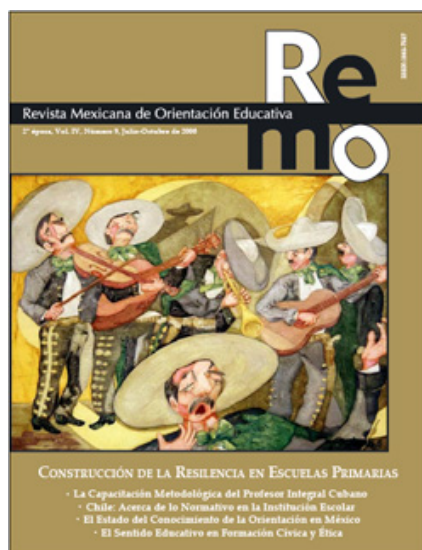


## Revista Mexicana de Orientación Educativa

Julio-Octubre de 2006



### **En este número:**

[Presentación](#): De la Transición a la ¿Consolidación? de la Democracia en México. ¿Y la Educación?

[Estado de Estancamiento del Profesor y Construcción de la Resiliencia en Escuelas Primarias](#), *Norma Ivonne González Arratia López Fuentes y José Luis Valdez Medina*

[El Estado del Conocimiento de la Orientación Educativa en México: Retrospectiva a 10 Años](#), *Héctor Magaña Vargas*

[«Aquí No Dice No Fumar, No Hay Letreros». Acerca de lo Normativo en la Institución Escolar](#), *Evelyn Geraldine Palma Flores*

[La Capacitación Metodológica del Profesor General Integral Cubano de Secundaria Básica para la Orientación Educativa de la Relación Adolescente-Comunidad](#), *Roberto Pérez Almaguer*

[El Sentido Educativo en Formación Cívica y Ética](#), *Ana Luz Flores Pacheco*

[El Rendimiento Académico: Desde la Práctica de la Orientación Educativa](#), *Sara Cruz Velasco*

[Imágenes Ocupacionales](#), *Sergio Rascovan*

[El Arte Lúdico de Julio Carrasco Bretón](#)

**Imagen de Portada:** «Mariachesca», 2001. Acrílico s/papel con texturizador. **Imagen de Contraportada:** «El dueto de Actupan», 1989. Acrílico s/papel. Ambas obras de Julio Carrasco Bretón.

## De la Transición a la ¿Consolidación? de la Democracia en México. ¿Y la Educación?

*En las escuelas de primeras letras de aquella época no se enseñaba la gramática castellana... Era cosa inevitable que mi educación fuese lenta y del todo imperfecta... Me ofendió profundamente la desigualdad con que se daba la enseñanza en aquel establecimiento que se llamaba la Escuela Real; pues mientras el maestro en un departamento separado enseñaba con esmero a un número determinado de niños, que se llamaban decentes, yo y los demás jóvenes pobres como yo, estábamos relegados a otro departamento, bajo la dirección de un hombre que se titulaba ayudante y que era tan poco a propósito para enseñar y de un carácter tan duro como el maestro...*

**Don Benito Juárez García**

La REMO levanta sus velas para navegar nuevamente en las aguas bulliciosas de la página impresa y el ciberespacio; claro está, con la letra escrita.

Con este número nueve y el número cero al inicio, inauguramos las primeras diez entregas en un lapso de más de tres años, de manera ininterrumpida cada cuatro meses, sin falta y sin retardo. Hemos reafirmado una presencia en México y de manera significativa en naciones hermanas de Iberoamérica. Asumimos el compromiso de abrir nuestros espacios a las diversas expresiones y esperamos que las contribuciones de muchos sigan llegando en forma permanente.

Cuando este número entre a prensa tal vez haya un nuevo presidente de la República, producto en todo caso de la incipiente democracia inaugurada, luego de la larga noche de setenta años de una «dictadura perfecta», tal y como lo bautizara un escritor latinoamericano a nuestro régimen.

No obstante lo que suceda finalmente, en todos los candidatos —excepto tal vez por uno que mostró avances en su anterior gobierno en el Distrito Federal— quedó pendiente una asignatura que no acreditaron: la educación como eje fundamental del desarrollo humano. Lo mismo que sucedió con la inversión en ciencia y tecnología del sexenio que tristemente termina, donde jamás se llegó a cumplir con los estándares internacionales de cuando menos asignar al rubro el uno por ciento del PIB.

De nuestra parte, por el contrario, sí subsiste el compromiso de continuar por el mismo camino de contribuir con el modesto pero al final enjundioso esfuerzo de seguir publicando a autores nacionales e internacionales que aporten al conocimiento de los problemas educativos, que son muchos.

En esta ocasión, desde Cuba escribe Roberto Pérez Almaguer abordando la perspectiva de la personalidad —base teórica de la psicología cubana— y su relación con el adolescente de la escuela secundaria; desde Chile Evelyn Geraldine Palma Flores presenta el incesante debate sobre la disciplina escolar y el castigo, haciendo énfasis en las medidas que la escuela como institución ha llevado a cabo para abordar sin mucho éxito esta problemática. En México,

desde la Universidad Autónoma del Estado de México los investigadores Norma Ivonne González Arratia López Fuentes y José Luis Valdez Medina presentan un estudio concluido sobre un tema crucial en nuestra realidad educativa: la resiliencia desde la perspectiva de los profesores; a la vez, de la UNAM se incluyen tres artículos: Sara Cruz Velasco aborda el añejo problema del bajo rendimiento académico, con una perspectiva actual; Ana Luz Flores Pacheco trata sobre el sentido educativo del programa de formación cívica y ética en las escuelas secundarias mexicanas; Héctor Magaña Vargas destaca los estados del conocimiento de la Orientación Educativa, haciendo una retrospectiva de 10 años en los Congresos nacionales de la Asociación Mexicana de los Profesionales de la Orientación (AMPO).

Desde esta perspectiva las velas están izadas, para navegar en las aguas educativas que tanto exigen de nuestro tiempo.

**Consejo Editorial de REMO**

Julio de 2006

## Estado de Estancamiento del Profesor y Construcción de la Resiliencia en Escuelas Primarias

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes y José Luis Valdez Medina\*

**Resumen:** En los últimos años, el estudio de la resiliencia ha cobrado importancia desde la perspectiva de la salud, las áreas sociales y por supuesto en la educación. Esto debido a que la pregunta central que surge en los estudios de la resiliencia es que hay personas que mantienen o logran un desarrollo positivo en circunstancias que muchos otros viviendo circunstancias similares no lo logran. Particularmente, al considerar al profesor como un elemento importante promotor de la resiliencia en los alumnos, es que se realizó la presente investigación con el objetivo de conocer cuál es el Estado del Estancamiento del Profesor y la Construcción de Resiliencia en la escuela, para lo cual participaron 100 profesores de primaria de diferentes escuelas de la Ciudad de Toluca y Metepec, de ambos sexos. Se presenta la estructura factorial de ambas escalas junto con los análisis de T de Student para observar diferencias por género. Los principales resultados indican que para los hombres la vida es una rutina, y para las mujeres la escuela no ofrece oportunidad de crecimiento. Estos resultados se discuten en términos de los desafíos que enfrentan los profesores y en la importancia de incrementar resiliencia del docente. Al mismo tiempo de considerar que la resiliencia debe fomentarse desde los padres. **Palabras clave:** resiliencia, eficacia, estancamiento, escuela, docentes, alumnos, género.

El fundamento del paradigma de la resiliencia está emergiendo de la Psiquiatría, Psicología y Sociología fundamentalmente acerca de cómo los niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas.

No existe ninguna definición universalmente aceptada de resiliencia, pero casi todas las que figuran en la bibliografía son similares. Richardson (1990) la define como el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento. Higgins (1994), la refiere como proceso de autoencauzarse y crecer. Wolin y Wolin (1993), la describen como la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo. Por su parte, Silva (1999) indica que la resiliencia es la capacidad humana para sobreponerse a las adversidades y construir sobre ellas, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. En el mismo sentido, para Gómez (1999) es la habilidad de un sujeto para ajustarse y adaptarse a los cambios, demandas, desilusiones y eventos estresantes de manera positiva. También es vista como la capacidad que tienen los seres humanos para reponerse de la adversidad y lograr una transformación positiva o bien, significa sobreponerse a las expectativas negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas (Henderson y Milstein 2003).

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición de Rirkín y Hoopman (1991; citado por Henderson y Milstein 2003), quienes explican que es la capacidad de recuperarse,

sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

El concepto de resiliencia propicia un viraje fundamental en el campo de la Psicología; ya que no se trata ya nada más de subsanar aquellos aspectos negativos de la vida del individuo, sino de rescatar aquello positivo que posibilitará sobreponerse a las adversidades y salir adelante, y de tener la capacidad inteligente de enfrentar nuevas situaciones.

Un grupo de profesores, corroboran lo que hace tiempo suponían y esperaban: que más que ninguna otra institución, salvo la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los jóvenes de hoy. Para alcanzar las metas establecidas, como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un personal entusiasta, motivado y orientado al cambio, es preciso incrementar la posibilidad de ser resilientes tanto alumnos como docentes (Henderson y Milstein 2003).

Desde ésta perspectiva, es que afortunadamente existe la disposición a emprender acciones para abordar, comprender y reforzar el desarrollo de la resiliencia, no sólo entre los científicos sociales, sino también entre los docentes que comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia para aquellos que trabajan y estudian en ellas.

La investigación sobre la enseñanza ordinariamente ha intentado contestar a la pregunta ¿porqué un alumno no aprende?, y mucho se ha centrado en los alumnos; pero es evidente que los profesores también poseen características que afectan su propia conducta y la de sus alumnos, a su habilidad para entablar relaciones sanas con éstos, a su estilo de enseñanza y a sus percepciones y expectativas de sí como profesores y de los niños como alumnos. Así pues, es hacia el profesor en donde se dirige nuestra atención. Dado que los profesores son un modelo que hace la diferencia en la vida de los alumnos; cuando el profesor cree que sus alumnos tienen capacidades intelectuales, el alumno se considera más independiente, autónomo tiene alta autoestima y todo esto repercute en el fortalecimiento de resiliencia en ambos, alumnos y maestros (Henderson y Milstein 2003).

Específicamente la calidad de una institución educativa se sustenta fundamentalmente en el grado de consolidación y preparación de su planta académica. La posibilidad de diseñar estrategias de desarrollo académico que propicien la mejora de la docencia, la calidad de la producción académica y la capacidad de articulación con distintos sectores de la sociedad, descansan en el conocimiento de la eficacia con la que cuentan los profesores para realizar día a día su quehacer docente (Villegas 2000).

El procedimiento progresista en la enseñanza exige cada vez más a los profesores. Sin embargo, existe poca correspondencia entre las exigencias y la situación del docente. A esto Macías Valadez (1996)

explica que el grado de capacitación de los maestros está en relación con su nivel social, con las percepciones económicas, pero sobre todo, con su filosofía implícita de la educación, la cual varían enormemente, de una región a otra, de una zona rural a una zona urbana, y de un barrio a otro en la misma ciudad. Aunado a lo anterior, cuando el maestro está mal pagado o con deficiencias en su formación, es raro que establezca una interacción adecuada con el sistema escolar en donde enseña y con poco compromiso con los alumnos, lo cual seguramente llevará al profesor a un sentimiento de que sus expectativas no coinciden con las de la escuela ni con las de los alumnos. Esta situación multidimensional puede llevar al docente a una sensación de estancamiento, de que su trabajo no es reconocido ni valorado.

Desde la perspectiva de la resiliencia, se considera que dentro del ámbito escolar es posible reconocer, identificar y fortalecer a sus integrantes, en éste caso en los docentes, para que puedan hacer frente a las situaciones adversas que se presentan tanto en el plano escolar como familiar y social. A su vez, esto permitirá posteriormente elaborar un diagnóstico de resiliencia y ofrecer las herramientas concretas para facilitar la construcción de la resiliencia en las escuelas participantes.

A pesar de que la resiliencia ha sido aplicada tradicionalmente al estudio de niños en situaciones de extrema adversidad, en la actualidad su campo de actuación no se restringe únicamente a este sector de la población y, de hecho, se estudia la resiliencia también en población adulta (O'Leary 1998).

Por tal motivo, el presente estudio se realizó con el objetivo de identificar características resilientes en profesores de primaria, dado que la resiliencia está convirtiéndose en un tema de creciente importancia para alumnos, educadores y escuelas como consecuencia de la cantidad de problemas que normalmente enfrentan los individuos, específicamente los profesores. Esta situación pone a los educadores ante el desafío de hacer lo posible por responder a la necesidad de construir resiliencia en la escuela. Y qué mejor, que empezar por conocer la resiliencia de los profesores.

## **Método**

### *Participantes.*

Se trabajó con una muestra no probabilística de cuota, compuesta por 100 profesores de primaria de ambos sexos que actualmente son docentes de escuelas primarias públicas de la ciudad de Toluca y Metepec (escuelas primarias: Benito Juárez, Guadalupe Victoria, Sanabria, Niños Héroe, Agustín Melgar, Nezahualcóyotl y Constitución)

### *Instrumento.*

Se aplicó la Encuesta sobre el estado de Estancamiento del profesor (educador) desarrollada por Milstein (2000; citado en Henderson y Milstein 2003), con el objetivo de diagnosticar la necesidad de

construir la resiliencia en cualquier de las categorías propuestas por el autor. Está conformada por 30 reactivos con 5 opciones de respuesta que van de total acuerdo hasta total desacuerdo. Se divide en tres categorías: contenido, estructura y vida. El autor no reporta información acerca de validez y confiabilidad.

Asimismo, se aplicó el cuestionario de diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela, elaborado por Henderson (2003; citado en Henderson y Milstein 2003), el cual consta de 36 reactivos con 4 opciones de respuesta, en donde el 1 indica «en esto estamos bien» 2 «hemos avanzado mucho en ésta área», 3 indica «estamos empezando» y 4 indica «no hay nada hecho»; divididos en seis áreas: vinculación prosocial, límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas, y oportunidades de participación significativa. No se encontraron datos acerca de su validez ni confiabilidad.

*Procedimiento.*

La aplicación de los instrumentos fue de manera individual a cada uno de los profesores que aceptaron participar en la investigación, en un tiempo aproximado de 30 minutos en el salón de clase y en diferentes escuelas primarias públicas.

*Resultados*

Se realizó un análisis factorial con rotación varimax con método de componentes principales, para conocer la validez del instrumento del Estado de Estancamiento del Profesor (Milstein 2000), por lo que se siguió un criterio de peso factorial de .40 que se consideran más importantes (Hair, Anderson, Tatham y Black 2004), y de acuerdo con el punto de quiebre de la varianza, se obtuvieron tres factores que cuentan con el 25.65% de varianza. El primer factor se le denominó contenido, el segundo factor vida y por último, el factor tres estructura y estos tres factores obtuvieron un Alpha de Cronbach de .69 (ver Tabla 1).

<b>Tabla 1</b> <b>Estado de Estancamiento del profesor</b> (Milstein, 2000) Analisis Factorial Rotación Varimax			
Reactivo	Factor 1 Contenido	Factor 2 Vida	Factor 3 Estructura
Me parece que me desempeño muy bien en mi cargo actual	.720		
En general, me hago de tiempo para dedicarme a actividades	.706		

extralaborales que me gustan.			
Mi trabajo me satisface	. 501		
Considero que asumo riesgos en la forma de encarar la vida	. 489		
Me dan energía los retos y las oportunidades existentes en mi trabajo	.435		
Participo en actividades estimulantes y significativas en mi trabajo		.742	
Creo que puedo alcanzar mis objetivos profesionales dentro de la estructura de mi organización.		.695	
Siento un gran respeto profesional hacia quienes ocupan cargos de autoridad en la estructura de mi organización		.663	
Mi vida está marchando tal como esperaba		.397	
Rara vez mi vida me parece aburrida		.363	
Mi vida es demasiado predecible			.548
Mi trabajo está lleno de tareas repetitivas			.475
Mi empleo me ofrece escasa oportunidad de aprender cosas nuevas.			.381
Aunque me gustaría avanzar en mi organización, dada mi capacidad mi cargo actual es el más alto que razonablemente puedo ocupar.			.342
Varianza %	25.65		
ALPHA	.6979		



Asimismo, se corrió un análisis factorial por género, encontrándose que en el caso de los hombres, de acuerdo al punto de quiebre de la varianza, se obtuvo un porcentaje de 42.32% de varianza, con tres factores que son: vida, el segundo contenido y por último estructura con un Alpha de Cronbach Total de .6403. En el caso de las mujeres, también se corrió un análisis factorial con rotación varimax, obteniéndose una varianza explicada de 33.59% y tres factores que son estructura, vida y contenido, con un Alpha de Cronbach total=.4764 (ver Tablas 2 y 3).

<b>Tabla 2</b>			
<b>Estado de Estancamiento del profesor (hombres)</b>			
(Milstein, 2000)			
Análisis Factorial Rotación Varimax			
<b>Reactivo</b>	<b>Factor 1</b> <b>Vida</b>	<b>Factor 2</b> <b>Contenido</b>	<b>Factor 3</b> <b>Estructura</b>
Me dan energía los retos y las oportunidades existentes	.861		
Mi trabajo me satisface	.774		
Me considero que asumo riesgos	.713		
Siento un gran respeto profesional hacia quienes ocupan cargos de autoridad en la estructura de mi organización	.710		
Me parece que me desempeño muy bien en mi cargo actual	.595		
En general, me doy tiempo para dedicarme a actividades extra laborales	.593		
En la medida en que me interesa, tengo oportunidades de avanzar en mi organización	.580		
Mi familia y mis amigos se irritan conmigo porque estoy más involucrado en el trabajo que en otros aspectos de mi vida	.578		
El trabajo es lo más importante en mi vida		.773	
He tenido el mismo empleo demasiado tiempo		.690	

Siento que me pasan por encima cuando hay oportunidades de avanzar en mi organización		.645	
Me gustaría tener más oportunidades de avanzar en mi organización para poder hacer un trabajo más significativo		.569	
Me siento sobrecargado con las muchas cosas de las que soy responsable en mi vida		.563	
Mi empleo actual me aburre		.558	
Aunque me gustaría avanzar en mi organización, dada mi capacidad, mi cargo actual es el más alto que razonablemente puedo ocupar		.531	
Tengo poco interés en avanzar dentro de la estructura de mi organización			.730
Para avanzar más en la estructura de mi organización tendría que renunciar a muchas de las cosas que realmente me gustan de mi cargo actual			.714
Mi vida es demasiado predecible			.711
Me siento atrapado porque no puedo avanzar en mi organización			.698
Mi vida está marchando tal como lo esperaba			.597
Mi trabajo está lleno de tareas repetidas			.445
Mi empleo me ofrece escasa oportunidad de aprender cosas nuevas			.401
% de Varianza	15.383	29.51	42.42
Alpha de Cronbach total	.6403		

**Tabla 3**  
**Estado de Estancamiento del profesor (Mujeres)**  
(Milstein, 2000)  
Análisis Factorial Rotación Varimax

Reactivo	Factor 1 Estructura	Factor 2 Vida	Factor 3 Contenido
Mi empleo me ofrece escasa oportunidad de aprender cosas nuevas	.744		
Para avanzar más en la estructura de mi organización tendría que renunciar a muchas de las cosas que realmente me gustan de mi cargo actual	.692		
Conozco demasiado bien mi trabajo	.636		
Mi vida es demasiado predecible	.608		
Mi empleo actual me aburre	.491		
Mi familia y amigos se irritan conmigo porque estoy más involucrado en el trabajo que en otros aspectos de mi vida	.408		
Siento un gran respeto hacia quienes ocupan cargos de autoridad en la estructura de mi organización		.802	
Participo en actividades estimulantes y significativas en mi trabajo		.692	
Creo que puedo alcanzar mis objetivos profesionales dentro de mi organización		.671	
Rara vez mi vida me parece aburrida		.526	
En general me doy tiempo para dedicarme a actividades extra laborales		.470	
Por lo general comienzo cada día			.740

con una sensación de entusiasmo			
Me dan energía los retos y las oportunidades existentes en mi trabajo			.600
Mi vida está marchando tal como lo esperaba			.452
Aunque me gustaría avanzar en mi organización, dada mi capacidad, mi cargo actual es el más alto que razonablemente puedo ocupar			.445
La realidad de mi trabajo coincide aproximadamente con mis expectativas iniciales			.434
% de varianza	12.683	23.84	33.597
Alpha de Cronbach Total	.4764		

Asimismo, con el objetivo de observar diferencias por género, se aplicó la prueba t-test, en donde los hombres indican que la realidad del trabajo coincide con sus expectativas, se dedican a actividades extra-laborales, consideran que su vida es demasiado predecible y relacionan el éxito profesional con la promoción dentro de la estructura de la escuela, en comparación con las mujeres (ver Tabla 4).

<b>Tabla 4</b>					
<b>Estado de Estancamiento del profesor</b>					
(Milstein, 2000)					
t-test diferencias por sexo					
<b>Reactivo</b>	<b>P</b>	<b>X</b> <b>Hombres</b>	<b>Ds</b>	<b>X</b> <b>Mujeres</b>	<b>Ds</b>
La realidad de mi trabajo coincide aproximadamente con mis expectativas iniciales	.019	1.72*	.678	2.14	.93
En general me hago de tiempo para dedicarme a actividades extra-laborales	.050	2.04*	1.09	2.57	1.33

que me gustan					
Mi vida es demasiado predecible	.048	2.20*	1.22	2.77	1.18
Relaciono el éxito profesional con la promoción dentro de la estructura de mi organización	.040	3.00*	1.44	3.69	1.23

Para conocer las características de resiliencia en la escuela, se corrió un análisis factorial con rotación varimax, y de acuerdo con el punto de quiebre se obtuvo una varianza de 41.36%, obteniéndose tres factores: personal, alumno y escuela, con un Alpha de Cronbach total=.8655 (ver Tabla 5).

<b>Tabla 5</b>			
<b>Construcción de Resiliencia en la escuela</b>			
(Henderson, 2003)			
ANALISIS FACTORIAL			
ROTACIÓN VARIMAX			
<b>Reactivo</b>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>
	<b>Personal</b>	<b>Alumno</b>	<b>Escuela</b>
La escuela tiene un clima afable y alentador	.735		
Los miembros del personal se sienten apreciados y valorados en la escuela	.689		
La escuela brinda capacitación en las habilidades necesarias para todos	.655		
El personal percibe muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones	.595		
La escuela brinda la capacitación necesaria a los miembros de la comunidad	.589		
Los recursos necesarios para los alumnos están asegurados y son	.532		

distribuidos			
El personal cree en sus posibilidades de tener éxito	.557		
La escuela promueve la filosofía del aprendizaje permanente	.540		
Los miembros del personal tienen responsabilidades	.539		
El personal interviene en la adopción de decisiones	.531		
Los alumnos perciben muchos tipos de incentivos	.520		
La escuela promueve un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas	.482		
El clima de la escuela propicia hacer lo que realmente importa	.463		
Los miembros del personal tienen en claro qué se espera de ellos	.457		
El personal modela las expectativas de conducta planteadas para alumnos y adultos	.386		
El personal trabaja de manera cooperativa	.352		
El personal interviene en crear una visión del futuro	.358		
El personal posee las habilidades interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional	.397		
La escuela ofrece planes de desarrollo para el personal	.310		
El ambiente físico de la escuela es cálido, positivo y acogedor		.355	
Todos los integrantes de la escuela son considerados como recursos		.445	
Los alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela		.414	
Los alumnos practican el aprendizaje cooperativo		.656	

Los alumnos participan en muchas actividades		.641	
Los alumnos tienen un vínculo positivo con al menos un adulto protector en la escuela		.566	
Las familias tienen un vínculo positivo con la escuela		.530	
La actitud se puede prevalece en la escuela		.406	
Los alumnos emplean estrategias de resolución sana de conflictos			.679
Los alumnos emplean un proceso de intervención que los ayudan cuando tienen problemas			.567
Los alumnos participan en programas dirigidos a otros alumnos			.648
Los alumnos intervienen en decisiones de la escuela			.581
Los alumnos creen en su posibilidades de tener éxito			.511
El es recompensado en la escuela			.489
Varianza	41.363		
Alpha Total	.8655		

De igual forma, se realizaron análisis factoriales por género encontrándose que en el caso de los hombres se obtuvo una varianza explicada de 41.604% con tres factores: alumno, personal y escuela, con un Alpha de Cronbach= .8983. En contraste, en la estructura factorial de las mujeres se encontró que la construcción de la resiliencia los factores son: personal, el factor 2 escuela y factor 3 alumno con una varianza explicada de 40.89% y un Alpha de Cronbach = .8601 (ver Tablas 6 y 7).

**Tabla 6**  
**Construcción de Resiliencia en la escuela (Hombres)**  
(Henderson, 2003)  
ANALISIS FACTORIAL  
ROTACIÓN VARIMAX

<b>Reactivo</b>	<b>Factor 1 Alumno</b>	<b>Factor 2 Personal</b>	<b>Factor 3 Escuela</b>
Los miembros del personal tienen en claro qué se espera de ellos y sienten que las expectativas son consistentes	.783		
El ambiente físico de la escuela es cálido, positivo y acogedor	.761		
Los alumnos emplean estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo de estrés la mayor parte del tiempo	.670		
La escuela promueve un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos	.667		
El personal modela las expectativas de conducta planteadas para alumnos y adultos	.654		
Los alumnos emplean un proceso de intervención que los ayuda cuando tienen problemas	.587		
Los alumnos tienen en claro las conductas que se espera que observen y sienten que la imposición de límites es consistente	.542		
Todos los integrantes de la escuela son considerados como recursos y no como problemas	.529		
Los miembros del personal entablan interacciones significativas unos con otros		.735	
Los recursos necesarios para los alumnos y el personal están		.730	



asegurados y son distribuidos equitativamente en la escuela			
El personal trabaja de manera cooperativa y pone de relieve la importancia de la colaboración		.717	
El personal interviene en crear una visión del futuro y declaraciones de la misión significativas		.711	
El personal interviene en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares		.637	
Los miembros del personal tienen responsabilidades tanto específicas a sus cargos como correspondientes a la escuela en su conjunto		.563	
Los alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela		.539	
La escuela tiene un clima afable y acogedor			.525
La escuela brinda capacitación en las habilidades necesarias para todos los miembros de la comunidad escolar			.816
La escuela promueve la filosofía del aprendizaje permanente			.699
Los miembros del personal se sienten apreciados y valorados en la escuela			.650
Los alumnos perciben muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones			.627
La escuela brinda la capacitación necesaria a los miembros de la comunidad escolar			.494
% de varianza	14.094	27.887	41.604
Alpha de Cronbach Total	.8983		

**Tabla 7**  
**Construcción de Resiliencia en la escuela (Mujeres)**  
(Henderson, 2003)  
ANALISIS FACTORIAL  
ROTACIÓN VARIMAX

<b>Reactivo</b>	<b>Factor 1 Personal</b>	<b>Factor 2 Escuela</b>	<b>Factor 3 Alumno</b>
La escuela tiene un clima afable y acogedor	.748		
La escuela brinda capacitación en las habilidades necesarias para todos los miembros de la comunidad escolar	.670		
Los miembros del personal se sienten apreciados y valorados en la escuela	.653		
El personal percibe muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones	.645		
El personal posee las habilidades interpersonales necesarias para todos los miembros de la comunidad escolar	.606		
La escuela promueve la filosofía del aprendizaje permanente	.606		
El personal interviene en crear una visión del futuro y declaraciones de la misión significativas	.582		
El personal interviene en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y políticas escolares	.566		
Los miembros del personal entablan interacciones significativas unos con otros	.561		
El clima de la escuela propicia hacer lo que realmente importa y asumir riesgo		.732	
La actitud se puede prevalece en la escuela		.728	

Todos los integrantes de la escuela son considerados como recursos y no como problemas		.640	
La escuela promueve un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y alumnos		.609	
Los miembros del personal tienen responsabilidades tanto específicas a sus cargos como correspondientes a la escuela		.586	
El personal trabaja de manera cooperativa y pone de relieve la importancia de la colaboración		.575	
La escuela brinda la capacitación necesaria a los miembros de la comunidad escolar		.562	
El personal modela las expectativas de conducta planteadas para alumnos y adultos		.551	
Los miembros del personal tienen en claro qué se espera de ellos		.527	
El personal cree en sus posibilidades de éxito		.507	
Las familias tienen un vínculo positivo con la escuela		.435	
Los alumnos participan en programas dirigidos a prestar servicio a otros alumnos, a la escuela o comunidad			.786
La escuela ofrece planes de desarrollo para el personal y los alumnos con resultados claros			.607
Los alumnos creen en sus posibilidades de tener éxito			.605
Los alumnos intervienen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo los referentes a la conducción y políticas escolares			.603
El personal es recompensado por la disposición a asumir riesgos y la			.494

excelencia			
Los alumnos emplean estrategias para la resolución de problemas			.443
% de varianza	15.63	31.095	40.892
Alpha de Cronbach Total	.8601		

Finalmente, se utilizó una prueba t-test, en donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en sólo uno de los reactivos, que indican que las profesoras consideran que han avanzado mucho en el hecho de que los alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela en contraste con los profesores (ver Tabla 8).

**Tabla 8**  
**Construcción de Resiliencia en la escuela**  
(Henderson, 2003)  
t-test  
diferencias por sexo

Reactivo	P	X hombres	Ds	X Mujeres	Ds
Los alumnos se sienten apreciados y cuidados en la escuela	.046	2.16	.85	2.08*	.89

### Discusión

Los profesores tienen un papel fundamental en el trabajo directo con el niño, el joven y la familia. Partiendo de ésta reflexión es que la resiliencia tiene la ventaja de que puede integrarse como un esfuerzo interno de las organizaciones llamadas escuelas, para fortalecer a los educadores en la identificación de capacidades y fuerzas que permitan mejorar la calidad de vida del niño y del joven. De ahí el interés por éste estudio.

Los resultados de este trabajo, a través del análisis factorial para la Encuesta sobre el Estado de Estancamiento del profesor, muestran tres factores, de acuerdo a Milstein (2003) denominada como contenido, que se refiere a que el área del trabajo se ha vuelto una

rutina. El segundo factor fue vida, que es la sensación de que la vida es demasiado predecible o poco satisfactoria y por último estructura (sensación de que la organización no ofrece oportunidad de crecimiento o promoción).

Esta perspectiva apunta a pensar que el personal de la escuela (profesores) considera que en mayor medida su estado de estancamiento es que el trabajo representa una rutina, se siente abrumado, hastiado o desmoralizado con su actividad docente. En éste sentido, Díaz Guerrero (1997) refiere que cuando el mexicano trabaja, es rara vez comprendido, por lo que es fácil que se sienta molesto, desesperanzado, quizá humillado, y que, entonces, naturalmente no tenga mucho que ofrecer en su trabajo; pero no es contra del trabajo en sí mismo, sino a las condiciones del trabajo. Por tanto, se trataría de construir más factores protectores que permitan lograr un equilibrio para contrarrestar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida cotidiana.

Asimismo, llama la atención que la estructura factorial por género sea diferente. Mientras que para los hombres los reactivos se conformaron en el primer factor vida, para las mujeres aparece el primer factor es estructura; lo que se interpretaría como que los hombres consideran su estado de estancamiento en la sensación de que la vida es una rutina, mientras que para las mujeres que la escuela no ofrece oportunidad de crecimiento. Estos resultados llaman la atención, en el sentido de que el trabajo para las mujeres no ofrece oportunidad de crecimiento, ya que como lo mencionan García y Oliveira (1998), que en el mundo del trabajo los hombres son los primeros en ser alentados, promovidos y reconocidos y por lo tanto, ocupar puestos directivos, además de que los contextos laborales predominantemente femeninos son vistos como más conflictivos y competitivos, ya que la autoridad femenina no siempre es considerada como legítima por las otras mujeres. Estos mismos autores indican que cuando los hijos están chicos, el desarrollo en la esfera profesional en el caso de las mujeres tiene a postergarse o realizarse en un ritmo más lento; y todo lo anterior hace que las mujeres perciban situaciones laborales desventajosas y que bloquean sus oportunidades de ascenso.

Lo anterior también se puede explicar en el sentido de que las condiciones de las mujeres en México han experimentado cambios importantes tales como: el aumento en su participación en el mercado laboral, el alcance de mayores niveles educativos, reivindicación de sus derechos como ciudadanas, entre muchos otros (Mizrahi 1992). El trabajo para la mujer comenta Vidal (1990) tiene costos del doble papel de la mujer, como asalariada y como ama de casa, y presentan características clínicas derivadas de una sobrecarga de trabajo; presentando: cansancio físico y mental, insomnio, sentimiento de soledad, tristeza, depresión, problemas de pareja, apatía, indiferencia sexual, conflictos familiares.

Respecto a los resultados obtenidos en los profesores es importante destacar que el hecho de que los hombres consideren que su vida es demasiado predecible y monótona pareciera explicarse desde el

contexto de las creencias de eficacia en el desarrollo de tareas profesionales. Al respecto, se encuentran estudios que indican que en general las carreras de ingeniería son percibidas como tradicionalmente masculinas, mientras que carreras como comunicación, trabajo social, psicología y educación son vistas como más eficaces en las mujeres (Asbun y Ferreira 2003).

En cuanto a la identificación de la construcción de resiliencia en la escuela se obtuvieron tres factores: personal, alumno y escuela. El orden de presentación de la estructura factorial indicaría que la dimensión personal es la más importante para la construcción de la resiliencia, seguida por la percepción que se tienen de los alumnos y por último de la escuela; siendo ésta última el lugar que les permite la posibilidad de éxito a los alumnos y que ellos participan directamente en las decisiones.

Sería poco realista pretender que los alumnos fueran resilientes si sus docentes no lo son. Así de simple es. Si los docentes mismos están en situaciones de alto riesgo que apenas soportan ¿cómo pueden encontrar la energía y la fuerza necesarias para promover la resiliencia entre sus alumnos?. Lo que es más importante, ¿cómo puede esperarse que los alumnos asuman los desafíos requeridos para adoptar conductas y actitudes más resilientes, si los docentes, que son sus principales modelos de rol, no manifiestan estas cualidades?, ¿si los educadores no saben sobreponerse? ¿cómo podría pretenderse que los alumnos lo sepan?

Estas preguntas llevan a entender que los docentes constituyen uno de los grupos promotores de resiliencia para el alumno. Por ésta razón, ellos mismos deben ser resilientes, pero las condiciones en las que trabajan suelen dificultárselo. Como por ejemplo: bajos salarios, un gran número de alumnos, escasos recursos didácticos, entre otras. Los recursos requeridos para cumplir las expectativas puestas en los docentes son escasos. Es crucial comprender esta situación explican Henderson y Milstein (2003), advertir los extraordinarios desafíos que enfrentan los educadores y hacer un esfuerzo consciente por incrementar la resiliencia.

Existen tanto factores ambientales, externos como internos a la escuela que afectan la resiliencia del docente. En primer lugar están cambiando las expectativas acerca de lo que deben hacer las escuelas y cómo deben hacerlo, pero en la mayoría de los casos éstas expectativas no han ido acompañadas de apoyos y capacitación para efectuar cambios didácticos y curriculares dirigidos a satisfacerlas, como tampoco de un aumento de recursos (Henderson y Milstein 2003).

En segundo lugar, la composición del alumno está cambiando. Los alumnos provienen en la actualidad de muy diversos niveles socioeconómicos y la composición del alumnado, en la mayoría de las escuelas, es radicalmente distinta.

En tercer lugar, anteriormente las escuelas son el blanco de frecuentes críticas negativas por parte de la comunidad y la reputación de los docentes siempre recibe una puntuación baja.

Entre los factores internos se encuentran la edad del docente, la cual suele ser mayor que en épocas anteriores; en segundo lugar, muchos docentes no han optado por incorporar grandes cambios en sus funciones. La combinación de un largo tiempo en la profesión y un largo tiempo en un rol establecido puede conducir a la percepción de que se ha llegado a un estado de estancamiento o meseta (Bardwick 1986; citado en Henderson y Milstein 2003, y Milstein 1990). En tercer lugar, existen restricciones estructurales dentro del sistema que también limitan los intentos individuales e institucionales de construir resiliencia.

En los últimos años se ha descubierto mucho acerca de cómo desarrollar escuelas que promuevan la eficacia y la resiliencia (Henderson y Milstein 2003). Como comentan Peterns y Waterman (1983), esto obliga a admitir que hay que hacer las cosas de otro modo, considerando el logro individual, trabajo en equipo y la diversidad.

Por otro lado, a pesar de que los instrumentos utilizados, los autores no reportaban datos de validez y confiabilidad, se pueden reconocer ahora que ambos funcionaron de manera adecuada a la muestra, sin embargo, el cuestionario de estado de estancamiento del profesor, se recomendaría seguir trabajando en su construcción, debido a que mostró un nivel moderado de confiabilidad ( $\text{Alpha}=.69$ ), pues se esperaría fuera arriba de .80 para considerarlo con un nivel adecuado de la misma. Por lo que se sugiere reestructurar sobre todo éste instrumento de tal forma que permita contar con datos fiables acerca de éste constructo.

Con relación al cuestionario de diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela, elaborado por Henderson (2003), se obtuvo una confiabilidad mayor ( $\text{Alpha}= .8655$ ), por lo que, se considera que el instrumento cuenta con elementos psicométricos más consistentes en nuestro contexto.

Esto permite considerar otra parte del análisis de estas escalas, lo cual implicaría establecer comparaciones con otras escalas, dado que las variantes culturales dan un matiz diferente al significado de cada factor.

Por último, sería recomendable incluir estudios acerca de la resiliencia de los padres ya que son ellos también los encargados de identificar, reafirmar y fortalecer los procedimientos que los llevan (padres e hijos) a convertir la adversidad en crecimiento y fortaleza.

## **Notas**

\* *Norma Ivonne Gonzalez Arratia Lopez Fuentes.*- Licenciatura y Maestría en la Facultad de Ciencias de la Conducta (FCC) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Ha publicado artículos en revistas especializadas y participado en foros nacionales e internacionales. Autora de libros sobre Autoestima e Investigación Cualitativa. Asesora de la Red Interuniversitaria Europea de Estudios Sociales Aplicados de la Universidad de Zaragoza España (RIELSA). Candidata a Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana y Profesora-Investigadora de la UAEM. Correo:

nigalf@uamex.mx. José Luis Valdez Medina.- Licenciatura, Maestría y Doctorado en Psicología Social en la Universidad Nacional Autónoma de México, con Mención Honorífica y receptor de la Medalla Gabino Barreda por la UNAM. Ha publicado artículos en revistas especializadas y participado en foros nacionales e internacionales. Autor de libros sobre Redes Semánticas y Hombres y Mujeres en México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II (SNI-II). Profesor-Investigador de la FCC de la UAEM. Correo: vmjl@uaemex.mx.

## **Bibliografía**

- Asbún, C.y Ferreira, Y. (2003). «Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de La Paz». *Centro de Sistemas de Información USB*, Vol 2, N° 1 Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Díaz Guerrero, R. (1987). *Psicología del mexicano*. México. Trillas.
- García, B y Oliveira, O (1998). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. El Colegio de México.
- Hair,, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2004). *Análisis Multivariante*. México. Pearson Prentice Hall.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México. Paidós.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: overcoming a cruel past*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Macías-Valadez, T.G. (1996). *Desarrollo infantil 1*. México. Trillas.
- Milstein, M. (1990). «Plateauing as an occupational phenomenon among teachers and administrators». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 325-336.
- Mizhari, L. (1992). *La mujer transgresora*. Barcelona. Emecé.
- Peters, Y. Y Waterman, R. (1983). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York. Barcelona. Warner Books.
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Universidad de Lanus. Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria.
- O'Learly, V.E. (1998). «Strength in the face of adversity individual and social thriving». *Journal of Social Issues*. 54(2).
- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jenson, S. & Kumpfer, K.L. (1990). «The resiliency model». *Health Education*, 21 (6): 33-39.
- Vidal, E. (1990). «Costos psicosociales del doble papel de la mujer como asalariada y como ama de casa». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (1), 161-167.
- Villegas, G. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico: Análisis y propuesta de metodología básica*. México. ANUIES.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York. Villard Books.



## **El Estado del Conocimiento de la Orientación Educativa en México: Retrospectiva a Diez Años**

Héctor Magaña Vargas\*

**Resumen:** Aquí se presenta un avance de los estados del conocimiento en la orientación educativa en México por medio de documentos históricos como son las memorias de los seis congresos nacionales que organiza la AMPO desde hace 10 años, desde el primero en 1995 hasta el sexto en 2005. Se presenta un análisis de las siguientes categorías: autores más representativos, participación de los estados, temáticas, instituciones y la integración de otros rubros. Finalmente se integra toda la información para concluir que estos trabajos que van desde ensayos hasta investigaciones ya terminadas han contribuido a enriquecer el acervo de la producción intelectual en ésta área de la educación. Palabras clave: estado del arte, congresos nacionales, producción intelectual, investigación educativa.

### **Presentación**

Para acercarnos a un objeto de estudio lo primero que hacemos es identificar el estado del arte del tema a analizar. Posteriormente iniciamos con el planteamiento de preguntas de investigación como las siguientes: ¿Qué hemos producido los estudiosos del tema de la orientación educativa en seis congresos nacionales? ¿Cuáles son los temas más apremiantes que guían estos trabajos? ¿Hemos tenido una continuidad en los proyectos de investigación y se han concluido con resultados específicos? ¿El gremio de orientadores ya ha creado una tradición en la investigación? ¿Es posible conocer el impacto y la trascendencia de estos eventos académicos en las prácticas orientadoras? Estas son algunas interrogantes que perfilan este trabajo y seguramente en lugar de obtener respuestas fáciles, empezaremos a elaborar muchas preguntas más en una incesante búsqueda<sup>1</sup>.

### **Un poco de Historia**

El antecedente inmediato de los estados del conocimiento en orientación educativa aparece por primera vez en el segundo congreso nacional de investigación educativa organizado por el COMIE en la ciudad de Monterrey, N. L; este trabajo coordinado por Riveroll (1995) nos permitió abrir brecha para continuar por el mismo camino y empezar a elaborar el estado del arte de la orientación en los ochenta y la perspectiva de los noventa y hacia el tercer milenio.

Otro esfuerzo significativo en pos del conocimiento de la producción intelectual en nuestra área, es el simposio sobre orientación educativa presentado en la ciudad de Guadalajara en el marco del VII congreso nacional de investigación educativa. En este encuentro participaron: Riveroll representando a la UNAM, Meneses del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, Vuelvas del Colegio de Bachilleres, Gutiérrez por la Universidad Autónoma del Estado de México y Magaña por la FES Zaragoza. La intención consistió en rescatar el área de la orientación en los congresos nacionales de investigación educativa organizados por el COMIE, toda vez que no

se había presentado en ningún congreso posterior al segundo, como parte integrante de las áreas temáticas por el comité organizador. Ante este descuido, es que decidimos integrar una mesa de trabajo en el congreso de Guadalajara y abrir la posibilidad de integrar equipos para la búsqueda, integración, clasificación y análisis de la información y de esta manera, continuar los trabajos en miras a integrar el estado del conocimiento en orientación educativa en México durante los años noventa.

Lo significativo de la reunión de Guadalajara en 2003 fue la integración de diferentes miembros de la comunidad de orientadores y orientadoras de diversos espacios educativos, algunas de las conclusiones fueron publicadas en la Revista Mexicana de Orientación Educativa de donde sacamos algunos extractos:

Según Meneses «La orientación educativa es una práctica de cuyo objeto de estudio se enmarca en el contexto de la sociedad global y de la sociedad del conocimiento; por ello, se trata de una práctica histórica y cultural determinada por dicho contexto en donde se mueven los sujetos que la hacen posible: los orientadores».

Vuelvas «Propone recuperar la práctica de la orientación educativa como campo problemático en donde es posible plantear problemas de investigación que permiten comprender lo que sucede en la realidad empírica inmediata...»

Magaña por su parte hace un «análisis estructural del impacto e incidencia que han tenido los factores externos en la formación de orientadores en la última década en México. Enfatizó la importancia del proceso de formación de orientadores a través de especializaciones y posgrados para enfrentar una práctica social diversa y compleja ante una realidad cambiante».

Gutiérrez «Ponderó los alcances y limitaciones de una propuesta de intervención y evaluación sustentado en el enfoque tutorías».

Riveroll por su parte señaló que «En los estados del conocimiento de 1993 la orientación se había mantenido en un avance estable pero desnivelado, porque la producción teórica a través de ensayos, artículos, planes y programas para la intervención se perfilaban con mayor producción, mientras que la investigación se encontraba muy rezagada...».

### **El estado del conocimiento de la orientación educativa en México 1995-2005.**

Tomar solamente como indicador los congresos nacionales de orientación educativa organizados por la AMPO presenta un conjunto de aspectos a considerar, en efecto, un acierto es que es el único evento académicos donde se aglutinan la gran mayoría de los orientadores y orientadoras de este país, amén de la presencia significativa con trabajos o estudios, de todos los estados de la república mexicana, excepto: Aguascalientes, Campeche, Quintana Roo, Querétaro, Nayarit, Tabasco y Baja California Sur. Esto significa que la presencia de la gran mayoría de los estados nos permite tener

un panorama lo más amplio posible del quehacer de la orientación y los orientadores.

No sabemos a que obedece la ausencia de algunas entidades, pero una explicación podría ser la gran distancia que separa algunas sedes de los congresos con su estado; las sedes han sido dos veces en el Distrito Federal, una en Tlaxcala, dos en Pachuca y uno en Puebla. Esto significa que han proliferado los estados del centro de la república y quizá la lejanía con los estados del sur y del norte no han posibilitado su participación.<sup>2</sup>

De igual manera se observa que sólo una entidad, en este caso el Distrito Federal concentra más de la mitad de todos los trabajos con una frecuencia de 262 ponencias de un total de 434, en segundo lugar la presencia del Estado de México, seguido de San Luis Potosí, Hidalgo y Tlaxcala, como los estados de una participación significativa a lo largo de los años. Esta concentración y centralización de un solo estado es en realidad preocupante, toda vez que una gran mayoría de estados (21) en total su participación en los congresos no es significativa al ir de una hasta 9 ponencias en. La participación del Estado de México, San Luis Potosí y Tlaxcala obedece sobre todo a la presencias de estudiantes de posgrado en orientación educativa, que llevan sus trabajos a discutir en los congresos, aunque se esperaría mayor participación, sobre todo del Estado de México que actualmente presenta cinco sedes donde imparte la maestría en orientación educativa y su presencia no se ha reflejado significativamente en los congresos; esto es, un posgrado de orientación que no genere conocimientos deja mucho que desear.

Con respecto a la cantidad de ponencias presentadas el número rebasa las 434 en todos los congresos. Cabe destacar que en el primer congreso nacional de orientación educativa AMPO 1995 se presentaron sólo 51 trabajos y fue aumentando significativamente la participación de investigadores y estudiosos del tema en cada evento de este tipo, hasta llegar a duplicar el total de trabajos para el congreso de 2003 con 101 ponencias y para el último en la ciudad de Pachuca, Hgo disminuyó significativamente hasta llegar a 69 ponencias. Con respecto a las conferencias magistrales, en realidad ha sido pobre la colaboración de especialistas y expertos en orientación educativa al presentar 10 magistrales en el primer congreso y casi la misma cantidad en el último.

Con respecto a los autores de ponencias se encontró un aumento significativo desde el primer hasta el último congreso, excepto en el congreso del 99 donde la participación de autores rebasó el centenar (114 en total). Durante los seis congresos analizados se presentaron 485 autores diferentes y en cada evento cambió el número de participantes, sobre todo tomando en cuenta que la convocatoria de los congresos ha tenido variaciones en el número de participantes, pues en el primer congreso no se especificó la cantidad de integrantes de las ponencias y en los siguientes congresos sí se limitó a dos trabajos por cada ponente y máximo tres autores en cada uno.

De todos los autores participantes con ponencias únicamente hay cuatro de ellos que han participado en todos los congresos nacionales

y son: Vuelvas, Salazar B.; Canales Rodríguez L.; Gutiérrez, Gómez R. y Magaña, Vargas H. Una interpretación de estos datos es que los investigadores y estudiosos de la orientación educativa son bastante reducidos y que no hay una tradición que se siga a lo largo del tiempo.

De congreso a congreso los autores cambian y no hay una sistematicidad en el seguimiento de los trabajos de investigación, este dato se puede corroborar con el tipo de trabajos presentados.

Es claro que entre un evento y otro cambia la presencia de investigadores y estudiosos de la orientación, amén de la gran volatilidad en el trabajo de orientación. La falta de trabajos colegiados y sobre todo la carencia de propuestas donde participen varias instituciones ha sido el signo de los congresos; la falta de un centro de investigación en orientación educativa, donde se produzcan.

Con respecto al tipo de trabajos presentados, se encontró que en primer lugar hay de tipo ponencias, esto es, reflexiones personales, teóricas y conceptuales de los autores, con una frecuencia de 109, en segundo lugar aparecen los ensayos con 89 datos y las investigaciones en tercer lugar con 75. Es pertinente señalar que hace falta dar una continuidad a los trabajos tanto teóricos como de investigación, al mismo tiempo es necesario fomentar el trabajo en equipo donde los productos sean avalados por instituciones para fomentar la integración interinstitucional y de esa manera enriquecer los productos emanados de las ponencias. Se puede observar que en casi ningún trabajo se presenta la participación de equipos de diversas universidades.

Con respecto a las instituciones participantes, tenemos que la UNAM y sus distintas sedes como la FES Zaragoza, los planteles de la Nacional Preparatoria, algunos CCHs y otras dependencias como la DGOSE, ocupan el primer lugar en cuanto a participación institucional, seguido de la Universidad Pedagógica Nacional, la propia SEP, algunas otras universidades como la UA de Tlaxcala, UA de San Luis Potosí, la UA metropolitana, UAE México, ENSEM, el Colegio de Bachilleres, el IPN, entre otras.

Cabe destacar que la participación de las instituciones de carácter privadas es casi nulo, en casos excepcionales la U Iberoamericana, el Colegio Marymount, La Universidad José Vasconcelos de Durango, Institutos privados como el IMOVO, la Universidad la Salle, recientemente el Centro Universitario Ixtlahuaca del Estado de México, así como la Universidad Interamericana y el Instituto de Estudios Superiores Winddsor, entre otros.

La casi nula participación de instituciones de carácter privado es objeto de múltiples interpretaciones. Una de ellas pudiera ser que la capacidad de convocatoria de la AMPO no llega a estas escuelas y por otro lado, pudiera darse el caso que muchas escuelas privadas no consideran importante la formación de sus equipos de orientadores de tal manera que su ausencia sea significativa.

## **Temas, teorías y prácticas orientadoras**

De los seis congresos nacionales de orientación educativa se han extraído todos los temas que los diferentes autores han abordado a lo largo de estos diez años de producción intelectual, destacando los trabajos denominados clásicos como producto de las reflexiones de los orientadores y de la misma manera aparecen temas actuales que podríamos denominar emergentes y otro grupo que podría caracterizarse como aspectos de miscelánea, es decir de una gran variedad e inclusive algunos de ellos alejados totalmente del objeto de la orientación educativa, veamos por partes cada uno de ellos.

Los temas clásicos. Siguen presentes las teorías, modelos de toma de decisión, profesiografía, inventarios vocacionales, reflexiones generales sobre el papel, y las funciones del orientador Vgr. Toma de decisiones: propuesta metodológica para un taller; la práctica del orientador educativo en la escuela...; los programas generales de orientación educativa en la escuela...; el estudio psicométrico para fines de orientación vocacional; la elección de carrera en el adolescente. Estos temas tradicionales siguen permeando los trabajos de algunos orientadores que siguen las tendencias de hace muchos años y no ofrecen una perspectiva innovadora ni mucho menos creativa y propositiva, antes bien, permanecen en la tradición y la continuidad de su práctica orientadora de los años sesenta y setenta.

Por otra parte, los temas denominados emergentes o actuales, se observa una búsqueda, una posibilidad de adentrarse a mirar a la orientación como parte de infinidad de procesos educativos que tocan los linderos y más allá de la orientación educativa como objeto de estudio. Es así entonces que surgen nuevas propuestas o cuando menos ya aparecen menciones a paradigmas contemporáneos como el abordaje sistémico, la gestalt, el constructivismo, la perspectiva sociocultural. Ha sido recurrente en este grupo los temas vinculados al área axiológica; de ahí entonces que infinidad de trabajos sobre los valores en orientación, la ética profesional, la moral, estén presentes de manera significativa. En la investigación como tal aparece ya la perspectiva cualitativa, etnográfica junto a la otra, la cuantitativa. Surgen nuevas maneras de acercarse al trabajo de la orientación, ahora con la moda de las tutorías, los programas y la formación de tutores.

Es ya una preocupación constante y en muchas escuelas los sistemas tutoriales han sido encargados a los orientadores. Otros temas emergentes y sobre todo sintomáticos del momento histórico es el de la sexualidad. La preocupación por abordar estos complejos asuntos se evidencia en la formulación de programas preventivos sobre sexualidad, en abordar de manera responsable y profesional temas tabú como el sida y los jóvenes, la homosexualidad, el lesbianismo, algunos de ellos lo identifican como conductas de riesgo, o actividades de atención en el nivel de la profilaxis. Otras áreas que pocas veces se han presentado pero que denotan una gran preocupación es el referente a la escuela inclusiva. El integrar a niños con y sin discapacidad a la escuela regular, el plantear un programa de orientación educativa y vocacional con niños y jóvenes que

presentan alguna discapacidad y su posible integración a las escuelas de todos los niveles educativos, es una preocupación y ocupación de algunos orientadores y orientadoras que ya empiezan a plantear programas de intervención. Con respecto a la actualización y formación de orientadores, es importante señalar la presencia cada vez más creciente de propuestas de todo tipo y principalmente en diplomados, especializaciones y maestrías. Se presentan algunos avances en la evaluación e impacto que han tenido estos programas y ya hay seguimiento de egresados que nos permita identificar las fortalezas y debilidades de estos programas. Lo relevante es que las opciones en formación de orientadores es cada vez mayor –aunque insuficiente- y sobre todo bastante diversificados.

Otro aspecto que destaca en estas temáticas es lo referente a las adicciones. Los problemas de alcoholismo, drogadicción y tabaquismo se integran a las nuevas «enfermedades del siglo»; las anorexias, bulimias y adicciones al internet y los videojuegos. Aparecen estas nuevos trastornos que se ven reflejados en la escuela y no hay en estos momentos una manera única y exitosa de resolver, antes bien, se encuentra en la búsqueda de propuestas alternativas de intervención y sobre todo desde la orientación, de identificar y canalizar a las instituciones pertinentes.

Finalmente los temas llamados miscelánea. Aquí proliferan muchos temas de diversos tipos, algunos de ellos sin relación alguna con la orientación –enseñanza de las matemáticas en niños de primaria- y otros quizá en esa búsqueda de propuestas que permitan acercarse a este objeto de estudio bajo otras perspectivas. Aparecen asuntos de la multiculturalidad, la familia, talleres para padres, el humanismo en general, la filosofía, la democracia, la autoestima, historia de la orientación, competencias profesionales y laborales, inteligencia emocional, derechos humanos, libros de texto en orientación y seguridad pública.

Vale la pena destacar la gran variedad de propuestas de trabajo que evidencian la intención de encontrar senderos diferentes a los ya tradicionales de trabajo en el aula. Quizá algo destacable en esta miscelánea es que se analiza y discute desde la orientación educativa muchas y diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. Pero sobre todo, es un reflejo de lo que sucede en las escuelas, de sus problemáticas muy particulares y de las exigencias para abordar y ofrecer propuestas de acción cuando se presentan estas situaciones.

Es importante señalar que los aspectos abordados a lo largo de estos congresos nacionales han sido reflejo y producto de la época en que transitamos; los noventa, el fin del milenio. Estos trabajos expresaron el pensamiento como producto de las condiciones sociales en que vivimos estos momentos históricos. Los temas de la sexualidad y el sida, las nuevas tecnologías y los sistemas expertos, educación a distancia y el internet, actividades de orientación on line, la globalización, entre muchos otros, han sido temas recurrentes hacia final del milenio y la orientación educativa no es ajena a este espíritu de nuestra época.

## **Algunas conclusiones**

Habría que empezar reconociendo las limitaciones de este estudio. Tomar como indicador sólo los congresos nacionales de orientación si bien abre un panorama bastante representativo (más de 400 ponencias) de la producción académica en orientación educativa, es importante señalar que es necesario avanzar en la identificación de otros espacios de trabajo como podrían ser los congresos y simposios regionales, estatales y municipales.

La producción intelectual en estos seis congresos nacionales ha sido fructífera y significativa, no obstante los vaivenes en la cantidad y calidad de los participantes, empero, comparado con otros eventos de colegios e instituciones como el COMIE en investigación educativa donde en un solo evento la participación de ponencias rebasó los 200 trabajos y en el congreso mexicano de Psicología la cantidad de trabajos se mantuvo por el mismo nivel. Esto significa que es importante impulsar decididamente la mayor participación de colegas y estudiosos de la orientación para que participen en la difusión de sus trabajos.

La carencia de centros de investigación educativa en México en instituciones públicas como privadas, donde exista una tradición en la investigación de temas relacionadas a la orientación educativa ha sido la constante. No obstante lo anterior, ya se observa la participación de centros e institutos independientes que empiezan a tener una presencia cada vez más significativa en la producción de trabajos relacionados con el tema de la orientación educativa, por ejemplo la revista mexicana de orientación educativa que desde el año de 2003 salió a luz para difundir los productos que tanto a nivel nacional e internacional se publican artículos de investigación, de la misma manera como algunos institutos como el IMOVO, el CENIF, ORIENTAT entre otros.

Es imperativo reconocer los esfuerzos de colegas en diversos estados de la república mexicana como los tres coloquios de orientación organizados por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) en la UNAM desde 1993; los seis Encuentros Nacionales de Orientadores Educativos, organizado por el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos de la Dirección general de Institutos Tecnológicos de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP; los nueve Simposia Nacional de Orientación Educativa organizado por el Instituto de Investigaciones en Educación por la Universidad de Guanajuato, el último organizado en el año de 2005; los coloquios de orientación educativa en la ciudad de Durango, organizado por la coordinación de orientación educativa del gobierno del mismo estado y, finalmente los recientes esfuerzos como el primer Congreso Nacional Universitario de Orientación Educativa por la Dirección General de orientación y Servicios Educativos (DGOSE-UNAM) en el mes de junio-julio del año 2005, entre otros, que por falta de mayor difusión e impacto no se ha hecho el seguimiento respectivo.

Cabe destacar que este trabajo centrado única y exclusivamente en los congresos nacionales de orientación educativa, abren un

panorama bastante alentador de la producción nacional, es imperativo avanzar hacia la identificación, clasificación, búsqueda y organización de estudios publicados en otros medios como serían: tesis de licenciaturas y posgrados, libros, artículos en revistas en formato impreso y electrónicas, encuentros de orientadores en diversos estados de la república, coloquios en universidades e institutos, producción editorial en las especialidades y maestrías de orientación educativa, entre otros lugares donde seguramente hay producción intelectual y es el momento de empezar la integración de estos materiales.

## Notas

\* Profesor de carrera de tiempo completo en la FES Zaragoza-UNAM y Director de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*.

<sup>1</sup> Este trabajo fue posible gracias a la participación y colaboración de alumnos de Psicología en la FES Zaragoza/UNAM, a los cuales agradezco. Destaco la participación de Rosario López Flores quien realizó parte de la integración de la información y de manera muy especial la asesoría del Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, sin cuyo acompañamiento hubiera sido imposible el trabajo.

<sup>2</sup> Se confirma lo anterior, toda vez que la visión centrista se manifiesta al programar el 6° congreso otra vez en un estado del centro del país, Pachuca. Aunque también podría verse de otra manera, es decir, que el centro posibilita el acercamiento con una cantidad mayor de estados.

## Bibliografía

Memoria 1er Congreso Nacional de Orientación Educativa, Pachuca (1995) Por una orientación educativa con miras hacia los nuevos retos. Hidalgo: UAEH-AMPO

Memoria 2° Congreso Nacional de Orientación Educativa, Distrito Federal. (1997) Tendencias actuales en orientación educativa. México: UNAM-SEP-AMPO.

Memoria 3° Congreso Nacional de Orientación Educativa, Tlaxcala (1999) Desarrollo educacional hacia el siglo XXI: Desafío para la orientación educativa: Gobierno del Estado de Tlaxcala-SEP-AMPO.

Memoria 4° Congreso Nacional de Orientación Educativa, D. F. (2001) Situación y perspectiva de la orientación educativa en México. UNAM-AMPO.

Memoria 5° Congreso Nacional de Orientación Educativa, Puebla (2003) La orientación educativa como eje del desarrollo integral en un mundo cambiante. Universidad Iberoamericana Puebla-AMPO.

Memoria 6° Congreso Nacional de Orientación Educativa, Pachuca (2005) Las nuevas tecnología en orientación. Hidalgo. AMPO.

Riveroll, M. B. y Vuelvas, S. B. (2004) «Coloquio sobre el estado del conocimiento de la orientación educativa en México 1993-2003». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. I, N° 2, marzo-junio de 2004.

Riveroll, M. B; Calvo, M. L; Grimaldi, P. V; Miranda, A. B; y Solís, L. N. (1995). Orientación educativa. En: *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. (1995) Coordinador: Díaz-Barriga, A. Colección.



Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa.  
México: COMIE.

Simposio: el estado del conocimiento en orientación educativa. Magaña, V. H; Riveroll, M. B; Vuelvas, S. B; Gutiérrez, R. y Meneses, G. (2003) Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación educativa. Guadalajara: COMIE. Disco compacto.

## «Aquí No Dice No Fumar, No Hay Letreros».

### Acerca de lo Normativo en la Institución Escolar

Evelyn Geraldine Palma Flores\*

**Resumen:** El presente documento intenta dar cuenta de una breve revisión teórica del problema de lo normativo en la escuela desde la Teoría Psicoanalítica, a partir de un caso institucional. Para tal efecto se revisan autores postfreudianos que enmarcan su labor de investigación y escritura en torno a problemáticas vinculadas a lo educativo. En conjunto con esta revisión, para entender la particularidad de la institución, se citan extractos del registro realizado durante la intervención. **Palabras claves:** educación, normativas escolares, psicoanálisis.

#### Antecedentes

La institución desde la cual surge esta inquietud es un establecimiento escolar que tiene como tarea el particular objetivo de ser un «colegio alternativo dentro del sistema formal» (Proyecto Educativo Institucional - PEI 2005: 1). La población objetivo de la institución son «jóvenes que presentan problemas conductuales severos» (PEI 2005: 1), por lo cual han fracasado en las distintas escuelas de origen, siendo esta «la última puerta en cuanto a oportunidades» (Entrevista a Inspector General)<sup>1</sup>. Este fracaso tiene relación con las dificultades adaptativas presentadas por los jóvenes, dificultades referidas en su mayoría respecto de la disciplina y el acatamiento a normativas escolares<sup>2</sup>.

Ahora bien, cabe señalar, y para entender el propósito de esta presentación, que en las distintas instancias de trabajo realizadas (a nivel directivo, docente y estudiantil) el problema más sentido en sus distintas variantes es el de las prohibiciones, deberes y derechos de los distintos actores que regulan la vida institucional, situación que se radicaliza en el hecho de que la escuela no está reconocida legalmente por el organismo correspondiente (Ministerio de Educación), condición que extrema el conflicto, funcionando la institución en una «virtualidad» permanente. Así entonces, la pregunta que guiará el trabajo dice relación con la necesidad (no necesidad) de estas regulaciones, sus sentidos y la forma en que éstas pueden construirse.

#### Lo educativo en la cultura

La Educación cumple una función socialmente imprescindible: la *universalización del control*. La escuela como institución se constituye desde su origen como uno de los ámbitos de *aplicación* del poder sobre los cuerpos, pero también como el sitio privilegiado y específico desde el cual se *prepara y legitima* el poder ejercido en otros espacios de la institucionalidad social. Así tenemos que la educación escolarizada se constituye como el modo de contribuir a mantener las relaciones sociales tal cual las sostienen los sectores y clases dominantes. Ante esto el mismo Freud afirmaba que «toda educación

tiene un sesgo partidista, aspira a que el niño se subordine al régimen social existente sin atender a lo valioso o defendible que este pueda ser en sí mismo» (Freud 1933: párrafo 20).

Sin embargo, es importante recalcar a su vez que su función de reproducción también garantiza la *continuidad histórica* de la cultura (algo de la transmisión de la herencia se pone en juego en el acto de educar) lo que permite la existencia del lazo social y no el mutuo y generalizado enfrentamiento y posible aniquilamiento entre los sujetos. De este modo la tarea pedagógica necesariamente mientras tiende a cierta domesticación, a su vez permite que la vida humana sea posible, ya que la renuncia implica asumir la normativa social como el precio para sostener la convivencia. Tenemos entonces, que la educación tal como la conocemos garantiza la cohesión social imprescindible para el mantenimiento de la convivencia humana, pero considerando que «la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar (...) por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis» (Freud 1933: párrafo 18); esta cohesión tiene sus costos.

### **La escuela y las normas**

Respecto de la convivencia en la institución citada, ésta se sostiene en términos explícitos a través de la aplicación de reglamentaciones para los distintos actores de la institución («el reglamento interno de convivencia escolar (...) pretende servir de guía a los procesos educativos, orientar a alumnos, docentes y apoderados y organizar la vida cívica del establecimiento» (PEI 2005: 17). En el caso de los estudiantes «el reglamento de los alumnos es un conjunto de orientaciones y normas tendientes a crear un ambiente familiar de respeto, orden y disciplina, que haga posible el logro de sus objetivos educativos» (PEI 2005: 48)

Ahora bien respecto de estas aplicaciones, es posible encontrar que los depositarios directos de las normativas las observan como deficitarias en la institución y reclaman de la aplicación más rigurosa de éstas. Esto se evidencia en una de las actividades realizadas en la cual se les consultaba sobre los cambios más sustanciales que harían del colegio, pregunta a la cual responden en forma mayoritaria con que «mejorarían las normas de disciplina». A su vez en actividades de observación de aula, los alumnos verbalizan constantemente sobre estas deficiencias: «aquí no dice no fumar, no hay letreros», «esto no parece un colegio, es muy relajado» y solicitan «que los obliguen a asistir a clases» «que los profes sean más estrictos».

Esta situación aparentemente se contradice con las motivaciones que los obligaron a ingresar a este colegio, las cuales asocian a «porque me portaba mal con los profesores» (...) era indisciplinado, de conducta deficiente», conductas que justifican por la violencia de la cual ellos mismos eran objeto en las escuelas anteriores. Así respecto de las deficiencias de éstas señalan que «fallaban en el trato hacia los alumnos por falta de justicia, maltrato verbal, expulsión de la sala (...) profesores e inspectores eran poco acogedores». Antes

estas situaciones de expulsión escolar, manifiestan malestar ya que vivencian que fue injusta la medida sobre todo para los estudiantes que cursaban los últimos años de escolaridad media técnico profesional<sup>3</sup>.

Los docentes, sometidos a sus particulares normativas referidas a la organización del establecimiento y sus funciones específicas, también explicitan los obstáculos en el desempeño de su labor de instruir respecto de contenidos mínimos exigidos. Esto obstáculos los asocian directamente a la disciplina de los estudiantes exigida por las autoridades del establecimiento («poca exigencia de las autoridades a que se cumpla lo establecido, poco consistente en las normas, no respeto de acuerdos, no hay una política uniforme y se actúa mucho en base a impulsos personales»). De esta misma deficiencia refieren los no docentes respecto de los profesores: «no existe apoyo del personal docente para que las normas o acciones disciplinarias se cumplan», «no poner atajos a las ausencias de los profesores del trabajo de aula y que después redunde en malos rendimientos a fin de año». Respecto de esto los mismos profesores son concientes de esta posición en la que se ven envueltos en su labor cotidiana «fui demasiado tolerante me excedí frente a este punto sabiendo que es importante» «Caer en su juego (de los alumnos)».

### **Aportes psicoanalíticos: el problema de lo normativo**

Como es posible advertir los reglamentos y su aplicación, aparecen como un elemento de conflicto para los jóvenes en tanto alumnos, y para los adultos en tanto autoridad. Ante esto se presentan fuentes de Sufrimiento institucional (según Kaes 1989) por el no cumplimiento de la tarea primaria de ser una alternativa académica para alumnos con dificultades adaptativas (los docentes dicen que ellos «no se acostumbran al sistema, no aguantan, a uno le pegan empujón y uno se cae», «sobre el Titanic solo con un par de remos»), cayéndose en ocasiones en actividades burocráticas para decidir sobre sanciones a aplicar, que muchas veces tampoco se respetan.

Doltó, quien analiza desde una perspectiva analítica el problema del fracaso escolar adolescente<sup>4</sup> y el tema trabajado en esta revisión, nos plantea que «cuando un individuo sufre por un reglamento es porque se trata de un mal reglamento, porque un reglamento bueno debe ser aceptado por todos. Para que nadie sea perjudicado por un reglamento no debe haber el aspecto esclavo ni el aspecto aprovechado» (Doltó 1988: 151). Ante estas normativas el sujeto «bueno» «soporta como natural el proceso de disciplinamiento escolar, sin cuestionarlo ni trasgredirlo, (y si lo hace) será entendido como inepto, poco inteligente, o francamente antisocial y desequilibrado» (Follari 1997: 60).

Ahora bien, para entender la problemática de las normativas podemos utilizar conceptos analíticos referidos a la *ley* y por tanto al estatuto de lo *simbólico*, su articulación y operaciones. Desde este cuerpo teórico, tenemos que lo simbólico hace del hombre un ser

fundamentalmente regido (y subvertido), por el lenguaje, el cual determina las formas de su lazo social y de sus elecciones sexuadas (lazos de parentesco y circulación de bienes), organizando las *formas predominantes de lo imaginario* (efectos de competencia, de prestancia, de agresión y de seducción). El orden simbólico *regula* el intercambio de los dones, los pactos de alianza, la prescripción de sacrificios, los rituales religiosos, las prohibiciones y los tabúes, etc. Este orden simbólico, determina de manera inconciente al sujeto y lo sitúa en una alteridad radical respecto de la cadena significativa, y es del Otro del que recibe su significación (Chemama 1996: 406).

Así, considerando el lugar estructurante que posee la Ley para conformar al sujeto, no aparece obvio que se pueda lograr lo que la Pedagogía dice promover: el autodomínio, la imposición del orden en el sujeto desde sí mismo. Este orden, este dominio le viene al sujeto desde otro lugar (anterior y exterior), proceso al cual el sujeto resiste. Esta resistencia en la empresa educativa el mismo Freud nos las planteaba. Según el autor «la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (...) será preciso descubrir para la educación un óptimo en que consiga lo más posible y perjudique lo menos. Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y además de esto, es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños.» (Freud 1933: párrafo 18). Como vemos encontramos en esta frase la discusión en torno a cómo se decide lo óptimo entre Escila y Caribdis en la institución escolar.

Respecto de la *frustración* en la institución escolar, encontramos que los depositarios directos de las normativas las observan como arbitrarias y sin sentido, ejercidas violentamente. Para nosotros, esto tiene su origen en el hecho de que en lo escolar la insistencia en los reglamentos se ancla en mecanismos propios de la conformación cultural. Así tenemos que la escuela tiene «terror a lo impulsivo, a la agresividad, al sexo, a la insistencia en la pudibundez, (se niega) la perversidad polimorfa: economía libidinal de esa idealización generalizada que caracteriza a la cultura escolar, espiritualismo casi etéreo e incorpóreo, su pertinaz ceguera ante el conflicto y los impulsos» (Follari 1997: 21).

Vale decir que esta problemática (el hecho de el sujeto joven en tanto alumno y el sujeto adulto en tanto docente están recortados, sólo en relación a la actividad del aprender con conocimientos cerrados) tiene consecuencias (deja de verse todo aquello que del sujeto resulte disfuncional a la actividad escolar) y por lo tanto se evidencian en todos los niveles, la reedición de la asimetría del poder que reproduce o traduce el castigo del Otro al otro, del superior al inferior (en la institución citada se menciona como problema la «poca ecuanimidad frente al hacer de cada profesor, algunos tiene privilegios y otros muy pocos»).

Ahora bien, respecto de los educandos, y los llamados desajustes conductuales que éstos manifiestan en la institución, tenemos que el sofocar la pulsión no implica para nada su desaparición. Así la lucha del maestro contra las «malas inclinaciones» de los alumnos es inconducente dado que opera sobre el supuesto de que los impulsos serán eliminados, pero «el goce tiene una pregnancia que lo lleva a requerir y demandar de manera imperativa e intempestiva representándose como necesidad en un origen más primario que ninguna sublimación puede cubrir» (Follari 1997: 68). Desde esta perspectiva la acción pedagógica puede colaborar a sublimar estas pulsiones ofreciéndoles objetos sustitutos (los objetos de conocimiento), pero esta satisfacción es más débil ya que está alejada del objeto directo (en la medida que el aprendizaje intelectual demanda numerosos esfuerzos), y cada sujeto satisface desde su propia configuración de deseo. De este modo tenemos que la sublimación no se presenta dentro de un camino universal y asequible a partir del cual se presentan estrategias pedagógicas para todos, por lo cual la tarea educativa se hace cada vez más compleja y particular.

Por otro lado, estas conductas desadaptativas en jóvenes que invocan las normas hipotetizamos se entiende en la medida que en la trasgresión y el cuestionamiento a las normativas institucionales, el sujeto joven hace una demanda de amor («¿por qué en este colegio no nos obligan a venir?»). En el ejercicio docente esta demanda se ve imposibilitada de ser respondida por falta de tiempo, por el número de alumnos, por las propias carencias o por el deseo de no involucrarse con el educando para no perder su lugar de autoridad («Falta un poco más de atribuciones para actuar ante cualquier acción de disciplina»), evidenciándose que «cuando la relación entre el niño violento y su docente solo ésta sostenida desde el conflicto, el alumno puede responder al requerimiento del Otro con un profundo negativismo; se defiende del imperativo de la asimetría y suele caer (...) en el deseo de nada» (Casado 2001). En el malestar docente en sectores vulnerables como el descrito pesa la soledad en que se actúa por la ausencia de presencia y de contención familiar («características de los alumnos: familia disfuncional, están con los dos, pero es como que están solos (sin padres), carencias más afectivas que económicas»). Si la familia no ofrece un representante simbólico de la ley, no se respeta la autoridad («hay tres niños presos»), sostenemos que no hay dominio de las pulsiones, ni del cuerpo.

Esta precariedad representacional se radicaliza en la medida que los alumnos no viven la escuela como propia porque ésta no colabora al armado de su identidad<sup>5</sup>. Ante esto, aparece el elemento concreto de que la mayoría de los alumnos entrevistados pertenecen a la institución en períodos muy breves (según los docentes «los alumnos están de *pasadita* para subir notas»), y los que han permanecido más tiempo es en función de que en otros liceos no los recibirán, por lo tanto podríamos decir que poseen una identidad escolar en negativo. Por otra parte, al consultárseles sobre su continuidad en la escuela, la mayoría refiere que no seguirían estudiando en la institución ya que

lo consideran como una experiencia de paso (de hecho lo que esperan de la institución es «recibir respaldo como persona» más que como estudiantes), o bien como un castigo por errores cometidos en su pasado escolar. A su vez cuando definen al colegio lo nominan como Casa de Acogida, Centro de Rehabilitación Juvenil o también Casa del Locos (salas blancas en donde se hacen clases).

Retomando la oposición freudiana de Escila y Caribdis, por el lado de la *permisión* tenemos que en ocasiones, las escuelas en sus intentos por vigilar los pasajes al acto de sus integrantes, pero a la vez tratando de no utilizar modelos rígidos, se flexibilizan en extremo desorganizándose de modo que no es posible cumplir con su función («algunos profesores dejan fumar, así se ganan a los chiquillos»). Así entonces «del padre que representa a la ley, se cae en el padre imaginario que no sale de allí» (Casado 2001), y considerando que «la obligatoriedad de la libertad conlleva la obligatoriedad del deseo (...) a fuerza de que todos esté permitido, nada aparecerá digno de ser requerido» (Millot; citada en Follari 1997: 102). Desde Freud, tenemos que esta satisfacción sin restricciones «tras breve ejercicio recibe su castigo» (Freud 1930: II, párrafo 7), teniendo como consecuencia la expulsión de los espacios institucionales y grupales. De este modo, esta negativa a asumir una posición de adulto responsable, induce reacciones de perplejidad seguidas a menudo de conductas agresivas.

### **Experiencias institucionales**<sup>6</sup>

Ante las contradicciones planteadas, los autores revisados nos proponen «deconstruir las imágenes de lo sublime tanto en los programas de estudio como en las figuras mismas del maestro (tarea que) permite percatarse de la violencia que se esconde en la disciplina y en la diferenciación de las calificaciones y sanciones, permite categorizar el conocimiento formalizado como modalidad de intelectualización artificial» (Follari 1997: 97).

Experiencias de estos intentos las encontramos, por ejemplo, en *Sumerhill*, institución creada en Inglaterra en la década del 20, en la cual los alumnos (caracterizados por presentar dificultades adaptativas en términos conductuales), participan en la toma de decisiones tanto estratégicas como puntuales y fijan normas de comportamiento de la vida cotidianas aceptables mientras no afecten la libre elección de otros. Lo interesante y particular de esta institución es el hecho de que al ser un internado, los estudiantes quedan afectados por este tipo de relaciones participativas. Respecto de lo propio a la tarea educativa, la problemática del conocimiento, para Neill es secundaria, siendo lo fundamental la formación desde el punto de vista de la salud psíquica, ya que no se trata de que el alumno aprenda mucho, sino que esté bien (tampoco se trataba para él de que esté bien para que aprenda). Para Neill lo estructurante de esta alternativa educacional son las relaciones interpersonales y como desde allí se significan los contenidos y funciones intelectuales, no a la inversa. La autorregulación por la cual el autor apuesta se construye a partir de que el sujeto se incorpore en la norma, se

inscriba en la legalidad del grupo. Desde esta noción de autoregulación, los alumnos pueden no concurrir a actividades programáticas que no les interesen, ya que el deseo no es obligado.

Por otro lado, la *Pedagogía Institucional*, propone a través de sus intervenciones en el sistema educativo formal, el análisis de las instituciones externas (programas, exámenes, jerarquía administrativa, calificaciones, etc.) con el objetivo de evidenciar el margen de libertad en el cual el grupo-clase puede administrar su funcionamiento a través de la creación de instituciones internas (citado en Lourau 1991). De esta manera se persigue que los alumnos *instituyan* su organización haciéndoles tomar conciencia de las coerciones que condicionan su aprendizaje. Desde esta modalidad la influencia del adulto no se confunde con autoridad, renunciando el docente a ésta y a su palabra, y esperando que la clase se organice sola, defina objetivos y manera de trabajar, aceptando participar del trabajo cuando se lo pidan. El alumno debe aprender a expresarse, a discutir antes de juzgar, a autocriticarse y en definitiva autogestionar sus propios asuntos. La labor de formación que antes era encomendada al profesor, pasa a ser responsabilidad del grupo.

Por último, Cordié nos presenta la experiencia de *Auto-Escuela* en un barrio popular de París, en la década de los 80, en la cual su innovación capital descansa en una gestión colectiva de los problemas. Esta gestión colectiva refiere a que los proyectos educativos y pedagógicos de la institución son *sostenidos* desde un equipo (es común en este aspecto, el escuchar e grupos de docentes, que la mayor queja es en relación a este punto «todo lo hacemos en forma muy personal, falta de trabajo en equipo por falta de tiempo») siendo las limitaciones las dadas por el proyecto educativo mismo. Cuando los alumnos trasgredían las convenciones colectivas los adultos, como educadores más que pedagogos, observaban necesarias «la reflexión y la intervención colectivas al descartarse el incurrir en el ciclo agresión-represión» (Cordié 1998: 108). El equipo entonces, organizaba reuniones con los alumnos para tratar los problemas de violencia y se les invitaba a dar su opinión, desplegando una aproximación ética en una atmósfera de confianza y respeto mutuo. Ante esto la autora sostiene que a través del intercambio con los adultos, el joven puede descubrir la apertura hacia una diferente manera de existir dado que «pensar, expresarse, juzgar elegir, razonar son los mejores antídotos contra la violencia» (Cordié 1998: 109).

### **Discusiones posibles**

Ahora bien, a pesar de las intenciones explicitadas por los mismos autores revisados en estas experiencias, éstos señalan que el lugar del docente como sitio de poder trasciende las características particulares que pudiera tener cada profesor y por lo tanto cada institución en sus intentos, por muy progresistas que sean, ya que su ubicación institucional los hace depositarios de la palabra y de la interpretación legítimas dentro del aula. El interés del docente, entonces, pasa por la sujeción a la normatividad institucional,



encargo en el que es depositado y del cual no se puede desligar sin quedar en conflicto con la dirección del sistema (en este sentido un docente de la escuela asesorada menciona como dificultad el estar «muy centrado en el rendimiento pensando en los resultados»). De este modo, el deseo del maestro se advierte respaldado por este peso institucional, y tiende a ser interpretado como búsqueda del Bien del alumno y de la sociedad como medio de garantizar el futuro social de los estudiantes. Este deseo puede entrar en conflicto con el deseo propio de los alumnos que no se identifican con tales propósitos, los cuales pueden resultarles ajenos.

Desde lo pedagógico propiamente tal se sugiere cambiar la manera de enseñar, en el sentido de no aplicar un modelo estándar ni de respetar un programa estrictamente, ya que la enseñanza ofrece o no al entendimiento de un sujeto la posibilidad de apropiarse de los sentidos nuevos. Según los autores, no existe posibilidad de formar una clase homogénea, ya que los fracasos son singulares y el docente debe tener en cuenta ante todo las primeras adquisiciones del alumnos y luego sus aficiones y su inclinación personal hacia tal o cual actividad. En el caso de la institución citada los mismos alumnos refieren de modificaciones en éste ámbito que se condicen con estas nociones. Éstos mencionan la necesidad de que algunos subsectores no sean obligatorios ya que perciben que no les son útiles al momento de rendir exámenes libres. Por otra parte, manifiestan interés de que se desarrollen talleres de oficios/manualidades que les sirvan para desempeñarse laboralmente. En este sentido, el sujeto del aprendizaje no es sólo el sujeto escolar, ya que el aprendizaje se da en otros espacios, incluso a veces estos aprendizajes se oponen y extinguen al escolar. En este sentido como dice Baruk «hay que enseñar a alguien no lo que ya sabe, sino con lo que ya sabe» (citado en Cordié 1998: 109).

Respecto de lo convivencial, que está determinado por lo pedagógico y viceversa, como propuesta genérica se sugiere que el docente pueda comprender y por tanto intervenir frente a fenómenos como la toma de poder, fracciones, manipulaciones, clanes, etc. al interior del aula. Por otra parte, pero en función de lo anterior, se hace necesario advertir que los estudiantes son mucho más que sujetos de conocimiento y aparece como propuesta el atender a otras de sus inquietudes. En la escuela en la cual se enmarca el trabajo, los docentes realizan esta labor, la cual es notablemente valorada por los estudiantes, y se expresa en la preocupación manifestada cuando faltan a clases, por ejemplo. Este valor también es dado cuando los profesores desempeñan su trabajo pedagógico y se preocupan de que aprendan. A diferencia de las otras escuelas, los alumnos aprecian el hecho de que pueden conversar con sus profesores de temas de su interés personal, valorando el trabajo personalizado que se hace con ellos<sup>7</sup>.

Así el derecho a la palabra propia de los alumnos como manera de incorporarse a lo simbólico y no sucumbir a la imaginización generalizada o a la descarga de la pulsión sin mediación, planteando actividades no dirigidas sino sólo coordinadas por el docente, pueden

posibilitar otras maneras de educar, y pensar las escuelas, y en especial la analizada como espacios de subjetivación.

## Notas

\* Psicóloga, licenciada en Psicología, Universidad de Chile. Diploma Teoría y Clínica psicoanalítica, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Miembro Equipo Psicología y Educación, Universidad de Chile (2001 a la fecha), miembro Grupo Psicoanálisis con Niños y Adolescentes, Clínica de Atención Psicológica, Universidad de Chile (2002 a la fecha). Desempeño profesional en asesorías técnicas a instituciones de educación pública en prevención de la deserción escolar, financiados por Ministerio de Educación y Ministerio del Interior del Gobierno de Chile (2001 a la fecha). Docente adjunta carrera de Psicología, Universidad Católica Silva Henríquez (2006). Correo: epalmaf@yahoo.es

<sup>1</sup> Cabe señalar que la institución forma parte de las experiencias *La Puerta* implementada por la derecha chilena en los distintos municipios de la Región Metropolitana (capital del país), durante la última década, siguiendo el modelo del Academias Wild Cat del Manhattan Institute, vinculado al programa de Tolerancia Cero de Nueva York.

<sup>2</sup> Un lema informal del colegio es: *Quinientos veintiún días en cana, Emaús siempre gana*; lema que hace referencia al período de reclusión que deben cumplir adolescentes en problemas con la justicia.

<sup>3</sup> Los decretos ministeriales que regulan la Enseñanza Técnico Profesional determinan que ésta se cursa obligatoriamente durante Tercero y Cuarto Medio. Así los alumnos expulsados en este último curso, al pasar a colegios con modalidad Científico Humanista (como la institución citada), deben cursar ambos cursos nuevamente.

<sup>4</sup> El fracaso escolar responde a causas que se hallan, por un lado en la historia y estructura familiar e individual del que fracasa en aprender y, por otro, en causas propias del sistema escolar, *siendo éstas últimas las determinantes* (metodología, evaluación, vínculo, ideología y valores de la institución). La modalidad de aprendizaje en el fracaso escolar no se patologiza, la inteligencia no se atrapa, sucediendo un choque entre aprendiente e institución educativa que funciona expulsivamente. El sujeto que no aprende en el fracaso escolar no realiza las funciones sociales de la educación, pero al mismo tiempo al acusar el fracaso de la misma, sucumbe a éste fracaso.

<sup>5</sup> Numerosos autores vinculados a las ciencias sociales mencionan de la dificultad para los jóvenes de conformar una identidad. Esta dificultad dice relación con que los ritos iniciáticos propios de las tribus primitivas que dan cuenta del paso del mundo infantil al mundo adulto, no existen, quedando marcados estos momentos sólo por el paso de un nivel educativo a otro (básico, medio, superior). A partir de esto es posible hipotetizar que el joven carece de referentes identificatorios, ya que incluso los mismos adultos desean identificarse con la imagen de lo juvenil. Esta identificación sin diferencias generacionales, necesarias para acceder al lazo social (ya que el orden del parentesco entrega un orden humano, se reconoce a partir de este orden quién se es, entregando espacios de significaciones, de identidad), se asimilan a las conductas de riesgo del joven, conductas que dan cuenta del peligro de querer ocultar la falta a través de las distintas ofertas que ofrece el mundo del consumo, de drogas y alcohol, por ejemplo. Cordié llama éstas, conductas rituales de *simulacro* (Cordié 1998).

<sup>6</sup> Fustier (1987), citado en Kaes 1989, en un interesante texto llamado «*La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada*», nos presenta un análisis respecto de los elementos ideológicos-imaginarios en la fundación de estas instituciones.

<sup>7</sup> Ahora bien, ante esta opción educativa (estar a disposición total del alumnos, en diferentes ámbitos de la vida de éste), la consecuencia suele ser ofrecer su cuerpo al goce del *otro* y, entonces surge el estrés, la depresión, la abulia y el deterioro progresivo de las capacidades de trabajo del profesor.

### **Bibliografía**

Casado, S: *Psicopedagogía analítica del maltrato infantil*; en [www.psiconet.com](http://www.psiconet.com) (abril de 2006).

Colegio Básico n° 1981 Emaús (2005). *Proyecto Educativo Institucional*.

Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Chemama, R. (1996): *Diccionario de psicoanálisis. Diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. (2ª ed.). Buenos Aires. Amorrortu.

Doltó, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona. Seix Barral.

Follari, R. (1997): *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires. Lugar.

Freud, S: *Obras Completas*, versión CD ROM. Malestar en la cultura (1930). 34ª Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones.

Kaes, R. (1989): *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

Lourau, R. (1991): *El Análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu.

Neill, A. S. (1994). *El nuevo Sumerhill*, México. FCE.

## La Relación Adolescente-Comunidad.

### Capacitación Metodológica del Profesor General Integral Cubano de Secundaria Básica para la Orientación Educativa

Roberto Pérez Almaguer\*

**Resumen:** El trabajo responde al problema de insuficiente en la preparación de adolescentes de secundaria básica para su inserción al contexto comunitario, sustentado en diagnóstico realizado en secundarias básicas, el cual comprobó limitaciones persistentes en el cumplimiento de la función orientadora de los profesores generales integrales en espacios interactivos de las teleclases y videoclases para la estimulación de la relación adolescente-comunidad. La propuesta se centra en la concepción de orientación educativa sustentada en la capacitación metodológica a los docentes, contextualizada en el proceso de transformación de la secundaria básica. Se ofrecen acciones para la orientación educativa por el profesor general integral, las cuales se han introducido en la formación intensiva en la universidad pedagógica y generalizadas como parte del proyecto de investigación al cual responde el tema. Palabras clave: orientación en secundaria; adolescencia, teleclases y videoclases.

En las condiciones actuales, y en el contexto económico social extremadamente complejo que enfrenta la educación, las Ciencia Pedagógica en Cuba está llamada a elevar sus esfuerzos en la solución de problemas que se le presentan en este complejo y cambiante mundo de hoy.

Las condiciones impuestas por el período especial en Cuba ha agudizados las amenazas de imposición de los gustos, aspiraciones e incluso modos de conducta que hacen de la cultura un arma de penetración ideológica. Esta situación ha provocado que parte de la población, en especial adolescentes y jóvenes, se convierta en fuerza vulnerable a ser afectada por la falta de responsabilidad social y sentido de pertenencia a su comunidad.

Para la Revolución constituye prioridad la preservación y fortalecimiento de valores nacionales y la identidad nacional a través de la educación en el marco comunitario como parte de la transformación cultural integral que ha generado la Revolución en la Batalla de ideas en la que se encuentra inmersa.

La situación actual exige la solución de numerosos problemas nuevos en su lucha por formar un cubano más culto, más pleno, más humano y solidario, amante de la naturaleza y dotado de convicciones, tarea que impone a la educación la proyección en función del equilibrio social para el desarrollo material y espiritual de los cubanos.

La tarea impone a profesionales de la educación el estudio y superación sistemática, así como el incremento de los esfuerzos para la formación de educandos con una visión acertada sobre los principales problemas del mundo de hoy, sobre los retos que enfrenta nuestra sociedad y los valores que debemos defender, lo que requiere que el trabajo de relación escuela-comunidad dirigido a la preparación de adolescentes se convierta en el centro de la labor

de profesores y profesoras para responder a la escuela como sistema abierto.

En el contexto comunitario los y las adolescentes se desarrollan a la vez que lo conforman, en su condición de sujetos y de personalidad. Es por ello que la formación de estos está determinada, en gran medida, por los elementos comunitarios, a la vez que su desarrollo determina la participación y su aporte a la vida comunitaria.

A raíz del perfeccionamiento del sistema educativo y como parte del proceso de Cambio Educativo de la escuela cubana se han realizado estudios acerca de la relación escuela-comunidad, en función de preparar a adolescentes para la vida, para su desempeño en el contexto comunitario.

En investigaciones realizadas (Pérez Almaguer 1996, 1997, 1999, 2000) sobre relación escuela-comunidad, se han detectado insuficiencias que han imposibilitado el desarrollo de dicha relación:

- Insuficiente uso de las potencialidades de la comunidad para guiar los esfuerzos educativos en la solución de problemas, ya que la relación escuela-comunidad se ha convertido en una tarea inconsistente y con falta de coherencia, matizada por improvisación, espontaneidad y atomización, situación dada por la no comprensión armónica de la relación escuela - comunidad en la planeación estratégica de la escuela.
- Insuficiente uso de los recursos de la comunidad para vigorizar el currículum de los programas escolares, motivado en gran medida por deficiencias en el diagnóstico de las potencialidades educativas de la comunidad, y en la preparación metodológica de los docentes para el uso de esas potencialidades en el proceso docente-educativo que propicie la relación adolescentes-comunidad.
- Poco reconocimiento de la fuerza movilizadora que poseen los adolescentes para la transformación del papel de la escuela para con la comunidad.
- Insuficiente empleo de las experiencias de aprendizaje directo en el tratamiento al contenido, lo cual motiva que la escuela no potencie la relación adolescente comunidad desde los espacios interactivos complementarios de videoclases y teleclases, obviando el protagonismo de estos en la comprensión y transformación de su realidad social.

La escuela debe aprovechar las potencialidades que ofrecen los espacios interactivos de intercambios de teleclases y videoclases para incidir, mediante acciones de orientación educativa incidir sobre los estudiantes que forma, de modo que los prepare para la vida mediante la formación de valores, sentimientos, convicciones y modos de comportamientos para con la comunidad.

En el nuevo modelo de secundaria básica ocupa un lugar importante la televisión educativa como medio de enseñanza, impulsando un cambio en la concepción de las formas de organización, en la metodología de la clase. Esta situación, unida a factores subjetivos, ha hecho que disminuya la *acción orientadora* del docente en la

conducción del proceso, aun cuando la orientación educativa resulta indispensable para el trabajo con los medios de enseñanza.

Esta limitación imposibilita el cumplimiento del fin de la secundaria básica dirigido a la preparación de adolescentes para la vida, formando adolescentes no preparados para dar solución a problemas que se presenten en el contexto comunitario, tornándose vulnerables ante factores de riesgo. Antes la problemática presentada se propone como *problema científico*, ¿cómo estimular la relación adolescente comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases?

El presente trabajo tiene como *objetivo* la elaboración de una propuesta metodológica para la estimulación de la relación adolescente-comunidad en espacios interactivos de videoclases y teleclase, que parte de una concepción de orientación educativa para el logro de este propósito. Para ello se parte de presupuestos teóricos consecuentes con la pedagogía marxista que sustentan la escuela cubana, de modo que el actuar pedagógico permita que el aprendizaje deje de ser un acto de adquisición de conocimientos, habilidades, normas de comportamiento, para convertirse en un espacio en el que los alumnos puedan sentir, valorar, relacionarse con el objeto de estudio, con las demás personas y consigo mismos y con la sociedad en que vive.

Para los docentes la elevación de su nivel de preparación constituye una necesidad, desarrollándose profesionalmente sobre sólidas bases científicas, para así satisfacer las altas demandas que le plantea nuestro modelo educativo.

Teniendo en cuenta la necesidad de la preparación de adolescentes para la vida desde la escuela se propone un programa de capacitación que los prepare para la materialización de las propuestas metodológicas que se presentan.

Con vista al logro del objetivo planteado en el programa de capacitación se propone una estructura que refleja el orden y las relaciones establecidas entre las diferentes direcciones incluidas para lograr la preparación.

Los componentes estructurales o direcciones de la propuesta de capacitación son las siguientes:

- Diagnóstico de las NEBAS de los docentes.
- Determinación de los contenidos de capacitación.
- Selección de modalidades de capacitación

La propuesta de capacitación se presenta en el esquema 2, y responde a las siguientes exigencias psicopedagógicas:

- Vínculo de las necesidades de aprendizaje de los docentes con elementos sociales.
- Vínculo de la teoría con la práctica.
- Vínculo entre la capacitación y la investigación.

Las características que a nuestro juicio tipifican la propuesta de capacitación son las siguientes:

- Favorece la contextualización de la capacitación al adoptar como punto de partida el diagnóstico de las necesidades básicas de aprendizaje para la estimulación de la relación adolescente-comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases en secundaria básica.
- Contribuye al mejoramiento del desempeño profesional del profesor traducidos en cambios de modos de actuación profesional.
- Propicia la actualización del profesor mediante el estudio de las potencialidades educativas de la comunidad de la escuela, que sirven como soporte para la estimulación de la relación adolescente-comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases en secundaria básica.

En la capacitación del personal docente se destaca un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los docentes para la estimulación de la relación adolescente-comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases en secundaria básica, teniendo en cuenta el objetivo general del modelo, y la contextualización de la capacitación teniendo en cuenta el tipo de comunidad en que se encuentre la escuela.

El diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los docentes permitió conocer los conocimientos teóricos y metodológicos indispensables para la estimulación de la relación adolescente-comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases en secundaria básica, así como las habilidades profesionales para el logro de esta tarea.

De acuerdo con los resultados obtenidos cada uno de los muestreados fueron ubicados en diferentes niveles de desarrollo, según escala valorativa que permitió analizar matices presentes en la preparación de cada uno de ellos.

La capacitación fue efectiva para lograr los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta.

A partir de la capacitación metodológica de los docentes se *contextualiza* la propuesta de estimulación de la relación adolescente-comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases en el proceso de transformación de la enseñanza secundaria básica. Esta se basa en el perfeccionamiento de la enseñanza secundaria básica para lo cual se apoya en el uso de las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones. Resulta que unido a los cambios en el sistema de trabajo se han adoptado formas de organización del proceso docente educativo, donde la televisión educativa ha ganado espacio.

Este estilo de trabajo responde a la idea de que los adolescentes merecen una educación que les brinde las oportunidades de aprender a vivir juntos, de desarrollar un concepto positivo de sí mismo, de adquirir las competencias, las destrezas y los conocimientos que les permitan tomar decisiones, de acceder de manera crítica y autónoma

a la información, de relacionarse con sus padres, con los demás y con su entorno, de interpretar el mundo en que viven, actuar, interactuar e integrarse en él, y en definitiva aprender a seguir aprendiendo.

Ante estos postulados cabe preguntarse:

- ¿Cómo cumplir con el fin de la educación y el encargo social de la secundaria básica para su cumplimiento mediante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en teleclases y videoclases?.
- ¿Están los docentes preparados para el desarrollo de la orientación educativa en espacios interactivos de teleclases y videoclases para la estimulación de la relación adolescente comunidad en secundaria básica?
- ¿Se implementan acciones, como resultado del trabajo metodológico, de orientación educativa en videoclases y teleclases o de otras formas particulares del proceso para estimulación de la relación adolescente comunidad en secundaria básica?

En la investigación se siguió la tendencia a la búsqueda de respuestas en este sentido. Para ello fueron aplicados diferentes métodos y técnicas empíricas de la investigación para la búsqueda de información, y métodos estadísticos para su procesamiento.

De este modo, con el objetivo de que la propuesta esté en correspondencia con la realidad del territorio, se tuvo en cuenta la opinión y preparación del personal encargado del asesoramiento metodológico en el área de conocimiento. Para ello se realizó un diagnóstico de carácter general para lo cual se trabajó con información referida a la población total de metodólogos que atienden la enseñanza secundaria básica del territorio. Del mismo modo se realizó un estudio de profundización de las necesidades educativas de los docentes para el desarrollo de las teleclases y videoclases que favorezcan la estimulación de la relación adolescente comunidad en los espacios interactivos de estas formas de organización del proceso, así como los aciertos y deficiencias en el desarrollo de esta tarea. Para conocer el estado actual de la problemática se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores de medición:

1. Conocimiento de las particularidades y prioridades de la enseñanza secundaria básica.
2. Conocimiento de barreras y fortalezas que impiden o fortalecen estimulación de relación adolescente comunidad en espacios interactivos derivados de teleclases y videoclases en secundaria básica.
3. Grado de preparación y/o estado de los docentes para enfrenta La estimulación de relación adolescente comunidad en espacios interactivos derivados de teleclases y videoclases en secundaria básica.
4. Temáticas en la que los docentes requieren recibir preparación para la estimulación de relación adolescente comunidad en espacios interactivos derivados de teleclases y videoclases en secundaria básica



Para la medición de los indicadores propuestos se aplicaron encuestas, entrevistas, así como observación al proceso. Los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico permitió obtener las siguientes regularidades.

- Se da insuficiente tratamiento metodológico en los Entrenamientos Metodológicos Conjunto, a los métodos y procedimientos para el desarrollo de las teleclases y videoclases, así como para el trabajo en los espacios interactivos de estas formas de organización.
- El diagnóstico y caracterización de los centros docentes no responde a la determinación de potencialidades educativas de la comunidad, para ser usadas en el proceso docente – educativo, limitándose a la determinación de problemas, sin considerar a estos como potencialidades.
- Existe insuficiencias en la preparación metodológica de los docentes, perdiendo valor las eminentes potencialidades de las actividades metodológicas de los consejos de grado, para el trabajo en espacios interactivos de teleclases y videoclases que favorezca la preparación de los adolescentes para la vida a partir de la contextualización de los contenidos trabajados.
- Falta de sistematicidad y fundamento metodológico para el desarrollo de acciones en los espacios interactivos de teleclases y videoclases que favorezca la estimulación de la relación adolescente comunidad.

Sobre la base de las insuficiencias detectadas para la concreción de la propuesta de estimulación de la relación adolescente–comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos de videoclases y teleclases en secundaria básica se proponen los pasos metodológicos que a continuación se describen:

Seguidamente se explican o declaran los elementos a tener en cuenta por el docente para el desarrollo de dicha propuesta.

### **Etapas de planificación**

Después de visualizada la teleclase o videoclase se procede dar el adecuado tratamiento al tema, empleando buscar vías adecuadas para aprovechar al máximo las potencialidades que ofrecen los espacios interactivos para el intercambio con los estudiantes, explotando todos los métodos y procedimientos que faciliten alcanzar el objetivo propuesto.

En esta etapa es preciso tener presente las acciones a desarrollar, tanto por el docente como por el estudiante. La orientación debe realizarse en dos momentos:

#### *Primer momento de orientación*

En este primer momento se desarrolla con tiempo suficiente, en el que los estudiantes realizan una preparación adecuada.

En el caso de los docentes es preciso que realicen las siguientes acciones:

- Motiva la actividad, considerando aquellos contenidos que favorezcan su contextualización a partir de las potencialidades de la comunidad y de las relaciones que puedan establecerse los estudiantes entre estos.
- Orienta hacia los objetivos de la actividad
- Orienta los elementos a tener en cuenta para la valoración finales de los resultados de la actividad

#### *Segundo momento de orientación*

El segundo momento se realiza en la introducción de la actividad, en la que el profesor juega su papel de guía, para lo cual debe controlar el trabajo previo realizado por los estudiantes. Esto se puede lograr, entre otras, por las vías siguientes: a) revisión de la preparación individual y por equipos; b) revisión colectiva donde se abordan todos los aspectos tratados anteriormente.

#### **Etapa de ejecución**

Para la implementación se parte del análisis de las acciones que pueden realizarse y que permiten, por el valor educativo de las mismas, poner a los estudiantes en relación con los contenidos y materializar los presupuestos establecidos por el docente al vincular los contenidos con los elementos de relación con la comunidad.

Las tareas docentes con sustento en el desarrollo de técnicas participativas exigen al maestro un cambio en la concepción de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso docente educativo; la comprensión por el alumno de su papel activo en el aprendizaje.

Las tareas docentes que se elaboran tienen la característica que *permiten a los alumnos a aprender a hacer*, ya que el enfoque de las mismas fomenta el protagonismo de los estudiantes, el trabajo individual y en equipos. Presentan, además, un carácter desarrollador, expresado en las potencialidades de las mismas para estimular la relación adolescente comunidad mediante la orientación educativa dirigida a la reflexión de los adolescentes sobre su realidad social, sobre su comunidad.

Las tareas docentes propuestas están diseñadas para ser insertadas en el trabajo metodológico de la escuela. Estas actividades se relacionan con los objetivos de cada uno de los programas, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos formativos de la enseñanza, nivel y grado. Para la realización de las actividades extradocentes deben tenerse en cuenta las siguientes acciones:

- Realizar la motivación necesaria a partir de la utilización de las potencialidades de los contenidos que despierten el interés de los alumnos.
- Los docentes orientan el análisis detallado de las tareas docentes a cumplir.
- Explicar los procedimientos a tener en cuenta para la ejecución de ellas.

- Orientar a los jefes de equipos siempre que se emplee este método las funciones a realizar y los objetivos que se deben cumplir en el desarrollo de estas.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos y la influencia de las actividades en la personalidad de los alumnos.
- Evaluar y controlar las actividades tomando como base los elementos o aspectos que permiten su medición.

Para la puesta en práctica de la propuesta se sugiere seguir los pasos metodológicos que a continuación se describen:

*Exploración por el profesor del conocimiento del estudiante de las potencialidades de la comunidad de la escuela.*

En esta etapa el profesor debe explorar el dominio que tienen los estudiantes de las potencialidades de la comunidad de la escuela y que puede utilizarse en el vínculo con el contenido abordado en la teleclase o videoclase desarrollada.

En este estudio exploratorio es posible que los estudiantes evidencien conocimientos que el profesor no haya tenido en cuenta a la hora de preparar las actividades, los cuales se convierten en elementos incidentes.

Los elementos incidentes deben ser trabajados de forma participativa dentro de los debates en espacios interactivos. De este modo se lleva al estudiante a comprender más su realidad, a interactuar con ella y comprender la importancia que reviste el contenido tratado para la vida práctica.

*Reflexión sobre los contenidos tratados a partir de la guía del docente centrada en la contextualización de los contenidos con la realidad comunitaria.*

En esta etapa se presentan a los estudiantes situaciones problemas a partir de las cuales se introducirá la reflexión de los estudiantes. La situación debe ser expresada de tal modo que resulte de interés para los estudiantes, relacionada generalmente con la vida cotidiana.

El objetivo de la presentación de la situación es lograr que las actividades tomen en los estudiantes un sentido personal, que se familiarice con lo nuevo a aprender y que logre comprender la significación social de la nueva materia.

En la materialización del vínculo puede emplearse el procedimiento inductivo o deductivo, en correspondencia del tipo de conocimiento que se vaya a enseñar a los estudiantes y en dependencia de la complejidad de este.

*Ejercitación de los contenidos trabajados en vínculo con la comunidad de la escuela.*

Esta etapa incide en la reafirmación de lo aprendido por los estudiantes. Por ello se recomienda la elaboración de tareas complementarias las cuales deben contener situaciones que sean específicas y significativas para la vida de los estudiantes.

Conjuntamente con los elementos planteados las tareas complementarias deben permitir la evaluación sistemática del aprendizaje de alumno y retroalimentar el proceso en la medida que sea necesario.

Las tareas que se elaboren para materializar la vinculación deben caracterizarse por permitir a los alumnos aprender hacer, y por responder a un carácter desarrollador expresado en las potencialidades de las mismas para reforzar el sentido de la pertenencia hacia el lugar de nacimiento, el desarrollo de sentimientos de protección y conservación de la comunidad.

La valoración de la propuesta para la estimulación de la relación adolescente comunidad mediante la orientación educativa en espacios interactivos derivados de teleclases y videoclases, se ha introducido en secundarias básicas de la provincia. Han recibido la influencia de la propuesta adolescentes de centros de enseñanza secundaria básica del municipio de Holguín.

La validación se ha realizado mediante la aplicación de pruebas pedagógicas de entrada y salida durante los diferentes cursos de aplicación de la propuesta, donde los alumnos demuestren los conocimientos y habilidades para establecer relaciones causales y aplicar los conocimientos con la vida. Para ello los datos estadísticos obtenidos fueron medidos utilizando escalas ordinales, realizando su análisis con métodos no paramétricos. En los cursos de aplicación fueron realizados en las distintas comunidades experimentos para la obtención de criterios de validación de la propuesta metodológica diseñada.

El experimento para la obtención de criterios de validación de la propuesta diseñada fue desarrollado en grupos de secundaria básica empleando el siguiente diagrama de representación:

<b>Grupos</b>	<b>Composición</b>	<b>Medida Pre- tratamiento</b>	<b>Tratamiento</b>	<b>Medida Post- tratamiento</b>	<b>Resultados</b>
Único	Aleatoria	M1	X	M2	$R = M2 - M1$

Debido a la acción de la propuesta metodológica (X) en los grupos los valores de R fueron mayores que M1. Ante estos resultados se detectaron diferencias significativas, lo cual se debe al tratamiento, es decir, a la aplicación de la propuesta metodológica.

Los resultados alcanzados en los experimentos demostraron en gran medida la efectividad de la propuesta metodológica para potenciar la relación escuela comunidad desde el proceso docente-educativo, e incidir positivamente en la formación integral de la personalidad de adolescentes en su vínculo con la vida, formándolo en la comunidad y para la comunidad.

Estos resultados pudieron ser medidos en:

- Las formas de trabajo que utilizan los docentes en la conducción de los espacios interactivos (grupales e individual).
- El desarrollo de habilidades en los estudiantes y en la formación de sentimientos de conservación y protección de su comunidad.
- Nivel de independencia de los y las adolescentes para resolver problemas de la escuela y de la vida cotidiana.

La valoración integral de los resultados, producto de las acciones emprendidas como muestra de eficiencia de la propuesta se resume en los siguientes elementos:

- Elevación del desempeño de los docentes para el desarrollo de la orientación educativa en espacios interactivos complementarios de teleclases y videoclases que favorezcan la estimulación de la relación adolescente – comunidad.
- Una mayor independencia estudiantil en el desarrollo de espacios interactivos, al establecer el vínculo de los contenidos con la vida.
- Vinculación de la clase con la realidad en que viven los alumnos, con el contexto comunitario en que se desarrollan.

En la actualidad la propuesta metodológica se encuentra en vías de generalización, la cual ha sido introducida en la preparación del personal docente en formación y en ejercicio, logrando extender la misma a otros municipios de la provincia con resultados satisfactorios.

El estudio permitió reafirmar las insuficiencias presentes en la práctica pedagógica en la cual la relación escuela comunidad se ha caracterizado por un limitado e insuficiente empleo de los recursos de la comunidad para vigorizar el currículum de los programas escolares, no aprovechando las experiencias de aprendizaje directo en el tratamiento al contenido que favorezca la estimulación de la relación adolescente comunidad.

Los resultados obtenidos reafirman que los espacios interactivos de teleclases y videoclases en secundaria básica constituyen una forma eficaz para potenciar la relación adolescente-comunidad, en tanto aproveche las potencialidades educativas del contenido y los que brinda la comunidad para la formación de adolescentes en una preparación para la vida.

Con la aplicación de la metodología se logró incentivar en los adolescentes el interés por su lugar de nacimiento, así como la actuación consciente a favor del desarrollo local, logrando contribuir al desarrollo humano de los escolares.

## Notas

\* Profesor Asistente de la Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Licenciado en Educación y Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Labora como profesor de Didáctica y en investigaciones relacionadas con la orientación educativa. Premio Nacional de Pedagogía 2004 en la mención Pedagogo Novel del año, máxima distinción de la Asociación de Pedagogos de Cuba.

## Bibliografía

Arias Herrera, H. (1995). *La comunidad y su estudio*. La Habana. Pueblo y Educación. 134p.

Bermúdez, S. R; Rodríguez. R. M (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana. Ciencias Sociales. 65p.

Betancourt Morejón J. (1997). *Pensar y crear. Educar para el cambio*, La Habana. Editorial Academia. 87p.

Calviño Valdés-Faully, Manuel (2000). «Psicología, marxismo y postmodernismo». *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 17, N° 3.

Cuétara López, R (1999). «Didáctica de los Estudios Locales». Ramón Cuétara López, Pedro Hernández Herrera. - La Habana. Curso pre evento del Congreso Internacional Pedagogía 99.

Hernández, Rafael (2003). «Cómo se forma un ciudadano». Rafael Hernández; en *Revista Temas* N° 35, oct – dic. Pág. 61–84.

Illán Romeu, Nuria (1997). «Orientación en y para la diversidad». Nuria Illán Romeu, Rafael García Nadal; en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 1, año 1997. Madrid. p. 18–33.

Pérez Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación educativa* (I). Gastón Pérez Rodríguez. La Habana. Pueblo y Educación. 140p.

Pérez Almaguer, R. «La comunidad de la escuela como recurso educativo en el desarrollo de los programas escolares en vínculo con la vida»; en [www.Monografías.com/trabajos13/vida/vida.Shtml](http://www.Monografías.com/trabajos13/vida/vida.Shtml) (febrero de 2006).

Sobrado Fernández, Luis. «Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos»; en [www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm) (enero de 1996).

# El Sentido Educativo en Formación Cívica y Ética

Ana Luz Flores Pacheco\*

*Un reconocimiento a los buenos profesores que trabajan a pesar de todo*

**Resumen:** El trabajo reporta una investigación realizada en las escuelas secundarias mexicanas cuando se iniciaba el programa de Formación Cívica y Ética. Se concluye que este programa es una forma en que la escuela responde a una sociedad que pierde cohesión<sup>1</sup> y responsabilidad. Su puesta en marcha se da en condiciones que no rompen el burocratismo, necesario para poder encontrar el *sentido educativo de la moral y la ética*. La exaltación social del individualismo y la falta de normas institucionales crean un ambiente que dificulta que los profesores cumplan con las obligaciones académicas que le exigen el programa. En este ambiente algunos profesores se dejan llevar por la estructura sin responsabilizarse ante el *sentido educativo de los programas*. Pero, los buenos profesores se comprometen enriqueciendo el *sentido educativo* luchando contra la estructura y rompiendo la inercia burocrática. **Palabras clave:** sentido educativo, actores educativos, formación cívica y ética, dispositivo disciplinario, escuelas.

## 1. Construcción del sentido

El *sentido* es un concepto que emana de la sociología y la cultura. Es el conocimiento que se da por supuesto cuando se realizan acciones. Son aquellos elementos que conocen los que están familiarizados con el medio y que en ocasiones los especialistas se olvidan en recalcar a los neófitos del tema.

Para los profesores compartir el *sentido educativo* se refiere a conocer todos aquellos elementos que fundamentan el currículum, aquello oculto a lo que podríamos llamar misión, objetivos o propósitos, que los engloba y va más allá. Es lo que además permite poner en práctica un programa, va desde manejar las dinámicas de grupo, la distribución de los tiempos, el uso de los materiales, la secuencia de las actividades, es decir, es todo aquello que va relacionado con lo que hemos denominado didáctica. Va más allá, por que también se refiere a los contenidos específicos que contiene el programa y a los conocimientos de fondo que permiten a los sujetos interpretar dichos contenidos. Por lo que en el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética se refiere a las normas éticas mínimas de una sociedad, las normas cívicas, los valores, el conocimiento del adolescente, conocimientos sobre toma de decisiones y los procedimientos dialógicos para poner en práctica todo lo anterior. Conocimiento que no puede transmitirse en un curso de capacitación, sino que refiere a una formación ontológica, psicológica, sociológica y axiológica más amplia.

## 2. El sentido de la escuela secundaria mexicana

El *sentido* es para los actores y agentes de la escuela secundaria eso que guía sus acciones, lo que les permite dar importancia a sus actos con relación a sí mismos y a la interacción con otros actores. El *sentido institucional* es lo que realmente guía a la organización, aquello que va más allá de las políticas educativas, como se ha visto en las luchas históricas.

La escuela secundaria mexicana se crea con dos fines opuestos. Primeramente como ampliación de la primaria, para corregir defectos del desarrollo del alumno, vigorizar su conciencia de solidaridad, formarle hábitos de cohesión social y ofrecerle diferentes enseñanzas para que descubrieran su vocación a través de "métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años" (Meneses 1998: 479). En sentido opuesto, se propuso como un medio para imponer medidas rígidas en el contexto de los movimientos estudiantiles de principios del siglo XX "que obligaron a los estudiantes a educarse en un ambiente hostil, sometidos y tratados como enemigos potenciales del régimen." (Loyo 2002: 3), por lo que las escuelas funcionaban con un nuevo reglamento y vigilancia de los gendarmes (Boletín SEP 1923-24 cfr Loyo 2002).

Desde el inicio histórico de la escuela secundaria, existen cuando menos dos *sentidos* en conflicto. Un espacio para la formación de sujetos con un sistema flexible y profesores con conocimientos de la edad de los alumnos, por otro, un fuerte dispositivo disciplinario que se convierte en el elemento fundamental de la formación de los sujetos. Por ello se puso especial cuidado en comprometer a los alumnos y a sus padres a cumplir las tareas. La escuela implementó un dispositivo disciplinario para informar a los padres llevando un método de registro, por lo que en caso de indisciplina se intensificarían las tareas extracurriculares o se llegaría a la expulsión (Meneses 1998). De ahí la importancia que tienen hoy en día la firma del Reglamento y de los cuadernos de reportes.

Con el programa de Formación Cívica y Ética la escuela secundaria se propone —de nueva cuenta— comprometerse a la educación cívica, moral y ética de los ciudadanos en el contexto del incremento inusitado de la violencia y el desmembramiento de la sociedad. De nuevo los dos sentidos que dan origen a la escuela secundaria mexicana están en pugna, la idea de formarlos como sujetos en un ambiente de diálogo, ética y valores, y el dispositivo disciplinario para profesores y alumnos que domina las escuelas ponderando la obediencia, la enseñanza directiva y el uso del uniforme.

La nueva asignatura no sólo va en contra del dispositivo disciplinario, sino del mismo procedimiento por el cual se pone en marcha, que está dominado también por esta directividad. Se utilizó la satanizada capacitación en cascada de los profesores, el uso de textos elaborados por las editoriales y la nueva contratación de los profesores que venían impartiendo viejas asignaturas.

Los actores principales de la puesta en marcha del nuevo curriculum —profesores y estudiantes— no compartían el *sentido educativo del*



*programa* por que en muchos casos no los conocían. Otros actores importantes como los capacitadores, los directivos y los supervisores se guiaron por *sentido institucional*, que es el seguimiento administrativo que ve la calidad educativa como producto.

### **3. Las escuelas como instituciones**

Las escuelas son organizaciones sociales históricamente constituidas, que al igual que otras tienen resistencia al cambio. Sus características de falta de comunicación, dominio administrativo y jerarquización de las personas a su interior dificultan el cambio. La supremacía del control administrativo sobre el trabajo docente (Lortie 1977) les hace perder *el sentido educativo*. Parafraseando a Weber (2000) domina la forma en detrimento de la esencia.

Los actores para poder modificar sus acciones en las instituciones —y así convertirse en agentes— requieren de ciertos conocimientos esenciales en las interacciones, estructurar su acción con base en las intencionalidades legitimadas en el grupo social y coordinarse cuando menos con otro de sus agentes principales.<sup>2</sup>

Los actores representan roles dentro de las instituciones, son designados socialmente por la legitimación que ya poseen, más que por los conocimientos que deben tener, y es porque son designados que deben saber (Berger y Luckmann 1998). Los profesores son designados porque se supone que saben, más que porque sepan y entonces en algunos casos, ellos saben o hacen un esfuerzo por llegar a saber lo que se supone ya saben, pero dependerá de la institución o de ellos mismos el impulso para aprender lo que en ocasiones no saben. De ahí que si la institución no genera mecanismos para que los actores compartan sus saberes y aprendan lo que les falta para ejercer adecuadamente su rol, mantendrán sólo el supuesto de que saben, porque de ello depende su papel de actores en ese rol. Por lo que estos mecanismos de simulación también son institucionalizados en tanto tienen una tradición histórica y son aprendidos por los sujetos de una generación a otra.

En la escuela secundaria los profesores fueron designados para impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética por que se supone que la geografía, el civismo y la orientación son asignaturas esencialmente similares a FCyÉ y que la mínima diferencia se remediaría con el curso de capacitación de cinco días que se convirtió en tres. La institución también supone que sus profesores son aptos para trabajar con adolescentes y conocen las técnicas didácticas.

La escuela secundaria no modificó los supuestos con los que ha venido operando por lo que la nueva asignatura se convirtió en una lucha de sentidos que en algunos de los casos cubre sus objetivos más allá de lo planeado por que los profesores, agentes decididos a construir un *sentido educativo ético y cívico*, ya tenían entre sus ideas el impulsar este proyecto. Pero en muchos de los casos en que los profesores no lo tenían, el resultado es nefasto.

Las escuelas como instituciones para poder hacer cambios requieren de hacer modificaciones en la cultura institucional. Hacer cambios en las reglas, los recursos y en las representaciones que cada uno de los actores se hacen de la escuela. Y en lo que cada sujeto concibe como el *sentido de su propia acción en la institución*. Es decir, hay que hacer cambios tanto en lo institucional como en la conciencia de los sujetos que viven la escuela.

#### **4. ¿Puede la escuela secundaria impulsar el sentido ético y cívico?**

La respuesta es afirmativa en los casos en que los profesores —de la asignatura de FCyÉ y algunos otros— cuentan con un proyecto académico que impulsa la formación de otros sujetos a través del diálogo. En el proceso ontológico el sujeto se pregunta a si mismo *quién soy*, y se responde formador de sujetos y por lo tanto de conciencias.

Los profesores que viven el proceso ontológico profundamente encontrándose con que son formadores de otros seres son pocos, son pocos los que educan en la reflexión ética en lugar de utilizar la memorización de las normas cívicas. La escuela como institución dedica pocos esfuerzos a impulsar el aprendizaje vivencial, el esfuerzo colegiado, la cooperación, el diálogo entre actores. En lugar de ello, la escuela se guía por el utilitarismo que busca la competencia entre sujetos en lugar de la cooperación.

En la investigación se observó que muchos profesores no están dispuestos a hacer esfuerzos por otras personas, ni sus alumnos ni compañeros. Muchos estudiantes se quejaban de esta actitud y se pudo observar la dificultad que se tiene para que los profesores asistan a las juntas o en casos extremo antiético de decidir no usar el dinero del material didáctico para lo que está destinado.

Se observó en la investigación que existen grupos de docentes que están dispuestos a hacer esfuerzos extra por la formación de sus alumnos si se sienten cohesionados entre sí. En algunas escuelas se ha logrado conformar una identidad grupal —más allá incluso de los directivos— que impulsa el trabajo colectivo, exige el uso escolar de los recursos, brindan condiciones de confianza a sus miembros, elevan el nivel académico de los estudiantes que lo requieren y realizan reuniones para compartir sus creencias. Para que la escuela secundaria mexicana cumpla con los objetivos que se propuesto requiere impulsar este tipo de comportamiento, además de poner condiciones de admisión de los profesores, beneficios económicos por factores realmente académicos; promover líderes que hablen de los peligros de no cumplir con lo académico y espacios en los que se exalte la pertenencia al grupo.<sup>3</sup>

## 5. La vida en la escuela secundaria

La vida cotidiana de las escuelas secundarias muestra a los ojos del visitante un sinnúmero de eventos que pueden ser interpretados como signos de falta de cooperación, pérdida de la cohesión social, falta de canales ascendentes y horizontales de comunicación. Pero sobre todo muestra luchas y contradicciones en la conformación del *sentido educativo del currículum*.

Aunque la disciplina en el nivel secundario no es nueva. El recorrido histórico de la conformación de la escuela secundaria mexicana permite observar una exagerada insistencia en la disciplina autoritaria, que en ocasiones se contrapone con el aprovechamiento escolar y los derechos humanos de los alumnos.

Esta disciplina tiene mayor peso que el aprendizaje de los contenidos y la formación de sujetos. Esto se observa por que la secundaria da poca importancia a la supervisión del trabajo académico en su esencia, por lo que no se asesora ni se supervisa directamente a los profesores; hay una limitada cantidad de control y evaluación del trabajo docente y un vacío entre la elaboración de los programas y lo que realmente sucede en el aula. Este flojo acoplamiento para asuntos académicos se incrementa por la separación territorial de docentes y administrativos. Los directivos y los funcionarios administrativos sólo se presentan en los salones de clase para solucionar conflictos de disciplina o para asuntos administrativos, pero se encuentran alejados de los asuntos académicos. Lo cual se muestra en el desinterés y desinformación que existe por parte de los directivos hacia el Programa de Formación Cívica y Ética.

Directora: "La transformación o el agregado todavía no se está llevando a cabo."

Sale y luego de un rato regresa:

Directora: "usted me decía que en 1º y 2º ya se está trabajando ¿Cómo se llama?..."

Investigadora: "Formación Cívica y Ética"

Directora: "Ah sí, Formación Cívica y Ética." (R#151)

El rígido acoplamiento administrativo no es garantía de calidad educativa. Los procedimientos administrativos se incrementan en algunas escuelas donde paradójicamente disminuye la estancia en los salones y las enseñanzas de los profesores. Un ejemplo del dominio administrativo es el control de asistencias y retardos.

El registro de asistencias y retardos de los profesores se realiza en todas las escuelas visitadas a través de una tarjeta que se introduce en un reloj checador que se encuentra cerca de la dirección. Este procedimiento no evita la inasistencia, la llegada retardada de los profesores al salón de clases o el checado de la tarjeta por otras personas. En la escuela #4 existe un doble control de la asistencia de los profesores —por el checador y por los prefectos—; ésta escuela es donde los profesores se presentan con mayores retardos al aula.

“La maestra de Formación Cívica y Ética llega tarde, no le gusta dar clase, a veces llega cuando ya va a terminar la hora, sólo para pasar lista. A veces de plano no viene” (R#148)

Paradójicamente los políticos educativos de la Secretaría, refiriéndose a la asignatura de FCyÉ han declarado “En esta materia estamos poniendo especial interés en los docentes (en aspectos como): puntualidad, cuidado personal, material didáctico adecuado y preparación de clase” (R#250) que no pudimos constatar en las escuelas. La visión política olvida que el programa de FCyÉ requiere más que retórica para incrementar la calidad educativa. La baja calidad educativa se relaciona con otros aspectos como capacitación, formación de los docentes —diferente a capacitación—, profesionalización, elección de material de apoyo, trabajo colegiado entre otros.

Los docentes son preparados para impartir la asignatura de FCyÉ a través de los denominados cursos de *capacitación*, en los cuales no se enseñan habilidades prácticas que son importantes por el enfoque dialógico de la asignatura como dinámicas grupales, técnicas pedagógicas y estrategias democráticas. En los cursos el encargado —que en muchas ocasiones no conoce el programa de FCyÉ— organiza a los profesores para reflexionar varios puntos que incluye su programa de capacitación. Por lo que al momento de las conclusiones no agrega ni aclara los puntos, argumentando falta de tiempo.<sup>4</sup>

Los docentes de civismo han ponderado la memorización en la enseñanza a pesar de las reiteradas declaraciones políticas desde el surgimiento de la escuela secundaria en busca de otros métodos didácticos. Los especialistas están enterados de las deficiencias en la formación de los docentes de civismo, pero no modifican los mecanismos de preparación de docentes.

“Los de civismo querían evaluar con examen. Se les está complicando más la aplicación del programa a los docentes de civismo... el civismo era memorístico. (El) cambio de actitudes les ha costado más trabajo (R#282-283)

Las escuelas secundarias al descuidar el perfil profesional de los docentes contratados no corresponden al ideal burocrático. La burocracia administrativa ideal de Weber (1999) requiere de funcionarios con competencias rigurosas fijadas en virtud de un contrato y un nombramiento.

La desprofesionalización de los docentes tiene un origen institucional y otro individual. Históricamente la escuela secundaria ha contratado grandes cantidades de profesores sin poner atención en su perfil profesional. En las modificaciones curriculares los profesores son reasignados en otras asignaturas sin importar si corresponden a sus conocimientos:

Si realmente cumpliéramos la función estaríamos muy bien, pero casi nadie cumple, de 28 personas en mi escuela, cinco trabajamos, o tal vez cuatro (R#208)

No hay orientadores, un profesor daba agricultura y lo comisionaron como orientador. Yo (biólogo) doy Orientación Educativa como materia (R#207).

Los docentes que imparten la asignatura de FCyÉ tienen diferentes perfiles, que van desde agricultor, biólogo, administrador, geógrafo, médico, hasta los más apegados a los contenidos que son abogados, pedagogos y psicólogos. La contratación de los docentes no siempre se apega al perfil de la asignatura que van a impartir. El problema se incrementa cuando se modifican las asignaturas y la institución por no despedir a los docentes los reacomoda en otras materias, como fue el caso de los docentes de Geografía que después ingresaron a Orientación y a Civismo. Y ahora les corresponde Formación Cívica y Ética.

En el Encuentro Docente de Formación Cívica y Ética un grupo de profesoras –platicando entre ellas- se quejaban porque no habían logrado acumular horas de una sola asignatura. “A mí me dieron hasta de Inglés. Le dije que no sabía y me dijeron. ¡Maestra pues tome un curso!”

La asignatura de Formación Cívica y Ética, al integrar contenidos de las anteriores asignaturas intersecta varias disciplinas y campos de conocimiento, por lo que no existe ninguna formación universitaria ni normalista que contemple la totalidad de los conocimientos de FCyÉ en su plan de estudios. Los docentes de FCyÉ, además del conocimiento disciplinar, requieren de conocimientos pedagógicos específicos relacionados con la teoría y la práctica de la educación. Los alumnos reportan que las actividades básicas de enseñanza-aprendizaje de sus docentes se limitan, en la mayoría de los casos, a exposiciones, resúmenes y cuestionarios. Pocos son los docentes que utilizan técnicas de grupo o dinámicas. Los alumnos catalogan como *bueno o buena* a un(a) docente que: diversifica las actividades, utiliza dinámicas de grupo, “no pierde el control del grupo”, explica o dicta, es interesante y se interesa en la disciplina.

El papel de docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en cualquier disciplina, pero su importancia se incrementa en las asignaturas relacionadas con cuestiones éticas. La ética trabaja con conciencias “La ética es una dimensión de la vida que atañe al ser humano” destinada a que el “individuo sienta que la humanidad está en él” “con el objetivo de ser mejores hombres, ser mejores mujeres” (Sagols en el Encuentro de Formación Cívica y Ética). Esta autora argumenta que el adolescente es un ser en conflicto. La tarea de la ética es que en ese conflicto descubra los valores y con eso la libertad que es parte del autoconocimiento. Para que el docente sea mediador en este proceso ontológico del sujeto el docente tiene que perder el miedo de acompañar al adolescente o de descubrir con él los valores que no ha podido descubrir para su propia vida. El docente no puede enseñar lo que no es o lo que no pretende ser.

Los cursos de capacitación son una estrategia en que la institución ha confiado para dotar de los conocimientos y habilidades relacionados con la asignatura de Formación Cívica y Ética. Esta estrategia

arraigada en la institución educativa no ha dado los resultados esperados, por lo que Francia ya no la utiliza, pero en nuestro país no se le ha cuestionado con la suficiente fuerza. El descontento de los docentes se queda en las pláticas entre iguales, las quejas no llegan a las autoridades administrativas. En los casos en que las críticas sí llegan a las autoridades, éstas se cuestionan su veracidad, anulando así la posibilidad de cambio.

Los cursos de capacitación no brindan ni los conocimientos ni las habilidades prácticas necesarias a los docentes, se les *dice qué tienen que hacer en el aula, dejando un vacío entre el discurso y las habilidades necesarias para saber cómo hacerlo de manera vivencial*; se confía demasiado en la retórica de los ponentes y en el intercambio de experiencias de los participantes.<sup>5</sup>

El poco tiempo dedicado y la falta de profundidad en los contenidos de dichos cursos suponen que los conocimientos necesarios para impartir Formación Cívica y Ética son *fáciles* por pertenecer a las *disciplinas blandas*. El escaso compromiso de la institución educativa para una asignatura tan importante para la vida contrasta con la idea de Hargreaves (1996) que considera que la enseñanza secundaria — al perder sus antiguas funciones sociales— se convierte en un espacio específico para la educación ciudadana y la responsabilidad social.

## **Conclusiones y propuestas**

A la escuela secundaria le hace falta tomar medidas para revertir las prácticas que atentan contra la calidad en la asignatura de FCyÉ<sup>6</sup>: una exagerada exigencia administrativa hacia los docentes y un olvido de lo académico; falta de una relación directa entre especialistas y personal docente; no se controla el perfil ético, moral y pedagógico de los docentes elegidos para impartir la asignatura de FCyÉ; no existen canales de comunicación para que los docentes puedan conocer libremente información relacionada con la asignatura, dar a conocer sus dudas, comentarios y sugerencias relativas tanto al programa como a la *capacitación* de docentes; en los cursos de *capacitación* no se toma en cuenta la importancia de la teoría, ni de habilidades prácticas —dinámicas grupales, técnicas pedagógicas y estrategias democráticas—.

La escuela secundaria tiene un gran camino por delante, a mi juicio podría iniciar por:

Reconocer la disposición al trabajo de los docentes, pero para los que no lo hagan castigar el incumplimiento, a la vez que abrir espacios entusiastas de cambio e ideales que sirvan como metas para el cambio.

Generar un proceso de reflexión de la cultura de la escuela, que inicie con una sensibilización<sup>7</sup> que permita a los involucrados modificar la percepción que tienen de su papel en la escuela, de los fines sociales de la institución y de las rutinas cotidianas. Esto permitirá —entre otros— romper la disciplina autoritaria que va en contra de la enseñanza de las reglas democráticas para la convivencia mínima.

Poner en práctica enseñanzas concretas para la solución de problemas de la vida cotidiana, a través de la adquisición y puesta en práctica de ideas. Entre los cuales se encuentra la construcción de futuros posibles a través de la discusión de las propuestas de los propios alumnos y profesores.

Buscar aprender con creatividad, lo cual también es opuesto a la línea de disciplina autoritaria que actualmente domina la escuela secundaria.

Poner como tarea esencial y principal la enseñanza de las reglas mínimas para la convivencia social en un ambiente democrático, tanto para profesores como para alumnos. No sólo en la asignatura de Formación Cívica y Ética, sino como eje curricular de todas las asignaturas y actividades de la escuela.

Contratar docentes preparados en conocimientos, habilidades didácticas y comprometidos con la enseñanza de adolescentes. Profesores con un proyecto de formación ética con los alumnos y docentes. Y que les den un impulso a las tareas docentes que ya vienen realizando los agentes educativos.

Propiciar un ambiente donde cada actor cumpla su labor con gusto y conocimiento. Los técnicos especializados, los directivos y otro equipo staff formen parte de un gran equipo encargado de asesorar a los profesores en sus aula en aspectos didácticos, éticos y específicos del curriculum formal.

Definir en equipos de alumnos, profesores y especialistas cuáles son los conocimientos didácticos y científicos mínimos de la asignatura de Formación Cívica y Ética<sup>8</sup>, así como las tareas que debe realizar un docente. Y reorganizar las actitudes docentes de acuerdo a su perfil en los niveles de la asignatura de FCyÉ.

Construir y mantener entre alumnos, asesores, directivos y docentes espacios de discusión colegiada sobre: los imperativos éticos, los mínimos morales, las características idóneas del docente en ética, los procedimientos democráticos, los espacios de formación. Y en los casos en que no haya acuerdo entre este grupo de actores, modificar la reglamentación para que los profesores en grupos específicos puedan contribuir a enriquecer los programas, acordes al contexto en que se encuentra ubicada la escuela.

Propiciar grupos de asesores *staff*, que sí se encuentren en las escuelas apoyando en el aula a los docentes en esta enorme tarea de enseñar ética y moral a los alumnos. Los asesores deben ser agentes informados de los procedimientos democráticos, los imperativos morales, las discusiones éticas, las habilidades didácticas, los valores de la constitución y los procesos psicológicos por los que atraviesan los adolescentes.

Propiciar que los profesores que estudian en las normales a través de su servicio social sirvan de apoyo a los docentes en servicio para revisar durante la clase los cuadernos y trabajos de los alumnos, así como, platicar con los alumnos que no quieren participar en clase, dar apoyo en cuestiones de aprendizaje y manejo de problemas. Todo

ello sin sustituir la labor de los docentes. Sólo apoyar para que el docente no pierda tanto tiempo “controlando al grupo” y se dedique de mejor manera a realizar actividades en el aula, en fin, para que se tenga más tiempo efectivo de clase.

Flexibilizar los canales de comunicación establecidos para temas académicos relacionados con la formación ética a la vez que propiciar el uso de canales ascendentes con fines de análisis, crítica y propuesta de los docentes hacia la administración, los especialistas y los técnicos encargados de la formación de los docentes.

Incrementar los espacios para que docentes y especialistas realicen debates sobre la importancia de la orientación educativa, ética y la moral para el curriculum de la escuela secundaria. Poner en el centro de la discusión la función social de la educación secundaria, que en otros países contribuye en primer término a la civilidad y la democracia.

Iniciar entre especialistas y políticos educativos una lucha para equilibrar la relación entre los espacios administrativos y docentes, rompiendo así el dominio administrativo.

Estas tareas amplían el perfil del profesor de formación cívica y ética, quien deberá tener conocimientos sobre: enseñanza, aprendizaje, características psicopedagógicas de los adolescentes, dinámicas de grupo, historia, ética, moral, civismo, orientación, leyes, anatomía humana, sexualidad, cultura escolar, la organización de las instituciones, la interacción entre la estructura y las acciones de los sujetos, así como elementos que permitan la modificación de las rutinas de las instituciones. Todos estos elementos como un todo integrado, no como contenidos sueltos que los profesores se aprenden de memoria, sino como un todo articulado que forme parte del *sentido educativo* de este profesional. El profesor de formación cívica y ética debe tener la habilidad práctica de integrar los elementos que aparecen sueltos a los ojos de otros especialistas, abrir el ojo del observador para la comprensión de los fenómenos educativos, democráticos, éticos y de orientación.

## Notas

\* Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en educación por la UAM Xochimilco, orientadora educativa (DGOSE-UNAM) desde 1989, Investigadora CONACYT durante 1977-2002, Proyecto Buenas Prácticas Educativas en América Latina ILCE 2004-2006 coordinado por el Doctor Carlos Ornelas que ha publicado catálogos de prácticas educativas seleccionados de 18 países. Correo: [anaflorespacheco@yahoo.com.mx](mailto:anaflorespacheco@yahoo.com.mx)

<sup>1</sup> Durkheim en diferentes textos analiza la disminución de cohesión social que se presenta en las sociedades industrializadas a diferencia de las denominadas primitivas. Como consecuencia de la falta de cohesión se da un incremento de la violencia, los suicidios y la pérdida de normas sociales.

<sup>2</sup> La presente investigación se inclina por un enfoque articulador que concibe a las instituciones como un producto humano creado en circunstancias históricas heredadas que coercionan pero también posibilitan ciertas acciones. Las personas son agentes porque incluyen en sí mismas una posibilidad transformadora de los patrones de conducta social inmersos en



las instituciones. La postura se ha construido con aportaciones que van desde *La construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann 1998), *Teoría de la estructuración* y la praxis social (Giddens 1995, 1997, 1997b; Cohen, 1990, 1996). Hasta las derivaciones de la tradición durkheimiana en autores como el propio Durkheim (1982, 1997, 1999, 2000) y algunos de sus seguidores: Douglas (1996a, 1996b, 1998), Bernstein (1998) y Collins (1998).

<sup>3</sup> El Departamento del Distrito Federal como apoyo al Programa de Formación Cívica y Ética promovió una reunión en Oaxtepec con buenos resultados. Desgraciadamente no es una práctica que se continúe.

<sup>4</sup> Se pudo observar que este tipo de conducta se repite en los diferentes cursos

<sup>5</sup> Este procedimiento ha sido considerado como una forma en que los docentes pueden aprender unos de otros a la vez que reflexionan sobre sus acciones, sin embargo se ha puesto en práctica sin coordinadores experimentados que permitan que se lleve el proceso en su esencia.

<sup>6</sup> Este artículo reporta parte de la investigación doctoral llevada a cabo entre los años 1998-2001 Ana Luz Flores Pacheco (2002). «Cultura Escolar de los Supuestos». Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México.

<sup>7</sup> Kart Weick, en su texto *Sensemaking in Organizations*, utiliza una sensibilización a la que denomina como su libro: *sensemaking*, la cual a partir de dicho proceso el sujeto entra en un choque cognitivo que permita *hacer sentido* hacia el pasado y sobre todo hacia las interacciones futuras, modificando así la interpretación y las acciones.

<sup>8</sup> La idea es abrir el curriculum a la discusión de los involucrados donde los alumnos tomen un papel fundamental, dado que ellos y los docentes son elementos centrales del proceso curricular.

## **Bibliografía**

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.

Cohen, Ira (1996). *Teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la Constitución de la Vida Social*. UAM I. México. Tradiciones Teóricas en Ciencias Sociales. Traducción de Ángel Carlos González.

Durkheim, Émile (1999). *La división social del trabajo*. México. Colofón.

Giddens, Anthony (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu. Buenos Aires.

Lortie, Dan (1977). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago and London. The University of Chicago Press.

Loyo Bravo, Engracia (2002). "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)". *Diccionario de Historia de la Educación en México*; en [biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/) (marzo de 2006).

Nietzsche, Friedrich W. (1996). *Humano demasiado humano*. Tomo I. Akal. Barcelona. Traducción Alfredo Brotons.

Weick, Karl (1996). "The Knowing Organization: How Organizations Use Information To Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions"; in *International Journal of Information Management*. vol. 16 N° 5. October. 329-340.

## **El Rendimiento Académico: Desde la Práctica de la Orientación Educativa**

Sara Cruz Velasco\*

**Resumen:** Este trabajo pretende contribuir a la reflexión y análisis del rendimiento académico. Se realiza una revisión histórica del concepto rendimiento y su traslado al ámbito educativo, asimismo se cuestiona la visión parcial que responsabiliza al estudiante de su rendimiento considerándolo un mérito individual. Se propone que desde la práctica de la orientación educativa se incorporen otros elementos para explicar y comprender la complejidad de este fenómeno educativo: desde una perspectiva multidimensional. **Palabras clave:** rendimiento académico, perspectiva multidimensional, excelencia académica.

Elevar el rendimiento de los alumnos constituye una parte fundamental del discurso de la reforma educativa. De hecho, todos y cada uno de los planes y programas de mejora académica subyacen en el objetivo político de elevar el rendimiento académico del alumnado; medidas tales como la optimización de la gestión de las escuelas, la elevación del perfil de los docentes, la creación de sistemas eficaces de educación continua, entre otras, giran en torno a la compleja premisa de mejorar el rendimiento académico en todos los niveles educativos.

El rendimiento de los alumnos abarca las distintas dimensiones del acto educativo: el saber docente, la configuración e instrumentación de los planes de estudio, métodos y estrategias psicopedagógicas, la gestión escolar, la sociología educativa, etc. Es decir, el rendimiento del alumnado entreteje toda una trama de aspectos que deben explorarse puesto que está visto que potenciar las capacidades del alumno es un propósito multidimensional que supera con creces la esfera del trabajo áulico y desde luego, al mero discurso político de la educación.

En este contexto, una de las tareas que se ha asignado a la Orientación Educativa consiste en la búsqueda de soluciones a problemas que interfieren en el desempeño de los estudiantes, implementando acciones cuya intervención incida en los altos índices de reprobación y rezago, generando una serie de programas: motivación hacia el estudio, autoestima, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, apoyos importantes que la mayoría de las veces son rebasados por una problemática más profunda: la estructura escolar.

## **Antecedentes del rendimiento académico y su definición.**

Al emprender una revisión del concepto de rendimiento es necesario abordar algunos antecedentes históricos respecto a cómo fueron dándose en la sociedad normas y jerarquías de excelencia, elementos que están íntimamente ligados al rendimiento académico, por ello resulta común que los estudiantes que alcanzan un alto nivel sean considerados de excelencia académica.

La excelencia tiene sus antecedentes en el seno de la sociedad primitiva, desde entonces se han valorado ciertas prácticas (arte, guerra, caza, etc.), una parte de los miembros del grupo entra en competencia, habrá quien dé mayores muestras de superioridad, mereciendo respeto, admiración o sumisión haciéndose un lugar en la jerarquía de excelencia.

La excelencia puede ser definida como la imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, se valora positivamente, en ciertos casos no se deja a la libertad del sujeto, sino que se convierte en obligatoria como es el caso de la escuela (Perrenoud 2001).

Ser «bueno» en el terreno escolar se sitúa en un conjunto de valores y saberes de cada cultura escolar, por lo tanto, hablar de la escolarización del rendimiento académico, remite necesariamente a hablar de la cultura enseñada y exigida en la escuela, espacio en el que se fabrican los juicios y las jerarquías de excelencia escolar a través de la evaluación del profesor, quien impartió conocimientos en clase y cuenta con el aval social de evaluar a los estudiantes a través de una calificación (generalmente expresada en una escala numérica), de acuerdo al grado de conocimientos adquiridos en clase.

La palabra rendimiento en su sentido etimológico procede del latín «rendere» que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa, es decir, rendimiento es la productividad que algo nos proporciona, es la relación de la utilidad de algo con el esfuerzo realizado (Repetto 1984). El rendimiento se refiere a la cantidad de trabajo y acierto que una persona desempeña en una tarea encomendada. Está íntimamente relacionado con el cuánto y el cómo ejecuta su labor, es decir, es la productividad del sujeto, el producto final de su esfuerzo (Fortaleza 1975). Para Rodríguez, citado en Martínez-Otero (1996), «el término rendimiento está asociado con el despertar revolucionario, en el que fueron alterados los patrones de producción, y el hombre pasó a convertirse en medio para alcanzar una producción». Como puede apreciarse el rendimiento tiene su origen en las sociedades industriales, y se deriva más directamente del mundo laboral industrial, donde las normas, criterios y procedimientos de medida se refieren a la productividad del trabajador, cuando se evalúa ese procedimiento se establecen escalas «objetivas» para asignar salarios y méritos. Es decir, el concepto rendimiento aparece asociado con la producción del sujeto y su importancia en el contexto económico.

En la revisión de definiciones sobre rendimiento académico, el traslado del concepto rendimiento al ámbito educativo generalmente ha resguardado su contexto económico. Habitualmente se le ha

ubicado sólo en un plano descriptivo ceñido a ser comprendido a través de los resultados de un proceso escolar, por lo que se tiende a reconocer el rendimiento a partir del aprovechamiento escolar, calificaciones, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso y eficiencia terminal. En la Figura 1 se presentan algunas definiciones.

**Figura 1. Definiciones del rendimiento académico**

<b>SE LE DA PESO A:</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Rendimiento intelectual</b>	Alonso (1965)	Edad de instrucción-edad mental=rendimiento intelectual.
<b>La voluntad</b>	Kacsynska (1965)	Los resultados dependen de la voluntad del estudiante para rendir en la escuela.
<b>La capacidad</b>	Muñoz (1977)	El alumno rinde dependiendo de su capacidad y es predecible el rendimiento.
<b>Como producto</b>	Marcos (1966)	Es el producto de todas las actividades formativas.
	Plata (1919)	Consumo de energías físicas y psíquicas para obtener un resultado en el trabajo escolar.
<b>Calificaciones</b>	Gimeno (1976)	Es el resultado que obtiene el alumno al finalizar el curso.
	Pacheco (1970)	Es el aspecto cuantitativo que el trabajo escolar produce.
	ANUIES (2002)	Es el grado de conocimientos que un individuo posee, es un grado cognoscitivo al que se le asigna una calificación escolar expresada en términos de una escala numérica.
<b>Aprendizaje</b>	González (1975)	Es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución.

Las definiciones reflejan la visión parcial que se tiene sobre el rendimiento, atribuyéndolo específicamente al estudiante, en este sentido cuando se habla de alto rendimiento académico (cuando hay resultados académicos sobresalientes en las calificaciones), se considera al estudiante de alto mérito individual, es decir se observa una alta congruencia entre lo que se le enseña y lo que éste demuestra poseer al término del proceso educativo, por tanto el fenómeno del éxito y del fracaso escolar se centra en el alumno. Desde esta posición se ubican principalmente en el alumno las causas del rendimiento académico y ello se explica por lo general a través

de un sólo elemento: la inteligencia. La inteligencia así concebida es atribuible a una capacidad individual del sujeto.

Lo anterior permite destacar las dos grandes visiones contemporáneas del rendimiento escolar. La primera sostenida por ANUIES (2002), considera que el rendimiento escolar se expresa en una calificación escolar que asigna el profesor quien cuenta con el aval de la sociedad, por lo tanto es el resultado de una evaluación de acuerdo a lo que espera el profesor debe poseer el estudiante, desde esta visión lo más importante es el resultado o producto de lo aprendido, ubicándose las causas del rendimiento en él. Para Cáceres y Cordera (1992), el rendimiento escolar va más allá del conocimiento abarcando aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; incluyen el proceso enseñanza aprendizaje, adoptando una postura más flexible donde pudieran considerarse otras formas de identificar al estudiante que destaca en rendimiento además de la evaluación. Ambas posiciones no contemplan un análisis crítico de lo que aportan otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela.

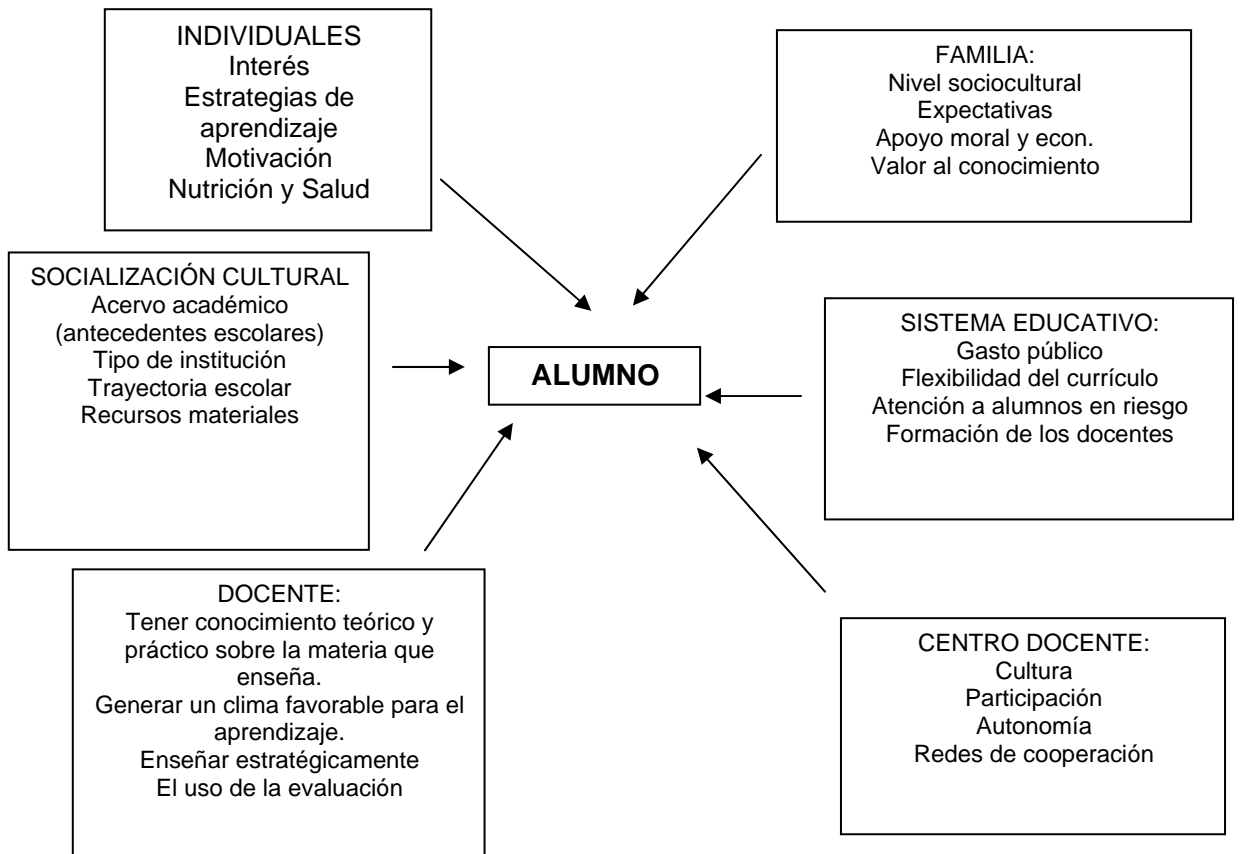
### **El papel de la Orientación Educativa**

El término rendimiento, se ubica como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar. En dicho proceso se entrelazan un conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución y condicionan el rendimiento ya que está sometido a todas las variaciones, contradicciones, cambios y transformaciones del proceso educativo.

En este sentido la Orientación Educativa debe adoptar una visión amplia y crítica del rendimiento académico. En el presente trabajo se parte de la idea central de que rendimiento académico no es un hecho aislado o atribuible solo al estudiante, sino forma parte del proceso escolar articulado con la historia sociofamiliar e individual de los sujetos. En donde la obtención de altas calificaciones es importante, pero como reflejo de que los estudiantes cuenten con una serie de capacidades, habilidades y conocimientos indispensables para utilizar de la mejor manera posible los recursos que la escuela pone a su disposición y desarrolle una reflexión crítica del conocimiento, pudiendo ponerlo en práctica en contextos diversos.

Este último elemento (confrontación entre lo cognitivo y lo experiencial) modifica substancialmente la concepción del rendimiento académico, al considerarlo un constructo complejo, determinado por pautas comportamentales pero también por influencias externas que impregnan la psique del alumno. Si bien las notas o calificaciones escolares siguen siendo parámetro de medición del éxito del acto educativo concreto, se considera que el rendimiento no es producto de la apropiación meramente intelectual, sino que se reconoce la influencia del entorno sociocultural, escolar y del medio socioafectivo en que el alumno se desarrolla (Wertsch 1991), como se resume en la Figura 2.

**Figura 2. Factores que influyen en el rendimiento del alumno\***



\* Elaboración propia con base en Marchesi y Hernández (2003), Bartolucci (1994), Ramírez y Gómez (2000)

Por todo lo anterior, las interpretaciones sobre el rendimiento académico atribuidas sólo al estudiante son unilaterales y no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un sólo factor, es necesario incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación, existiendo diferencias importantes en la influencia relativa de cada una de las dimensiones, es decir, los resultados de los estudiantes deben atribuirse a las diferencias individuales de cada uno de ellos, que a su vez están determinadas por la interacción de múltiples factores de naturaleza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afectivos y motivacionales), así lo refieren Marchesi y Hernández (2003), en su visión integradora de niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar, véase la Figura 3.

**Figura 3. Visión multifactorial del rendimiento académico**

Sociedad	- Contexto económico y social
Familia	- Nivel sociocultural - Dedicación - Expectativas - Valor concedido a la escuela
Sistema educativo	- Gasto público - Formación e incentivos hacia el profesorado - Tiempo de enseñanza - Flexibilidad del currículo - Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro Docente	- Cultura - Participación - Autonomía - Redes de cooperación
Aula	- Estilo de enseñanza - Gestión del aula
Alumno	- Interés - Competencia - Participación

Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar. (Marchesi y Hernández, 2003)

Las y los orientadores educativos deben ser generadores de cambio en la visión del rendimiento académico, proponiendo y promoviendo una visión más amplia y crítica de éste. Los orientadores pueden promover desde su centro escolar reflexionar y tomar medidas colectivas respecto al funcionamiento de su escuela, sin dejar de lado un análisis crítico del sistema educativo que al fin de cuentas es donde se ubican las causas más profundas de la problemática educativa. Es decir, el rendimiento académico debe comprenderse desde una perspectiva multidimensional, considerando a los factores como no aislados, sino estrechamente relacionados, en la que se tomen en cuenta las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula, los métodos y estrategias psicopedagógicas, y la disposición del estudiante para el aprendizaje, todos estos vinculados a las decisiones personales representadas por los estudiantes como los propios actores.

### **Conclusiones**

El rendimiento académico está vinculado con los fenómenos del éxito y del fracaso y han encontrado en la escuela su espacio natural, existen concepciones que lo abordan parcialmente. En el rendimiento académico intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, entre otras, cuya relación con el rendimiento no es lineal, sino que están moduladas por otras

variables que están articuladas con la historia sociofamiliar y escolar de los alumnos.

Lo anterior permitirá quitar etiquetas a los estudiantes y fundamentalmente se verá al rendimiento con una perspectiva totalizadora. Continuar desarrollando programas en apoyo al rendimiento de los estudiantes bajo una visión integral, en la que no sólo se busque a estudiantes «eficientes», sino también se contemplen el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución y condicionan el rendimiento.

### **Notas**

\* Licenciada en Psicología y Maestra en Enseñanza Superior, estudios realizados en la UNAM. Académica de tiempo completo de la Subdirección de Becas y Enlace con la Comunidad Estudiantil DGOSE-UNAM. Sus líneas de investigación son: Alto Rendimiento Académico y Perfil de Becarios UNAM. La versión preliminar de este trabajo fue presentada en junio de 2005 como ponencia al Primer Congreso Nacional Universitario de Orientación Educativa en la Ciudad de México, organizado por la DGOSE-UNAM.

### **Bibliografía**

- ANUIES. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.
- Cáceres, L., Cordera, R. (1992). *Perfil del Estudiante Sobresaliente del Bachillerato de la UNAM. Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles*. UNAM.
- Cruz, S. (2005). *Alto rendimiento en la UNAM. El caso de los estudiantes de bachillerato ciclo escolar 2001-2002 y 2002-2003*. Tesis para obtener el grado de maestría. Facultad de filosofía y Letras de la UNAM
- Camarena, M., Gómez G. (1986). *Aprobación y Reprobación en la UNAM. Una propuesta para un análisis cuantitativo*. Perfiles Educativos. No. 32. UNAM.
- Marchesi, A., Hernández, C. (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza. España.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Fundamentos, España
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- Repetto, T. (1984). *Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica: Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y profesional*. Morelia, Mich. México.
- Wertsch, J. Vygotsky (1991). *La formación social de la mente*. Paidós, México.



## Imágenes Ocupacionales

Sergio Rascovan\*

*Imágenes Ocupacionales* es un inventario de actividades: oficios, carreras, ocupaciones, profesiones. Está compuesto por 140 fotografías que constituyen una muestra suficientemente representativa de la *oferta* social y cultural actual.

El programa se organiza alrededor de un *juego* que favorece la articulación entre el *conocimiento y análisis crítico de la realidad educativo-laboral* y la *exploración subjetiva*, en la medida que la problemática vocacional se configura en el entrecruzamiento entre ambas acciones.

El programa invita al sujeto consultante a operar con la complejidad, a través de un "ir y venir" de lo subjetivo a lo social, de la historia personal a las distintas oportunidades educativas y laborales. Las fotografías no son un material para trabajar la "información". Son un recurso de articulación entre lo singular y lo social.

Las imágenes permiten desplegar un trabajo articulador entre el "adentro" y el "afuera". Mientras el consultante se conecta con las distintas alternativas de actividades, se descubre, se sorprende. O viceversa, mientras procura explorar quién es, se confronta con otros (los personajes que aparecen en las fotografías) que hacen diferentes actividades y que le generan sensaciones particulares.

El programa tiene, además, 5 *comodines*. La inclusión de este recurso auxiliar –los *comodines*- otorga la posibilidad de no restringirse sólo a la *oferta* cultural y social (representado por las fotografías) sino que permite buscar y/o inventar algo nuevo para *hacer*.

Los objetivos son: promover el jugar en los procesos de elección vocacional; facilitar la conexión del sujeto con las imágenes de diversas actividades para reconocer posibles sensaciones: interés, desinterés, rechazo, inquietud, indiferencia, desafío, sorpresa, etc.; ejercitar los procesos de elección promoviendo la valoración de lo que se elige y tolerando lo que se deja; desarrollar criterios lógicos y creativos para organizar el mundo caótico de las actividades humanas, a través de la conformación de áreas ocupacionales; jerarquizar las preferencias y estimular la búsqueda de un proyecto de vida dinámico y abierto al cambio.

Consta de 5 etapas: 1) Identificando y seleccionando imágenes; 2) Definiendo entre "me gusta" y "no me gusta"; 3) Organizando y nombrando áreas; 4) Renombrando las áreas, y 5) Jerarquizando las áreas. Por último el juego tiene 2 finales adicionales: elegir las tres imágenes que más me gustan e imaginar el itinerario vocacional.

Al finalizar el programa se accede al *Registro del Juego* donde se puede observar -por escrito- lo efectuado en las distintas etapas y en los dos finales adicionales. La intención de este registro es permitir el reconocimiento de las elecciones realizadas durante el proceso, no para cristalizarlas como recorridos *definitivos* y *verdaderos*, sino para

que constituya un punto de inflexión a partir del cual el sujeto pueda seguir pensando, soñando y construyendo su futuro proyecto de vida.

*Por lo dicho, se desprende que lo decisivo del programa es promover la singularidad del sujeto en el proceso de elección vocacional, a través de un despliegue creativo del jugar, evitando reforzar una visión ilusoria, rígida e ingenua acerca de la construcción de los proyectos vocacionales.*

### **Breve fundamentación teórica**

La Orientación Vocacional, entendida como una particular intervención en un campo complejo de problemáticas humanas -que son sociales y subjetivas a la vez- viene desplegando en este último período un claro proceso de revisión. Tanto los discursos como las prácticas sostenidas por años -que son siempre respuestas a demandas socio-históricas propias de cada época- se encuentran bajo un fuerte proceso de interrogación.

Si nos referimos específicamente a los aspectos instrumentales podríamos advertir que, así como no fue casual la aparición de las primeras pruebas estandarizadas y su sostenimiento a lo largo del tiempo, tampoco fue sorprendente la crítica que desde la *perspectiva clínica* se hizo a las técnicas más rígidas y mecanicistas.

La técnica que estamos presentando responde a las actuales demandas sociales y constituye un recurso que sintoniza con el marco teórico del paradigma complejo, transdisciplinario y crítico en Orientación Vocacional<sup>1</sup>.

Sintéticamente, podríamos decir que partimos de considerar a la vocación como búsqueda, y no como revelación o construcción segura, categórica. En este sentido, la metáfora del horizonte es la que mejor representa la dinámica de la vocación como proceso incesante y, en cierta medida, imposible: "Caminando hasta encontrarlo, allí donde (no) está y seguir siendo, buscando, viviendo". (Rascovan, 2005).

El horizonte siempre presente, observable y escurridizo, en tanto producción imaginaria, le sirve al sujeto para movilizarse (*caminante no hay camino, se hace camino al andar...*) para activarlo, para ponerlo en marcha. La paradoja del horizonte, al igual que la vocación, es que al mismo tiempo, son y no son.

La vocación *no* es (si se la toma como proceso acabado); es un *ser siendo* como proceso abierto, indefinido, contingente. Entendida en este sentido, como algo que se va *construyendo-deconstruyendo-reconstruyendo* a lo largo de la vida, como *algo* que se mantiene pero que también cambia, la vocación *sí* existe, y podemos desarrollarla, enriquecerla, reorganizarla.

La vocación como búsqueda de un *horizonte* y como proceso de *construcción-deconstrucción-reconstrucción*, queda necesariamente implicada en los procesos relativos al *deseo* y al *goce*, con la herida

narcisística que inevitablemente produce en la teoría y en la práctica de la Orientación Vocacional.

Desde una perspectiva psicoanalítica, sostenemos que la elección de un objeto vocacional queda asociada a la dinámica del goce y el deseo en la que el primero constituye la meta final en la búsqueda de satisfacción del sujeto, pero que conlleva la amenaza de un peligro a su integridad, cuyas causas ignora. Por ello, el sujeto se encuentra profundamente dividido ante el goce: busca alcanzarlo y, a su vez, se protege de su proximidad.

El deseo se traduce subjetivamente como *búsqueda y proyecto*, referido a la experiencia sexual, amorosa, pero también, *vocacional*. El deseo surge del sentimiento de que *algo falta*. Reconoce la experiencia de vacío e impulsa la búsqueda de aquello que lo satisfaga. Por eso, para desear es preciso que algo falte y, justamente, lo que falta al deseo remite a lo que podríamos denominar la "cosa del goce", causa última de la estructura deseante<sup>2</sup>.

En esta paradoja en la que se despliega la problemática vocacional, hay instrumentos, recursos -como por ejemplo el que aquí estamos presentando- que constituyen una apuesta a sostener la tensión, sin pretensión de resolverla.

En esa línea, el programa computarizado *Imágenes Ocupacionales* toma partido por el *jugar*, entendido como una experiencia de «como si», que al decir de D. Winnicott<sup>3</sup>, se organiza entre la realidad y la fantasía, promoviendo el desarrollo de una conducta que se despliega en un escenario construido entre creencias y reglas compartidas.

Si consideramos el juego como *jugar*, como una acción que se va desplegando a la vez que se constituye en objeto, entonces reconocemos que hay un espacio que no es exclusivo del sujeto, ni responde únicamente a una realidad externa. Se trata de un espacio potencial, entre el adentro y el afuera, una zona de experiencia intermedia entre el sujeto y el medio.

Decididamente el *jugar* no se agota en las prácticas infantiles. Podemos advertir un desarrollo del mismo que va desde los fenómenos transicionales (considerados como espacios potenciales entre el niño y su madre, que responden a la ilusión, a la experiencia de control mágico-omnipotente) hacia el juego compartido, reglado, y de éste, a las experiencias culturales propias del *mundo adulto*. Este proceso es estructural, de modo que cada etapa del desarrollo no sucede en forma lineal a la anterior excluyéndola, sino que cada una de ellas puede tener lugar en diferentes momentos de la vida de un sujeto.

Hacemos hincapié sobre la necesidad del *jugar* en los procesos de elección vocacional ya que, entendemos, es la posibilidad para que el sujeto se permita pensar, soñar e imaginar un proyecto de vida futuro. En ese sentido, apostamos a que la experiencia de ejecución del programa *Imágenes Ocupacionales* sea la oportunidad para abrir un espacio de subjetivación, entendido como proceso de "reinención" singular.

El *jugar* conlleva la potencialidad de organizar una experiencia que permita colocar entre paréntesis "la realidad" y, a través de un acto de singularización, poner *freno* a las exigencias propias del discurso hegemónico de las sociedades capitalistas actuales.

El *jugar* se asemejará a otras formaciones de intermediación, entre el espacio de la realidad social y las creaciones fantasmáticas del sujeto. Los mismos procesos psíquicos implicados en el *jugar* están también presentes en los sueños o en las producciones artísticas así como, en general, en todas las actividades sublimatorias, en las que se pone en escena una fantasía de la cual emerge lo reprimido de manera deformada.

A partir de la condición creativa del *jugar* resulta interesante pensar su papel en el proceso de elección vocacional, es decir, en la elección y realización de un *hacer*, básicamente en el área de trabajo y estudio.

Los sujetos sociales en general y, los jóvenes en particular, están cada vez más presionados a pensar y construir proyectos que respondan a las exigencias sociales del discurso dominante. Bajo esa presión, pueden terminar asumiendo una posición pasiva, dificultando el acceso a sus propias aspiraciones. Si el rasgo que domina la escena social actual gira alrededor de la lógica exclusión-inclusión, pareciera existir un discurso totalizador que exige tomar decisiones para competir en una lucha de todos contra todos, a partir de las cuales, se evitaría quedar fuera del sistema.

En ese contexto, pensar, soñar e imaginar entendidos como expresiones del *jugar*, son, ante todo, una invitación a crear un espacio de libertad, a no quedar "pegados" a las demandas y mandatos del discurso social dominado por el mercado.

En este sentido, la experiencia que la técnica de *Imágenes* le propone al profesional, es que invite al consultante a lanzarse a una aventura (como en rigor es el propio proceso de elegir) en tanto deberá contactarse con su propio *no saber*, con la inexistencia de una verdad absoluta sobre lo vocacional, con las implicancias de la renuncia a las certezas acerca de alguna elección correcta.

Para que la aventura (de elegir) sea saludable, en el marco de una consulta (ciertamente una efectiva clínica de los problemas vocacionales), debe construirse una trama muy particular entre el consultante y el profesional. Un tejido sostenido en la confianza depositada por el consultante en el saber del profesional y sus recursos. A su vez, es necesario el corrimiento incesante del profesional de ese lugar en el que es ubicado, como sujeto de un supuesto saber.

El *profesional de la orientación vocacional (pov)* debe generar las condiciones para que el consultante advierta que tomar una decisión no puede ser una operatoria con pretensiones de exactitud. En ese sentido, conviene insistir "que no se juega la vida en la elección vocacional, aunque para elegir haya que jugarse" (Rascovan, 2000)

De más está decir que *Imágenes Ocupacionales* se diferencia de todas las técnicas estandarizadas en Orientación Vocacional. Recordamos –aunque va de suyo- que *Imágenes Ocupacionales* **no** es un test, ni pretende serlo. Es un recurso que abre, que estimula, que invita a que el sujeto (se) explore, (se) busque y (se) construya.

## Notas

\* Licenciado en Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Salud Mental Comunitaria. Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Co director de Punto Seguido, institución dedicada a las problemáticas de las intersecciones entre salud y educación. Vicepresidente de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA). Profesor de Postgrado en la Carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Módulo Nuevos Escenarios Sociales. Profesor Titular de la Cátedra de Orientación Vocacional en la Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades de la Universidad de Palermo (UP). Miembro del Consejo Editorial Internacional de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO).

<sup>2</sup> Rascovan, Sergio (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires. Paidós.

<sup>2</sup> Roustang, F. (1991). «Lacan y el poder. La ilusión lacaniana». Buenos Aires. Revista *Zona Erógena* N° 5.

## El Arte Lúdico de Julio Carrasco Bretón



Mariachesca, 2001. Acrílico s/papel con texturizador.



El dueto de Actupan, 1989. Acrílico s/papel.

Julio Carrasco Bretón es muralista y pintor de caballete. Nació en México D.F. en 1950. Ingeniero químico diplomado de la Universidad Nacional Autónoma de México, preparó también una maestría de filosofía. Estudió la pintura con el legendario pintor y arquitecto de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de San Carlos, Don Lino Picaseno.



El autor en su estudio.

Desde 1973 ha realizado 39 murales en México (entre los cuales uno para la Cámara de Diputados), Canadá, España, Cuba, Bulgaria... con su técnica personal isoplástica compuesta de silicona y mármol pulverizado. Autor de más de 800 pinturas Carrasco ha participado en 53 exposiciones individuales y 145 exposiciones colectivas en 18 países.

Recientemente ha realizado litografías en el famoso Atelier Bramsen en París y grabados en el Taller Mario Reyes en México DF.

En sus pinturas actuales Carrasco versa sobre una búsqueda y tratamiento de nuevas morfologías absolutamente abstractas y geométricas con una gama cromática intensa y un esmerado cuidado en la disposición de los tonos derivados del color preponderante.

Ha dado más de 70 conferencias sobre la cultura y los derechos de autor en América latina, Estados Unidos, España, Francia, Canadá, Reino Unido, Italia....



El Ogro nuestro, 2004. Acrílico  
s/papel algodón.

Colabora en varios periódicos y revistas culturales mexicanos como Archipiélago, Excelsior, México Hoy, Quehacer político y algunos programas de radio (Radio Fórmula, Radio 620). Carrasco es también fundador de la Sociedad de Artistas Ludicos, movimiento de carácter universal con un programa que incluye eventos ligados a lo ludico no solo en las artes plasticas sino a todas las artes. Miembro Fundador de la Sociedad Mexicana de derechos de autor para los artistas plásticos, Somaap, asume su presidencia desde el 2001.

Es también Presidente del CIAGP – Consejo Internacional de los Autores Gráficos y Plásticos y Fotógrafos de la CISAC – Confederación Internacional de las Sociedades de Autores y Compositores.

