\_\_\_

IV.- SERVICIOS PUBLICOS:

- 4.1.- Agua ( ) Luz ( ) Drenaje ( ) Pavimentación ( ) Transporte ( )
- 4.2.- Obras realizadas por FIOSCER \_\_\_\_\_

V.- ALIMENTACION:

- 5.1.- Desayuno \_\_\_\_\_
- 5.2.- Comida \_\_\_\_\_
- 5.3.- Cena \_\_\_\_\_
- 5.4.- A la semana con que frecuencia consume los siguientes alimentos?  
 Leche \_\_\_\_\_ Huevo \_\_\_\_\_ Carne \_\_\_\_\_ Fruta \_\_\_\_\_ Verduras \_\_\_\_\_ 1  
 Pescado \_\_\_\_\_ Refrescos \_\_\_\_\_ Vino \_\_\_\_\_
- 5.5.- ¿Que alimentos consume el niño antes de ir a la escuela? \_\_\_\_\_
- 5.6.- Donde se abastece para la compra de alimentos? \_\_\_\_\_ 1

VI.- HIGIENE:

- 6.1.- Ambiental Buena ( ) Regular ( ) Mala ( ) Pésima ( )
- 6.2.- Vivienda Buena ( ) Regular ( ) Mala ( ) Pésima ( )

6.3.- VESTIDO Buena ( ) Regular ( ) Mala ( ) Pésima ( )

6.4.- PERSONAL Buena ( ) Regular ( ) Mala ( ) Pésima ( )

V11.- SALUD:

7.1.- ¿Que enfermedades ha padecido su familia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.2.- Cuando se enferma a quien recurre? Doctor Particular ( ) Centro de salud comunitario ( ) IMSS ( )  
SSA ( ) Otros \_\_\_\_\_

V111.- ORGANIZACION FAMILIAR:

8.1.- Convive con su familia? \_\_\_\_\_

8.2.- La familia que hace en sus ratos libres \_\_\_\_\_

8.3.- ¿Que hace su hijo cuando sale de la escuela? \_\_\_\_\_

8.4.- ¿Asiste a las reuniones escolares? \_\_\_\_\_

IX.- ORGANIZACION SOCIAL:

9.1.- ¿Convive con sus vecinos? SI ( ) NO ( )

9.2.- ¿Como cataloga las relaciones entre sus vecinos?

BUENAS ( ) REGULARES ( ) MALAS ( )

9.3.- ¿Como se organiza la escuela y la comunidad? \_\_\_\_\_

9.4.- ¿Participa activamente con los maestros? \_\_\_\_\_

9.5.- ¿Le preocupa el bienestar de la comunidad S I ( ) N O ( )

Porqué? \_\_\_\_\_

9.6.- De que manera participa usted en el desarrollo de la comunidad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.7.- Existen en su comunidad grupos?

Religiosos ( ) Deportivos ( ) Culturales ( ) Politicos ( )

9.8.- ¿Cuales son? \_\_\_\_\_

9.9.- Conoce Usted al Comisariádo Ejidal? \_\_\_\_\_

X.- Si tuviera un problema a quién recurriría ? \_\_\_\_\_

10.1.-¿Qué problemas son los más frecuentes en la comunidad? \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado : \_\_\_\_\_

O B S E R V A C I O N E S :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## A N E X O 3

DATOS ESTADÍSTICOS ACADÉMICOS: Años 78-79, 79-80, 80-81 y 81-82

Escuela:

Lugar:

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
	78/79	79/80	80/81	78/79	79/80	80/81	78/79
	79/80	80/81	81/82	79/80	80/81	81/82	79/80
	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83	80/81
Inscripción							
Inicial : H							
Inicial : M							
T							
Altas							
acumuladas : H							
acumuladas : M							
T							
Bajas							
acumuladas : H							
acumuladas : M							
T							
Existencia							
final : H							
final : M							
T							
Promovidos : H							
M							
T							
No promovidos : H							
M							
T							
No. de grupos:							

	78/79	79/80	80/81	78/79	79/80	80/81	78/79	79/80	80/81
No. de aulas									
Aulas en uso									
Grupos									
							Egresados de 6º		
							Observaciones:		
							176		