

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Noviembre de 2005-Febrero de 2006



En este número:

[Movimientos en Psicología y Educación](#), *Marisa Lopes da Rocha*
y *Valéria da Hora Bessa*

[Tutoría Virtual sobre Modelos de Orientación Psicopedagógica](#),
Gemma Filella y *Rafael Bisquerra*

[Los Resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la ZMCM](#), *Guadalupe Escamilla*

[Duración de los Estudios: ¿Exclusión o Inclusión?](#), *Miriam Sánchez Hernández*

[En Busca de las Representaciones Sociales que Estudiantes y Profesores Normalistas Construyen del Docente](#), *María Guadalupe Villegas Tapia*

[El Uso y el Desuso de los Materiales de la SEP](#), *Marco David Arenas de la Rosa* y *Gloria Escamilla Gil*

[El PROGEO de los CBTs en el Estado de México](#)

[Psicología, Educación y Sociedad en México y Brasil](#) (Reseña),
Sara Unda Rojas

[El Congreso AMPO'2005](#)

[Diplomado «Conocimiento, Valores y Habilidades de la Orientación Educativa para el Siglo XXI»](#)

Movimientos en Psicología y Educación

Marisa Lopes da Rocha^{*}

Valéria da Hora Bessa^{**}

Resumen: Este artículo surge a partir de la investigación-intervención «La escuela entre la macro y micro política y sus implicaciones con las prácticas psicológicas», realizada a través del Instituto de Psicología de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Tiene como propósito analizar y trabajar los principales planteamientos y polémicas relativas a la formación y prácticas de la Orientación en las escuelas. La investigación se desarrolla con becados de Iniciación Científica, pasantes de grado y posgrado, buscando un nuevo modo de formación académica, según el cual, el campo de análisis y de producción de conocimiento no precede al campo de intervención, pero se articula como acción colectiva que se organiza entre educadores y psicólogos. **Palabras clave:** Orientación Educativa; prácticas orientadoras; formación de orientadores.

Nuestro trabajo de investigación se realiza en un CIEP (Centro Integrado de Educación Pública) de la red pública de enseñanza del Estado de Río de Janeiro. El objetivo es aflorar reflexiones acerca de la formación del psicólogo en la interfaz Psicología/Educación y las dificultades encontradas en el espacio de trabajo junto a las escuelas, orientado hacia una perspectiva ético-estético-política de actuación del psicólogo en proyectos colectivos con los equipos de la comunidad escolar.

Perspectiva ético-estético-política en los movimientos educativos

Partimos de la base de que todo conocimiento, toda forma de organización institucional, así como el propio hombre, son productos contextualizados. La subjetividad se constituye permanentemente, siendo, por lo tanto, provisoria, como un campo de fuerzas singulares en lo colectivo. No existe la naturaleza humana, el hombre eterno, que se apropia del mundo para madurar; es un todo que tiende a la individualidad, a la armonía, de un modo evolutivo, lineal. El hombre es histórico y se desarrolla en las relaciones socio-político-económicas; sujeto y objeto se construyen juntos en las prácticas. Afirmamos, por lo tanto, que en la constitución humana, circunscrita en sus diferentes formas de inserción en las prácticas, el hombre entra en conflicto en la complejidad social que produce y en la cual es producido. La salud pasa a ser entendida no como integración estabilizadora, sino como tensión, así, sabremos cuanta tensión potencia al sujeto para sus nuevas relaciones, para la construcción de nuevos planteamientos, para otra estética de la existencia. La

perspectiva ético-estético-política permite a los educadores tener la posibilidad de discutir las instituciones que se engendran en la vida escolar como la infancia, la pedagogía, la disciplina, las dualidades que dividen el proceso en teoría versus aprender, divisiones que, organizando «día a día» la segmentación, en la rígida e intransferible jerarquía establecida en la realidad escolar, llevan a los educadores al tedio.

La pedagogización (formalización de la educación) de las relaciones y del conocimiento producido en la escuela es responsable del tedio, pues actualiza la lógica que excluye la diferencia. Pedagogizar implica dar forma a las acciones, a las situaciones, teniendo como referencia los modelos, los patrones convencionales, aceptados socialmente como normales. En lo que respecta al conocimiento, la pedagogización actúa produciendo y reproduciendo saberes que dejan de ser registrados y relacionados con circunstancias, para constituirse en verdades universales. Los programas naturalizan principios y normas que funcionan como leyes. Tales programas conllevan contenidos sometidos a un cierto tiempo en el cual deben ser cumplidos. La lógica dominante gana espacio, constituyéndose como criterio de verdad, de normalidad, de un orden a seguir, excluyendo los análisis, los movimientos locales. Es importante observar que, en esta perspectiva, no sólo es el alumno el excluido en la relación del profesor con su saber: el propio educador está fuera del circuito determinado por programas, métodos y tiempo cronometrado para su desarrollo. Del mismo modo, las prácticas de estudio/producción del conocimiento y el hacer de la vida cotidiana son, de manera general, incompatibles, lo que lleva a la no-legitimación de los saberes construidos en el «día a día», vivido como pérdida de tiempo frente al trabajo a realizar. Cuando las inversiones escolares están en el ámbito de la organización preestablecida, del espacio ya delimitado, su resultado son las reformas que neutralizan el tiempo como invención, como transformación micro-política de la realidad.

El tedio es, así, la sensación de descompás, de inercia, de anacronismo que surge en la vida cotidiana, como la sensación de impotencia de crear, de hacer frente a una realidad que no está bajo control (como en los libros o en las teorías), una realidad que escapa a las representaciones del equilibrio esperado en el proceso. Pero es justamente lo que no encaja que afirma el tiempo en la diferencia, pues revela lo singular, la heterogeneidad, lo que resiste a la representación. El tedio, en este sentido, es un indicador de que algo huye al control, una angustia que puede facilitar cambios, ya que evidencia la complejidad que requiere analizar y profundizar lo vivido. Este es un proceso que no tiene un comienzo, ni un medio ni un fin

determinados; en la medida en que se da entre los planteamientos que emergen como desafío y que nos remiten en todo momento a nuevos planteamientos y, por lo tanto, a otros regímenes de tiempo, permitiendo/posibilitando la inclusión de lo que en nosotros está excluido: el deseo, la implicación individual y colectiva, la constitución de proyectos como motor de las transformaciones.

Así, la ética está relacionada con la postura que evaluadora, desarrollada frente a las opciones que se abren delante de cada uno de nosotros y de lo colectivo; la estética se refiere al compromiso de creación de nuevas referencias, criterios y alternativas para la realidad concreta; la política se relaciona al análisis de los sentidos que van ganando las acciones implementadas ante los efectos producidos. Es importante observar que las formas asumidas por la vida cotidiana no se estructuran sólo a partir de determinaciones externas a su proceso, sino también, y principalmente, a partir de cada uno y de los grupos que componen la sistematización de la enseñanza escolarizada. Colocar las instituciones en análisis, o sea, los criterios que orientan nuestras acciones, los valores, los principios y las normas que nos atraviesan y por medio de las cuales producimos la vida cotidiana, es enfatizar el análisis micro-político de las prácticas.

Esa dimensión de análisis funciona como un contratiempo institucional, ya que abre la posibilidad para nuevas posturas y acciones socio-político-pedagógicas. Lo que se evidencia en los análisis micro-políticos —análisis de las implicaciones de los profesionales con el proceso de trabajo, con el otro, con la propia formación (que nos otorga un lugar de saber-poder en la jerarquía institucional, facultando las dicotomías y el lugar de los especialistas)— son las relaciones que van siendo tejidas a lo largo del proceso y que no siempre se muestran evidentes, pero que dan sentido y criterio a las prácticas.

¿Qué hacer? y ¿para qué? Estos son planteamientos que el tiempo instituido en las escuelas no permite responder. La escuela vive hoy un tiempo acelerado que la articula a las grandes organizaciones sociales que privilegian las relaciones funcionales y pragmáticas del trabajador con su proceso de trabajo. Tiempo que enfatiza la competencia como ejecución eficiente de lo previsto, competitividad, productividad, en fin, cumplimiento de las normas de los manuales que establecen patrones, estadísticas y metas que serán cumplidas. Las políticas de gabinete, las representaciones ideales producidas extra-muros, teniendo por objetivo la adaptación social, son construcciones macro-políticas que funcionan como lógicas para

las acciones, en descompás con la realidad singular de las comunidades escolares.

De este modo, no tenemos un problema que descubrir, sino el desafío de crear condiciones de producción. Hacer historia es rescatar el tiempo de las acciones, contextualizándolas en el intento de hacer realidad alternativas concretas para la vida cotidiana educativa.

La metodología de la investigación-intervención

La investigación-intervención se constituye como una tendencia de las investigaciones activas para sobrepasar la investigación-acción, asumiendo una intervención psico-sociológica al nivel de transformación institucional. De este modo, trabajamos con grupos y colectivos, trayendo para la discusión las bases institucionales, valores, principios y criterios que los constituyen y constituyen sus prácticas, dándoles un espacio en la jerarquía de la organización escolar y, por lo tanto, un lugar de poder tanto en la actualización de leyes y normas generales, como en la creación de un campo singular de trabajo. La investigación-intervención está otorgando la posibilidad de repensar las bases teórico-metodológicas en los procesos de investigación frente a la realidad, que encontramos en el campo de trabajo social. Para educadores y psicólogos, se caracteriza por el análisis de la vida cotidiana escolar, reflexión y acción sobre la realidad establecida en las pausas, en los bloqueos a los cambios, así como en la elaboración colectiva de alternativas para el fracaso escolar. En esa perspectiva, investigadores e investigados son sujetos activos en la producción del conocimiento, siendo fundamentales tanto el estudio y el análisis de la historia de los grupos escolarizados y de la política educativa, como la acción de los educadores sobre los proyectos y prácticas producidas en los diferentes segmentos de la escuela, abriendo espacio para los análisis de las propias relaciones entre psicólogo y educador.

Será esencial trabajar las variables, eventos y hechos que evidencien los conflictos no explicitados del orden político, de lo afectivo, de lo profesional, que traen otras dimensiones de la vida cotidiana, no siempre tan explotadas por no ser evidentes, planteando temáticas del/con el grupo, viendo nuevas salidas, produciendo otras relaciones con las propias actividades. Las implicaciones de los diferentes profesionales que componen los equipos de trabajo serán también analizadas en los grupos, permitiendo así, la evidencia de la inserción de cada uno y del propio grupo en el proceso de formación de la realidad vivida. En este tipo de investigación, los resultados y las conclusiones

se constituirán en análisis cualitativos del proceso en permanente cambio, trayendo evaluaciones de los avances conseguidos con relación a la participación activa de lo colectivo en la organización político-pedagógica de la escuela.

Una experiencia en movimiento

Nuestras preocupaciones en los primeros contactos con la escuela fueron desde un principio, no sólo conocer la comunidad con sus características, demandas y procesos establecidos de producción de la realidad, sino también construir un espacio diferenciado de trabajo para el psicólogo que permitiera acciones colectivas con rescates de orden socio-político, re-dimensionando la solicitudes de prácticas individualistas. Porque es exactamente en la lógica del sistema de división social del trabajo que gana consistencia la fragmentación de los profesionales y de las prácticas y la jerarquía, donde se instalan los especialistas y las dicotomías teórico versus técnico, producción versus transmisión de saber y todas las demás que endurecen el proceso de enseñanza. Nuestra propuesta fue la de conocer los procedimientos, las normas, los valores que organizaban la vida cotidiana del trabajo escolar y crear dispositivos de discusión de los planteamientos y de las implicaciones de los diversos individuos, grupos y sectores con las instituciones presentes, así como potenciar la construcción de nuevos modos de pensar/hacer en la educación.

La dinámica institucional que encontramos en la escuela remitía a las prácticas con las siguientes características: dispersión de las actividades pedagógicas; falta de integración de los profesionales; dicotomía entre el aula y los talleres que, en esta escuela, constituyen el enriquecimiento curricular que complementa el horario integral; críticas aisladas de algunos profesionales; oposición velada de pequeños grupos que no conseguían expresión política capaz de interferir en «el día a día» instituido; instantaneidad de los eventos (informales, imprevistos, que desorganizaban la rutina, sin potenciar nuevas formas de vida). Las quejas, lamentos de pasillos, ausencias y silencios en las reuniones eran de las formas de resistencia a la superficialidad de las acciones, entendidas por nosotros los investigadores como falta de consistencia de todo lo que era propuesto, ya que no dejaban consecuencias o repercusiones para las actividades pedagógicas.

Nuestra participación inicial tenía como perspectiva la activación del proceso educativo, abriendo un espacio/tiempo para los análisis, discusiones y nuevas acciones entre educadores.

En este sentido, fue de fundamental importancia la organización de diferentes grupos de alumnos, profesores y familiares para el fortalecimiento de la vida político-pedagógica y la expresión de nuevas prácticas educativas por la colectivización de los análisis de la vida cotidiana. Con tal objetivo, accionamos dispositivos montados junto con la comunidad escolar, que funcionaron como disparadores de movimientos críticos, de una mayor integración de lo colectivo en la búsqueda de alternativas a la dispersión, al exceso en las tareas, a la falta de sentido y de deseo de estar en la escuela, tales como: la comisión para elección de alumnos y profesores representantes de clases y re-dimensionando esas funciones, organización de los Consejos de representantes como espacio político de los alumnos, la idea de *gremio* por parte de los alumnos más antiguos como foro socio-cultural, actividades escolares como la Escuela Abierta, Feria de Ciencias, etcétera. Propusimos incluso talleres de Sexualidad y de Escuela/trabajo con los alumnos y tratamos de integrar nuestras actividades a la de los profesores y a los talleres extra-curriculares (dibujo, teatro, «capoeira»¹, informática, entre otras). Queríamos afirmar que era posible una aproximación, un interjuego en el trabajo aislado instituido hasta el momento difícil y no siempre lo suficientemente interesante como para captar la atención del alumno. Participamos de las reuniones ya existentes (reunión general de profesores y consejos de clase) y de otras reuniones que nos fueron propuestas por los profesores, como la formación de un grupo de debate sobre violencia con los profesores de 5ª serie y, con los de la 6ª serie², sobre disciplina. El debate sobre disciplina generó un gran movimiento del cual participó toda la escuela, teniendo como objetivo la elaboración del código de relaciones de convivencia – código que estableció criterios colectivos de organización, límites y funcionamiento para la conducta de todas las secciones y de las prácticas de la escuela. Este código tiene vigencia de un año, al término del cual será evaluado nuevamente por toda la comunidad. Su importancia no está en la normatividad, incluso porque no instituye reglas absolutas, sino en las varias instancias de los planteamientos y pausas.

En el «día a día» procurábamos transformar las quejas, los lamentos o las solicitudes de orientación en acciones críticas hacia la psicología, en creación de alternativas junto a los diversos grupos y, principalmente, entre los diversos segmentos en los espacios colectivos. De este modo, invertimos en el fortalecimiento de foros, ampliando las reivindicaciones y la creación de alternativas. Junto con la dirección, buscábamos discusiones sobre estrategias de organización colectiva (organización de equipos, de coordinadores por área de

conocimiento, de proyectos interdisciplinarios, composición de las clases y del propio currículo), privilegiando escuchar las demandas de profesores, alumnos y padres, en el sentido de fortalecer las prácticas pedagógicas y los recursos necesarios para su implementación.

Desafíos permanentes

La escuela ha vivido este proceso con mucha intensidad, lo que ha permitido mayor afluencia de ideas, de grupos más activos, en fin, de nuevas perspectivas que originaron algunos cambios que están siendo probados desde 1999: los coordinadores generales (en número de dos, pues la escuela funciona en régimen integral, además del parcial nocturno); las coordinaciones por áreas, con la perspectiva de cambiar el currículo; los consejos de clase, que pasaron a contar con la presencia de todos los profesores y alumnos de la clase para la discusión del trabajo y de las relaciones establecidas; reuniones generales mensuales. Además del calendario escolar, que incluye la planificación de reuniones, las formas de evaluación y la organización de las clases, los educadores consiguieron organizar también el calendario de eventos vinculados a la vida escolar como resultado de sucesivos debates con relación a los años anteriores. Empezamos un trabajo con los funcionarios, a través de entrevistas individuales, debido a la dificultad de horarios comunes disponibles para un trabajo grupal, con la finalidad de plantear puntos críticos y posiciones sobre la inserción de sus prácticas en el proceso escolar.

Así nuestro desafío está en la búsqueda de sentidos y singularidades para el proceso educativo. Esto significa que la estabilización de cuerpos y formas de organización están expuestas al riesgo de reproducción de las prácticas de escolarización vigente en lo que respecta al individualismo, competitividad, disciplina y burocratización. Estamos atentos a esas fuerzas socio-pedagógicas, manifiestas en los modos subjetivos de la modernidad, donde la escuela se presenta como un gran templo productor/reproductor que despotencializa cambios en función del equilibrio y de la acomodación que choca permanentemente con la complejidad creciente de la vida contemporánea.

Para finalizar, es importante señalar que, a diferencia de la propuesta de las investigaciones tradicionales, que conjeturan un tiempo determinado para el desarrollo del proceso, procedimientos previamente construidos que serán repetidos en todos los campos donde se realiza, además de las formas de evaluación estandarizadas que serán aplicadas, la propuesta de

la investigación-intervención trae como evaluación análisis cualitativos del proceso en cambio. Eso significa que la evaluación está vinculada a la potencialidad que le fue permitida, por intermedio de los dispositivos implementados a favor de la ampliación de la participación activa de los diversos segmentos, de la organización socio-político-pedagógica por lo colectivo institucional, del proceso autogestivo, de la creación de nuevos modos de existencia, reconstruir el sentido no sólo de la educación, sino también de la propia psicología.

Referencias bibliográficas

Baremlitt, Gregorio (1992). *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes*. Rosa dos Tempos. Río de Janeiro.

Brandão, C.R. - Org. (1987). *Re-pensando la investigación participante*. 3ed. Brasiliense. São Paulo.

Fazenda, I. - Org. (1989). *Metodología de la investigación educacional*. Cortez. São Paulo.

Frigotto, Gaudencio Org. (1998). *Educación y la crisis del trabajo. Perspectivas a fines de siglo*. Vozes. Petrópolis.

Machado, Adriana Marcondes & Souza, Marilene Proença Rebello de - Orgs. (1997). *Psicología escolar: en búsqueda de nuevos rumbos*. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Patto, Maria Helena Souza (1991). *La producción del fracaso escolar*. Queiroz. São Paulo.

Penin, Sonia (1995). *Vida cotidiana y escuela. La obra en construcción*. 2ed. Cortez. São Paulo.

Rocha, Marisa Lopes da (1997). «De la crítica de las estructuras a las dimensiones de tiempo: subjetividad y formación escolarizada». *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*. V. 8, n. 1/2, p. 68-79. Niteroi.

_____ (1999). «La formación en la interface psicología/educación: nuevos desafíos». In: Mancebo, D. e Vilela, .M.J. (Orgs). *Abordajes socio-históricos y desafíos contemporáneos*. Eduerj. p. 183-194. Rio de Janeiro.

Rodrigues, Heliana de Barros, Leitão, Maria Beatriz e Barros, Regina Benevides de - Orgs. (1992). *Grupos e instituições en análise*. Rosa dos Tempos. Rio de Janeiro.

Notas:

* Maestría en Filosofía de la Educación: Fundación Getúlio Vargas –Río de Janeiro y Doctorado en Psicología: Pontificia Universidad Católica – São Paulo. Docente investigador en Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro – Brasil. Correo electrónico: rochadm@uol.com.br

** Licenciada en la Facultad de Psicología y Maestría en Psicología Social en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Docente de la educación superior: Universidad Estácio de Sá UNESA - Río de Janeiro – Brasil. Correo electrónico: vhbessa@ig.com.br

¹ La Capoeira es un tipo de arte marcial propio del Brasil, en el que la música va marcando los modos de un juego o «jogo» entre dos contrincantes con el

fin de poner de manifiesto habilidades rítmicas y de lucha en medio de un ambiente de diversión y reto. (Nota del editor).

² Primer y segundo curso pertenecientes al segundo segmento escolar en Brasil.

Tutoría Virtual sobre Modelos de Orientación Psicopedagógica

Gemma Filella*
Rafael Bisquerra**

Resumen: Este artículo se propone esclarecer posibles dudas que puedan surgir sobre los tipos de modelos de orientación psicopedagógica. Está pensado para profesorado y alumnado de orientación educativa y psicopedagógica. El texto describe una entrevista virtual entre profesor y alumna vía correo electrónico. **Palabras clave:** orientación psicopedagógica, modelos de orientación, tutoría virtual, profesionales de la psicopedagogía, recursos electrónicos.

Introducción

Este artículo ilustra un diálogo vía *e-mail* entre una alumna y un profesor de orientación educativa. El diálogo gira en torno a una serie de conceptos relativos a los modelos de orientación educativa y psicopedagógica y otros conceptos relacionados. Con este diálogo se pretende poner de relieve una posibilidad de aprendizaje vía *e-mail*. Al mismo tiempo este diálogo sirve de excusa para ir clarificando una serie de conceptos en torno a la orientación. La idea de potenciar el diálogo como estrategia para construir realidades a partir del consenso, ha recibido un fuerte impulso en el Forum Internacional de las Culturas 2004 celebrado en Barcelona, el cual tiene una continuidad en el Forum de Monterrey 2007. Por esta razón nos ha parecido interesante proponer un diálogo sobre conceptos básicos de la orientación, que no siempre se utilizan con precisión. Al final se presenta una bibliografía donde se desarrollan los conceptos aquí expuestos.

Inicio y desarrollo del diálogo vía e-mail

Asunto: Dudas psicopedagógicas

Fecha: Friday, 04 march 2005 21:45:22

De: mr@piee.xtec.es

A: rbisquerra@d5.ub.es

Hola Rafael. Me llamo María R., supongo que no se acordará de mi, fui alumna de la asignatura de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica en el curso 1997-98. Actualmente, trabajo como psicopedagoga en un Equipo de Sector. Siguiendo sus indicaciones sobre nuestro deber de formación continua, estoy leyendo acerca de la intervención psicopedagógica y me ha surgido una duda que me gustaría

podiera ayudarme a resolver: ¿El concepto de intervención orientadora es sinónimo de intervención psicopedagógica? o ¿la orientación incluye la intervención? Perdona las molestias porque ya se que el tiempo no sobra en su trabajo.

Respuesta: orientación e intervención

En primer lugar decirte que he encontrado tu ficha de alumna y que me parece correcto que te replantees estas dudas terminológicas que a veces llevan a la confusión y que pueden afectar a la práctica educativa diaria.

Referente a tu consulta sobre la intervención psicopedagógica debo decirte que son sinónimos. Lo que pasa es que dentro nuestro campo hay diversas tradiciones. Dentro de la tradición psicológica en España ha habido mucha reticencia en utilizar la palabra «orientación»; en su lugar se ha utilizado más «intervención psicopedagógica».

Esto explica que haya una materia troncal en los estudios de Psicopedagogía que se llama «Modelos de orientación e intervención psicopedagógica». Esto es para satisfacer a las dos tradiciones (pedagógica y psicológica). Pero «*strictu sensu*» con el título de «Modelos de orientación psicopedagógica» debería ser suficiente. Mejor dicho: sería lo correcto, puesto que es redundante «orientación e intervención psicopedagógica». Desde cierto punto de vista se puede considerar que la orientación es más amplia que «intervención» (ya que incluye teoría, historia, normativa legal, etcétera). Pero intervención orientadora o intervención psicopedagógica se pueden considerar como sinónimos. La utilización de un concepto u otro, a veces permite distinguir si quien lo dice es un orientador (de formación en pedagogía) o un psicólogo.

Gracias Prof. Bisquerra. Ahora ya lo entiendo. Pero me ha surgido otra duda: ¿el diagnóstico forma parte de la intervención? Lo pregunto porque muchas veces se habla de diagnóstico, Intervención y evaluación.

Respuesta: Evaluar para mejorar

La tendencia actual es entender el diagnóstico como parte de la intervención. No tiene sentido un diagnóstico que no vaya seguido de una intervención. De lo contrario nos podemos encontrar con aquel caso de una madre que le dice a la orientadora: «Hace seis meses que le pasaron el Wechsler a mi hijo; pero sigue portándose tan mal como antes»

El diagnóstico por sí mismo no sirve de nada, sino va seguido de alguna intervención. Incluso la evaluación de programas sólo tiene sentido si sirve para mejorar. El lema tiene que ser: Evaluar para mejorar.

Modelo de consulta y asesoramiento

Gracias de nuevo pero ahora me gustaría preguntarle si se puede entender el modelo de consulta como sinónimo de asesoramiento.

Respuesta:

Modelo de consulta y modelo de asesoramiento se pueden considerar como sinónimos. La diferente denominación también proviene de las dos tradiciones (pedagógica y psicológica). En orientación, tradicionalmente se ha utilizado «asesoramiento» como traducción de «counseling»; es decir, para referirse al modelo clínico. Fíjate en las obras de Shertzer y Stone o la de Patterson, que son referentes clásicos sobre el tema.

En orientación se ha ido evolucionando. La ampliación del horizonte del counseling ha conducido al modelo de programas y al modelo de consulta (consulting). Lo que sucede es que hay profesionales que prefieren utilizar el término «asesoramiento» como traducción de «consulting» (que se utiliza en la literatura angloamericana especializada). Al traducir «consulting» por «asesoramiento» no se cae en la cuenta de que de esta manera se utiliza la misma expresión que, dentro de la orientación, se ha dado al modelo clínico (asesoramiento individualizado). Pero la realidad es que actualmente se utiliza mucho la expresión asesoramiento como sinónimo de modelo clínico. Espero no haberte confundido más. De hecho, la terminología y la utilización que se hace de las palabras en las distintas personas o tradiciones, a veces, puede llevar a confusión. Se puede concluir en que hay una tendencia en ir utilizando «asesoramiento» como sinónimo de «consulta».

Consulta, programas y modelo clínico

¿En el modelo de consulta se pueden utilizar técnicas propias del modelo clínico y del de programas? Es decir, ¿se puede formar a otros profesionales a través de los dos modelos? o ¿el modelo de consulta tiene su propio método?

Respuesta:

Consulta y modelo clínico son conceptos diferentes. El modelo clínico es una atención *directa e individualizada enfocada a*

resolver problemas. El modelo de programas es una atención *directa grupal, enfocada a la prevención y al desarrollo.* El modelo de consulta es una atención *indirecta:* el orientador interviene con el profesorado, que es quien interviene con el alumnado. El profesorado es el mediador que lleva a la práctica el programa o la intervención orientadora, después del asesoramiento del orientador. De esta forma se aumenta la eficacia del orientador. Fíjate como un orientador que interviene mediante el modelo clínico solo puede atender a un alumno en una entrevista de una hora. Si interviene durante una hora con un grupo de cinco tutores y cada tutor-profesor tiene 25 alumnos a su cargo, los efectos de la orientación llegan a 125 alumnos.

Otra cosa es que en el modelo de consulta se puedan utilizar técnicas basadas en el counseling (modelo clínico), tales como escucha empática, autorevelación, confrontación, etcétera.

Por otro lado, el modelo de consulta es un factor de potenciación del modelo de programas. El orientador, como agente de cambio y dinamizador de la orientación, procura a través de la consulta colaborativa (asesoramiento) potenciar la implantación de programas por parte de los tutores y del profesorado en general.

Todo esto puede implicar formación continuada del profesorado. Así, en la denominación original se habla de «consulting and training», es decir, «Modelo de consulta y formación», o dicho de otra manera, la consulta implica formación continuada del profesorado.

El modelo de programas

Gracias prof. Bisquerra, estoy de acuerdo con Usted. Por otro lado, pienso, a raíz de sus orientaciones, que es diferente la elaboración de un programa de formación de tutores y profesores que el modelo de programas. ¿Cómo lo ve?

Respuesta:

También asiento contigo que es diferente un programa de formación del profesorado que el modelo de programas. En este último caso se trata de un «programa de intervención», que lo deberían llevar a la práctica profesionales (orientadores) o paraprofesionales (tutores, profesores) que han recibido una formación apropiada; a través de un programa de formación, lógicamente, dicho de otra manera, un programa de formación se aplica a los profesionales y paraprofesionales que llevarán a

la práctica un programa de orientación (o de intervención) con el alumnado.

Consulta colaborativa

Bueno ya que estamos con este tema me gustaría que me diera su opinión sobre cuando hay que llevar a cabo la consulta experta y la consulta colaborativa en la formación de los profesionales de la educación.

Respuesta:

Considero que aunque no hay que olvidar que un consultor es un experto, en la educación formal debemos apostar por la consulta colaborativa, entendida como el hecho de asumir de forma conjunta (orientador y profesorado) la responsabilidad de la intervención. El consultor (orientador) y el consultante (profesor, tutor) definen el problema conjuntamente, se ponen de acuerdo en los objetivos, desarrollan un plan de acción y comparten la responsabilidad de llevarlo a la práctica.

La orientación en la educación no formal

Últimamente está saliendo bibliografía sobre la figura del orientador y/o psicopedagogo en el contexto no formal y aprovecho para conocer cuál es su opinión al respecto y agradecer toda su ayuda.

Respuesta:

Los contextos de intervención del orientador son tres: educación formal, contexto socio-comunitario y organizaciones. Esta clasificación se hace desde el punto de vista del usuario: en primer lugar, el usuario pasa por la educación formal, después (por ejemplo a la hora de buscar trabajo o en períodos de paro¹) puede requerir ayuda de los medios socio-comunitarios (Servicios de Empleo, Servicios Sociales, Centros Cívicos, etcétera.). Posteriormente, cuando está trabajando en una empresa, forma parte de una organización. «Organización» es el término que se utiliza en la literatura especializada para referirse a lo que también se conoce como empresa. Lo que pasa es que toda empresa es una organización, pero no toda organización se considera una empresa. Cada vez más parece que hay un consenso en ampliar el campo de actuación del orientador al contexto socio-comunitario y de las organizaciones. Esto explica que se hable de orientación profesional con un enfoque del ciclo vital, desarrollo de la carrera en las organizaciones, planificación de carrera, gestión

de carreras, etcétera. En todos estos casos es importante comprender el «punto de vista del actor» (usuario de los servicios de orientación).

Los modelos teóricos

También me gustaría entrar en el tema de los modelos teóricos. ¿En qué teorías se basan los modelos de intervención? ¿El modelo clínico sería la aplicación del counseling, o lo ve como sinónimos? Es decir, ¿las teorías del counseling se materializan en el modelo clínico?

Respuesta:

Bueno, ya sabes que clasificamos los modelos en teóricos, modelos básicos de intervención y modelos organizativos. Los modelos teóricos constituyen el fundamento para la configuración de los modelos básicos de intervención. Los modelos básicos de intervención son el modelo clínico, el modelo de programas y el modelo de consulta.

En concreto las teorías del counseling se materializan en el modelo clínico. Aunque hay nuevas teorías dentro del marco del counseling que han dado lugar al modelo de programas y al modelo de consulta.

Por otro lado, el counseling, igual que la orientación, es teoría y es práctica. Por tanto, pensando en el lado práctico, se puede decir que el modelo clínico de atención individualizada se basa en el counseling, pero al mismo tiempo, si queremos utilizar esta palabra, se puede decir que es una forma de counseling. Pienso que hay otras formas de counseling (consulta y programas, por ejemplo). Se puede considerar como equivalentes counseling, modelo clínico y atención individualizada. Debemos reconocer que en nuestra ciencia no hay una utilización unívoca de los términos. Cada uno utiliza la terminología como mejor le parece, dándole un significado con matices particulares. Es una especie de Torre de Babel. Pero intentaremos aportar nuestro granito de arena con un intento de clarificación terminológica. Pienso que tu, en estos momentos, profundizando en estos matices, estás dando pasos en este sentido. Pero piensa que hay pocas personas que lo intentan.

La consulta colaborativa como aplicación del constructivismo a la orientación

Gracias y ¿dónde se coloca el constructivismo en todo el marco teórico?

Respuesta:

El constructivismo es la aplicación a la educación de la psicología cognitiva. Entre las múltiples relaciones que hay entre constructivismo y orientación vamos a citar el modelo de consulta como proceso de reconstrucción conjunta de la realidad entre consultor (orientador) y consultante (profesor, tutor). Ambos reconstruyen la realidad del centro a través del diálogo; cada uno lo ve a su manera. A través del consenso se crean realidades.

El eclecticismo y la integración de teorías

¿Piensa que es viable la postura ecléctica, entendida como elegir aquello que nos conviene de cada teoría en función de la situación o piensa que es imposible que un orientador domine a fondo diversas estrategias basadas en diversas teorías?

Respuesta:

La posición ecléctica no solo es viable sino que es la más habitual. En los años cuarenta había una clara tendencia a adscribirse a una escuela. Ultimamente, es más común conocer el amplio campo de posibilidades de intervención y aplicar las estrategias más apropiadas en función de la interacción que se establece entre un sujeto y el entorno. Si bien la tendencia más reciente es afrontar el reto de la integración de teorías, que supone dar un paso más allá del eclecticismo.

¿Es sinónimo eclecticismo de postura integradora?

Respuesta:

Eclécticismo y movimiento integrador están muy relacionados. Pero no son lo mismo. El eclecticismo es técnico, divergente (se constatan las diferencias entre los diversos enfoques), hay que elegir entre diversas propuestas, etcétera. La posición integradora es teórica, convergente, combinación de diversas propuestas para crear algo nuevo; es síntesis unificadora (integradora). Se puede observar una tendencia en los últimos años de pasar de la postura ecléctica a la integradora. La postura integradora va más allá del eclecticismo (selección de

enfoques) para realizar un esfuerzo por contribuir a la maduración y avance del counseling hacia una integración teórica y técnica.

Bien, debo decir que me marcho a los Estados Unidos para asistir a un curso de formación sobre counseling por lo que estaré un tiempo sin molestarle, pero antes me podría explicar el significado de estas dos expresiones: life span/lifelong learning?

Respuesta:

Life span hace referencia al ciclo vital. La utiliza por ejemplo Super para hablar del «life span career rainbow», es decir, del arco iris del desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida. También se utiliza en psicología evolutiva para referirse al estudio de la evolución individual a lo largo de toda la vida. De hecho es una expresión que se introdujo a partir de la psicología del desarrollo para referirse a que se produce un desarrollo a lo largo de toda la vida (life span); este desarrollo se da en el plano personal, social, de la carrera, etcétera. *Life span* se ha traducido por «enfoque del ciclo vital». Este enfoque superó, en su momento, el estudio de la psicología evolutiva, centrada en la infancia y adolescencia, para extenderla a toda la vida. Si *life span* es un concepto de la psicología del desarrollo, «lifelong learning» es un concepto de educación permanente. Precisamente quiere decir: aprendizaje a lo largo de toda la vida. Resumiendo: *life span* es el enfoque del ciclo vital en la psicología del desarrollo (incluida la carrera); *lifelong learning* es aprendizaje a lo largo de la vida; equivale a educación permanente.

Mil gracias por sus respuestas, pero no me gustaría terminar sin que me explicara qué es esto de la educación emocional, pues despierta muchas inquietudes y parece muy interesante.

Respuesta:

En primer lugar me gustaría enmarcar la Educación Emocional dentro de la orientación psicopedagógica. Ya sabes que hablamos de cuatro grandes áreas de la orientación: orientación profesional, orientación para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo humano y el área de atención a la diversidad como área transversal. Así pues, la Educación Emocional estaría dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, con el objetivo de ofrecer una prevención inespecífica para los problemas sociales actuales, a los cuales la orientación

tiene que hacer frente: farmacodependencias, individualismo, maltrato infantil, multiculturalismo, comentarios burlescos en contra de los defectos de la persona, inmigración, delincuencia, múltiples modelos familiares, crisis de valores, estrés, depresión, anorexia, suicidio, violencia, etcétera.

La educación emocional se entiende como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que le plantea la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Bibliografía

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. EOS. Madrid.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea. Madrid.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona.
- Jiménez Gámez, R. A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Aljibe. Málaga.
- MEC (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC. Barcelona.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Pirámide. Madrid.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide. Madrid.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1998). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. 2a edición. Estel. Barcelona.

Notas:

* Gemma Filella Guiu es Profesora Titular de Escuela Universitaria en la Universitat de Lleida. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Coordinadora del Postgrado en Educación Emocional. Universidad de Lleida. Cursos 2004 y 2005.

** Rafael Bisquerra Alzina es licenciado en Pedagogía y en Psicología y Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor Titular de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía. Es autor de múltiples libros sobre el tema. Correo: rbisquerra@d5.ub.es

¹ Quiere decir desempleo (nota del editor).

Los Resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la ZMCM

Guadalupe Escamilla*

Este año, fue aplicado, en su décima edición, el examen único de ingreso a la educación media superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México¹. Un total de 287 mil 886 alumnos egresados de secundaria participaron en dicho proceso, que de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, representó un incremento de 7 mil 231 solicitudes con respecto al proceso de ingreso 2004 (Poy, 2005a).

De acuerdo con la convocatoria, publicada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, Comi-pems, los interesados deberían estar inscritos en el tercer grado de educación secundaria y tener acreditadas todas las asignaturas del primero y segundo grados. En caso de haber concluido este nivel, deberían contar con el certificado correspondiente al momento de solicitar el formato para el registro. Los aspirantes tendrían que acudir personalmente a registrarse en el centro respectivo, en la fecha y lugar correspondiente, a entregar los documentos mencionados, y hacer el depósito bancario por 220 pesos (Notimex, 2005a).

Las instituciones de la Comipems son el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General del Bachillerato, el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como en años anteriores, la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, diseñó y calificó su propio examen y lo aplicó a los aspirantes que la eligieron como la primera opción de sus preferencias. Tanto los exámenes que aplicó la UNAM como los que aplicó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), al resto de los participantes, son técnicamente equivalentes: constaron de 128 preguntas de opción múltiple, con similar grado de dificultad y abordaron los mismos contenidos curriculares de los planes y programas de estudio de la educación secundaria. Para ingresar a alguna de las opciones solicitadas, los aspirantes deberían alcanzar un mínimo de 31 aciertos en el examen, contar con su certificado

de secundaria y cumplir con los requisitos que solicitaba cada institución (Notimex, 2005a)

Los resultados del concurso, publicados el 29 de julio, fueron los siguientes: de los 287 mil 886 concursantes registrados, 38 mil 387 concursantes no cumplieron con algún requisito, tales como: no presentaron examen, tuvieron menos de 31 aciertos o no contaron con el certificado de educación secundaria; 207 mil 042, de los concursantes que cumplieron con todos los requisitos, fueron asignados a alguno de los planteles de bachillerato del Distrito Federal y el Estado de México, y el restante 17.0% tuvieron derecho a escoger otra opción con lugares disponibles; del total de concursantes 93.8% procedió de escuelas públicas y 6.2% de escuelas particulares; de los concursantes que obtuvieron un lugar en una de las opciones que escogieron, 49.1% fueron mujeres y 50.9 fueron hombres; el promedio del número de aciertos obtenidos en el examen por la totalidad de los sustentantes fue de 62 aciertos (Gaceta de Resultados, 2005).

Según el vocero de la Comipems, Javier Olmedo Badía, en dicho concurso se presentó un quíntuple empate de jóvenes con el mejor desempeño, ya que obtuvieron 123 aciertos de las 128 preguntas en que consistía el examen; en tanto que en segundo sitio se ubicaron seis jóvenes que empataron con 122 aciertos; el grupo de estos 11 jóvenes estuvo encabezado por una mujer y el resto de los concursantes con las más altas calificaciones fueron hombres. Los mejores estudiantes del concurso se incorporaron a los planteles de la UNAM, al Instituto Politécnico Nacional y uno de ellos a un Cebetis (Martinez, 2005).

A pesar de que estos resultados nos señalan que miles de jóvenes conquistaron un lugar en la educación media superior, la realidad es que, para muchos, los resultados causaron desánimo y frustración, pues tan sólo una tercera parte de los concursantes registrados fue asignada a la opción de su preferencia (93 mil 042): 156 mil 500 estudiantes no fueron aceptados en planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politecnico Nacional, entre otras opciones educativas (Poy, 2005b). Es decir, la UNAM tiene una demanda de 134 mil 400 jóvenes, pero sólo contó con 33 mil 500 lugares, por lo que el número de rechazados fue de, aproximadamente, 100 mil 900; el IPN, con 18 mil sitios disponibles, rechazó alrededor de 21 mil, y los bachilleratos del estado de México tienen lugar para 40 mil estudiantes y sólo fueron aceptados 6 mil (Enciso, 2005).

Después de darse a conocer los resultados de ingreso al bachillerato, las protestas de cientos de estudiantes rechazados tanto de la UNAM como del IPN no se hicieron esperar; por otro

lado, todos los diarios dieron cabida a la denuncia de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, ante Amnistía Internacional, argumentando violaciones a los derechos humanos de los jóvenes que participan en esta modalidad de evaluación y distribución de la demanda por estudios posteriores a la secundaria en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Gil, 2005). Integrantes de la coalición afirmaron que a una década de que se aprobó la aplicación del examen único de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana, un millón 200 mil jóvenes han sido rechazados o enviados a planteles que no son de su preferencia, lo que incrementará considerablemente el porcentaje de deserción en ese nivel educativo. (Poy, 2005b). Hugo Aboites, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y fundador de la coalición, indicó que en 1995 la deserción en el nivel medio superior en la ciudad de México era «de los más bajos del país, pero desde la aplicación del examen único no ha dejado de ocupar los primeros lugares, ya que para 1997-1998 y 2003-2004 se ubicó en el primero y segundo lugares, respectivamente, en el índice nacional de deserción» y agregó que «investigaciones recientes señalan que al menos 20 mil deciden no continuar su formación académica debido a que fueron asignados a planteles y especialidades técnicas que no les interesan» (Poy, 2005b).

Por su parte, María de la Luz Arriaga, investigadora de la UNAM, en representación de la coalición, señaló en conferencia de prensa frente a las instalaciones del Ceneval que el número de estudiantes que son asignados a los colegios que no seleccionaron en primer lugar ha aumentado en alrededor de 40 por ciento, ya que en 2001 fueron 108 mil los enviados a opciones no deseadas (Enciso, 2005), mientras este año, con un total de 287 mil 886 registros, más de 207 mil fueron canalizados a otras opciones que no fueron la deseada (Gaceta de Resultados, 2005).

Entre los principales factores que propician esta situación está que el aumento en la demanda de educación media superior no se cubre, ya que desde 1997 se registraron 262 mil jóvenes, de los cuales 56 mil se quedaron sin lugar. La solución de fondo es para Hugo Aboites «resolver el problema del Distrito Federal, y se debe hacer una verdadera reforma para que el modelo exitoso de la UNAM y del IPN se replique» (Enciso, 2005).

Otro de los factores que tienen impacto sobre los resultados de la evaluación es «la escolaridad de los padres, su ocupación y el ingreso familiar», según declaraciones del mismo investigador de la UAM Xochimilco, Hugo Aboites, quien, por otro lado, asegura que el Ceneval, institución privada, «utiliza sin ninguna

regulación el banco de datos que obtiene tanto de los alumnos como de los padres de familia» (Poy, 2005a), restando la oportunidad para que miles de jóvenes continúen sus estudios al ser «boletinados» por dicha institución.

Ante tales protestas, el vocero de la Comipems, Javier Olmedo dijo que es «absurdo» suponer que el alumno que no queda en la institución que eligió en primer lugar está insatisfecho y es vulnerable a la deserción (Aviles, 2005). Así mismo, Manuel Gil Antón, en su artículo publicado en la *Crónica de Hoy* considera que el argumento de la coalición «no se sostiene..., pues atribuir a la unificación del examen un poder causal único y directo en la deserción es un error simple y llano» (Gil, 2005). Para el articulista pasar por alto otras dimensiones como el aumento de la desigualdad social en el país o la mala calidad de la atención a los alumnos en muchas escuelas —incluso las más demandadas— es inaceptable (Gil, 2005). Sin embargo, reconoce como falla o un grave descuido el que no se explore a fondo la posibilidad de combinar el resultado del examen con las calificaciones normalizadas del ciclo previo (Gil, 2005).

Otro aspecto a considerar en esta problemática educativa es el lugar que ocupan las mujeres en el examen del Ceneval. Según los datos estadísticos del concurso de este año, 101 mil 733 mujeres obtuvieron un lugar, frente a 105 mil 309 hombres; es decir, una diferencia de 3 mil 576 lugares (Gaceta de Resultados, 2005). En los últimos 10 años los mismos datos del Ceneval muestran que en promedio, las mujeres siempre aparecen con puntajes más bajos que los hombres. Por ejemplo, los puntos promedio que obtuvieron los hombres en 1994 a escala nacional para educación media superior fueron 944 y las mujeres 932; para 1995 los hombres fueron 963 y las mujeres 950 (Notimex, 2005b).

Al respecto, María de la Luz Arriaga denunció ante la Comisión de Justicia y Derechos Humanos de la Cámara de Diputados, el pasado 20 de enero, que en los últimos 10 años los mismos datos del Ceneval muestran que en promedio, las mujeres siempre aparecen con puntajes más bajos que los hombres; así mismo, planteó que «son mujeres hasta 60.1 por ciento de quienes son excluidos de continuar sus estudios en planteles públicos por el examen único» (Notimex, 2005b).

Por último, es importante señalar el significado financiero que representan los más de 14.4 millones de exámenes que el Ceneval ha aplicado en los últimos 10 años. Según Hugo Aboites las ganancias obtenidas por aplicar este examen alcanzan 2 mil 900 millones de pesos, «sin que se haya generado mejor nivel educativo o mayor transparencia en las evaluaciones», lo que representa un balance «claramente

negativo y desalentador para la educación media superior». (Poy, 2005b).

Bibliografía

Enciso, L. Angelica(2005). «Uno de cada dos aspirantes a bachillerato será enviado a una escuela que no desea». *La Jornada*. 25 de julio.

Gaceta de Resultados (2005). «Concursos de Ingreso 2005». 29 de julio.

Gil, Antón Manuel (2005). «El examen único. Luz y sombra». *La Crónica de Hoy*. 8 de agosto.

Martinez, Carballo Judit (2005). «Dan a conocer resultados de ingreso al bachillerato». *El Universal*. 28 de julio.

Notimex (2005a). «Inicia el 18 de abril registro de examen único para bachillerato». Yahoo Publicidad. 4 de abril. En <http://es.news.yahoo.com>

Notimex (2005b). «Consideran que hay discriminación a mujeres en exámenes del Ceneval». Yahoo Noticias. 20 de enero. En <http://es.news.yahoo.com>

Poy Solano, Laura (2005a). «Examen único excluye a los jóvenes de la educación: Aboites». *La Jornada*. 26 de junio.

Poy Solano, Laura (2005b). «Aumenta deserción en el DF por el examen único». *La Jornada*. 30 de julio.

Notas:

* Maestra en Ciencias de la Comunicación, egresada de la FCPyS de la UNAM, actualmente es académica de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE-UNAM. y Jefa de Información de la REMO.

¹ La Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) comprende las 16 delegaciones del DF y 20 municipios conurbados del Estado de México.

Cuadro 1:
Deserción en Educación Media Superior en el Distrito Federal.
Serie Histórica

Año	Porcentaje Deserción		Matrícula en EMS (miles)
1980-81	15.9		309.3
1990-91	17.9		402.4
1991-92	17.2	17.8 %	401.3
1992-93	18.8		400.5
1993-94	17.1		387.7
1994-95	19.3		384.6
1995-96	18.1		384.4
Con Examen Único			
1996-1997	24.4		411.5
1997-98	24.7		410.4
1998-99	23.9		406.2
1999-00	24.7	24.4 %	407.6
2000-01	25.0		395.4
2001-02	23.8		389.5

Fuente: SEP, Informe de Labores, 2001. En:
<http://www.forolaboral.com.mx/Examenunicoadmicion.htm> (sic)

La matrícula en la educación media superior del Distrito Federal es de aproximadamente 400 mil estudiantes, y la deserción a partir del examen único ha alcanzado un promedio de 24.4 por ciento, esto significa que casi cien mil jóvenes (97.6 mil) –una cuarta parte– abandonan la escuela de nivel bachillerato cada año. Y, desafortunadamente, es una tendencia que continua hasta la fecha. ¿Qué está ocurriendo en la educación de nuestro país?... ¿Es un factor el examen único?... o quizá ¿Existen otros factores que generan el crecimiento de la deserción?...

Duración de los Estudios: ¿Exclusión o Inclusión?

Miriam Sánchez Hernández*

Resumen: En este trabajo se hace una reflexión sobre los límites que se establecen en torno a los plazos para realizar estudios en educación media superior y superior. Estos plazos normalmente son rígidos y no toman en cuenta las condiciones y características de los estudiantes, particularmente en la época actual en que la que se requieren propuestas y soluciones creativas para enfrentar con éxito el mundo cambiante en el que vivimos. Se pone a consideración una propuesta para que las instituciones educativas diseñen estrategias de atención a sus estudiantes con el fin de ofrecerles mecanismos y oportunidades para que administren con conciencia y responsabilidad el tiempo que duran sus estudios, con el apoyo y la corresponsabilidad institucional a través de sus profesores y tutores.
Palabras clave: duración de estudios; educación media superior y permanencia en los estudios.

En México, las Instituciones educativas no han abierto profundamente la discusión sobre la permanencia de los estudiantes en ellas, mucho menos sobre la pertinencia de que sean partícipes de tal decisión. Al respecto preguntamos aquí: ¿Quién debe decidir sobre el plazo para estudiar el bachillerato o la licenciatura? ¿Puede decidir el estudiante? ¿Es decisión exclusiva de las instituciones educativas? ¿Es decisión exclusiva del estudiante?

La respuesta categórica es que la decisión debe estar en las manos o, mejor aún, tanto en las cabezas como en las **manos** de los implicados dadas las consecuencias de la misma. En este caso, ¿quiénes son los implicados? Por supuesto que en primer lugar es el estudiante ya que es su proyecto educativo y de vida, pero también las instituciones quienes ponen a su servicio los recursos y las condiciones para que su proyecto sea viable. Es posible que la familia igualmente deba participar.

Así que la decisión, entre otras, sobre el periodo que ocupará a un estudiante en sus estudios de bachillerato o licenciatura serán al menos el estudiante y la institución elegida para estudiar.

Sin embargo, dado que es una decisión relevante para ambos, no debe tomarse de manera caprichosa ni voluntarista por una parte, ni arbitraria o autoritaria por la otra.

Es decir, la decisión debiera ser pactada, con el apoyo en un serio análisis sobre las expectativas, las condiciones, las posibilidades, los recursos y los límites que ambos establezcan. Debe caracterizarse por ser *conciente*, *propositiva*, y *volitiva* (es decir, debe haber voluntad para cumplirla), debe haber

convicción sobre lo que se desea y conviene. Debe ser *viable y responsable* para hacer efectivos los compromisos y los plazos.

¿Cómo puede la institución apoyar al estudiante para esta toma de decisión? ¿Cómo puede la institución ayudar a que el tiempo que tradicionalmente ha sido un elemento de exclusión se torne en un recurso de oportunidad y de equidad?

Muchas de las reglamentaciones que se han establecido y que persisten corresponden a momentos en que se consideraba que la oferta y la oportunidad para estudiar no deberían rebasar el periodo de juventud. Sabemos que aún existen escuelas donde la edad es un criterio de aceptación o rechazo, esto también opera para apoyos económicos o de otra índole. El tiempo frecuentemente ha representado una amenaza para los niños y jóvenes, sobre todo de aquellos que en condiciones precarias necesitan más apoyos.

Una condición para estudiar es la disponibilidad de tiempo. Actualmente los estudios sobre la pobreza lo consideran una variable para la medición de la misma, particularmente cuando se carece de él para estudiar, para descansar o para el ocio. Muchos de los niños y jóvenes mexicanos trabajan o asumen responsabilidades familiares que les impide acudir a las escuelas o realizar las tareas y dada la rigidez de los sistemas educativos en cuanto a sus jornadas y sus periodos, automáticamente son excluidos de la posibilidad de estudiar de manera escolarizada.

Por otra parte, es ampliamente aceptado que el proceso educativo no tiene una fecha de terminación y más aún se propugna por una educación para la vida y durante toda la vida atendiendo a las necesidades y condiciones de cada individuo, sabemos también que el desarrollo de las sociedades, de los estudios y del empleo tiene variaciones que exigen flexibilidad en los programas, en las acciones y en el aprendizaje. Cada vez se desdibuja más lo que convencionalmente se ha llamado edad escolar, pues la entrada y salida a las instituciones educativas se amplía a lo largo de la vida.

Es entonces ocasión de abrir el debate y valorar si los plazos y la normatividad que las instituciones educativas establecen se corresponden con las exigencias del presente y con los principios de equidad que debe caracterizar a la educación actual y pensar en convertir al tiempo en un recurso de *oportunidad e inclusión* para los estudiantes y las instituciones.

Es extraordinario el hecho de que los estudiantes concluyan antes de los tiempos fijados por las instituciones educativas y cuando así ha sucedido, los sistemas educativos no cuentan con respuestas para responder a la mayor velocidad de aprendizaje

que tienen algunos estudiantes, en caso contrario, aquellos que tardan más padecen la grave sanción de ver cancelado su derecho a proseguir en la institución. Antes quedaban incluso fuera del sistema educativo, ahora, es cierto, se han generado otras propuestas para los estudiantes que exceden el tiempo y la edad, tales como los sistemas abiertos o las escuelas para trabajadores y más recientemente la educación a distancia y la educación virtual, sin embargo, no es suficiente.

¿Qué puede hacer una Institución educativa cuyos principios sean apoyar a los estudiantes para que completen sus estudios atendiendo a sus necesidades, condiciones, y ritmo de aprendizaje?

La responsabilidad de la institución es identificar y ofrecer a los estudiantes una propuesta curricular, los recursos y el tiempo promedio en que debe cursar sus estudios como lo hacen todas las instituciones, pero además, debe *seguir, acompañar y evaluar* el proceso del estudiante en una relación de corresponsabilidad entre ambos actores.

La escuela debe ayudar al estudiante a que aprenda más, mejor y al mayor ritmo posible, lo que implica reconocer su ritmo, respetarlo y coadyuvar a potenciarlo. Él a su vez debe corresponder y respetar el tiempo de sus profesores y de la institución y saber que tener ocupados recursos de la misma sin verdaderamente aprovecharlos es restar oportunidades a otros estudiantes.

La pregunta entonces es: ¿cómo compatibilizar el tiempo de las instituciones y de los estudiantes?

La propuesta es la siguiente: Diseñar una estrategia de atención a los estudiantes que parta de conocer profundamente a sus estudiantes, atender sus necesidades e intereses y potenciar sus recursos y posibilidades mediante las siguientes acciones:

1. Contar con un diagnóstico participativo que dé cuenta sobre los elementos que el estudiante posee para enfrentar el nuevo ciclo escolar. Lo realiza el estudiante acompañado de la persona o personas que la institución considera adecuadas para tal fin, en este caso podrán ser por excelencia los profesores en su función de tutores. Actualmente la mayoría de las instituciones de educación media superior y superior han incorporado a programas de apoyo con tutores para los estudiantes. Esta es una de las tareas que pueden formar parte del contenido del trabajo tutorial. Así, valoran juntos, estudiantes y profesores o tutores la pertinencia de incorporarse de inmediato a los cursos o a cursos previos y/o paralelos a los curriculares, que la institución prepara para esas situaciones. En este caso es dable

suponer que el estudiante que requiere programas de apoyo deberá estimar más tiempo del previsto para cursar sus estudios. Deben saberlo el estudiante y la institución y establecerlo de común acuerdo. Sabemos que el arranque siempre cuesta más trabajo y a veces más tiempo, pero que después se puede transitar con más velocidad, así que si los estudiantes tomaron un curso previo y fue adecuado, podrán incluso empatar con los demás compañeros.

2. Planear. Apoyar al estudiante para que sea un estudiante estratégico. Es conveniente trabajar de manera individual con todos y cada uno de los estudiantes con el fin de valorar los recursos con los que cuenta y los que requerirá así como la forma de acceder a ellos; sus potencialidades y sus condiciones y trazar un plan de estudio o un proyecto académico que contemple el tiempo que puede y desea dedicar, las estrategias que aplicará y los compromisos que desea explícitamente asumir. Es posible que un estudiante que trabaja, que tiene responsabilidades familiares, problemas de salud, etcétera, considere que el tiempo disponible para la escuela es medio tiempo o menos, lo que naturalmente ampliará el plazo de sus estudios.

3. Dar seguimiento: Los profesores y particularmente el tutor, en los casos en que exista, deben ayudar al estudiante a que él mismo revise su plan y sus compromisos cumplidos y por cumplir, valore la viabilidad y en todo caso rehaga su planeación.

4. Acompañar: Es frecuente encontrar estudiantes que no hacen un plan o se alejan de él sin necesariamente tener causas justificadas. Algunos suponen que basta inscribirse, dejar pasar el tiempo y que al cabo de cuatro o cinco años recibirán su diploma o título, sin la claridad de que deben trabajar para él. Podemos decir que una de las aspiraciones de la educación es que los estudiantes sean dueños y estén concientes de sus procesos de aprendizaje. La tarea del profesor es coadyuvar para que se logre. Esto significa que frente al plazo que las instituciones establecen como promedio, cada estudiante deberá decidir y expresar por escrito su proyecto académico, considerando que pueda adelantar, extender sus estudios o eventualmente suspender. Proceso siempre mediado por el compromiso del estudiante que se revisa, se refrenda o se redefine con el apoyo del tutor.

5. Asumir la responsabilidad: El estudiante debe actuar responsablemente y no mantener ocupados recursos que no use y que puedan ponerse a disposición de otros estudiantes. Ello implica acordar y establecer los mecanismos para el uso de los recursos, el seguimiento y cumplimiento de los compromisos

así como las consecuencias que de ello emane. Las decisiones que se tomen deben ser favorables al proceso de aprendizaje del estudiante, y a los objetivos de la institución, cuidando que no sean en detrimento o en cancelación de oportunidades para otros.

6. Evaluar: El tutor o el profesor designado para ello, ayudará al estudiante a que valore periódicamente su avance y sus compromisos. La institución deberá dar seguimiento a los compromisos de los estudiantes para planear con oportunidad, optimizar el uso de los recursos y ponerlos responsablemente al servicio de la población que desea estudiar en la institución.

7. Documentar el proceso: La escuela debe documentar el proceso y dar seguimiento a la trayectoria individual de los estudiantes, a los grupos y a las generaciones con el fin de disponer de elementos para conocer y apoyar a su población, así como para planear, apoyándose en los tutores y en las instancias asignadas para tal fin.

8. Normar el proceso: La experiencia de esta forma de organización se debe normar con un enfoque flexible y responsable. La normatividad es esencial ya que clarifica los procesos, precisa los límites en los que los estudiantes y la institución realizan sus acciones para lograr sus objetivos, brinda confianza y da certidumbre. De hecho existen muchas instituciones en el mundo que han retirado de sus reglamentos plazos fatales para la realización de los estudios.

Hoy se requiere inaugurar formas de planeación a partir de nuevos criterios de pertinencia, equidad, justicia, flexibilidad y responsabilidad compartida que logre promover la inclusión y evitar la exclusión. Y que la idea de *edad escolar* que aún se restringe a las primeras décadas de vida del ser humano se convierta en la idea de la *edad para aprender* que abarca toda la vida.

Notas:

* Licenciada en Psicología, candidata a Maestra en Educación por la UIA. Ha sido Profesora Titular en la UNAM y en el IPN, Directora de Planeación y Evaluación en el Instituto de Educación Media Superior del D.F. (2001-2003). Actualmente colabora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo electrónico: miriamsan28@hotmail.com

En Busca de las Representaciones Sociales que Estudiantes y Profesores Normalistas Construyen del Docente

María Guadalupe Villegas Tapia*

Resumen: Este trabajo plantea la necesidad de recuperar, a través del discurso, las representaciones sociales que los actores inmersos en un grupo, construyen del docente, esbozando cómo, a través de los medios masivos de comunicación, los sabios aficionados transmiten la información científica a los legos, sufriendo un proceso de transformación en cada sujeto, quien le otorga significados y sentidos. También se recuperan algunas imágenes sociales, concepciones del docente normalista y aspectos sobre el origen de la Escuela Normal. Palabras clave: representaciones sociales, organismos internacionales, imágenes sociales del docente.

Un primero de enero, ya en el 2005, en las horas iniciales de una fría y agradable mañana, apertura de un nuevo año en que muchos acostumbramos a sacar el lado luminoso de la luna interna que poseemos y dejar el oscuro para otros momentos, leía una ponencia de Alfredo Furlán¹ denominada «Memoria potencial de construcción, apuesta» (1995), donde el autor plantea que la pedagogía se arroja en una polisemia de significados que provienen de diferentes actores y disciplinas, que hay que desentrañar y comprender para darle sentido al barco que hemos decidido navegar, para aquellos que nos dedicamos a la educación.

Vino entonces a mi mente la idea que daba ya vueltas en mi imaginación, que rememora el año ya pasado y me llevaba a pensar en el significado y el sentido que los actores le imprimen a ser docente; me cuestionaba entonces acerca de lo que expresan los estudiantes y profesores sobre el ser docente; qué desafíos presenta para el profesor el trabajar con nuevos planes de licenciatura; qué retos les plantea el ser docente en estos tiempos; qué caracteriza a las representaciones sociales que construyen estudiantes y profesores sobre el docente; de qué manera los actores incorporan las imágenes que otros sujetos sociales les devuelven con relación a ser docente; cuáles son los discursos circulantes de los que se apropian los estudiantes y docentes (atributos ideológicos, de una determinada época y lugar).

Los cuestionamientos anteriores los agrupé en la siguiente interrogante: *¿Qué significa para estudiantes y profesores normalistas ser docente, en estos inicios del siglo XXI?* Sin lugar a dudas al plantearme esta pregunta se encontraba también entremezclada mi historia personal y profesional en el magisterio, o sea, esa situación biográfica a la que Schutz

(1975) hace referencia, en donde el mundo es transpuesto a mi mundo, ya que como actor de ese mundo social, asumo una posición ante éste, que me indica un sentido, que me permite situarme en la vida de una manera específica y construir mi propia realidad. Como el conocer no parte de la nada, supongo que el saber el significado que los grupos le atribuyen a ser docente normalista, me permitirá comprender el sentido que los estudiantes le otorgan al estar estudiando para profesores y concebirse como tales en una Escuela Normal y en cuanto a los formadores el ser docente de futuros profesores.

Si bien la preocupación principal se ubica en escuchar el discurso de los actores, devolverles la voz a ellos que tantas veces han sido objeto, presenciado y sentido, el tener que ahogar su discurso en sus propias reflexiones internas sin la posibilidad de debatir y compartir, ya que son ellos quienes construyen en el devenir de su vida cotidiana, con sus anhelos, contradicciones, prácticas y discursos del ser docente. Esta construcción no se realiza en el unísono, si bien es el sujeto el que conforma su realidad y le da sentido, y en dicha conformación, interviene la biografía personal; ésta encuentra su espejo en donde como Narciso se deleita en su sí mismo o halla la muerte, pues le es necesario el «otro» —y con los «otros» me refiero a los grupos de pertenencia—, construyendo así Representaciones Sociales², en este caso del docente. Representar al profesor, nos lleva a re-pensarlo, a re-experimentar, a re-hacerlo a nuestro modo, en nuestro contexto, a traer la normatividad e introducirnos en ésta, como si estuviéramos cuando se elaboró; nos invita a introducirnos en una realidad de la que habíamos sido excluidos y que ahora transformamos y nos pertenece.

«Es cierto que Narciso quiso verse reflejado en el agua de una fuente, enamorado de sí y de su imagen. Pero puede ser que más secretamente haya tratado también de tomar posesión del agua por medio de la imagen, de entrar en esa corriente que estaba ahí aparte, fuera de sí, sin él; no sólo quiso encontrar un espejo en el universo acuático, sino reencontrarse en el universo como centro del espejo. (Moscovici, 1961:43).

Siendo las representaciones sociales un objeto de investigación muy seductor, para comprender el por qué en las Escuelas Normales se nota en algunos estudiantes y profesores un desgano por la docencia, y se escuchan frecuentemente comentarios que descalifican a los profesores, por lo que surge la interrogante sobre qué piensan los actores en la particularidad de la escuela Normal. Juan Manuel Piña³ explica (2003) que los estudios de la particularidad, dan cuenta del conocimiento que

se teje a mano en la vida cotidiana, permiten conocer lo que piensan y sienten los actores, desde el sentido común. En este caso las representaciones sociales permiten explicar ese conocimiento hecho a mano que los actores, inmersos en ciertos grupos, construyen y que de cierta forma permiten la comprensión de una realidad particular.

Pero el desgano y los comentarios descalificadores no suceden exclusivamente en una institución, es un signo que está caracterizando estos primeros años del presente siglo; baste recordar las expresiones de algunos medios de comunicación: que realizaron alusiones al magisterio catalogando al docente como irresponsable, cuando realiza una huelga o un paro laboral, o se divulgan noticias de corrupción por parte de algunos profesores. Pero también es común escuchar en los diálogos cotidianos en diversos ámbitos sociales frases de desprecio al profesor, entre ellas que es un trabajo fácil, que no implica mucho esfuerzo, que cualquier persona puede hacer su labor, que tienen muchas vacaciones, que ganan poco pero no hacen nada, a veces ni cuidar niños, menos educarlos, etcétera.

Los padres de familia consideran que los profesores no están respondiendo a las expectativas de educación que esperan para sus hijos, y los estudiantes a la vez no encuentran atractivo de asistir a la escuela, se sienten cautivos en ella, además de que con las nuevas tecnologías tienen acceso inmediato a un sin número de información en el momento, cosa que la escuela ya no les otorga, además un gran porcentaje de egresados no tiene acceso a las instituciones que ellos desean, de nivel medio superior o superior y esto se revierte contra la imagen del profesor; Esteve (2003) plantea que como la mayoría de los seres humanos hemos tenido una experiencia escolar, podemos opinar del docente, desde esos referentes, y desafortunadamente no favorecen al docente, pues ahora se privilegia lo que da poder y economía.

Además, plantea que en este siglo se hace ineludible apartarse de los modelos educativos vigentes aún en la sociedad contemporánea como: el modelo de la educación como molde, el de la educación como enseñanza, la educación como libre desarrollo. Para poder ir trabajando hacia las ideas de la educación como iniciación. Trazándose así sin lugar a dudas un sendero para repensar la función del docente; aunado a esto, que se hace ineludible, el proyectar una política integral del país que apoye no sólo en discurso a la educación, sino en los hechos que permita construir juntos posibilidades de revaloración de la imagen del docente, desde la particularidad de los actores y de los espacios educativos, pero con políticas nacionales y, por qué no decirlo, hasta mundiales en esta era de la globalización.

Sin lugar a dudas, las políticas globalizadoras también han incursionado en el campo educativo dictando por medio de los organismos internacionales⁴ políticas educativas universales en las que se requiere de otro tipo de docente que eduque en la diversidad, para la diversidad y la regionalización. Un claro ejemplo de esta necesidad lo constituye el Estado de México y Ciudad Nezahualcóyotl, como lo plantea la UNAM-ANUIES en la Hemerodigital (2004) en donde nos invita a reflexionar sobre la multiplicidad que se manifiesta en el aula.

«¿Es lo mismo Ecatepec que Tlanepantla o Toluca?, ¿se puede hablar de una cultura estatal única?, ¿qué lengua priorizar en la enseñanza?, ¿el español?, ¿y qué hacer con aquellas que hablan los mazahuas, náhuatls o matlazincas?, y por si fuera poco ¿qué hacer educativamente hablando con Ciudad Nezahualcóyotl?, cuya composición en sí misma es de carácter plural. Y por otro lado ¿cómo regionalizar la educación sin perder el contacto (tan necesario como real) con los demás estados e indudablemente con el mundo» (UNAM. ANUIES. 2004. Hemerodigital).

Además, coincido con la UNESCO en que el docente deberá manejar las nuevas tecnologías de información y comunicación, en el ámbito donde impere la paz, en la aldea global o de pensamiento único; pero lógico es pensar que no lo hará sólo, pues otro signo más de nuestro tiempo es precisamente esa sobrevaloración del profesor que lo coloca como responsable universal de todos los males del sistema educativo y de otros más.

El ser humano percibe su entorno, todo él es un «Alerta». La mayoría de su tiempo transcurre en captar aquella información del exterior que le es significativa por algún motivo, la digiere para hacerla accesible y convertirla en un conocimiento que le sea útil y práctico, para tenerlo ahí para cuando se requiera, este acervo de conocimiento hecho a mano que va construyendo en colectivo, le permite asumir un lugar para sí, y catalogar al «otro», darle un sentido a su vida.

Con estas reflexiones escudriñé que se requería indagar lo siguiente: ¿Por qué las escuelas Normales parecieran no cambiar? Esto me llevó a buscar el origen de la escuela Normal. ¿Cuándo surgieron las escuelas Normales en nuestro país y qué concepciones de docente se esgrimieron, e igual que Furlán descubrí que el término docente era polisémico y que se fue construyendo por sujetos de carne y hueso, con defectos y virtudes, que se entretendió en un entramado social respondiendo a un momento y circunstancias históricas.

Es así como durante el transcurso del siglo XIX y XX se fueron conformando ciertas imágenes sociales del docente, entre ellas

se encuentran: inicialmente la de preceptor; cuando instruía a los monitores, aprendiz, apóstol, misionero del saber, coordinador, guía social y popular, trabajador social, mártir, misionero, técnico, docente-investigador y actualmente docente integrador.

Origen de la Escuela Normal

Fue en Francia en el año 1792 cuando se le da el nombre de Normales a los establecimientos destinados a la formación de maestros, en éstas se aprendería el arte de enseñar e instruir y no cómo se construyen las ciencias, dicho termino proviene del latín norma, regla, ser iguales a todas las demás; esto pudiera dar pauta a entender el porqué de sus prácticas, que parecieran dar la impresión de que no se han modificado. Por ejemplo, a las escuelas Normales se les ha solicitado con la reforma de 1997 a la licenciatura en educación primaria y después paulatinamente en secundaria, que enfrente nuevos retos como lo son: practicar una gestión escolar distinta, desarrollar un plan y programas con otros enfoques, en donde se aspira a un nuevo perfil de egreso, entre otros aspectos; pero todo a partir de lo que se tiene tanto de infraestructura como de personal docente, entonces para continuar existiendo hacen uso de los saberes que han construido, reproducen sus tradiciones y prácticas; siendo común escuchar que los normalistas por lo general son muy apegados a la normatividad, que cuidan las formas pero no el fondo, que su sistema es muy represivo, que no propician la reflexión y la crítica. Indudablemente estos comentarios no surgen de la nada, cuentan con un conocimiento empírico basado en la observación de las prácticas cotidianas.

En nuestro país se ubica el surgimiento de las Escuelas Normales en la época que se obtiene la independencia de España en 1821. En ese tiempo el país se encontraba devastado por las luchas armadas: la crisis económica no permitía cubrir las necesidades básicas de alimentación y vivienda, se carecía de instrucción escolar en la gran masa popular, pues la enseñanza en el periodo de la colonia era para las elites y estaba en manos del clero y de particulares. Contar con escuelas era un lujo que muchas regiones no se podían dar; en estas condiciones, hombres políticamente activos tanto conservadores como liberales y clérigos mantenían la esperanza de que por medio de la educación surgiera un pueblo alfabetizado, instruido en sus derechos civiles, que impulsara a la industria, con plena conciencia de sus obligaciones para la colectividad, comprometido con el gobierno republicano y en consecuencia dispuesto a defenderlo; para tales fines pretendían organizar a

la educación con la idea de uniformar los estudios en todo el país y brindar la enseñanza de las primeras letras.

Así es como en 1822 para tal fin se empleó el sistema Lancasteriano o de enseñanza mutua⁵, con la creación de la Compañía Lancasteriana, con lo cual se considera el inicio del normalismo en nuestro país, debido a que el *preceptor* seleccionaba a alumnos avanzados, o *aprendices* y los instruía antes de las clases, para que dominaran el contenido y lo transmitieran fielmente. En 1823 se funda la primera Normal Nacional Lancasteriana que formaba a los nuevos preceptores; las normales lancasterianas perduraron hasta casi finalizar el siglo XIX, en donde los centros formadores de preceptores y las escuelas eran insuficientes, predominó el autoritarismo, con aprendices reproductores, con maestros improvisados, con carencias económicas; por lo cual el preceptor no gozaba de reconocimiento social.

Tiempo después en los primeros años de 1840 Fossey funda otra Escuela Normal Lancasteriana en Guanajuato; en ésta los aspirantes a maestros pretendían dominar las materias para la enseñanza de las primeras letras, como si la labor fuera un oficio. Se practicaba al lado de un maestro experimentado, el docente era un aprendiz, no se daba ninguna materia pedagógica. Pero fue hasta 1887 cuando se funda oficialmente la Normal, con la apertura de la Escuela Normal de Profesores para la Instrucción Primaria en la Ciudad de México, en donde en el discurso de Joaquín Baranda se evoca al maestro como el apóstol, el misionero del saber (un saber científico).

En 1925 con la fundación de la Escuela Normal Nacional de Maestros, se pretende que los maestros se formen con el método activo, otorgando otra concepción de docente. Se requería ahora que fuera un coordinador, guía con sentido social y popular, pero como este método requería de ciertas condiciones materiales para su enseñanza y aplicación, se suspendió. Con la escuela rural mexicana se le considero un trabajador social, un mártir, posteriormente, con la Educación socialista se impulsó aún más la educación rural, así como las misiones culturales, prevaleciendo la concepción de docente como: trabajador social, mártir o misionero. Sin lugar a dudas, la educación socialista constituyó un proyecto educativo de amplio alcance y de beneficio al proletariado y a las clases desprotegidas; tristemente sólo duró el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas.

El sistema normalista desde hace aproximadamente cuatro décadas se ha visto inmerso en cambios que se han convertido en modas del momento; con la tecnología educativa se le consideró un *técnico de la enseñanza*, un operario de

procedimientos, técnicas y métodos; en 1984 en los planes de estudio se introduce el término de *docente-investigador* por decreto, para elevar en el ámbito superior a estas instituciones y otorgar el grado de licenciatura, pero no se crean las condiciones para que en verdad pueda realizar esta labor. Diversos estudios han dado cuenta de esta nueva figura del docente, entre ellos: Rafael Porlán Ariza, Ricardo Sánchez Puentes, César Carrizalez Retamoza, Raquel Glazman Nowalski y Porfirio Morán Oviedo, entre otros (2003). Algunos refieren la importancia que tiene ésta actividad en las aulas, la necesidad de una didáctica de la investigación, el cómo propiciarla de una manera sistemática desde los primeros años de escolaridad, el vínculo docencia-investigación y las perspectivas de la docencia en forma de investigación.

Edith Chehaybar y Kuri (2000) plantea la posibilidad de contribuir a la formación de un nuevo docente a partir del impulso a la investigación en la cotidianidad del aula, que permita al estudiante recuperar experiencias de diversos sectores de su interés y llevarlos a el aula para debatir; en su libro *Técnicas para el aprendizaje grupal* puntualiza que el docente debe ir avanzando en la observación de los fenómenos que se producen en el grupo, sistematizar esta información, para después interpretar los procesos y reflexionar con el grupo sobre éstos, la autora establece que sólo así el profesor podrá investigar su propia docencia, tomar decisiones pertinentes con el equipo, en función del grupo y de la tarea.

En las escuelas normales a escala nacional en 1984 y en el Estado de México en 1985 se incorporó la investigación por decreto, creándose la categoría de investigador que por lo general se ocupaba de la materia de Investigación Educativa I y II, en donde supuestamente se daban las bases para la elaboración de un proyecto de investigación para obtener el grado de la licenciatura en educación. Hacia 1997 se inicia otra reforma en las escuelas Normales del país, en la que se pretende que los estudiantes realicen un trabajo docente donde integren la teoría pedagógica con la habilidad para enseñar a partir del dominio de los contenidos de la educación primaria y de las didácticas especiales para su enseñanza; esto plasmado en los cinco campos del perfil de egreso, donde la investigación toma un carácter instrumental a fin de que sea un medio que construya en el maestro hábitos para mejorar su formación permanente. Al profesor en esta perspectiva se le denomina *docente integrador*.

Queda aún pendiente la gran interrogante *¿Qué significa para estudiantes y profesores normalistas el ser docente, en estos inicios del siglo XXI?* De lo que muy pronto intentaré dar cuenta, pues estas expectativas que se enunciaron aquí tan sólo son un acercamiento al objeto de estudio, que puede o no coincidir con las expectativas de los actores, ya que este objeto se encuentra aún inquieto por acudir a recuperar lo que los actores desde su cotidianidad enunciarán por medio de su discurso.

Referencias bibliográficas

- Bartomeu, Montserrat, et al. (1995) *En Nombre de la Pedagogía*. UPN. México. pp. 147.
- Berger, Peter L. Y Thomas Luckmann. (2003) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. pp. 233.
- Chehaybar, Edith. (2000) *Técnicas para el aprendizaje grupal, grupos numerosos*. 2ª reimpresión. CESU. México. pp.163.
- Esteve, José M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. Madrid.
- Gobierno del Estado de México. (1974) *150 Años de la Educación en el Estado de México*. Libro de México S.A. México. pp.299.
- González, Pablo. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. 1ª reimpresión. Ediciones Era. México. pp.167.
- Moscovici, Serge. (1969) *Psicología Social II*. España. Colección Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Buenos Aires. pp.747.
- Moscovici, Serge. (1961) *La psychanalyse son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France. Paris. pp.366.
- Piña, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón. (2002) *Cultura y Procesos Educativos*. Plaza y Valdés 1ª Edición. México. pp.393.
- Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlan y Lya Sañudo. Coordinadores. (2003) *Acciones, actores y Prácticas Educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. pp. 411.
- Piña, Juan Manuel. (2002) *La interpretación de la Vida Cotidiana Escolar, Tradiciones y Prácticas académicas*. Plaza y Valdés. México. pp.238.
- Piña, Juan Manuel. (2003) *Representaciones, imaginarios e Identidad, Actores de la Educación Superior*. Colección Educación Superior Contemporánea. Plaza y Valdés. México. pp.239.
- Schutz, Alfred. (1995) *El problema de la Realidad Social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. pp.326.
- SEP. (1999) *Plan de estudios. Documentos Básicos. Licenciatura Educación Secundaria*. Ediciones Arte y Cultura S.A. de C.V. México. Primera reimpresión. pp.79.
- SEP. (2002) *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Física*. Progreso de S.A. de C.V. México. pp.151.
- Velázquez, Jorge. (1999) *La Normal de Profesores y el normalismo antes de 1882 (El proceso de origen de la formación de docentes I y II)*. SECyBS. 2ª. Ed. Editorial Departamento de Diseño Gráfico e Impresión de la Normal de Profesores. México. pp. 182.

Notas:

* La autora cuenta con una plaza de Pedagogo «A» en la Escuela Normal N° 1 de Nezahualcóyotl; actualmente es doctorante en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: mtragvt@prodigy.net.mx

¹ Alfredo Furlán, investigador de la ENEP Iztacala, cuya ponencia se presentó en el Coloquio «La identidad de la Pedagogía, interrogantes y respuestas», en 1995, que se recuperó en el libro «En nombre de la Pedagogía» 3 por la UPN.

² El concepto de «representaciones sociales» fue creado por el francés Serge Moscovici, por el año de 1961. Lo definió así: «Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.» (Moscovici, 1979:17-18). Se podría decir que la representación social es: un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que se construye para la comprensión de la realidad y que tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, dando posibilidades de comprender al otro, saber cómo conducirnos ante él y asignarle un lugar en la sociedad, permitiendo entender el pasado, el presente y el futuro, otorgándole un significado y sentido. Tomar como objeto de estudio a las representaciones sociales implica entender qué es representar, es indudable distinguir entre la capacidad del hombre para aprender y representar. La primera designa su trabajo mental, destinadas a almacenar y ordenar, por costumbre o de otra manera, los conocimientos recopilados por los sentidos, percibidos en el mundo exterior. La segunda se refiere a las actividades por medio de las que reproducen de una modalidad a otra, las palabras por imágenes, los dibujos por ideas, las emociones por conceptos y así sucesivamente, los diferentes conocimientos obtenidos a través de otra persona y de la realidad física. Pero también se refiere a la reproducción de los objetos ausentes, ficticios o extraños en forma de objetos presentes, reales o conocidos. Entonces resulta evidente que aprendamos lo que somos capaces de representar. Se hablará en esta investigación de un pensamiento representativo y no-uno informativo, ya que el estudio de una epistemología popular será el tema de las transformaciones de las cogniciones, cogniciones informativas que se transforman en cogniciones representativas y contenidos descriptivos que se convierten en contenidos explicativos. ¿Cómo un concepto se transforma en imagen?, ¿un ser abstracto en una realidad?, ¿una teoría objetiva en una representación convencional? Como plantearía Moscovici y Hewstone (1986), el hombre utiliza la ciencia en su juego favorito, el del sentido común.

³ El Dr. Juan Manuel Piña Osorio, investigador de CESU constituye uno de los exponentes actuales que trabaja las Representaciones sociales en México; entre algunos de sus libros se encuentran *Representaciones, imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior* en donde es compilador y presenta los artículos «Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM» y «La interpretación de la vida cotidiana escolar», entre otros.

⁴ Estos organismos internacionales representantes de la continúa globalización y del neoliberalismo, con la apertura del mercado y de nuevos tratados comerciales, dictan diversas políticas; unas de ellas son las educativas, sin considerar la particularidad de las instituciones, ni la diversidad económica y cultural entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo o tercermundistas; entre ellos, el Banco Mundial, el

Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, a los que les interesa la capacitación. «Las demandas planteadas a la educación superior por vía de los organismos internacionales, ignoran los conflictos que se generan en las universidades cuando políticas globalizadoras de la educación superior (mundialización) se contraponen con cuestiones de identidad y creencia nacional (Glazman, 1999: 9). Si bien la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con una política educativa más humanista y de alcance social, no logra competir con los organismos crediticios que ven a la educación como un instrumento para el logro del poder económico.

⁵ Los refinamientos hechos por Joseph Lancaster y la divulgación que se le dio en Inglaterra a principios del siglo XIX hizo parecer a este sistema como novedoso. Su interés se debió a varios factores: la aceptación popular y oficial que gozaba en los países industrializados le confirió prestigio y muchas personas relacionaron el desarrollo europeo con el mayor nivel educativo de las masas, en 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana «con el propósito de establecer la enseñanza mutua que consiste en que el maestro, en vez de ejercer de modo directo las tareas de instructor, seleccionaba previamente a los alumnos más avanzados (los monitores), ellos instruían grupos pequeños, repetían fielmente lo que el maestro les decía y los alumnos tenían que hacerlo lo mismo primero en una materia, luego en otra, según las aptitudes de cada niño. Permitía el aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana dentro del mismo día escolar, en vez de tener que dominar una antes de pasar a la siguiente como se hacía tradicionalmente, que primero tenían que aprender a deletrear, luego a leer, y meses o años después a escribir. El papel del maestro en las horas de clase se limitaba a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina, para lograrlo se servía de cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro y, en general de un sistema de premios y castigos» (Larroyo, 1964:198). Para 1823 se creó la primera Normal Nacional Lancasteriana dedicada a formar preceptores. La disciplina se mantenía por medio de castigos físicos el lema era la letra con sangre entra, en el reglamento lancasteriano estaba permitido el uso de la correa, que sujetaba el pie a una plancha pesada de madera, de modo que no se podía caminar, el cepo, para arrodillarse con los brazos extendidos mientras se sostenían grandes piedras en las manos, a pesar que las Cortes de Cádiz desde 1813 habían abolido los azotes, pero los maestros y los padres no lo consideraban pertinente; fue hasta 1861 cuando se «abandonaron estas prácticas», cambiándolas por un dolor psíquico y no físico. También llamaba la atención por sus innovaciones tecnológicas, una especie de telégrafo y las cajillas de arena que eran útiles indispensables y los movimientos militarizados al formar semicírculos y volverse a sentar, todo hecho con gran precisión; la memorización continuaba siendo importante, las actitudes que se promovían eran la obediencia, el silencio y el orden; decían en ese entonces que este sistema de enseñanza mutua llevaba a la democracia política ya que los alumnos participaban más activamente en el proceso educativo y se reducía en algo la autoridad del maestro.

El Uso y el Desuso de los Materiales de la SEP

Los Libros de Texto en una Escuela Primaria Bilingüe de la Región Hñahñu del Estado de México

Marcos David Arenas de la Rosa y Gloria Escamilla Gil*

Resumen: En este texto nos proponemos dar a conocer hallazgos observados en una escuela bilingüe y referidos al uso que se hace de los libros de texto y otros materiales impresos. Iniciamos con comentarios relativos al enfoque metodológico, para iniciar la exposición. Creemos que el núcleo central del artículo, el uso de los libros, sólo puede ser entendido en el contexto sociocultural en el que se encuentran la escuela, por lo que se harán necesarias referencias breves respecto del tema, dado el espacio disponible. Posteriormente presentamos extractos de los registros de observación, comentarios y observaciones.

Comentarios metodológicos

En cada oportunidad que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) tienen para hablar de la educación indígena escolarizada mencionan, por un lado, una problemática de bajos resultados académicos combinados con bajos estándares de eficiencia docente y por el otro, una gran cantidad de libros en lenguas indígenas que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se encarga de elaborar y distribuir. La línea argumental es: nosotros elaboramos libros y materiales auxiliares y capacitamos a los maestros, por lo tanto cumplimos; los maestros persisten en prácticas docentes inadecuadas y por lo tanto, eso explica los bajos resultados en los aprendizajes.

Datos estadísticos tanto de estándares de aprovechamiento¹ como de edición de textos² parecen avalar tales argumentos. Sin pormenorizar diremos que en evaluaciones nacionales los resultados de las escuelas de educación indígena son, en general, los más bajos del país³ y que en la actualidad se elaboran cantidades de libros en lenguas indígenas y de lineamientos y orientaciones para los maestros, como en ninguna otra época.

Pudiera agregarse que las estadísticas sobre los cursos de capacitación de la DGEI indican muy buenos resultados. Después de cada taller de «capacitación» de tres o cuatro días los maestros expresan en un cuestionario sus opiniones sobre lo trabajado; salvo uno o dos de cada grupo, expresan siempre beneplácito por los contenidos del curso.

No obstante lo anterior, vale preguntar: ¿por qué persisten los bajos resultados académicos? O también: ¿por qué perviven las prácticas docentes «tradicionales» que originan esos malos

resultados? Posibles respuestas a esta interrogante existen muchas, dependiendo de la óptica de quién responde.

Las respuestas de los planificadores y las autoridades, con su cúmulo de encuestas y estadísticas, centran en los maestros las responsabilidades pero no van más allá en la explicación de la realidad y se dedican a proclamar inútiles arengas para «transformar la práctica docente».

Desde otro lado, las respuestas de los sujetos reales del hecho educativo pueden ser variadas, pero acusan siempre a elementos objetivos y subjetivos que están presentes en la cotidianidad escolar. Respuestas desde esta óptica no es posible captarlas en toda su complejidad con un simple cuestionario. Es necesario echar mano, entonces, de enfoques cualitativos para buscar en la realidad las respuestas pertinentes que permitan mejorar las condiciones en las que los niños indígenas puedan elevar su rendimiento escolar. Por esto es que la investigación realizada se inscribe en un enfoque etnográfico que documenta los procesos educativos y las opiniones que sobre éstos tienen los maestros, los alumnos y otros miembros de la comunidad.

De tal forma, lo que se expone en este texto es el resultado de observaciones de la vida en la escuela y en la comunidad, así como de entrevistas, sin dejar de lado la información documental. Sólo agregaremos que no pretendemos ser «transcriptores objetivos de la realidad»; en todo caso, pretendemos ubicarnos como intérpretes que no niegan posiciones teórico-metodológicas sino que las usan como podrá apreciarse, esperamos, en lo sucesivo.

La comunidad

La localidad Adolfo López Mateos, situada en el municipio de Temoaya, consta de 34 viviendas semidispersas entre campos de cultivo, cuya producción es de maíz, trigo, avena y haba principalmente. Paradójicamente, no todos esos terrenos de cultivo les pertenecen, muchos son de familiares y otras personas de pueblos vecinos como Enthavi y San Pedro. Una parte de los adultos son nacidos en estas poblaciones.

Los padres de familia se dedican en su gran mayoría al comercio (actividad que data de tiempos remotos)⁴; casa por casa venden escobas, escaleras, anaqueles y otros productos que adquieren en la región o en otros mercados para recorrer las calles de las ciudades, principalmente la de México. En ocasiones trabajan en labores agrícolas como peones o en los terrenos propios o de sus parientes. La albañilería es también un oficio recurrente.

Las madres de familia dedicadas a labores del hogar realizan también tejidos y el cuidado de los animales domésticos, principalmente borregos, es usual verlas en los caminos, en la escuela o en el pastoreo haciendo tejidos para servilletas y manteles. Acuden también a trabajar en el campo cuando es necesario.

Cuando no están en la escuela o haciendo tareas, los niños ayudan en las labores antes descritas, salvo el comercio. La asistencia a la escuela es bastante regular, faltan poco y cuando lo hacen es por enfermedad. Las madres entrevistadas mencionan que sus hijos alternan el juego o el «ir a cuidar» (pastoreo), con la lectura o las tareas.

Es una población joven en dos sentidos; como tal, la localidad es de formación reciente y de sus 188 habitantes el 68.4% tenían 24 años o menos de acuerdo con el censo del 2000. La misma fuente reporta que de un total de 149 pobladores de 5 años y más, 124 son hablantes del *hñahñu*, de los cuales sólo 5 no hablan español. Lo observado en la comunidad indica una población bilingüe mayoritaria que, por lo general, se comunica en otomí. Las personas entrevistadas mostraron, en mayor o menor medida, un manejo aceptable del español oral.

No obstante las diversas ocupaciones de los mayores y sus orígenes radicados en varios pueblos otomíes, existe un sentimiento comunitario observable en la organización civil y religiosa. Mediante asamblea de los habitantes se definen los trabajos a realizar en beneficio de la comunidad; eligen cada tres años a dos delegados municipales que son los encargados de organizar las faenas para reparar caminos o tramitar gestiones para obtener apoyos de diversa índole en la cabecera municipal.

Entre varias opciones adoptaron como santo patrón a San Mateo «porque *López Mateos* pues *San Mateo*» dicen, para cuya fiesta, el 21 de septiembre, existen mayordomos, fiscales y un tesorero, quienes son los encargados de recolectar cooperaciones y organizar los festejos. Además, las fiestas de fin de cursos de los niveles de inicial, preescolar y primaria convocan a la mayor parte de la comunidad para observar las actividades artísticas de los niños y participar de la comilona con que finalizan.

La escuela primaria

Se llama Miguel Hidalgo, pertenece al subsistema de educación indígena; laboran en ella dos maestros quienes atienden los seis grados de la primaria.

Un grupo de la primaria se integra con los alumnos de 1º, 2º y 3º, el otro con los de 4º, 5º y 6º. El maestro de este último funge, además, como director.

Los libros en la escuela

Es conveniente aclarar que no existe un plan y programa específico para la educación indígena; la propuesta de la DGEI en la actualidad es la de considerar los planes y programas nacionales vigentes como la normatividad rectora modificada con las propuestas de trabajo para el desarrollo de las lenguas indígenas y la interculturalidad que se contienen en los documentos elaborados por esta dependencia. La claridad y pertinencia de esta política educativa y de los materiales mismos es motivo de discusión aparte.

A continuación se presentan extractos de los registros de observación de clase del grupo de los primeros años, donde se observó un uso más variado de los textos. El trabajo de campo se hizo entre mayo y septiembre de 2004.

Clase de Español

El maestro ha solicitado un listado de nombres propios, iniciados con M para los de primero, con V para los de segundo y con C para los de tercero; a estos últimos les pide que adicionen apellidos. Se dan los siguientes comentarios:

Aa.- «La Catalina (2º) anda haciendo con un diccionario»

M.- «No, no, diccionario no... y ese, con su cabecita (dirigiéndose a un alumno)...»

Aa1.- «Chuchín (2º) está copiando el libro maestro, maestro, Chuchín está copiando el libro»

Aa2.- «Quítale ese libro, es mío, de tercero, maestro, Chuchín anda copiando»

M.- «Chuchín con tu cabecita, hay muchos nombres con esa letra, cuando diga saquen de su libro nombres propios, entonces...»

Ao.- «Maestro, Eleazar (2º) está copiando del libro»

M.- «Eleazar, cierra tu libro Eleazar»

Ao.- «Maestro, también Juan (1º) anda copiando del libro *del tigre*»

M.- «Juanito, siéntate bien, siéntate bien... ¿a poco está muy difícil inventar nombres?»

Ao.- «No, no es tan difícil»

Es de notarse que para este trabajo, de nombres propios con V inicial, hay tres alumnos de 2º por lo menos, de los siete que son, quienes han recurrido a un libro para intentar resolver su actividad, lo que puede deberse a la dificultad de encontrar nombres propios en su entorno social que principien con esa letra, por ejemplo, ningún niño de la escuela ni los padres de familia entrevistados tiene un nombre que empiece con V, algunos escribieron Verta, Verna o Vernardo. Sólo han escrito correctamente Vicente y Verónica. Para las otras letras, la M y la C, sí existen varios ejemplos conocidos por ellos porque son propios o de familiares y compañeros.

Otro aspecto a destacar es que los textos que consultan son diferentes, Catalina un diccionario, Chuchín un libro de tercero que no es de él, Eleazar consulta un libro que al parecer es suyo y Juanito de 1º, el «libro del tigre» que es el de Ciencias Naturales de 3º. Queda claro que los niños con problemas para cumplir la encomienda recurrieron a los textos citados en busca de soluciones.

Es notorio que los niños de este salón no llevan todos sus libros a clases. Margarita (1º) dice que le dieron «como once» pero no los lleva porque «pesan mucho». Abigail explica que no los dejan en el salón porque «el otro día se metió un perro por el vidrio roto y se comió los mazapanes del desayuno y por eso no los dejamos, los vayan a maltratar». Dicen que llevan el que más les gusta, Margarita «el del perro» (Lecturas) y Joel (3º) «el del tigre» (de Ciencias Naturales), por ejemplo. Aunque estos son los más socorridos, también se observan los de lecturas de 2º y 3º, de matemáticas de los tres grados y los recortables. Acuden a la escuela con uno o dos libros a lo más.

Clase de Ciencias Naturales

El maestro solicita a los de 3º leer la página 50 de su libro, la lección se llama *El agua en el cuerpo humano*.

Ao.- «¿Y los que no trajieron?»

M.- «Pónganse a leer, pónganse a leer»

Ao.- «¿50 y 51 también?»

M.- «No, nada más 50, ese pedacito vamos a leer porque el día de ayer se les dificultó la lectura...»

Tres niñas comparten un libro, dos parejas de niños hacen lo mismo, de tal suerte que existen seis libros «del tigre» para los diez alumnos de 3º. Aún siendo este texto uno de los más frecuentes en salón es evidente que no todos lo han llevado. Leen en voz alta. Quince minutos más tarde se da el siguiente diálogo:

M.- «...no escucho los de tercero, la lectura, eh, a ver tú Joel, cámbiate para acá, la lectura fuerte, rápido, aquí Cristina de tercero, acá en la orillita, no te subas a la banca, hija...»

Ao.- «No trae su libro Martín»

M.- «El que no traiga libro a ver como le hace»

Unos quince minutos después el maestro se dirige a los de tercero:

M.- «Ya se cansaron, ya se cansaron, por eso no leen bien...»

El maestro pide a Abigail que pase al frente a leer, el niño lo hace bien, con pocos tropiezos, al terminar el maestro lo interroga:

M.- «...para ti Abigail, ahora dime que entendiste de tu propia lectura»

Abigail.- «Que todos los, que todas las personas, este...»

Aos.- «No»

El maestro hace una seña a Joel para que pase a leer. Joel empieza la lectura en voz baja el maestro lo interrumpe:

Joel.- «Las plantas, los animales y las personas tenemos agua en todo el cuerpo...»

M.- «Los más grandecitos, no leen fuerte ¿qué esperamos de los chiquitos?...»

Joel.- «Las plantas, los animales y las personas tenemos agua en todo el cuerpo...»

M.- «¿Se escucha su voz?»

Aos.- «No»

M.- «No leyó, no leíste... a ver Cristina, rápido...»

Después de que tres niñas leen con algunos tropiezos y de que una niña y un niño se han negado a leer, el maestro dice:

M.- «...hemos dicho que se pongan a leer, nomás están jugando, nomás quieren una leída y ya, ya en paz, creen que ya es suficiente... ahorita va a pasar Chucho que no ha dado la lección.. (a Chucho de 2º le prestan un libro y pasa al frente)»

Chucho.- «Las plantas, los animales y las personas tenemos *algunos* (agua) en todo el cuerpo aunque no se *vo*, vea el agua *antes* (está) presente en los...»

M.- «Poquito, leyó mejor Chucho...»

Cuando el maestro solicita a los niños de 3º leer una lección de su libro de Ciencias Naturales es evidente que una parte de ellos

no lo llevan y está señalando como único objetivo la práctica de la lectura, ya que el día anterior leyeron con dificultad.

Media hora después de lidiar con el libro, el maestro expresa: «ya se cansaron, por eso no leen bien»; aquí el maestro da a entender que la lectura requiere práctica, lo cual es cierto, pero, ¿hasta que punto hay que repetir la lección una y otra vez hasta adquirir fluidez en la lectura y no la comprensión de los contenidos? Esta idea parece ser confirmada cuando Abigail después de la lectura completa del texto, es cuestionado por el maestro sobre lo que entendió, el niño empieza a decir algo de manera titubeante, con ideas incompletas, para finalmente quedarse callado, Abigail lee con fluidez aceptable, sin embargo, es notorio que le cuesta trabajo expresar con ideas propias el contenido de lo leído. Aquí el maestro prefiere continuar con el ejercicio de lectura pasando a Joel. Después de Abigail, ningún niño ha sido requerido para que exprese el contenido de la lección.

Joel lee en voz baja y recibe el comentario del maestro: «no leíste». Pide a Chucho, de 2º, que lea el texto; el niño lo hace con fluidez pero con dos errores conceptuales, equivoca dos palabras que hacen perder el sentido de lo que el texto expresa. No obstante, el maestro dice: «leyó mejor». Antes de pedir a Chucho que lea, ha reiterado la idea de la práctica de la lectura repetitiva; «nomás quieren una leídita y ya... creen que ya es suficiente».

Joel, en una segunda oportunidad, lee con fluidez y voz más alta que la vez anterior; el maestro exclama a una niña que está a un lado: «lee muy bien ¿verdad Margarita?».

La idea del maestro de una buena lectura estriba en la fluidez y el volumen alto de la voz (a todos los que pasa a leer les pide voz «fuerte»). La comprensión del texto por parte de los niños es una incógnita; lo cierto es que la discusión sobre los contenidos está ausente. El texto de Ciencias Naturales sólo fue un vehículo para ejercitar a los alumnos en la búsqueda de una lectura fluida y en voz alta.

Paralelamente, el maestro desarrolla una actividad con los otros grados; se trata de hacer un listado de animales vertebrados y otro de invertebrados, dice cuales son unos y otros, mediante preguntas encuentran ejemplos, han mencionado la lagartija y la pulga para cada caso. La tarea es individual.

Ao.- «Maestro ¿las pulgas tienen hueso?»

M.- «Piensen, piensen, saquen su librito de Conocimiento del Medio, ese no es de ustedes, es de cuarto, guárdenlo, ustedes piensen en sus animalitos con huesos y sin huesos, vean su libro

de Conocimiento del Medio los de 1º y 2º de animales vertebrados e invertebrados...»

Ao.- «¿Nosotros hacemos la lista?»

M.- «Sí...»

Margarita (1º) ha estado hojeando su «libro del perro» para buscar ejemplos. Unos niños de 2º hojean el libro de lectura y otros de los dos grados revisan el diccionario escolar ilustrado.

El maestro ha remitido a los alumnos de 1º y 2º al libro de Conocimiento del Medio para que indaguen en él y a la vez instruye para que guarden un libro de 4º, que no es de ellos. En seguida agrega: «piensen en sus animalitos... vean su libro de Conocimiento del Medio los de 1º y 2º de animales vertebrados e invertebrados». En esta parte el maestro da dos líneas de trabajo, que los niños piensen en sus ejemplos y que consulten el texto. Algunos niños se han inclinado por la primera otros por la consulta de textos distintos al recomendado, como los mencionados, o por ambas. No se observó que alguien consultara algún libro de Conocimiento del Medio y aunque así lo hubieran hecho no habrían encontrado el tema de vertebrados e invertebrados, dado que el tema aparece hasta el cuarto grado de la primaria.

No hubo discusión sobre errores conceptuales que ubicaron en algunos listados de invertebrados a la lagartija y la culebra. Lo que sí interesó al maestro en estas actividades fue la correcta escritura de las palabras, hizo innumerables comentarios sobre la ortografía de las producciones en los cuadernos y el pizarrón. De igual forma, la atención del maestro se dirigió a la correcta lectura de los términos.

Clase de Matemáticas

El maestro solicita a los alumnos que escriban series numéricas: «A ver los de primero, a ver si pueden llegar al 100, los de segundo hasta 150 y los de tercero hasta trescientos pero de 5 en 5...; los de tercero de 5 en 5».

Margarita de 1º toma su libro «del perro» (lecturas) y comienza a copiar los números de las hojas. Juan de 1º hace lo mismo con el libro «del tigre» (de Ciencias Naturales de 3º). Gabriel de 2º utiliza el de *Español Tercer grado ACTIVIDADES* como apoyo. Abigail y Martín, también de 3º cada quien por su lado revisan su texto «del tigre» (CN 3º). Maximino de 3º, Paula y Lorenzo de 1º copian la numeración del libro de la DGEI *Ma he' minxödi hñähñu n'anjeya. Lengua hñahñu Estado de México Primer ciclo*, cada quien utiliza un libro. Elvia y Cristina, quien está comiéndose un taco, son de 3º y compañeras de banca, cuentan con los dedos y Elvia revisa su Diccionario Básico Escolar para

confirmar en el paginado el número de la serie (de 5 en 5) para después anotarlo en sus cuadernos.

En la primera actividad nueve niños, por lo menos, han hecho uso de varios libros, en algunos casos sin que correspondan a su grado y en ningún caso a la asignatura que se trabaja, aunque esto resulta irrelevante puesto que cualquier libro tiene paginación. Que consulten, eso es lo que representa un hecho importante dado que expresa la capacidad de observación de los niños. Han visto que todos los libros tienen las hojas numeradas. Otro aspecto notable es que muestran capacidad de iniciativa, en tanto recurren a ellos sin instrucción de por medio. Saber que en los libros hay información útil y buscar lo que les interesa en ellos sin mediar indicación del maestro es un aspecto observable en otras actividades. Vale agregar que Elvia y Cristina no son las únicas que utilizan el diccionario, en otras actividades como la del trabajo de buscar nombres propios y la de vertebrados e invertebrados relatados anteriormente, se mencionó que otros niños lo usaban para auxiliarse.

Revisión de tareas

El maestro pide la tarea a los alumnos para revisarla van pasando poco a poco; los que ya pasaron o están por pasar platican. Joel y Eleazar juegan con un globo, unos tres hacen la tarea y Margarita de 1º trabaja el ejercicio de la página 76 de su libro de Matemáticas que consiste en pintar los objetos con partes curvas de un dibujo; va con el maestro a mostrar su trabajo y éste le hace unas observaciones, regresa a su lugar a continuar con ese ejercicio en compañía de Matilde también de 1º, se acercan a observar otros niños del mismo grado, Clementina, Amarildo y Juanito, además de Eleazar de 3º. Poco después se integran al grupo Ángel y Uriel, ambos de 1º. Margarita y Matilde resuelven también, en el mismo libro, los ejercicios de la siguiente página que consisten en unir puntos numerados y en colorear los autos del segundo y el quinto lugar de una fila de diez coches. En algún momento Uriel, Amarildo y Ángel se separan del grupo y en otra banca buscan en un libro de Matemáticas los ejercicios antes descritos y otros para resolverlos.

Joel de 3º, ha estado trabajando la página 70 de su libro de actividades de Español; la lección se llama *Ronda de animales*, contiene una primera parte donde se propone leer un texto de Miguel de Unamuno donde nombra los sonidos que emiten los animales: Maúlla el gato/ el perro ladra/ la abeja zumba/ croa la rana, etcétera. En la segunda parte de la lección se trata de que el niño escriba el nombre del sonido que produce cada uno de

los animales ahí dibujados, se presentan dibujos de ocho animales con una línea donde hay que poner el dato pedido. En lugar de hacer lo anterior, Joel escribe en ese espacio el nombre de los animales, perro, vaca, borrego, gato, abeja, etcétera. Se acerca con el maestro y le muestra su trabajo, éste revisa la ortografía de las palabras y le califica bien.

En el tiempo que el maestro se encuentra revisando la tarea dejada el día anterior, consistente en sumas y un dictado, varios niños se interesan por resolver ejercicios de sus libros. Margarita y Matilde acaparan la atención de varios compañeros, al grado que tres de ellos forman otro grupo en torno a un libro. Joel trabaja solo, aunque no sigue las instrucciones del ejercicio; el trabajo que realiza es compatible con otros ejercicios hechos en clase donde se busca la correcta escritura de las palabras. En lo relatado la iniciativa de los alumnos es evidente, no ha habido instrucción del maestro, sin embargo, éste accede a la revisión de los ejercicios.

Los libros en la opinión del maestro

El Maestro que atiende los primeros grados, afirma: los «libros de texto yo pienso y sugiero que son muy buenos, es la herramienta principal de nuestros alumnos, porque en base a esos materiales ellos tienen la libertad de que observen, lean, conozcan. Aquí es una zona de campo, una zona rural que a veces lo que se ve en la ciudad no se ve en los pueblos, aquí no hablamos del semáforo, de las avenidas, de los puentes a desnivel, pero en base a nuestros materiales que son nuestros libros, pues creo que el alumno lo visualizan, los modifica, qué es un semáforo...»

Agrega que para la planeación de sus clases, «me guío por el programa vigente, saco mis ejes temáticos, mis actividades...» y reconoce que le da «mayor importancia a las Matemáticas y el Español...» Define a las Matemáticas como la asignatura más difícil para sus alumnos «no se da las matemáticas...», dice. En otra parte menciona que para él es una prioridad que «los niños de primero ya se sepan los sonidos, los de segundo y tercero sepan leer y escribir» y después «nos vamos a enfocar a Ciencias Naturales, a lo que es hacer los libros...»

Expone que los alumnos «van aprendiendo a manera de cómo me lo enseñaron a mí, de la forma tradicionalista y ahorita nuestros nuevos libros hablan del modernismo educativo... que nuevas técnicas, nuevos procedimientos, en fin, entonces eso sí se da en escuelas completas, para mí, porque yo lo he aplicado en otras escuelas...»

Informa que no ha recibido cursos para el manejo de los materiales y que el último curso que recibió fue uno de «Valores» y que le gustaría recibir «una asesoría técnica pedagógica de cómo es que... un maestro multigrado sepa guiar a los educandos»

En relación con los libros de la DGEI expresa: «ahorita tengo uno como auxiliar para entender el camino con los niños, entonces de esta manera conocemos nosotros el alfabeto *hñahñu*, que es el alfabeto otomí, si algún compañero no sabe el alfabeto otomí, quiere decir que estamos ahora sí cerrados de ojos, entonces primeramente nosotros tenemos que conocer eso y tener la fonética de cómo se pronuncia por decir, la casa, ahí va el fonema de la *ge*, *ngu*, *ngu*, tenemos que saberlo pronunciar, lo poco que yo he escuchado, lo poco que yo he revisado de los materiales que dice usted, pues sí, sí me han servido en algo, me han servido para llevar a cabo, por decir, los números, las palabras, el saludo y algunos cantos, algunas oraciones que yo empleo con los niños, entonces esos materiales son buenos, sí me han servido. Que hay otros materiales que ahorita no me vienen a la memoria, pero sí tenemos otros materiales que los tengo en casa..»

En suma, los libros de texto son buenos, son una herramienta para que los alumnos conozcan cosas que no pertenecen a su entorno, sin embargo, sólo cuando los niños tengan un cierto avance en el conocimiento de los sonidos, la lectura y escritura, entonces se abordarán las Ciencias Naturales y «lo que es hacer los libros». Esto es, los libros son buenos para que los niños conozcan cosas no pertenecientes a su contexto campirano, las que son propias de las ciudades, pero no son de utilidad para que los niños aprendan la lectura y escritura porque sólo después de cierto avance en este sentido se abocarán a «hacer los libros». Sí son de utilidad en «escuelas completas» (se refiere a escuelas que tienen un maestro por grado). El maestro cumple su primer año con grupo multigrado y no ha recibido asesoría para ese tipo de trabajo, además, reconoce que no trabaja con los procedimientos de los nuevos libros de texto sino de la forma tradicional.

En cuanto a los libros de la DGEI afirma que tiene uno como auxiliar en donde ha conocido el alfabeto *hñahñu* y que le ha servido para trabajar números, palabras, cantos y oraciones, por lo que es bueno. Habla acerca de otros materiales que «ahorita no me vienen a la memoria» pero que tiene en casa. Es decir, los libros *hñahñu* elaborados para la enseñanza de la lectura y escritura de esa lengua sirven a lo sumo para elaborar algunas oraciones que usa con los niños. De los otros materiales que

tiene en casa no recuerda los nombres ni menciona nada sobre sus contenidos o su utilidad.

Los alumnos dicen

Noe es alumno de 5º año tiene seis hermanos de los cuales «nomás dos que no» van a la escuela, cuando está en su casa estudia, «termino mi tarea y me pongo a jugar... me pongo a estudiar, me pregunta mi tío...» Le gusta estar en la escuela porque le gusta estudiar, «aprender las divisiones», las matemáticas es lo que más le gusta aunque lo que más se le dificulta son «las multiplicaciones». Los libros que más le gustan son los de Ciencias Naturales, Español y el de actividades de Matemáticas, porque «están bien fáciles». Tiene libros en otomí pero no los ha leído, habla el otomí pero no ha intentado la lectura de esos materiales, dice que no habla con el maestro porque «yo sí le entiendo pero el no me entiende»; agrega que ha revisado todos sus libros pero que sólo hicieron «unos» ejercicios, recuerda haber trabajado los libros de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales. Le gustaría que le enseñaran a leer y escribir el otomí pero que «casi no enseña a escribir el maestro el otomí...» Piensa seguir estudiando la secundaria en Jiquipilco y expresa su inclinación por trabajar, cuando sea grande, «como mi papá, en las escobas».

Elvia alumna de tercer grado tiene cuatro hermanos; el mayor ya está en la secundaria de Enthavi, su hermana Angélica esta en 5º. Dice que cuando está en su casa, le «ayudo a mi mamá, le cargo a su bebé pues porque llora mucho». Lo que más le gusta de la escuela es «estudiar, echarle muchas ganas» y «leer mucho el libro», se le dificultan «las sumas, las divisiones...» y también «las multiplicaciones y las tablas»; se le facilitan «la suma, leer y el así... dictar...» El libro que más le gusta es el de Español, «porque ahí sale, sale... ahí puedes hacer más... para que nunca te trabes las cosas...» No hizo todos los ejercicios de los libros porque luego falta y «no sé cual es el ejercicio que hacen...» Piensa ir a la secundaria y llegar «hasta donde termine, hasta donde me diga mi mamá». De grande le gustaría estar ahí en mi casa y ayudar a mi mamá, también hacer los quehaceres porque ella se queda solita a hacer...»

Julio es alumno de 4º grado, le gusta ir a la escuela a «estudiar, leer, escribir...» En su casa «cuando llego hago mi tarea... o si no cuando todavía no abro mis borregos, abro y voy a cuidar...» La asignatura que más le agrada es Matemáticas; igualmente el libro que más le gusta es el de esa materia. Es hablante del otomím, pero con su maestro no habla ni ha hecho el intento; en clase no hablan en otomí, pero con su familia sí y «un

poquito» con sus compañeros. Le gustaría que le enseñaran a leer y escribir el otomí. Piensa seguir estudiando la secundaria en Enthavi y después de eso hasta la preparatoria. Cuando sea grande le gustaría «vender como mi papá», ninguna otra cosa.

En general los niños manifiestan interés por continuar los estudios hasta donde sea posible; sin embargo, sus expectativas de ocupación futura son las de ser como sus padres. Sólo un niño entrevistado, Ángel de 1º, manifestó su deseo por ser maestro. Margarita, también de 1º, dijo que prefiere ir a la escuela porque en su casa no le gusta hacer el «quehacer». Todos los alumnos entrevistados externaron que les gustaría saber leer y escribir en otomí.

Los padres de familia opinan

Margarita estudió hasta el 5º año de primaria y es madre de dos niños que asisten a 1º y 4º, Hilario y Rocío; dice que Hilario «ya va aprendiendo a leer un poquito mejor... ya sabe leer, a juntar las palabras, más o menos...» De Rocío dice que ya sabe y que cuando llegan de la escuela «llegan a comer y ya, cuando ya terminan de comer les digo que hagan su tarea, que se pongan a leer, a veces cuando no saben lo que te manda, un poquito le ayudo, un poquito...» Dice que cuando Hilario tiene tarea consulta sus libros y que cuando no hacen tarea los pone «a leer un ratito, a veces se ponen a jugar un ratito y otra vez a empezar a leer a estudiar un poquito...» En relación con el otomí dice que «el otomí es el *ideoma* que hablamos... aquí le enseña el maestro, porque ve que hay libros en otomí, lo muestran, lo usan...» Menciona que ha visto los libros en otomí pero que no les entiende mucho «porque es otra la letra, como que no le entiendo mucho a la letra pero... con los dibujitos sí le entendemos un poquito». Repite un argumento de los maestros en el sentido de que por los tres grados que integran los grupos «como que no aprenden así mucho...» y enseguida agrega: «sí aprenden, como que sí aprenden un poquito pero mis hijos que van a la secundaria salieron de aquí...», tiene dos hijos en la secundaria de Enthavi que «no tienen problema... van bien sus calificaciones...»

Félix asistió hasta el 3º de primaria y tiene dos hijos en la escuela, uno en 1º y el otro en 3º, dice que a sus hijos «parece que les da un poco de flojera pero sí vienen» a la escuela y que sí están aprendiendo, en casa «a veces se ponen a leer, a veces se ponen a jugar y así...» Para que los niños aprendan mejor hay que «ayudarles en libros, en historia, en muchas cosas más, porque si nomás los libros no aprende más, acaba el libro y *pus* no sabe nada resultado...», es decir, hay que ayudarles a

trabajar los libros. Asegura que cuando el maestro pide algún libro lo traen, los niños llevan pocos a la escuela «porque pesan también y están chiquitos (los niños)» Agrega que no los dejan en el salón porque «los demás niños los pintan, los avientan, como están chiquitos los demás... si fuera un solo salón de chiquitos, de grandes estatura, *pus* entonces sí se quedarían...» A la pregunta de si han usado todos sus libros contesta «como que no, no, como que no le ha enseñado el maestro... casi la lectura y la matemática *na* más...» menciona que «el recortable, el Ciencias Naturales como se llama... no sabemos como usarlos...»

Eulalia estudió hasta el 6° grado, tiene una hija en la primaria, Elizabeth de 2°; comenta que su hija sí hace la tarea, que el maestro les pide «ayudar a los niños a la tarea, que la hagan, porque hay niños que no traen su tarea... pónganlo a leer si no tienen quehacer...» De sus hijas dice que «a veces me acompaña a dar de comer mis borregos, están por ahí con sus libros leyendo, la Elizabeth porque las otras niñas no saben leer...»

Araceli fue a la escuela primaria hasta 3°, sus hijos en la escuela están en 3° y 5°, Julián y Elia; comenta que los libros los usan en casa, «porque acá casi no los traen siempre...»; dice que Julián «nada más cuando le piden uno ya lo *trai*, ya otro le piden lo *trai* y así...» De Elia menciona que en su grupo «a veces los dejan, a veces se pierden dicen...» Agrega que «el maestro que estaba no era así que enseñara algo, el que está ahorita, dice (su hijo) que sí nos gusta estar con él porque nos enseña a jugar, a cantar...»

Ma. Josefina tiene cuatro hijos en la escuela, ella estudió hasta el 2° grado de primaria. Sus hijos son Héctor de 6°, Marcelino de 5°, Martín de 2° y Matilde de 1°. Comenta que a sus hijos «sí los mando (a la escuela), les digo échale ganas no vas a ser como tu papá, porque tu papá no tiene dinero, no sabe leer, adonde va a caminar, tan siquiera lo vas a terminar la secundaria... cuando crecimos nosotros no preguntaba que sepa leer o no sepa leer uno, pero hay que vivir, *ora* ya está más duro la crisis... a ver si los vamos a sacar adelante mis hijos...»

Las ideas aquí reproducidas expresan una valoración positiva hacia la escolaridad, ello se refleja en la responsabilidad que sienten de mandar a sus hijos a la escuela y a realizar las tareas para que «aprendan», en este sentido vale decir que la asistencia a la escuela es bastante regular, consideran que sí aprenden y en algunos casos se nota que conocen los libros de texto, que saben de sus contenidos y de los que usan o no. No parecen tener queja de los maestros actuales, aunque en la opinión de los delegados municipales, quienes también tienen

hijos y sobrinos en la escuela, los alumnos del grupo de los últimos grados no saben leer, aunque no se explican el fenómeno.

A manera de epílogo

Huelga decir que lo reseñado da para muchas observaciones y conclusiones en términos de prácticas docentes, actitudes o expectativas en relación con la escolaridad; sin embargo, interesa resaltar el uso no convencional de los materiales de la SEP en donde los textos son utilizados de manera tan flexible que lo mismo da que sean los que son u otros, la consulta colectiva de los textos en el aula, la diversidad de tareas para las que son consultados por los niños aún sin la indicación del maestro, la diversidad de textos revisados para un mismo trabajo, el conocimiento que los padres tienen de ellos, las opiniones de los maestros al respecto y entre muchas otras cosas más, la ausencia en la escuela de una comunicación y alfabetización en la lengua comunitaria, el otomí. Aspectos, todos ellos, no contemplados por los planificadores educativos.

Además de las tendencias de los niños hacia el uso colectivo y no convencional de los textos, de su iniciativa y sus capacidades de observación, hay que agregar que, al igual que los libros, es también cotidiano entre los alumnos el flujo de los útiles escolares, gomas de borrar, lápices de colores, pegamento, tijeras y calculadoras, no sólo viajan de una banca a otra sino también de un salón al otro. Estas actitudes devienen de un ambiente donde las prácticas productivas tienen poco apego a un calendario riguroso, donde las decisiones personales o familiares se toman en relación con situaciones coyunturales y donde, a la vez, existen fuertes lazos comunitarios y un sentimiento de colectividad observable en sus prácticas sociales, civiles o religiosas.

Es muy importante agregar que en este estudio de caso se detectaron situaciones administrativas que denotan escaso interés de las autoridades competentes por mejorar las condiciones de esta escuela, por ejemplo, la falta de capacitación y asesoría a los maestros para el desarrollo de su labor, la designación de maestros en anteriores años con poco compromiso con su tarea, asignaciones que fueron una especie de exilio o castigo y que derivaron en atraso escolar, entre otras cosas y que ha generado un cierto malestar en algunos padres de familia y una situación de insatisfacción y desánimo en los maestros actuales.

En fin, el uso y desuso de los materiales de la SEP para la educación indígena documentado en estas líneas, corre por

senderos inescrutables para aquellos que sólo se preocupan por alcanzar mayores volúmenes de libros «en lenguas indígenas». Libros que tienden a generalizar propuestas «técnicas» y evaden los contextos humanos concretos donde los maestros se desenvuelven. El desconocimiento de las valoraciones de las lenguas, de las expectativas de los que integran la comunidad educativa y de las características y tendencias de los procesos de aprendizaje de los niños, así como la falta de reconocimiento a la labor magisterial y el sentimiento de «olvido» que los maestros tienen ante la falta de atención a sus necesidades de asesoría, entre otros aspectos, conforman las omisiones que, grandes o pequeñas, bogan en contra de una educación de calidad para los niños de esta comunidad.

Finalmente, dada la ausencia de contenidos y maneras pertinentes de capacitación, actualización y asesoría requeridos para transitar de formas tradicionales de enseñanza a formas adecuadas de procesos de aprendizaje en el caso reseñado, vale aventurar la siguiente pregunta ¿Qué tan generales son los problemas descritos?

Notas:

* David Arenas es Antropólogo Social egresado de la ENAH. Actualmente colabora en la Dirección General de Educación Indígena-SEP, en el Departamento de Investigación Educativa y Coordinador de Programas de Educación Ambiental, Prolepa. Entre sus trabajos publicados de coautoría se encuentran: *Manual para la Capacitación de Contenidos Étnicos* DGEI-SEP; *El Municipio en la Consulta Nacional sobre derechos y participación indígena*, Insol; *Organización, desarrollo y gobierno indígena en la región Tarahumara*, Insol; y *Organización, desarrollo y gobierno indígena en la región Maya de Campeche*, Insol. Gloria Escamilla es antropóloga social. Investigadora educativa en el Proyecto Piloto del «Programa Especial de la mujer indígena»; Asesora Técnica Pedagógica en la Oficina de Proyectos Educativos de la Dirección N° 5 de Educación Primaria del D.F.; y Responsable Técnico-Administrativo del Proyecto «Implantación de la propuesta para la Lengua Escrita y las Matemáticas» en el Sector Escolar N° 5, de la Dirección N° 4 de Educación Primaria en el D.F.

¹ Evaluación de Estándares Nacionales. Evaluación realizada por la SEP en una muestra de escuelas primarias del país.

² Datos de la DGEI dicen que en el ciclo escolar 2003-2004 se editaron 1 millón 200 mil libros en lenguas indígenas, lo que representa un 20% más que el ciclo anterior. Incluyen 172 títulos en 55 variantes de 33 lenguas indígenas, 8 libros de literatura en las mismas lenguas y 51 cuadernos de trabajo entre otros.

³ No es ocioso advertir que nos referimos a resultados promedio y por lo tanto generales, ya que pueden encontrarse en lo particular grupos o escuelas con buenos niveles de aprovechamiento.

⁴ Collin, Laura. *Ritual y conflicto*. Dos estudios de caso en el centro de México. INI. México, 1994.

El Programa General de Orientación Educativa (PROGEO) de los Centros de Bachillerato Tecnológico en el Estado de México

Resumen: En fechas recientes, el Departamento de Bachillerato Tecnológico de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, dio a conocer el Programa General de Orientación Educativa (PROGEO) para su uso por los orientadores educativos de los más de sesenta Centros de Bachillerato Tecnológico en el estado. El PROGEO, que a partir de ahora se aplica como un programa institucional en dicho subsistema, contiene elementos novedosos que, consideramos, evoluciona en el enfoque de la práctica de la Orientación Educativa a nivel nacional. El programa es el resultado de un proceso de trabajo intenso y rigurosamente conducido con base en la dirección, experiencia y conocimiento del Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, acerca del cual cabe destacar los aspectos relevantes de su diseño. Por su importancia, aquí presentamos algunos de sus fundamentos.

La elaboración del PROGEO puede resumirse en tres etapas importantes. La primera procede del análisis de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica al modelo curricular, específicamente el que corresponde a la función de los servicios de orientación educativa en la formación de los alumnos.

La segunda etapa estuvo dedicada a la revisión minuciosa de la Guía de Orientación del Servicio, esta tarea facilitó la estrategia a seguir en la elaboración del PROGEO, la cual consideró la realización de conferencias sobre la situación actual de la teoría y la práctica orientadora, así como la impartición del taller intensivo «Planeación, diseño y evaluación de planes y programas de Orientación Educativa». Estas actividades, así como el cumplimiento de una agenda de reuniones del equipo durante el año 2004, para perfilar la mejor alternativa del servicio de orientación, derivó en una actividad fundamental: la realización del Foro Estatal «Nuevos Horizontes de Orientación Educativa en el Siglo XXI», espacio académico y profesional en donde la comunidad académica (autoridades, orientadores y alumnos) compartió las fortalezas y las debilidades del servicio de orientación educativa en el CBT; con posterioridad, la publicación de las cerca de 130 ponencias presentadas en el Foro, en forma de una Edición Espacial¹.

La tercera etapa consistió en la estructuración del PROGEO, la cual es resultado de la integración de las propuestas vertidas en el foro y las formuladas por el equipo colegiado. Pero este programa general no solo representa el consenso logrado sobre la misión, los objetivos y las funciones que debe tener un servicio de orientación educativa moderno, eminentemente académico y de utilidad para la comunidad escolar, también

considera concepciones teóricas y metodológicas actuales y eficaces de la orientación educativa.²

Principios en que se basa el PROGEO

El PROGEO se sustenta en una serie de principios, los cuáles son referentes axiológicos que le aportan un sentido preciso al servicio académico que ofrece; es decir, orientan a la Orientación y dotan de valores su práctica. Proporciona la estructura, medios y estrategias para organizar, operar y evaluar el servicio. Es el modelo de organización, operación y evaluación de los planes, programas y proyectos del servicio de Orientación Educativa del CBT. Fue diseñado con el propósito de mejorar la atención ofrecida a l@s estudiantes, proporcionándoles medios, técnicas y estrategias para el aprovechamiento académico, la elección vocacional-profesional y las alternativas que contribuyan a su desarrollo integral como persona sana y productiva.

El PROGEO fue diseñado innovadoramente porque su estructura y organización rompe con la tradicional y fragmentada organización del servicio compuesto por áreas, la cual tiene más de 50 años y ha dejado de ser eficaz en la atención escolar. El PROGEO, en cambio, se organiza y opera a partir de las necesidades de atención psicopedagógica y social de los alumnos, las que son captadas mediante un cuestionario–diagnóstico y ponderadas por los equipos de Orientación con el propósito de elaborar el plan semestral o anual, con sus respectivos proyectos de intervención (individual y grupal), estrategias de comunicación, etcétera.

Con base en esta forma de organizar el servicio de Orientación, es posible adaptar la oferta del servicio a las necesidades del alumno, sin perder de vista las características sociales y culturales del área de influencia regional de un determinado plantel, ya que éstas llegan a ser condicionantes en la vida escolar del estudiante y cotidiana e involucran a su comportamiento y aprovechamiento académico.

Los principios psicopedagógicos en los que se basa el PROGEO tienen la intención de incidir en la formación de las competencias académicas del alumno, con base en la enseñanza de las técnicas y estrategias para organizar y mejorar la adquisición del aprendizaje, facilitar los procesos interactivos de comunicación interpersonal, desde una «relación dialógica», así como aplicar los siguientes principios para el desarrollo del aprendizaje escolar: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir³.

A la vez, los valores y principios práxiológicos que sugiere, tienen que ver con el sentido que debe tener la práctica orientadora: el respeto a la integridad individual y social del alumno; el fomento de una conciencia de género y equidad; la promoción de una actitud tolerante; el acompañar al alumno en la construcción de su independencia; practicar una Orientación Educativa centrada en la persona; promover entre los alumnos y alumnas los valores éticos y sociales que mejoren la convivencia; fomentar el aprendizaje significativo e independiente; proponer una relación dialógica entre orientador y orientado; así como respetar la libertad de elección del alumno.

La concepción multicausal y multideterminante de la persona en el PROGEO, obliga al orientador educativo a contar con un marco interdisciplinario que le facilite la interpretación e intervención en su labor institucional. Responder a las demandas sociales del siglo XXI a través de la preparación científica y tecnológica del individuo, atendiendo las nuevas exigencias de identidad, cultura, fomento de valores, mediante proyectos de intervención específicamente diseñados por los orientadores de cada plantel. De manera particular, incidir significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación con los valores científicos y tecnológicos, la adquisición de estrategias para mejorar el aprovechamiento académico, la aplicación de técnicas y medios para desarrollar su estudio independiente, la formación de sus competencias académicas, la identificación de sus intereses y habilidades para el trabajo productivo y calificado, el enriquecimiento de sus valores éticos y sociales, la valoración de su salud física, psíquica, sexual y reproductiva y el mejoramiento de sus habilidades sociales.

Los recursos humanos

El servicio de Orientación Educativa, dice el PROGEO, es un espacio bajo la responsabilidad de los orientadores, lo que no significa que laboren en forma aislada o al margen de las decisiones que toman autoridades y profesores para favorecer la vida cotidiana escolar y cotidiana de un plantel. El tiempo en el que los orientadores trabajaban marginal o aisladamente, ya no es posible ni útil para los alumnos. Ahora se pretende que aquellos trabajen con profesores y autoridades escolares, para formar equipo que permitan abatir los principales problemas académicos que enfrenta una escuela.

En el desarrollo del programa se ubican momentos claves de participación de autoridades y profesores. Por ejemplo, en la

elaboración del instrumento diagnóstico, en el establecimiento de las metas, estrategias y políticas. En esos momentos el orientador, dice el PROGEO, debe coordinar las actividades que conduzcan a la planeación del servicio de Orientación. El orientador tiene, así, un papel relevante en la operación del servicio, a través de programas y proyectos. En ese sentido, son tres los roles profesionales que el orientador educativo desarrolla:

Coordinación de la tutoría. El servicio de Orientación es el espacio institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría académica para la atención individualizada de los alumnos con necesidades diversas. La acción tutorial y la Orientación Educativa constituyen medios de atender la diversidad en el alumnado. La tutoría es, así, desarrollada por los docentes, quienes analizan y siguen el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos a su cargo, colaborando en el desarrollo académico de los mismos. En este aspecto, la participación del orientador en esta acción es coordinar el sistema de tutorías asignando a los docentes tutores el grupo de alumnos tutorados que le correspondan. El orientador integra informes a los docentes tutores, y diseña el seguimiento, convoca reuniones y sistematiza las acciones del sistema tutorial.

Docencia. En el programa, el orientador educativo realiza funciones de docencia, específicamente cuando imparte programas dirigidos a que los alumnos obtengan el mejor aporte de instrumentos, medios, estrategias psicopedagógicas para adquirir habilidades de aprendizaje y sociales que incidan favorablemente en su aprovechamiento académico.

Facilitador en programas de intervención. La intervención en el PROGEO es definida como la aplicación metodológica o técnica de un paradigma de cambio en el comportamiento humano, mediante un proceso no directivo o autogestivo que favorezca la toma de decisión de una manera conciente e independiente del alumno. Es necesaria esta definición, en primer lugar para evitar que la intervención sea equiparada con cualquier acción o actividad intencionada. Con base en este concepto, el orientador educativo lleva el rol de facilitador en programas de intervención individual o intervención grupal.

A la vez, en la medida en que el programa se sustenta en los más recientes avances teóricos, metodológicos y técnicos de la Orientación Educativa en México, la base para la adecuada aplicación del mismo es la suficiente formación que se les ha venido dando desde el mes de abril último a los orientadores en servicio, mediante el Diplomado denominado «Conocimiento, Valores y Habilidades de la Orientación Educativa para el Siglo

XXI», el cual con un total de 160 horas resulta de un esfuerzo conjunto entre la FES Zaragoza de la UNAM, la Revista Mexicana de Orientación Educativa y el Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C.

Modalidades del trabajo en equipo

Trabajo colegiado.- Considerando al trabajo colegiado como el espacio donde los docentes se reúnen para reflexionar y actuar en el ámbito pedagógico, el orientador educativo, indica el PROGEO, es una figura académica para promover el trabajo colegiado donde se promueve la participación democrática, asumiendo como tarea colectiva el quehacer de identificar, prevenir en situaciones problemáticas que afectan el rendimiento académico de los alumnos, así como atender temas de interés para mejorar el servicio educativo que brinda la institución. La función del orientador en este ámbito es de coordinar, comunicar avances, ofrecer información trascendente, que permita al cuerpo colegiado tomar decisiones, lo que exige al orientador sistematizar y dar seguimiento a las acciones encaminadas.

Enfoque del trabajo. Al respecto, se propone que el enfoque del trabajo entre los orientadores se distinga por la interdisciplina en la tarea de planear y actuar los programas del PROGEO. Vale la pena considerar el significado que tiene la interdisciplina para comprender la dimensión e importancia que se pretende otorgarle a la práctica orientadora. La interdisciplinariedad consiste en la interacción que existe entre varias disciplinas. En este sentido, implica analizar, conocer el contexto de la práctica educativa, considerando la diversidad de cada uno de los integrantes, que permita la confrontación y apertura para construir alternativas de mejora educativa.

Contenidos Temáticos del PROGEO *

En cuanto a los temas destacados, el PROGEO establece que con base en el diagnóstico pueden ser desarrollados en un Programa de Intervención, un Programa de Docencia o Enseñanza; o bien, pueden ser motivo para un proyecto de acción colectiva, de investigación o evaluación. Con base en ello, el programa recomienda seleccionar los más pertinentes y viables a la situación o problema a atender, de acuerdo a seis coordenadas: a) La posibilidad de que cada alumno desarrolle de manera adecuada sus capacidades, según su aptitud para comprender el mundo, esto es, atender a la diversidad; b) La posibilidad de que desarrolle sus capacidades motrices, aprender a pensar, desarrollar un equilibrio emocional estable,

aprender a relacionarse constructivamente con otras personas y facilitar la adquisición de capacidades para su inserción y actuación social; c) El papel activo del que aprende y los supuestos desde los que el alumno afronta las tareas, ésta es el por qué y para qué aprender; d) El análisis de los elementos que integran el currículo: metodología, temporalización, contenidos y objetivos, pertinencia y paradigmas psicopedagógicos que lo sustentan, para orientar la formación integral del alumno; e) El análisis de las características de la escuela (normatividad, ideología y filosofía) y la identificación de las expectativas de los alumnos, docentes y contexto social, y f) El tomar en cuenta la existencia de un marco legal que norma y legitima la práctica de la orientación educativa.

Notas:

¹ «Nuevos Horizontes de Orientación Educativa en el Siglo XXI». Edición Especial de la *Revista Mexicana e Orientación Educativa*. Abril de 2005. México. 276 páginas.

² En el curso de la construcción del PROGEO es importante destacar la participación de un grupo colegiado compuesto por supervisores, autoridades escolares y orientadores educativos de los CBTs, quienes analizaron, valoraron y debatieron sobre la trayectoria de la orientación educativa en la institución; propusieron los cimientos de esta propuesta y las estrategias posibles de operación y evaluación. También debe reconocerse la asesoría directa, sistemática, permanente y eficaz ofrecida por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Departamento de Análisis y Tendencias de la Orientación Educativa. Académic@s de esta área participaron en las tres etapas de construcción del PROGEO: revisaron la Guía del Servicio de Orientación y propusieron el modelo de servicio de orientación educativa de Muñoz Riveroll (2000) que adoptó el PROGEO, el que sirvió de base teórica y metodológica para impartir los citados eventos de actualización; además colaboraron en el Foro Estatal y enriquecieron la redacción del presente documento. Participación destacada tuvo la Lic. Gabriela Paredes de la Cruz, en representación del Departamento de Bachillerato Tecnológico.

³ Según el perfil ofrecido por la UNESCO, en 1996.

* Si se quiere conocer la versión preliminar completa del Programa General de Orientación Educativa (PROGEO), puede descargarlo como un documento de Word, del sitio de la REMO: <http://www.remo.ws/jhg/PROGEO-CBT-2005.doc>

Psicología, Educación y Sociedad en México y Brasil. Un compromiso social para América Latina

Sara Unda Rojas*

El libro *Psicología Educación y Sociedad en México y Brasil. Un compromiso social para América Latina* (aparecido en la primera mitad de 2005 y coordinado por Ana Mercês Bahia Bock, Héctor Magaña Vargas y Alberto Monroy Romero) es un esfuerzo conjunto de autores brasileños y mexicanos, coordinados a través de la ULAPSI (Unión latinoamericana de Estudios de Psicología), en forma de ensayos, resultado de investigación, reflexiones y producto de experiencias de trabajo de formación profesional.

Se presentan 20 trabajos en total, 12 de autoría de los psicólogos brasileños escritos en portugués y 8 trabajos de psicólogos mexicanos escritos en español.

Los temas trabajados tienen una línea conductora, que es el quehacer educativo y la participación del psicólogo como profesional en el ámbito.

Los cuatro primeros trabajos tocan la formación del psicólogo y aspectos de la educación superior en diversos ámbitos.

El primero de ellos habla acerca de la conceptualización que del fenómeno psicológico tiene el docente y cómo esta subyace o se refleja en la enseñanza de la práctica profesional para los estudiantes de psicología, y cómo éste puede o no generar un compromiso con las clases desprotegidas que superen visiones naturalistas.

Un segundo trabajo parte de las representaciones sociales para abordar la actividad docente y cómo ellos ven el sentido de la escuela y los factores que contribuyen a un buen desempeño de sus alumnos.

Los siguientes dos ensayos presentan sendos estudios acerca de la presencia y el incremento de la educación superior privada en ambos países, particularmente enfatizando la presencia de esta situación en las escuelas dedicadas a la formación de los psicólogos.

La siguiente temática abordada es el papel de la familia y su intersección en los procesos de socialización de la escuela. El primer y segundo trabajo aborda las prácticas educativas y la socialización de la familia y las compara con las establecidas por la escuela para explicar la constitución de la identidad en los niños, el tercer trabajo aborda desde la categoría de redes

de significación como se integran los bebés a la familia, aportando un estudio de niños de 5 a 14 meses.

El siguiente bloque trata el tema de la Psicología Ambiental y su impacto en el estudio del ámbito preescolar.

Aquí también se presentan tres trabajos; cada uno enfatiza la relevancia que cobra la psicología ambiental en el estudio y diseño de espacios educativos ecológicos cada vez más planeados, incluyendo ahora en esta categoría el papel de los docentes y de los planes educativos para la contribución de un intercambio cada vez más equilibrado. Los estudios se realizan en escuelas que atienden maternales y preescolares.

Siguiendo la presentación de experiencias, se presentan dos trabajos sobre la aplicación de la pedagogía operatoria en experiencias de trabajo con preescolares; la primera enfatizando la organización curricular piagetiana y la segunda, el papel del juego en los proceso de desenvolvimiento de aprendizaje escolar para lograr una práctica docente reflexiva.

Los temas que continúan generan gran interés, ya que son reflexiones y productos de investigación de la enseñanza de las matemáticas y la estadística, y del aprendizaje de los estudiantes en la carrera de psicología. Una de las investigaciones entrevista a profesores que imparten la materia y se genera la reflexión orientada a las metodologías utilizadas en psicología, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Las otras dos ponen el acento en los estudiantes y las dificultades que conlleva el aprendizaje de estas dos materias, poniendo énfasis en el conocimiento y en las estrategias de entrenamiento para mejorar el rendimiento de conocimientos en el área.

Un trabajo interesante presentado es la investigación sobre el placer que puede generar la escritura para la creación y el conocimiento en los estudiantes, pues una de las dificultades en todos los niveles educativos es la expresión escrita que acompaña a los estudiantes en toda su vida escolar, aún en niveles superiores.

Para finalizar, los últimos trabajos se centran fundamentalmente en las aportaciones de las ciencias cognitivas en su aplicación al ámbito educativo, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tres trabajos consideran la relevancia del profesor en este proceso y ponen el acento en su formación y capacitación, basados en los aportes de las ciencias cognitivas, ubicando el papel del profesor como el elemento movilizador en la transformación de la realidad escolar; particularmente, uno habla de la formación

de psicólogos para contribuir en una mejor formación de los profesores de psicología.

Un último trabajo a comentar de este bloque es el elaborado por el Maestro Monroy, quien menciona la metamorfosis que debe sufrir un alumno para convertirse en un real estudiante, reconociendo para sí procesos fisiológicos y metacognitivos a fin de reevaluar sus formas de estudio y reestructurarlas para conseguir el éxito escolar.

Cabe mencionar que cada artículo cuenta con una bibliografía vasta y con un breve resumen en los dos idiomas, español y portugués.

Por lo dicho anteriormente, el libro es muy recomendable para los profesionales que trabajan en el ámbito de la Psicología Educativa, Pedagogía, Docencia, Educación, ya que al mostrarnos ámbitos diversos de las problemáticas trabajadas en ambos países nos introduce a la reflexión sobre el acontecer en cuanto a las problemáticas en América Latina, en la psicología y la educación.

El Congreso AMPO'2005

«La Orientación Educativa en la Sociedad del Conocimiento»

La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) es una asociación nacional con 26 años de fundada. Desde su inicio, la intención de la AMPO fue buscar el reconocimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable para coadyuvar dentro del sistema educativo al desarrollo integral de los alumnos y, en segundo término, buscar por todos los medios la superación profesional del orientador, tanto en sus tareas específicas como en lo social y cultural, a través de propiciar la ayuda mutua y el intercambio de experiencias entre los propios orientadores, en diferentes niveles e instituciones educativas del País. Desde su inicio la Asociación contempló la creación de representaciones en distintas entidades, constituyendo delegaciones estatales en Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Zacatecas, Durango, Colima, Jalisco, Morelos, Veracruz, Estado de México, Chiapas, Saltillo, Comarca Lagunera, Querétaro, Aguascalientes, Hidalgo, Tlaxcala y otras entidades.

A partir de 1979, la AMPO organizó siete Encuentros Nacionales de orientadores en el Distrito Federal (1979, 1983 y 1985) y luego en el interior de la República (Zacatecas en 1987, Tamaulipas en 1989, Aguascalientes en 1991 y Morelos en 1993). En 1995 lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'95 en el estado de Hidalgo y en 1997 el Segundo Congreso AMPO'97 en la ciudad de México; con posterioridad realiza el Tercer Congreso AMPO'99 en Tlaxcala, el Cuarto Congreso AMPO'2001 en la Ciudad Universitaria, en el Distrito Federal y el Quinto Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'2003, en la ciudad de Puebla.

Este año, junto con la Dirección de Orientación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la AMPO convoca al Sexto Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'2005, en la Ciudad de Pachuca. Al respecto, la actual presidenta de la AMPO, Maestra Estela Cordero Becerra, en breve entrevista con la REMO comenta — como se advierte— que en el lapso de los últimos diez años, esta asociación no ha dejado de realizar cada bienio los congresos nacionales, «los cuales distinguen la trayectoria permanente y ascendente que la asociación ha tenido desde su fundación en 1979; convocando a los orientadores del país a exponer y analizar los temas y problemas que en determinados

momentos históricos ha tenido la orientación educativa en México...»

Para este Sexto Congreso, continua la Maestra Cordero, se convoca a los orientadores mexicanos a presentar «estrategias y alternativas que faciliten a nuestros estudiantes, elegir con más y mejores elementos su carrera, incrementar sus niveles de aprendizaje, mejorar sus relaciones cotidianas, etcétera, con base en una reflexión y valoración sobre las exigencias que impone la llamada sociedad del conocimiento». Por esta y otras razones —agrega la presidenta de la AMPO—, «la valoración sobre el contexto social y económico en la que se ubica la sociedad del conocimiento, no puede perderse de vista, particularmente en el momento de replantear la misión, objetivos y funciones de la Orientación Educativa...»

Diplomado

«Conocimiento, Valores y Habilidades de la Orientación Educativa para el Siglo XXI»

Como una consecuencia de los cambios sociales y los experimentados en el sistema educativo en su conjunto, la práctica de la Orientación Educativa esta paulatina y gradualmente cambiando. En estos momentos se encuentra en crisis, porque su transformación observa también la disyuntiva de orientar a los alumnos con base en los valores de la modernidad, con todos sus valores: libertad de elección, derecho a la educación, fraternidad, solidaridad... o el neoliberal dirigido a transmitir los valores del individualismo, el hiperconsumismo, el éticopuritanismo, etcétera.

Todavía hace unos diez años predominaba la formación del orientador bajo un modelo basado en los principios modernos de la elección y el desarrollo liberal humano. En este prototipo figuraba la medición de los rasgos humanos requeridos para el desempeño de un trabajo calificado, los estudios de personalidad como vías para entender los intereses y las inclinaciones naturales para desempeñarse con satisfacción y eficacia en el trabajo. El modelo ponía en el centro del problema, este objetivo: facilitar la elección libre del sujeto, en términos de su forma de vida, individual, profesional y social. A este propósito, se agregaban un conjunto de valores que pretendían fortalecer el nacionalismo, la integración familiar, el cuidado de la salud y el compromiso social que debía distinguir el ejercicio profesional. Por el contrario, hoy ha pretendido instalarse predominantemente en los servicios de Orientación Educativa, un paradigma dirigido a apoyar la formación del sujeto-insumo identificado con los valores del neoliberalismo. Frente a este proyecto, los orientadores educativos de las instituciones públicas en distintos foros nacionales y regionales se han manifestado por mantener una práctica que privilegie la formación de la persona libre, consciente, competente y solidaria con los proyectos de desarrollo de cabal beneficio común y no únicamente de los menos.

Con base en este propósito, la revisión a profundidad de la concepción, los métodos y las estrategias de la Orientación Educativa, es una tarea creciente entre los orientadores del país. Como una consecuencia de este hecho, y de manera inevitable desde hace 15 años los programas de actualización (diplomados) y de formación (posgrado: maestrías y especializaciones) se han incrementado como nunca antes en la historia de la educación en el país. Finalmente, la revisión y el

análisis a los principios y las experiencias de la práctica orientadora, y la formación de los orientadores han tenido como propósitos centrales: ofrecer alternativas de solución reales y eficaces a los problemas educativos y aquellos extra escolares que se presentan con frecuencia en la escuela; y proponer valores de libertad, respeto, solidaridad, como principios necesarios para el desarrollo individual y social de la persona.

Considerando el contexto sustantivamente expuesto, el Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF), ha diseñado el Diplomado «Conocimiento, Habilidades y Valores de la Orientación Educativa para el Siglo XXI», dirigido a orientadoras y orientadores educativos.

El diplomado ha sido diseñado con base en un enfoque Constructivista. Considera las estrategias y métodos requeridos por la práctica orientadora para brindar alternativas de solución a las necesidades académicas de los bachilleres. Además, propone nuevas perspectivas multidisciplinarias y una metodología alternativa sustentada en las competencias académicas, que permitan planear, organizar, operar, y evaluar con objetividad, oportunidad y eficacia el servicio académico que se proporciona a una comunidad escolar. Se trabaja con una modalidad de enseñanza semiescolarizada, combinada con actividades académicas a distancia y con sesiones presenciales. La concepción curricular y pedagógica que anima al programa, es crítica y recupera los principios de dicho modelo constructivista. En ese sentido, el centro de interés de la formación se encuentra en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y en la adquisición de un conjunto de competencias académicas, que en un sentido convencional se proponen como medios, más no como los fines de la formación del diplomado en Orientación Educativa.

