

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Noviembre 2003-Febrero 2004



Presentación del Número

La Educación “Informal” Como Vehículo de Transformación,

María Yolanda Aguirre Gómez

La Orientación Vocacional en el Nuevo Escenario Social, *Sergio*

E. Rascovan

La Tutoría Académica desde la Perspectiva de la Orientación Educativa, *Bernardo Antonio Muñoz Riverohl*

La Orientación Educativa en la UAEM Frente a los Retos de la Globalización - Propuesta Teórico-Metodológica desde un Enfoque Tutorial, *Rubén Gutiérrez Gómez y Ana María Castro Medrano*

Grupo Operativo y Salud Mental, *Horacio C. Foladori*

«Quien Pudiera Transformar el Aula», *Poema de Mtra. E. S. María Guadalupe Villegas Tapia*

Orientación Vocacional (Reseña), *María de Jesús Martínez Rodríguez*

El Sentido y el Valor - En Busca de un Modelo de Orientación Educativa (Reseña), *Juan Catalino Bacilio Hernández*

Manuel Álvarez Bravo: ¿Vocación Innata o Corazón de su Tiempo...?

La Educación “Informal” Como Vehículo de Transformación

María Yolanda Aguirre Gómez *

El presente artículo señala que una de las fuentes importantes de la formación está representada por la idiosincrasia que incluye las creencias dentro de la educación “informal” diaria que recibimos. Indica que se ha podido comprobar que pueden ser modificadas las creencias que inicialmente las personas manejan como irrefutables y que podemos establecer creencias alternas más afortunadas prácticamente para todo. Destaca que mucha gente parte de la idea de que estamos determinados por las necesidades y los instintos, o que la determinante es social y que esta influencia nos “conduce” a comportarnos de tal o cual manera. La autora considera estar de acuerdo en ambos enfoques; sin embargo, destaca que el aspecto que se ha omitido en la práctica cotidiana es la consideración de que también somos seres creadores o productores. Así, invita a llevar a la persona a desarrollar una habilidad para la reflexión de las premisas de las que está partiendo para construir su realidad. El proceso consciente, dice, tiene aquí un papel muy importante porque a partir de él es que determinamos la elección y el sentido que vamos a darle a nuestra respectiva vida. Su propuesta es que nos “arriesguemos a equivocarnos” en sobreestimar nuestras capacidades y no en subestimarlas, a partir de elaborar el contenido inconsciente partiendo de la conciencia y la actividad matizada con un propósito concreto.

Es mi intención colaborar con la expansión y toma de conciencia de más personas y con la recuperación de valores éticos y sociales que conduzcan a nuestro planeta a condiciones de convivencia que propicien, mantengan y propaguen la paz y el respeto a la vida.

El desarrollo de nuestro país no ha sido fácil y cada día se ha tornado más complejo por los vertiginosos cambios que operan actualmente en nuestra sociedad y que a su vez influyen en la vida cotidiana, especialmente de los jóvenes y la forma en cómo han sido educados en nuestra idiosincrasia. De allí que la historia, la situación actual y las perspectivas que tiene una sociedad como la nuestra sean también complejas.

Conviene entonces plantearnos respuesta a preguntas como las siguientes y actuar en consecuencia:

* Licenciada en psicología por la UNAM. Maestra en Psicoterapia Existencial por El Colegio Iberoamericano de Investigación y Estudios Existenciales. Diplomada a nivel Internacional en Hipnosis Ericksoniana por la Fundación Milton Erickson Phoenix Arizona y la BUAP. Master en Programación NeuroLingüística certificada por la International NLP Asociación. Diplomada en Formación Pedagógica por la UNAM. Profesora de Asignatura B Definitiva de la FES Zaragoza, UNAM.

¿Es exclusivamente en la educación escolarizada deficiente la problemática y por tanto su solución la que asegurará la transformación social?

¿En qué medida la formación no escolarizada e “informal” está determinando con más fuerza los resultados que hasta ahora tenemos?

¿De qué otras maneras además de la educación formal, podemos incidir en el desarrollo de valores, la expansión de la conciencia y la participación constante y permanente de cada uno de nosotros para conseguir avanzar?

Yo sostengo que una de las fuentes importantes de la formación está representada por la idiosincrasia que incluye las creencias dentro de la educación “informal” diaria que recibimos todos por medio de nuestras familias, que a su vez tuvieron la influencia de otros miembros de la familia que vivieron las condiciones de la conquista y sus consecuencias de sumisión, resignación y conformismo que han sido elementos determinantes en nuestra condición.

La idea de incluir estos aspectos, es fundamentar la propuesta de manejar nuestras creencias a un nivel de percatamiento, elección y acción consciente. Sé que muchos científicos y filósofos consideran que sus sistemas de creencias científicas “son verdaderas” y que les resulta inaceptable proponer creencias que se opongan a las “demostraciones” lógicas que han obtenido. Sin embargo, siguiendo con los postulados elaborados por los constructivistas ^{1[1]} (Glaserfeld en Packman 1996), vale elaborar creencias que sean útiles, convenientes y ecológicas para cada uno de nosotros y el resto de la humanidad, por más extrañas que pudieran parecer o contradictorias de acuerdo al mundo que concebimos.

Flexibilizar nuestras creencias

La rigidez en el conocimiento, las creencias y la no aceptación del otro con sus planteamientos personales han traído como consecuencia los conflictos y las guerras que aún ahora siguen amenazando la sobrevivencia de infinidad de especies terrestres. Si nos hemos apropiado de creencias que nos han llevado a la destrucción del hombre por el hombre y a la construcción de neurosis y psicosis, sin cuestionarlas, sin elegir las conscientemente y sin creer que podemos elegir. Por qué no, elaborar creencias que sean útiles para los resultados que queremos aún cuando parezcan inicialmente descabelladas o contrarias a la lógica. Al partir de creencias diferentes;

^{1[1]} Suponen que la realidad no es accesible a nosotros y que la construimos en nuestro pensamiento.

obtenemos resultados diferentes y tendremos alternativas donde creíamos que no las había.

Se ha podido comprobar que pueden ser modificadas las creencias que inicialmente las personas manejan como irrefutables (McDermontt y O'Connor 1997). Muchos tipos de terapias emplean actualmente el reencuadre como fundamento para darle un nuevo sentido al curso de la existencia de las personas que buscan resolver de maneras diferentes sus problemas. También puedo mencionar el cambio de contexto y los puntos de vista o las posiciones preceptuales (diferentes puntos de vista). El hecho de parar lo que “creemos o creíamos que es”, para ejercitar algo que ni siquiera se nos había ocurrido pero parece aceptable ahora; es una forma de aproximación a resultados diferentes de los que hasta ahora hemos obtenido.

Podemos establecer creencias alternas más afortunadas prácticamente para todo, sin embargo, me concretaré a proponer elegir creencias acerca de habilidades que los seres humanos podemos desarrollar y que mucha gente creé que no tiene la posibilidad, dado que en algún momento de su vida le resultó complicado o “falló” y decidió en ese momento que nunca más lo intentaría (hizo un acuerdo), o bien que definitivamente no lo lograría jamás (elaboró una conclusión); de cualquier manera, generó a partir de este momento una creencia limitante ante el evento pasado donde no encontró la forma de sí obtenerlo o de sí lograrlo.

Si elegimos abandonar ahora la práctica de esa creencia limitante (obtenida de cualquier manera), para adoptar una creencia útil para el logro específico de la meta, es altamente probable que podamos crear las alternativas de acción, siempre y cuando mantengamos el compromiso preferentemente con la nueva creencia y no con las “conversaciones que nos contamos” ^{2[2]} respecto de la antigua y “probada” creencia.

En realidad la única diferencia con respecto a la forma en la que adquirimos la mayor parte de las creencias “sociales”, es que quienes eligieron nuestras creencias por nosotros fueron nuestros padres o nuestros familiares, maestros, científicos, filósofos, o la sociedad en general. Ahora lo estaremos haciendo personalmente y en relación al logro de objetivos concretos.

La adopción de la creencia es además de verbal, corporal e ideológica, porque cuando aprendemos, aprendemos con todo

^{2[2]} Todos tenemos una historia que hemos vivido y de la cual elegimos episodios que constantemente decimos a otros o a nosotros mismos para hacer referencia a quienes somos y por qué actuamos como actuamos. Tesis de Maestría Capítulo IV.

el cuerpo, con actitud y pensamiento. Es tal la cantidad de veces que escuchamos, miramos y palpamos las formas culturales de responder y actuar ante cada situación que se convierte en un acto automático e inconsciente; de tal manera que se transforma en una concepción del mundo, de la vida y de las posibilidades.

El abandonar la creencia de que “algo no se puede aprender” o de que “algo no se puede transformar” es poco común para miles de personas. Muchos intentan algo, les va mal y concluyen que no pueden hacerlo, que no pueden aprender, o que no se puede lograr. Yo parto de la idea de que teniendo la mayoría de las células cerebrales intactas, cualquier persona puede realizar, aprender y lograr cualquier cosa. Es posible que tengan que dividir la tarea en trozos, o aprender a hacerla en forma diferente, o puede tomar tiempo dominarla, pero como punto de partida la creencia de que pueden aprenderla los llevará lejos; incluso a veces la creencia puede ser “errónea”, pero nos posibilita obtener resultados que ni siquiera imaginaríamos.

“El lenguaje”. Poderoso instrumento de educación

Quiero invitar especialmente a profesionales mexicanos y latinoamericanos identificados con la labor educativa formal y fundamentalmente a toda persona comprometida con la tarea de educar de manera no formal pero sí definitiva en la vida diaria a cualquier otra persona y en especial a niños y adolescentes. La invitación es para revisar nuestras formas de enseñar y nuestras formas de crear opciones afortunadas que vayan desde la manera en que nos expresamos hasta la generación de pensamientos congruentes con la obtención de resultados concretos.

La educación es el principal vehículo para formar mujeres y hombres libres y conscientes de su responsabilidad social. El papel que jugamos como educadores, orientadores, consejeros y actores en la conformación social y cultural, no puede seguir siendo ignorada porque es además la herramienta de la transformación social, cultural y principalmente personal. Es aquí donde radica la importancia de la difusión.

El tipo de comportamiento que manifestamos todos los días, el lenguaje que utilizamos para corregir, expresar lo que pensamos y transmitir los fundamentos de nuestra cultura, constituyen la herramienta principal para la formación de esas mujeres y esos hombres. Si consideramos nuestra labor circunscrita sólo a las aulas o espacios escolares y dedicamos el tiempo a perfeccionar las técnicas de enseñanza y aprendizaje sin considerar los espacios en donde se lleva a cabo la mayor

parte de la transmisión cultural, seguiremos colaborando de manera fundamentalmente inconsciente con la educación informal desorientada que caracteriza a nuestra cultura mexicana.

Me estoy refiriendo al seno familiar, a la convivencia social que tenemos en transportes, en la calle y en general en los lugares públicos. En este tiempo la influencia de la televisión ha cobrado una trascendencia impresionante, sin embargo no me referiré a ese aspecto en este artículo.

El principal vehículo que utilizamos en la transmisión de la educación y la cultura es el lenguaje y la conformación de pensamientos que “determinan” nuestras acciones (en adelante me referiré a ellos como creencias); también son generados a partir del lenguaje, tanto el verbal como el no verbal, vehículo que utilizamos constantemente aunque no siempre en plena conciencia de la forma en que lo utilizamos ni de las consecuencias o alcances que llega a tener lo que decimos y lo que no decimos.

La conciencia y la elección como formas de conducir nuestro comportamiento

Habiendo llegado a este punto la invitación es a tomar conciencia de las formas en que expresamos nuestros pensamientos y a transformar ese lenguaje cotidiano en posibilidades de crecimiento personal y social. En mi opinión somos los profesionistas del área de la salud y de la educación los principales gestores de la transformación y por tanto nos corresponde actuar con el propósito específico de mostrar cómo es que participamos todas las personas en este proceso de consolidación cultural.

Mucha gente parte de la idea de que estamos determinados por las necesidades y los instintos y si bien tenemos un origen común en términos genéticos, hace diferencia pensar de esta manera que pensar que somos libres de esos instintos como lo planteó Erich Fromm (1981). Muchas personas más parten de la idea de que la determinante es social y que tenemos una influencia social que nos “conduce” a comportarnos de tal o cual manera, ya sea por la forma en que fuimos educados en nuestra familia, o por la forma en que nos instruyeron en la escuela, o por el tipo de sociedad e historia en que nos encontramos. En ambos puntos de vista estoy de acuerdo, sin embargo el aspecto que se ha omitido cuando menos en la práctica cotidiana, es la consideración de que somos seres creadores o productores como propuso Carlos Marx.

En fin quiero referirme a la idea que existe, de que las personas *“tenemos la necesidad de”* o *“estamos determinados a”*

comportarnos de una manera determinada, creer cosas y aferrarnos a ellas, decir exactamente tal o cual cosa, ser de determinada manera, esperar respuestas o comportamientos y la contraparte que es mi propuesta concreta en este artículo de apropiarnos de nuestro “ser creador”, hacernos conscientes, hacernos cargo y conducirnos con el propósito de hacerlo y con la convicción de que es posible.

Es importante mencionar también que es a través del lenguaje que construimos nuestra realidad (John Shotter, en Pakman 1996), aunque puede parecer que lo que hacemos es describirla o descubrirla, existe también el planteamiento de que la realidad la construimos (la realidad que vivimos y la forma en que la vivimos). También es importante mencionar que dentro de este mismo marco ideológico se conciben estas dos opciones como modos de interpretar (construir) la realidad. Estrictamente ninguno de los dos es “la realidad”, sin embargo obtenemos resultados diferentes a partir de la elección que hagamos acerca de considerar uno u otro.

Las formas de interpretar, reproducir y repetir lo que la sociedad ha creído y ha creado en su devenir social-histórico, se convierten en profecías que se auto cumplen y de esta manera aseguramos continuar construyendo el estilo de realidad que hemos logrado hasta ahora.

Profecías que se cumplen a sí mismas

Las profecías auto cumplidas crean una determinada realidad como por magia. Cuando se hace la profecía de un suceso, esta profecía lleva al suceso de la profecía; la única condición es que la persona lo profetice o deje que otro lo profetice y luego considerarlo un hecho con consistencia propia e independiente o inminente (Watzlawick 1992). Así la persona llega exactamente allí donde no quería llegar ^{3[3]}. El cumplimiento de la profecía se asegura cuando la persona considera un hecho lo profetizado porque, o bien construye paso a paso los sucesos que la conducen al resultado, o bien no hace nada para obtener resultados distintos dado que lo considera un hecho.

Un ejemplo de este tipo de profecías nos es enseñada desde pequeños Yo no recuerdo con precisión mi aprendizaje original al respecto, pero he podido darme cuenta en la educación de otros niños de la influencia familiar y cultural. Cuando un niño está subiendo y bajando de una silla o una barda, escalón o lo que sea, la madre (o el adulto que esté cerca), le profetiza que se va a caer, y le dice “no te subas ahí porque te vas a caer”; el

^{3[3]} El punto a favor de las profecías que se auto cumplen es que pueden ser empleadas en sentido productivo y positivo, es decir, al favor de los resultados que deseamos y el lugar a donde sí queremos llegar.

niño continúa con su actividad (con un porcentaje alto de caerse) y no obedece (pero sí escucha) a su madre que le vuelve a decir, “te digo que te bajes porque te vas a caer” y lo repite tantas veces como sea necesario, hasta que el niño se cae y la madre concluye diciéndole: “¿ya ves?, te lo dije”. Efectivamente el niño aprende que puede caerse si se sube, que lo que escucha como profecía será cumplido, que el adulto tuvo razón y una incontable lista de historias más que puede concluir.

Un ejemplo más de cómo hemos sido educados y cómo seguimos transmitiendo las enseñanzas culturales, está relacionado con nuestro hablar cotidiano.

Siendo niños, cuando hacíamos algo fuera de la idiosincrasia o contexto aceptado, fuimos corregidos, golpeados, castigados o simplemente dirigidos a practicar una y otra vez la creencia que estaban defendiendo que “deberíamos tener”. ¿Cuántos de ustedes, pueden recordar ahora mismo la voz de mamá diciendo: “no se dice... X, se dice Y”? Más concretamente en el caso de una gran cantidad de mexicanos ¿Cuántos pueden recordar la voz de mamá o de una persona adulta cercana en la infancia, diciendo: “no se dice **qué**, se dice **mande**”? Quiero destacar aquí que este tipo de corrección en el lenguaje tiene de fondo una creencia y un estilo de personalidad arraigada en el mexicano; la creencia de nuestros antepasados transmitida de generación en generación (Aguirre, 2003).

¿Cuántos de ustedes se habían percatado de que los mexicanos hablamos así? ¿Cuántos de ustedes se habían percatado de la naturaleza de la creencia que sustenta dicha corrección? ¿Cuántos se habían preguntado en realidad si deseaban hablar de esa o de la otra manera? ¿Cuántos solamente, sin reflexionar en el contenido, repitieron y siguen repitiendo infinidad de veces el ejercicio hasta hacerlo automático y sin haberse preguntado nunca nada al respecto?

Esto es a lo que llamo enfoque tradicional de “enseñaje” ^{4[4]}, que es la forma como nuestros padres, nuestros abuelos, nuestros antepasados mexicanos conquistados y nuestros antepasados mundiales comunes, han manejado de manera preferente para transferir la cultura a través de la educación. A través de esta tradición han transmitido de generación a generación este estilo de pensamiento porque así lo han creído; porque han partido de la idea de que las cosas así son y no existe otra posibilidad. En un gran número de los casos ni

^{4[4]} Neologismo que se acuñó en los grupos operativos ante la evidencia de la relación e inseparabilidad de los dos términos y para designar la doble influencia que ejercemos en la relación educativa, es decir, de aprendizaje cuando enseñamos y de enseñanza mientras aprendemos (Bleger, 1977).

siquiera se percatan de que lo están haciendo, por tanto, tienen menos posibilidad de cuestionarse al respecto.

La siguiente generación con el estilo de comportamiento y lenguaje heredado creé y afirma que las cosas “así son” y no encuentran alternativas porque no se han percatado que es la premisa de la que parten (no puedo hacer nada), la que está limitando y determinando sus acciones. Lo que no están dispuestos a cambiar son sus creencias acerca de que tienen los recursos personales y las posibilidades; porque están comprometidos con aquellas creencias aún sin saberlo.

En estas condiciones nos encontramos entonces solo a nivel de queja y de descripción de lo que pasó o lo que “no podemos cambiar”, con la posibilidad de ganar adeptos en la creencia de que se trata de “muy mala suerte”, de que “no se le dan las cosas”, “no puede hacer nada”, etc. Actúan en el entendido de que la realidad ocurre y solo hay opción de describirla (quejarse) a través de la palabra.

Es aquí donde se requiere la habilidad para llevar a la persona a la reflexión de las premisas de las que está partiendo para construir su realidad, para llevarlo a la demostración de que de esa manera está construyendo su congoja, enojo, soledad, agresión, percepción de imposibilidad, etc. El proceso consciente tiene aquí un papel muy importante porque a partir de él es que determinamos la elección y el sentido que vamos a darle a nuestra respectiva vida.

La acción consciente en contraposición a la acción automatizada

Puedo con esto pasar ahora a la construcción de la propuesta de utilizar la profecía auto cumplidora como un modo de hacernos responsables y cien por ciento cargo de nuestras acciones (conciencia responsable). Porque al declarar la meta primero como posible, luego como creencia y finalmente como acción, elegimos construir nuestra propia existencia. Eligiendo una tras otra las metas en la vida y ocuparnos responsablemente de hacer lo necesario para validar esta nueva creencia.

En el ejemplo del niño que sube y baja de la silla, éste ha aprendido que existen riesgos en relación a sus acciones, que lo que escucha como profecía será cumplido. Aquí la madre (o adulto que esté cerca), conocía de antemano el riesgo de que el niño cayera y efectivamente existía un alto porcentaje de probabilidad de que el niño cayera pero solo porque su dominio motor es imperfecto, porque no tiene “suficiente experiencia”, por no poner el suficiente cuidado, etc. El “problema” es que a la madre no se le ocurrió darle la orientación y el apoyo para

lograr el dominio de la habilidad o cuando menos de la experiencia en ese momento, ya que si bien era cierto que podía caerse, también era cierto que podía no caerse y escuchar recomendaciones tales como; apoya bien el pie, presiona con más fuerza tu mano para sujetarte bien, ten cuidado, puedes lograrlo, etc. Esta última parte es la solución al problema que propongo, que además implica dedicar al niño exactamente el mismo tiempo solo que con una calidad distinta.

Incluso podría haber ocurrido que el niño cayera pero hace diferencia escuchar la profecía “te vas a caer”, caerse y escuchar posteriormente: “ya ves te lo dije”, que escuchar: “apoya bien el pie”, caerse y posteriormente escuchar: “puedes lograrlo”. Porque en el primer caso no importa lo que haga o deje de hacer, la consecuencia en apariencia no depende del niño y el sentimiento es de imposibilidad. En el segundo caso no importa lo que haga o deje de hacer, la consecuencia depende de él y el sentimiento es de posibilidad.

Con este análisis podemos llegar al planteamiento de utilizar de una manera conciente y sabia las profecías que se auto cumplen, tanto en los proyectos personales como en la educación de las nuevas generaciones y como herramienta de transformación. El modelo, al que he llamado enfoque de transformación puede ser expresado de la siguiente manera:

Tanto el proceso consciente como el proceso inconsciente están presentes en el conjunto de acciones que llevamos a cabo. El cumplimiento de la profecía auto cumplidora (en un sentido o en el otro), y en el ejercicio de la transmisión de la cultura no son excepciones y por tanto me referiré a este aspecto.

Desde mi punto de vista el acto consciente tiene dos formas de manifestación:

- 1) Conciencia no responsable. “Me entero y nada más”, es decir, puedo darme cuenta de algunas cosas que realizo como organismo, de algunas funciones, puedo darme cuenta de que pienso, del contenido de mis pensamientos, de que existo, de que creo y expreso voluntad, de que elijo. En resumen puedo darme cuenta de las características que tengo como ser viviente y como ser en existencia y no hacer nada más que solo enterarme.

- 2) Conciencia responsable. “Me entero, propongo y me comprometo con la acción”, la función más importante es la acción propositiva; aquello que elijo y decido hacer bajo las consideraciones de riesgos, costos, esfuerzos y una valoración ecológica.

Para que la profecía que se auto cumple sea funcional en el trabajo educativo y en la vida cotidiana, es conveniente además de haberse dado cuenta de su utilidad, ejercerla y practicarla hasta que quede establecida como la que ya teníamos culturalmente integrada a manera de introyecto^{5[5]}, y convertirla en internalización, es decir en un material revisado, valorado, elegido y practicado a tal grado que quede disponible en los nuevos recursos que la persona ha recuperado o expandido de manera responsable y consciente.

Niveles de aprendizaje (consciente-inconsciente)

Este proceso de internalización que yo prefiero llamar *incorporación* cumple con cuatro etapas o niveles de aprendizaje:

- 1) Primero una incompetencia inconsciente: se refiere a que además de no saber algo, no sabemos que no lo sabemos. Como en el caso de ni siquiera percatarnos que hacemos las cosas o de que podemos hacerlas.
- 2) Inmediatamente pasamos a la incompetencia consciente, es decir, a darnos cuenta que no sabemos realizar esas cosas o que creemos que no podemos realizarlas. Aquí podemos llevar a cabo la decisión de adquirir la habilidad para lograr esas acciones. Continuamos con la elección consciente.
- 3) Competencia consciente: Al comenzar a ejercitarnos requerimos poner mucha atención en cada fracción para adquirir la habilidad en aquello que decidimos realizar y cuando hemos ensayado el tiempo suficiente, tenemos la competencia y lo sabemos.
- 4) Adquirimos la competencia inconsciente, cuando hemos integrado o tenemos incorporada la habilidad y de ahora en adelante se encuentra como un recurso más que estará disponible en el momento en que lo decidamos. Se trata de una habilidad inconsciente porque ya no es necesario que pongamos atención a cada uno de sus pasos para poderla realizar, porque ya ha quedado automatizada y no en el sentido de no ser responsables porque éramos inconscientes.

Lo primero es darnos cuenta, lo segundo es elegir, después querer hacerlo, es decir, tomar la decisión y finalmente, pero no menos importante, comprometernos. En el caso contrario podemos encontrar los argumentos necesarios que mantengan

^{5[5]} Un introyecto es la adquisición de una creencia o comportamiento sin revisión, cuestionamiento o sin “digerirlo” previamente. Fritz Perls lo maneja en su libro de *Yo, hambre y agresión* de la siguiente manera: estamos hablando de una clase de aprendizajes y acumulación de experiencias no digeridas. Algo común a este tipo de material es el hecho de que todos yacen en una especie de estómago mental.

y justifiquen nuestras creencias, nuestra inactividad o nuestra desidia.

Este es un aspecto crucial porque es desde aquí donde educamos y podemos educar en adelante. Normalmente elegimos la evasión y la inactividad como una característica de idiosincrasia y nos justificamos en las historias que nos contamos y les contamos a los demás o bien en las historias que nos cuentan y se cuentan a sí mismos los demás. Esta es la forma en que la mayoría de nosotros fuimos educados y en que también la mayoría educa con el ejemplo. La forma en que podemos educar en adelante también con el ejemplo y desde luego que en las aulas, es ejerciendo nuestras capacidades de elección, decisión y compromiso.

Existe la descripción de una anécdota en la que Abraham Maslow comenta que un psiquiatra trataba a un hombre que creía ser un cadáver. A pesar de todos los planteamientos lógicos del psiquiatra, el paciente persistía en su creencia. En un destello de inspiración, el psiquiatra le preguntó: ¿pueden sangrar los cadáveres? A lo que el paciente respondió ¡Eso es absurdo! Los cadáveres no sangran. Después de esto le pidió permiso para pincharle el dedo y ver si acaso salía sangre y cambiaba su idea de ser un cadáver. El paciente aceptó y al ser pinchado su dedo brotó una gota de sangre roja y brillante. Ante lo cual exclamó asombrado ¡Cielos! Ahora resulta que los cadáveres sangran... Este es un relato humorístico pero efectivamente sucede con frecuencia que algunas personas se aferran a algunas creencias que rigen su identidad, el significado de su existencia o las supuestas causas que provocan sus acciones.

La gente desarrolla con frecuencia creencias limitantes acerca de quién es y de qué es capaz. Como no han tenido éxito en el pasado, creen que no lo podrán tener en el futuro. Ante los resultados y con el temor al dolor dirigen su atención fundamentalmente a ser “realistas” y se lo repiten una y otra vez. Por un lado se acostumbran a escuchar ese discurso, y por el otro a “evitar el dolor de verse defraudado una vez más”. Todo esto se convierte en un sistema que se repite cada vez que pretenden tener acercamientos con algo que está fuera de su idea de ser “realistas” y al no estar dispuestos a entregarlo todo por sus objetivos, obtienen resultados limitados (Dilts 1996).

La razón por la que la mayoría de la gente no logra el éxito es porque no cuenta con suficientes referencias de logros en el pasado y no creen obtenerlas en el futuro. Algunas personas empiezan a creer que las cosas son irremediables, que son impotentes o no tienen valor, o que de todos modos perderán

sin importar lo que hagan. Esto termina generando un estado mental destructivo que en Psicología conocemos como *incapacidad adquirida*. En mi opinión es conveniente eliminar este tipo de creencias si queremos obtener éxito en nuestras vidas, ya que nos privan de nuestro poder personal y no desarrollamos nuestra habilidad para actuar en ese terreno. Mi propuesta es que, sin poner en riesgo la vida, nos “arriesguemos a equivocarnos” en sobreestimar nuestras capacidades y no en subestimarlas.

Existe una gran cantidad de información de la que disponemos de manera inconsciente y de manera consciente disponemos de una cantidad muy pequeña. Nuestra parte consciente es muy limitada. Quiero ser cuidadosamente explícita a este respecto para evitar confusiones. En este momento que te encuentras ahí, leyendo, de pie o sentada (o) piensa ¿Cuánto de todo lo que sabes estás empleando? ¿Cuánto de toda la experiencia que has acumulado en tu vida, estás empleando de una manera consciente? ...Prácticamente nada.

Una analogía que me gusta utilizar es la de un Iceberg que tiene una gran masa pero solo podemos apreciar en la superficie una mínima parte de ella. Lo que alcanzamos a ver es apenas un 10 % del total y el resto se encuentra debajo de la superficie. Aquello que dominamos de manera inconsciente ha pasado a formar parte de la gran masa y de lo que estamos disponiendo conscientemente se encuentra en la superficie de manera momentánea, mientras está siendo empleado y luego se reincorpora a la gran masa para dar paso a los nuevos eventos que toman su lugar en la conciencia.

De esta manera el inconsciente es considerado como un gran contenedor de recursos y habilidades aprendidas y acumuladas durante toda la vida; además de contener todas las “determinadas” genéticamente, es decir, las específicas de especie. Pero no es una estructura, un conjunto celular o un sitio; es básicamente una función y lo constituyen todos los procesos vitales de nuestro cuerpo, todo lo que hemos aprendido, nuestras experiencias pasadas y todo lo que podríamos advertir en el momento presente, aunque no lo hagamos.

Algo es consciente cuando nos damos cuenta de ese algo, cuando nos percatamos en el momento presente. Algo es inconsciente cuando no nos percatamos de ello en el momento presente. Vivimos en una cultura donde se considera que la mayor parte de todo lo que hacemos lo hacemos de manera consciente; y sin embargo la mayor parte de lo que hacemos y lo que mejor hacemos es de manera inconsciente

Esto no significa que sea irresponsable^{6[6]}, significa que no estamos pensando todo el tiempo paso a paso las acciones que ejecutamos, recomiendo por su puesto hacer una elección consciente de lo que permitiremos que en el futuro forme parte de nuestro inconsciente, para estar seguros de que estaremos actuando con responsabilidad, coherencia y ecología.

Estoy hablando de la posibilidad de usar el lenguaje de manera adecuada y específica hacia lo que sí queremos lograr. También recomiendo que aquellas elecciones estén planteadas en términos positivos y que sean ecológicas, es decir, que podemos hacer un chequeo ecológico donde es posible valorar si es bueno, adecuado, tolerable o intolerable tanto para mi como para los demás; donde los demás son mis seres queridos, mis vecinos, mis compañeros de trabajo, la comunidad y los habitantes del planeta.

La tarea concreta es elaborar el contenido inconsciente partiendo de la conciencia y la actividad matizada con un propósito concreto dirigido hacia los patrones idiosincrásicos que formarán el futuro de nuestra cultura transformada y creada desde una postura responsable y habiéndonos hecho cargo de edificarla.

Bibliografía.

Aguirre, G. Y. (2003), *Análisis Integración y Diseño Existencial. Una propuesta metodológica de psicoterapia*. Tesis de Maestría, Colegio Iberoamericano de Investigación y Estudios Existenciales.

Bleger, J. (1977). *Temas de Psicología (Entrevista y Grupos)*. 7ª. Ed. Buenos Aires, Nueva Visión.

Dilts. R. (1996). *Las Creencias*. Urano. Barcelona.

Fromm, E. (1981). *El miedo a la libertad*. (4ta reim). Paidós. Barcelona.

Glaserfeld, E. en Packman, M. (1996), *Construcciones de la Experiencia Humana*. Volumen I. Gedisa. Barcelona.

McDermott, I. y O'Connor, J. (1997), *Programación Neurolingüística para la Salud*. Urano. Barcelona.

Perls, F. S. (1975). *Yo, hambre y agresión*. Fondo de Cultura Económica. México.

Robbins, A. (1988). *Poder sin Límites*. Grijalbo. México.

Watzlawick, P. (1992). *El Arte de amargarse la vida*. (7ª ed), Herder. Barcelona.

La Orientación Vocacional en el Nuevo Escenario Social

Sergio E. Rascovan *

Buenos Aires

La problemática vocacional está asociada al *hacer* básicamente, trabajo y estudio. En el apogeo de la sociedad llamada salarial (de pleno empleo) los itinerarios de vida en el área de educación y trabajo tuvieron cierta regularidad y estabilidad. Los problemas laborales iniciados en la década del '70 y agudizados en la actualidad han producido una verdadera *conmoción social*. La precarización en el trabajo es la mayor productora de vulnerabilidad social que, a su vez, genera desempleo y exclusión. La condición salarial además de ser una forma particular de las relación laboral fue la sociedad en la que el Estado se constituyó como principal regulador de los intercambios. Las ocupaciones, los oficios, las profesiones fueron –y en cierto sentido lo siguen siendo- uno de los pilares de las ofertas identitarias. Por ello perder el trabajo es algo más que no obtener el ingreso para el sustento material, es ante todo, una fuerte herida en la propia constitución subjetiva. Las exigencias sociales de nuestra época son las que nos imponen un cambio de paradigma. Por eso proponemos pensar los problemas vocacionales desde una perspectiva de Salud Mental Comunitaria en la que la Orientación Vocacional tenga como objetivo central favorecer la elaboración psíquica del drama social.

Introducción

La problemática vocacional es un *invento* moderno, propio de la sociedad capitalista industrial.

La organización capitalista de la sociedad permitió al ser humano ser libre de vender su fuerza de trabajo y de interrogarse sobre su propio hacer. Ubicó al trabajo en un lugar central de la vida colectiva y en uno de los principales anclajes de la constitución subjetiva.

La nominación “Choosing a Vocation” que Frank Parsons acuñó en 1909, lleva más de un siglo sobreviviendo al nacimiento y muerte de las más variadas teorías y visiones del mundo. Los discursos organizados bajo el mismo rótulo, Orientación Vocacional (OV) produjeron y siguen produciendo múltiples prácticas.

* Licenciado en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Co-Director de *Punto Seguido*, espacio institucional de intersección entre Salud y Educación (www.puntoseguido.com). Vicepresidente de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA). Miembro Titular de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP). Psicólogo de la Escuela Técnica ORT N° 2. Docente Titular de Orientación Vocacional en la Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo. Autor del libro: *Los jóvenes y el futuro. ¿Y después de la escuela ... Qué?* Psicoteca Editorial. Buenos Aires. 2000. Autor de «Imágenes Ocupacionales» Set de 135 fotografías con diversas técnicas para la elección de carrera y/o trabajo. Tesista de la Maestría en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús.

Las primeras fueron respuestas a las urgencias que imponía la llamada *organización científica del trabajo* (Taylor/Ford). Se requería toda una *ingeniería psicológica* que garantizara que el hombre justo ocupara el lugar justo (the right man in the right place). Las empresas tuvieron necesidad de optimizar sus recursos humanos y los sistemas escolares nacientes se fueron adaptando --con distintas modalidades-- a las nuevas demandas sociales.

La Orientación Vocacional (OV) surgió, aunque nos cueste admitirlo, de la mano de la *selección profesional*, variante elegante y científica de control social.

Obviamente hubo una fuerte reacción a este modo de abordar la problemática vocacional que en Argentina se conoció como *modalidad clínica*. La influencia del psicoanálisis fue notable, iniciándose una nueva etapa caracterizada por la preocupación en torno a los aspectos singulares del sujeto que elige su hacer.

Tal como afirma Rodolfo Bohoslavsky, precursor de la modalidad clínica, esta nueva manera de intervención implicó el pasaje del “cuánto puntaje tiene y qué elige” a “quién es y cómo elige” (Bohoslavsky, 1971). Su principal aporte fue la recuperación del sujeto en el proceso de orientación. El consultante fue entendido como sujeto --hacedor y protagonista de su propia historia-- y no como objeto de medición.

Ambas formas de abordaje de la problemática vocacional --la psicotécnica y la clínica-- privilegiaron --con sus significativas diferencias-- las variables individuales, olvidando la trama social en la que se inscribe la vida subjetiva, al mismo tiempo que entendieron el contexto como un fenómeno estable, regular propio de las llamadas sociedades de pleno empleo.

A diferencia de aquel tiempo histórico, el rasgo dominante de las organizaciones sociales actuales es la ruptura de las reglas de juego hasta ahora conocidas, poniéndose en jaque las formas de construir los recorridos vocacionales, los itinerarios, los trayectos.

La historia de muchos hombres y mujeres de Argentina fue escrita entre sueños y proyectos concebidos para *toda la vida*. Así se pensaban y se construían los itinerarios ocupacionales. Creían --con bastante razón-- que el desarrollo de una carrera suponía transitar prolija y ordenadamente una secuencia con relativa estabilidad hasta llegar a la meta, el desarrollo profesional acompañado de un buen ingreso y permanencia en el empleo.

Sin duda nos cambiaron las reglas en la mitad del partido. Vivimos otro mundo. La revolución tecnológica, la globalización,

sumado a las *políticas económicas neoliberales* impusieron nuevas condiciones. Y como ocurre en toda situación de crisis, se pueden distinguir distintas aristas. Algunas constituyen una oportunidad para crear y recrear nuevos horizontes. Otras son una verdadera amenaza de desintegración subjetiva.

El Ocaso de la Sociedad Salarial

La característica más importante del nuevo escenario social es el derrumbe de la *condición salarial*^{7[1]}, a través de la cual el trabajo pierde la centralidad en la organización de la vida humana. El trabajo en su etapa industrial estuvo asociado a la acumulación de capital. El capitalismo financiero vuelto globalizado, tiene como rasgo sobresaliente prescindir del trabajo humano para acumular capital.

Al respecto Jeremy Rifkin sentencia: "... Las nuevas tecnologías de la revolución informática están generando una gran transformación económica internacional en materia de trabajo. En el centro de este cambio histórico se encuentran la informática, la robótica, las telecomunicaciones, y otras tecnologías de la Era de la Información que están remplazando al hombre a un ritmo vertiginoso, especialmente en el sector manufacturero. (...)" Para el año 2020 menos del 2% de los trabajadores del mundo seguirán trabajando en fábricas. Y antes de promediar el siglo XXI, desaparecerá del proceso de producción el típico obrero de línea de montaje.

Muchos economistas y políticos ponen sus esperanzas en las nuevas oportunidades laborales que surgirán en la supercarretera informática y en el ciberespacio.

Pero aunque el sector que tiene el conocimiento pueda crear empleos nuevos, serán insuficientes para absorber a los millones de trabajadores desplazados por las nuevas tecnologías. Esto es así porque el sector que tiene el conocimiento es una elite y no la masa trabajadora. *De hecho, el pasaje del trabajo para las masas, al trabajo para las elites, es lo que distingue la Era de la Información, de la Era Industrial.*"

^{7[1]} Robert Castel (1997) plantea la condición *proletaria*, la condición *obrera* y la condición *salarial* como tres formas dominantes de cristalización de las relaciones de trabajo en la sociedad industrial pero también tres modalidades de las relaciones del mundo del trabajo con la sociedad global. Si bien esquemáticamente ellas se sucedieron en el tiempo, su encadenamiento no fue lineal. La condición salarial significó que el salario dejara de ser sólo la retribución puntual de una tarea, para pasar a ser la forma de asegurarse la adquisición de derechos, favoreciendo el acceso a prestaciones fuera del trabajo (enfermedades, accidentes, jubilación) y permitiendo además una participación ampliada en la vida social: consumo, vivienda, educación e incluso ocios.

Conviene recordar que el capitalismo desde sus orígenes ha asociado capital con trabajo y que la producción de subjetividad estuvo desde entonces relacionada con este proceso: la necesidad de actuar, de obrar, de ser apreciado sirvió de vehículo para hacer pasar de contrabando la necesidad de ser pagado por lo que se hace. Por eso perder el trabajo o estar amenazado por la precarización laboral, supone vivir en un estado de vulnerabilidad.

La *nueva cuestión social* caracterizada, como dijimos, por el derrumbe de la *condición salarial*, cuyos atributos ligados al trabajo se habían impuesto como principal sostén de la identidad de las personas durante buena parte del siglo XX es una amenaza que afecta al conjunto de la sociedad. La vida humana puede pasar de la *integración* a la *vulnerabilidad* y de ésta a la *exclusión* o *desafiliación social*, como sostiene Robert Castel (1997), conformando entre todos un mismo conjunto de unidad problemática.

Los problemas de empleo iniciados en la década del '70 y agudizados en la actualidad han producido una verdadera conmoción social. La desocupación es la cualidad más visible. La precarización del trabajo es otra característica menos espectacular aunque, sin duda, más importante, ya que nutre la vulnerabilidad social y, en última instancia, genera desempleo y desafiliación. A partir de allí, la gran mayoría de la población vive bajo amenaza.

La crisis actual consiste en la experiencia más terrible del derrumbe de la sociedad salarial y del Estado. Se produce la paulatina desintegración del Estado-Nación *como práctica dominante*, como modalidad espontánea de organización de los pueblos, como paninstitución donadora de sentido. No se trata de un agotamiento por mal funcionamiento sino una descomposición del Estado como un ordenador de todas y cada una de las situaciones.

Con un Estado muy debilitado, el mercado impone sus reglas y deviene dominante. El hecho que sea dominante no supone que sustituya al Estado en sus funciones de articulador simbólico. El dominio del mercado produce la conexión y desconexión de lugares, mercancías, personas y capitales sin que esa operatoria asegure un sentido.

Crisis como sinónimo de agotamiento de una lógica, implica el agotamiento, también, de las categorías conceptuales para poder pensarlo, dirá el historiador argentino Ignacio Lewkowicz.

La noción de catástrofe remite a la irrupción de algo en un escenario estable. Como si estuviéramos navegando en un río relativamente calmo y de repente comienza una tormenta. Ella

aparece como situación excepcional, y frente a la tormenta sólo habrá que saber esperar, cuidarse y encontrar el remanso. La diferencia con la situación actual es que pareciera que navegáramos en medio de *rápidos* y, cual si estuviésemos haciendo rafting, importa saber cómo moverse, de qué lado aplicar la fuerza, cuándo dejarse llevar por la corriente y, simplemente, flotar, y en qué momento concentrar todo el esfuerzo para evitar las piedras y que la corriente nos devore.

El escenario actual definido por el deterioro de los Estados Nacionales fuertes y la asunción del mercado como principal regulador de la vida social adopta formas de dominación caracterizadas por la *fluidez*, la *dispersión*, y la *incertidumbre*. Por lo tanto lo dramático es que nuestra vida se organice como si navegáramos constantemente en *rápidos* en tanto condición general y primera.

Al respecto sostiene de manera lapidaria Ignacio Lewkowicz: “La catástrofe ha venido para quedarse. La existencia se transforma en superflua. Siendo que todo se cae, la operatoria subjetiva deberá ser otra. Ya no se trata de lidiar con instituciones alienantes y disciplinarias que afectan traumática y catastróficamente a una estructura subjetiva sino con un régimen de desinstituciones permanentes que disuelven cualquier rasgo de subjetividad” (Lewkowicz, 2001).

El sociólogo francés, Robert Castel coincide con la idea de derrumbe de una lógica de pensamiento y de un modelo de sociedad en la que el Estado deja de ser el principal garante del Bien Común. Sin embargo nos advierte --siguiendo con la metáfora de la navegación-- que: “cuando el buque hace agua, todos deben achicar. Pero, en medio de las incertidumbres que hoy en día son múltiples, hay por lo menos algo: nadie puede reemplazar al Estado en la dirección de las maniobras para evitar el naufragio, y ésta es por otra parte su función fundamental” (Castel, 1997).

A partir de este contrapunto sobre el papel del Estado, propició el desarrollo de formas de subjetivación donde el pensamiento y la acción crítica frente a las políticas de hipervalorización del mercado tengan un carácter **bifronte**. Por un lado, la defensa y el fortalecimiento de las instituciones del Estado-Nación, evitando complicidad con la concepción neoliberal cuyo propósito es acelerar el proceso de derrumbe. Por otro, la construcción de *situaciones* en los *fragmentos* que quedan de las sociedades reguladas por el Estado-Nación.

Parafraseando a Ignacio Lewkowicz podemos decir que una *situación* es una demarcación, es decir, la producción de un espacio y un tiempo en un medio sin marcas socialmente

instituidas. La producción de una situación implica la creación de una subjetividad capaz de habitar ese espacio y ese tiempo.

Para un ciudadano crítico de los Estados Nacionales la subjetivación^{8[2]} implicaba *ruptura, movimiento, impugnación* del sistema en cuestión. La tarea subjetiva en las sociedades fragmentarias de mercado parece no necesitar de la subversión de la estructura social sino de la creación de situaciones habitables. Ya no es preciso desligar, romper, subvertir, sino ligar, afirmar, sostener. El punto de partida no son las instituciones estatales sino las destituciones mercantiles. Las estrategias de subjetivación tendrán que ver con el *habitar*, el *desacelerar* y el *suspender*. El viejo ideal moderno obstaculiza la indagación de las inéditas operaciones subjetivas” (Grupo Doce, 2001).

Declarar la muerte del Estado es muy peligrosa. Prefiero pensar en términos de paulatino y severo deterioro ya que, la idea de muerte resulta funcional a los economistas y políticos de las clases dominantes, que plantean la aceptación del mercado como dominante e inevitable.

Coincido en que el Estado se ha debilitado en su función metaorganizadora, en tanto referente y principal regulador de los intercambios psíquicos y sociales, en el plano del universo simbólico. Este debilitamiento supone una crisis de hegemonía de las clases dominantes y la dificultad concomitante de sostener los mecanismos de consenso y de control social. La línea divisoria en este análisis es determinar si las características de la situación actual implica que el Estado *ya no existe* o por el contrario si es indicadora de la profundidad de la crisis económica, política y social” (Cordón y Edelman, 2002).

Por eso sostengo que el eje se ubica alrededor del reconocimiento de la metamorfosis del Estado y de sus instituciones (familia, escuela). Significa aceptar que el Estado ya no es lo que era, que ha perdido su eficacia simbólica. Supone reconocer el pasaje de un Estado Benefactor a otro Estado al que podríamos denominar *mercantilista*.

Negar la desintegración paulatina del Estado es hoy, una necesidad. Declarar su desaparición es, al menos, una irresponsabilidad.

Podríamos afirmar que un Estado Mercantil, sigue siendo Estado. Y, precisamente, en torno a ese Estado *otro*, que es una parte de aquél totalmente desfigurado, es que debemos

^{8[2]} La subjetivación es la operación capaz de intervenir sobre la subjetividad y el lazo social instituidos. La operación crítica que llamamos subjetivación es la operación sobre la subjetividad instituida desde el plus que ha producido como efecto no anticipado (Grupo Doce, 2001:21).

intentar no dejarlo morir. Como un cáncer que se va propagando en el cuerpo de un sujeto y a la larga sabemos que el enfermo –como todas las personas- morirá, pero que al mismo tiempo se puede prolongar su vida y, fundamentalmente, su calidad de vida. Algo así como hacer todos los intentos por *enlentece* el proceso muerte del Estado y por obstaculizar su cooptación por el mercado. Obstaculizar, *enlentece*, no implica construir una realidad en la que el Estado vuelva a ser lo que fue. Tampoco supone avalar este Estado Mercantil o dejar de considerarlo un aspecto de la confrontación política.

Orientación Vocacional y Salud Mental Comunitaria

En la segunda edición de su libro *Orientación Vocacional. Una estrategia clínica*, del año 1974, Rodolfo Bohoslavsky escribe su addenda, es decir, un agregado a su escrito original. El mismo constituye una fuerte autocrítica a esa misma estrategia que él había concebido. Atravesado por el contexto histórico-político de los '70 afirma:

“El intrincado ‘campo’ de la orientación vocacional en el que las dimensiones económica, educativa y familiar llegan a constituir lo que llamé ‘encrucijada vocacional’, ha conducido a una necesaria discusión sobre las implicancias ideológicas de la teoría”. (...)

Si hoy para mí la Psicología ha de constituirse en una ciencia del sujeto y de las determinaciones que lo ‘sujetan’ y su ejercicio a apuntar a una toma de conciencia, si la materia prima del psicólogo ‘orientador’ es el futuro de sus ‘orientados’, resulta evidente que éste no puede ser cualquier futuro (tendenciosa neutralidad valorativa), sino uno y sólo uno: o bien el de una engañosa libertad personal metafísicamente considerada, o bien el de una auténtica libertad personal para la cual es condición sine qua non la liberación nacional y social” (Bohoslavsky, 1971:226 y 227).

Es el mismo Rodolfo Bohoslavsky quien publica en 1975 un nuevo libro --olvidado por la mayoría de los colegas--, *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*, compilación de varios autores, donde profundiza su autocrítica y señala el desafío por venir:

“Se abre aquí una perspectiva teórica ardua. Ni más ni menos que construir modelos que develen la articulación entre el sistema social que constituyen a los hombres, y los sujetos que lo soportan, lo mantienen, lo transportan, pero que es bueno tenerlo en cuenta, también lo transforman. Esta es una tarea

difícil, que hoy menciono sólo a título de programa a desarrollar” (Bohoslavsky, 1975).

Retomando lo sembrado por el maestro, considero *lo vocacional* como *campo* en la medida que su existencia supone un entrecruzamiento de distintas variables intervinientes: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas. Analizar la complejidad de este campo implica respetar las diferentes variables que lo constituyen, recurriendo a los saberes específicos de las diversas disciplinas.

Se trata de adoptar un pensamiento pluralista, que no invalide las especificidades disciplinares (asociadas a la idea de objeto), muy por el contrario, se nutra de ellas, con el propósito de trabajar en red a través de una *epistemología crítica* ^{9[3]}.

Desde una *perspectiva social*, la elección de qué hacer, en términos de ocupación, está estrechamente relacionada con el contexto social, económico, político, cultural. El contexto es determinante de las formas particulares que adquiere la organización del trabajo y del aparato productivo en cada sociedad, en cada momento histórico.

Pierre Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1997) denomina a esta perspectiva objetividad de primer orden. Considera que el universo social tiene como peculiaridad que las estructuras que lo conforman llevan, por decirlo así, una doble vida. Por una parte la *objetividad del primer orden*, establecida por la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos (especies de capital). Por otra, la *objetividad de segundo orden*, estructurada bajo la forma de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de agentes sociales.

Desde una *perspectiva subjetiva* (objetividad de segundo orden según P. Bourdieu), lo vocacional --tal como nos enseña el psicoanálisis-- está estrechamente vinculado con la dialéctica del deseo. La búsqueda de *objetos vocacionales* --básicamente trabajo y/o estudio-- es incesante y, a su vez, contingente. No hay un objeto *necesario* para un sujeto. El proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo, es por lo tanto interminable y desde luego, concomitante de la propia constitución subjetiva.

Por lo dicho, los problemas vocacionales no podrán comprenderse desde la sola referencia a los individuos aislados,

^{9[3]} J. M Benoist. “La interdisciplinariedad en las ciencias sociales”, citado en el libro de Ana María Fernández: *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*.

ni tampoco en la abstracción de una causalidad social. Lo vocacional al igual que los problemas de salud mental se constituyen en el entrecruzamiento entre el individuo y la sociedad.

Pensar *lo vocacional* desde la perspectiva de la Salud Mental Comunitaria (SMC), significa, desde luego, un cambio de paradigma. Se trata de revisar los tradicionales modelos de abordaje en OV que como dijimos anteriormente, en Argentina por lo menos, privilegiaron la comprensión de los problemas vocacionales en el ámbito del sujeto individual.

Los problemas vocacionales, concebidos como vicisitudes existenciales son parte del campo de la salud mental comunitaria y la OV debería tener como principal objetivo en estos tiempos turbulentos, de incertidumbre, de amenaza de exclusión, favorecer la elaboración psíquica del drama social. En este sentido, la crisis puede ser una oportunidad para abrir debates sobre el momento histórico que nos toca vivir y los efectos que produce en la subjetividad. La OV no debería ser una intervención que transmitiera verdades acerca de lo que cada uno tiene que hacer, sino proponer un análisis de la situación desde una perspectiva ideológica en las que se establezcan líneas divisorias claras.

En este contexto, observamos con preocupación formas de sobreadaptación en las que “ser alguien” o “tener éxito” está asociado a asumir una identidad personal tributaria de las expectativas de un sistema que privilegia la acumulación de riqueza a cualquier precio y de cualquier manera o, su contraparte, formas de autoexclusión, expresadas en jóvenes o adultos que desalentados por la escasez del empleo, se desaniman y desertan a encarar la búsqueda de un proyecto vital en los ámbitos educativos o laborales.

El discurso neoliberal ha calado hondo en las mentalidades y ha producido su sujeto. El *sálvese quién pueda* lo sintetiza de manera ejemplar. Es el mismo discurso que hace visible los --supuestos-- valores de libertad y singularidad del sujeto humano: “Cada uno es libre de hacer lo que quiere”, pero que al mismo tiempo invisibiliza la despreocupación por el otro, el deterioro de los lazos sociales solidarios, el desinterés por el bien común y la apetencia desenfrenada por la acumulación irrestricta.

La OV como práctica en salud mental comunitaria puede materializarse en programas de acompañamiento a los jóvenes en su transición al mundo adulto. A propósito de ello en el año 2000 se editó el libro *Los jóvenes y el futuro ¿Y después de la escuela ... qué?*, una obra concebida como soporte

bibliográfico para la construcción de espacios donde compartir con los estudiantes las preocupaciones en torno a la elaboración de sus proyectos futuros.

A contramano de la cultura del individualismo, estas experiencias educativas están pensadas como una herramienta para el adulto que quiere promover el trabajo grupal, como ámbito central de aprendizaje. El grupo entendido no como escenografía de un trabajo individual, sino como un nudo, del cual cada uno de los integrantes es una parte ineludible. El grupo, concebido también, como espacio de convergencia de las diferencias, como lugar de encuentro que respete la diversidad y que permita alcanzar metas en común, aunque no similares.

Los profesionales de la Orientación Vocacional tenemos un desafío: abrir espacios donde poder hablar, polemizar, intercambiar, en los que sea posible pensar, soñar, crear. Espacios, en definitiva, en los que se pueda sostenerse la tensión entre el despliegue de un proyecto personal y un proyecto colectivo que como pueblo queremos.

Bibliografía

Bohoslavsky, Rodolfo (1971). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Bohoslavsky, Rodolfo (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires.

Bourdieu Pierre y Wacquant, L.J.D. (1997). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Paidós. Buenos Aires.

Castel, Robert (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós. Buenos Aires.

Cordón, Diana y Edelman, Lucila (2002). *Iniciando una polémica*. Topía. Buenos Aires.

Galende, Emiliano (1998). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Paidós. Buenos Aires.

Gorz, André (1998). *Miserias del presente. Riquezas de lo posible*. Paidós. Buenos Aires.

Grupo Doce (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires.

Lewcovicz, Ignacio (2001). *Diario Página/12*. Sección Psicología.

Rascovan, Sergio (1998), (compilador). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Rascovan, Sergio (2000). *Los jóvenes y el futuro ¿Y después de la escuela .. qué?* Psicoteca Editorial, Buenos Aires.

Rifkin, Jeremy (1996). *El fin del trabajo*. Paidós. Buenos Aires.

La Tutoría Académica desde la Perspectiva de la Orientación Educativa *

Bernardo Antonio Muñoz Riverohl **

El presente artículo tiene como propósito valorar los programas institucionales de tutoría que propone la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior (IES); particularmente lo que compete a las condiciones reales sobre las que esta operando la propuesta y respecto a la compleja dimensión afectiva entre el tutor y el estudiante. El medio que me permite valorar muy personalmente la propuesta de ANUIES es la experiencia obtenida en la dirección de tesis de posgrado, labor que me ha facilitado comprender la complejidad y las implicaciones teóricas y prácticas que tiene la tutoría.

Esta reflexión surge de la preocupación por las condiciones precarias con las que se pretenden desarrollar sistemas tutoriales académicos, como una alternativa para abatir los problemas de deserción y rezago académico, además de incidir positivamente en la calidad educativa.

No obstante que la función del tutor educativo forma parte de las prácticas tradicionales de la enseñanza en la escuela moderna desde el siglo XIX (recuérdese al *Institutor de la Juventud*, personaje que existió en México, en el tránsito del siglo XVIII al XIX, según don José María Alzate), desde el sexenio pasado se ha depositado en esta modalidad de trabajo docente una fe en que la tutoría académica en la educación superior podría incidir favorable y significativamente en la solución de los rezagos y problemas existentes en este nivel educativo.

El resurgimiento de la tutoría académica tiene su antecedente inmediato en el Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 y más puntualmente se observa en las recomendaciones que formula el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) a la IES, en el sentido de impulsar actividades de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

El estudio detenido de ambos documentos, particularmente el análisis del libro “Programas institucionales de tutoría”, publicado por la Biblioteca de la Educación Superior de la ANUIES, y un sondeo vía correo electrónico a 50 profesores

habilitados emergentemente como tutores académicos, que proceden respectivamente de la UNAM, el IPN y la Universidad La Salle; permiten plantear hipotéticamente la emergencia e improvisación con la que se han desarrollado los sistemas tutoriales en las IES.

Con la lectura restringida sobre la realidad de la educación superior (formulada predominantemente desde la perspectiva de la eficiencia terminal) por los autores del citado libro, se trata de justificar la política educativa de la actual gestión en la SEP, la cual se ha destacado por fortalecer las inercias del sistema educativo, y se ha visto incapaz en impulsar las reformas urgentes que requiere la educación superior; en cambio, se ha distinguido por su papel voluntarista y timorato.

Todavía no está claro si la SEP con la operación de los sistemas tutoriales admite implícitamente los fracasos y la inercia bancaria en las que han caído los programas de formación y actualización de docentes de la educación superior, o si verdaderamente la tutoría forma parte de un proyecto sistemático, congruente y pertinente para abatir los problemas académicos.

Sin embargo, tengo la impresión que la SEP y la ANUIES, al igual que las instituciones privadas de educación superior valoran a la tutoría y a los sistemas tutoriales más como un fin, que como un medio para mejorar la enseñanza.

César Carrizales diría que la tutoría es uno de los “conceptos estelares” de la propuesta de la actual gestión del binomio SEP–ANUIES. Para el autor de este trabajo, el sentido “estelar” de un concepto se encuentra en la vulgarización que de él se hace, a fuerza de mencionarlo se cree comprenderlo, cuando en realidad se carece de los elementos necesarios para aplicarlo con rigor; quizá por eso el concepto estelar se utiliza más adjetiva que sustantivamente. Este hecho no es nuevo, el constructivismo psicopedagógico se encuentra en esa situación, más en la moda que en la comprensión y el desarrollo teórico.

Por el contrario, en este trabajo considero que la tutoría educativa implica toda una formación del docente y que un par de cursos por mas eficaces que sean, no son suficientes, ya que son requeridas una serie de condiciones escolares e institucionales para la formación de tutores, y que un programa o sistema profesional no debe sustraerle tiempo a la docencia.

La experiencia pedagógica derivada de la dirección de tesis de posgrado que más adelante se pone a la consideración, es un medio ejemplar para calibrar las tareas del tutor, los vínculos y compromisos que establece con los tutorados.

De entrada debe reconocerse que no obstante la competencia y el esmero del equipo de la ANUIES, autor de los programas institucionales de tutoría, particularmente cuando tratan las diferencias entre la *asesoría académica* (incluyendo la dirección de tesis) y la tutoría, no logran establecer el deslinde real entre estas modalidades del trabajo docente, por lo que su planteamiento resulta tautológico. No es fácil la diferenciación entre ambas modalidades, porque en el desarrollo de la tutoría, la asesoría académica no se contrapone a ella; más bien la complementa. Es posible que ese equipo utilizó criterios formales y no experiencias reales para diferenciarlas.

Por ejemplo, durante la dirección de tesis se transita de la tutoría a la asesoría académica y de ésta a la información; de la enseñanza a la Orientación Educativa. El director o asesor de tesis no solo se concreta a una tarea formal, la rebasa y muchas de las veces establece afectos con el asesorado. Aquí vale la pena recuperar el principio Blegeriano y Pichoniano¹ de que “no se aprende en frío sino en caliente”. El afecto, por tanto, es con mucho, la dimensión más compleja de la tutoría y de la labor docente en su conjunto.

Desde esta perspectiva real y vivencial, la tarea del tutor es compleja. La razón instrumental y funcionalista de la propuesta de la ANUIES, impide advertir las implicaciones intersubjetivas que tiene la tutoría en la práctica. Parece ser que la implementación de la tutoría solamente en lo inmediato pretende:

- a) Que las IES procedan cuanto antes a crear sistemas tutoriales.
- b) Que se habiliten a docentes como tutores, mediante capacitación intensiva.
- c) Que la tutoría académica se promueva como la alternativa más idónea para hacer frente a la problemática de la educación superior.

Sin embargo, ante estos propósitos el equipo de ANUIES no ofrece una explicación suficiente sobre las condiciones necesarias y concretas sobre las que se desarrollarán los sistemas tutoriales, además ...

- a) No indica el tipo de partida presupuestal o el financiamiento que permitirá la realización de este proyecto (la falta de datos, supone que prevalece la política mezquina de “hacer más, con menos”).

b) Se deja a la deriva la operación de los sistemas tutoriales, ya que la inversión económica para su funcionamiento dependerá de lo que cada IES “arranque” a su ya recortado presupuesto.

Al respecto se sabe que las IES están llevando a cabo los sistemas tutoriales con un presupuesto residual, y que las condiciones propuestas en el papel por la ANUIES para operar estos sistemas, no se están cumpliendo; cada quién hace lo que puede.

Frente a esta realidad, considero que la SEP y la ANUIES promueven la tutoría académica como una propuesta más corporativa que académica; corporativa porque se impone a las IES esta modalidad del trabajo docente, sin importar las condiciones institucionales y los problemas económicos que enfrenten para llevarla a cabo.

Por tanto, considero que hay aspectos que deben tomarse en cuenta en los distintos ámbitos de intervención tutorial. Uno es la planeación y el otro la tarea docente.

Nivel de la planeación:

Desde este nivel debe emprenderse con seriedad el proyecto de tutoría, lo que se traduciría en crear condiciones reales y profesionales para el desarrollo de la tutoría en las IES a corto, mediano y largo plazo.

Hay que reconocer que en la actualidad esta actividad se percibe como una alternativa pragmática, emergente, coyuntural y remedial; no se le relaciona con un proyecto educativo que pueda desarrollarse en forma sistemática. De principio sabemos que la tutoría cabalmente planeada y organizada para servir con eficacia, no puede desarrollarse en la emergencia y la improvisación, únicamente podrá convertirse en una alternativa pedagógica si forma parte de una reforma orgánica y curricular de la que derive un plan y una serie de programas y proyectos sistemáticos.

Lo único existente en estos momentos es una iniciativa para crear sistemas tutoriales en las IES, cuya propuesta ha sido elaborada por un equipo de educadores capaces y bien intencionados, pero como se ha dicho, las condiciones para desarrollarla no son las mejores.

Para que la tutoría académica sea considerada como una propuesta seria, en términos de incidir eficazmente en la problemática de la educación superior, convengo que deben resolverse específicamente en el ámbito de la planeación, entre otras actividades importantes, las siguientes.

a) Organizar e instalar consejos o coordinaciones tutoriales. Este primer paso puede aportarle un sentido y organización a los sistemas tutoriales, los cuales únicamente observan la organización técnica, dejando pendiente la planeación y evaluación de la acción tutorial. Hasta ahora los sistemas tutoriales tienen una presencia volátil y voluntarista debido a que no reciben el apoyo económico necesario para desarrollarse y lograr su institucionalización. De allí que es importante la inversión en este rubro.

b) Diseñar un proyecto pedagógico que observe un desarrollo gradual y sistemático, con base en un sistema de evaluación que pondere el desarrollo del proyecto en cada una de las IES y a nivel nacional.

c) Formar tutores con base en el plan o proyecto pedagógico, como ya se ha advertido. Hasta el momento, solo se están habilitando docentes de medio tiempo, tiempo completo y alguno de asignatura, bajo el supuesto de que tienen el tiempo para desempeñarse como tutores y confiando que su situación y experiencia es suficiente para desempeñar la tarea.

Nivel de la acción tutorial:

Las siguientes tareas son algunas de las que considero como básicas en la práctica de la tutoría académica, ellas dan cuenta de las implicaciones intersubjetivas que se construyen en la relación tutor–estudiante. A pesar de su importancia, la propuesta de ANUIES solo las aborda superficial y pragmáticamente, soslayando el tratamiento que debe hacerse desde una dimensión más cualitativa y afectiva. Dentro de esta perspectiva inevitable de la tutoría concretamente me refiero a:

i) El establecimiento del encuadre.

Con base en el plan o programa académico, aclarar los propósitos del programa, acordar las condiciones y la estrategia para desarrollar la tarea y los criterios de evaluación.

ii) La ruptura de la serialidad.

Conocer a cada uno de los alumnos a partir de la identificación de sus características personales y académicas.

iii) La construcción del *vínculo operativo*.

He acuñado convencionalmente la categoría *vínculo operativo* (desde una perspectiva pichoniana) para explicar la dimensión intersubjetiva que se presenta en el curso de la relación tutor–estudiante. El vínculo operativo se va construyendo en la medida que el tutor y el estudiante asumen el compromiso de la tarea y en torno a ella establecen una serie de afectos. El conocimiento gradual que llega a obtener el tutor del

estudiante, lo va involucrando afectivamente, no siempre en términos de un afecto que favorezca a la tarea; también es frecuente que el afecto perjudique la relación de trabajo entre ambos actores.

Cuando recibí la gentil invitación para participar en el panel en el que se presentó originalmente este documento, me entusiasmó la idea de elaborar un trabajo acerca de la experiencia que he tenido en la dirección de tesis ³/₄reitero su similitud con la tarea del tutor³/₄, desde una perspectiva clínica y con base en referentes psicoanalíticos. No consideré descabellada la idea original, porque el análisis de mi práctica como director de tesis me lleva consecuentemente a tratar de comprender la dimensión afectiva y psicodinámica que se presenta durante la relación de trabajo entre el tutor y el estudiante. Esa relación es inevitable y muchas de las veces inexplicable para ambos.

No es fácil comprender la relación psicodinámica que se genera en la relación entre el tutor y el estudiante; por ejemplo, respecto al fenómeno transferencial que entre ellos se presenta (y que en algunos casos también es contratransferencial), donde uno de los actores de la relación deposita y actualiza en el otro un determinado afecto. En ese sentido la identificación y la actualización del afecto en el nuevo objeto, puede ser determinante en el desarrollo de la tarea explícita, ya sea para alcanzar el objetivo deseado (terminar la tesis) o influir en el fracaso (abandonar la tarea).

También en el curso de la relación tutor–tutorado, tienen una importancia relevante las resistencias. Las primeras operan como saboteadoras inconscientes de las tareas prioritarias y de los compromisos que el tesista se impuso en un afán de lograr sus objetivos. El desplazamiento es el mecanismo común a través del cual se observan las resistencias; éstas operan maniacamente cuando el tesista realiza actividades irrelevantes que postergan la tarea de elaborar la tesis, la que puede convertirse en el principal foco de ansiedad y de angustia. En la medida que no se cumple la tarea, aumenta la angustia y la ansiedad reproduciendo con más frecuencia el desplazamiento. El resultado que este proceso genera es la culpa.

En la relación entre el tutor y el estudiante hay que agregar el papel que tienen las fantasías, las frustraciones, la respectiva estima de los actores, etc. Hace unos años, en la Facultad de Psicología de la UNAM, se llevó a cabo un laboratorio grupal con la participación de psicólogos egresados que por una u otra situación no se habían titulado. La experiencia resultó más clínica que pedagógica; finalmente esa era la intención. El proceso clarificó las causas y motivos psicológicas que

saboteaban la elaboración o terminación de la tesis de licenciatura.

El abordaje de la dimensión afectiva de la relación entre el tutor y el estudiante es tratada en la propuesta, directamente en los puntos...

3.4.4. Objetivo de Motivación. En el único inciso se propone: “Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con el proceso educativo” (p. 46).

3.4.7. Objetivos de orientación. Allí se indica que debe orientarse “al alumno en los problemas escolares y/o personales”. Más adelante se recomienda atender las “problemáticas personales” (p. 47).

Indirectamente se involucra a la dimensión afectiva en los puntos...

3.4.1. Objetivos generales (inciso 4: Crear un clima de confianza ...) (p. 45).

3.4.2. Objetivos de Integración (inciso 1: Desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional. Inciso 2: Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico...) (p. 46).

No estoy proponiendo que cada tutor desempeñe su labor con base en una concepción psicoanalítica. Me valgo de la experiencia y el aprendizaje obtenido en la dirección de tesis para advertir que la compleja dimensión afectiva que inevitablemente se presenta en la relación tutor–estudiante sea analizada y valorada con cuidado por los encargados de elaborar los programas de tutoría.

Ya que es insuficiente solo mencionar o indicar los objetivos de integración, motivación o los correspondientes a la orientación educativa, éstos deben ser clarificados y desarrollados a través de propuestas teóricas y metodológicas, no necesariamente desde la óptica freudiana; hay otras alternativas de intervención.

Esta misma situación compete a la preparación que deben tener los tutores en las distintas dimensiones y campos de conocimiento donde se requiere su práctica educativa. Por ejemplo, una de las dimensiones importantes, como la psicopedagógica, solamente se indican las actividades que realizará el tutor, pero no se plantea el conocimiento y la competencia que necesita para atender a los estudiantes.

Epílogo

La propuesta de la ANUIES presenta un modelo ambicioso de tutoría y quizá fuera de la realidad. Es ambicioso porque se quiere habilitar emergentemente a profesores que han desarrollado su práctica y experiencia en la enseñanza de contenidos de aprendizaje; si bien no les resulta ajeno saber las implicaciones interpersonales, grupales, afectivas, etc., que se presentan en la docencia; ello no significa que las comprendan y puedan intervenir en la solución de los problemas que tiene cada uno de los estudiantes. Existe la impresión que el tutor es la suma de un orientador educativo, un maestro, un trabajador social y un psicopedagogo; ¿será posible que pueda cubrir estos roles?

Referencias Bibliográficas:

ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría*, Biblioteca de la Educación Superior, México.

Solana, Rafael, et al. (1984), *Historia de la Educación Pública de México*, Editorial F.C.E., Edición Especial, México (pp. 230-231).

Propuesta Teórico-Metodológica desde un Enfoque Tutorial

La Orientación Educativa en la UAEM Frente a los Retos de la Globalización

Rubén Gutiérrez Gómez y Ana María Castro Medrano *

Desde marzo del 2002 la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) a través de la Secretaría de Docencia, la Coordinación General de la Escuela Preparatoria y la Coordinación de Orientación Educativa, se ha dado a la tarea de evaluar y reestructurar el currículo del nivel medio superior universitario, dentro del cual está contemplado el servicio de Orientación Educativa. El presente documento tiene por objeto exponer el fundamento teórico-metodológico de la propuesta del programa general de Orientación Educativa en la UAEM a partir de un enfoque tutorial, considerando el análisis y reflexión de los resultados del diagnóstico del servicio de Orientación que se ofrece al estudiante de bachillerato, retomando los planteamientos y los nuevos retos que establece el proceso de globalización en el que la educación y la sociedad se encuentran inmersas. Dicha exposición intenta al mismo tiempo resaltar la importancia de la habilitación del psicólogo a la formación en Orientación Educativa misma que demanda un perfil especializado con competencias y elementos teórico-metodológicos como el que aquí se presenta.

En el nivel medio superior de la UAEM el total de orientadores son psicólogos, es decir, la Orientación Educativa en esta institución nació prácticamente de la psicología y se ha convertido en una fuente básica de empleo para este profesional, de ahí que el presente trabajo rescate la importancia en la formación del mismo en el campo de la Orientación.

Se parte de la premisa de que la Orientación Educativa, como parte de la currícula del nivel medio superior, debe contribuir a la calidad de la educación, participando activamente en los planteles educativos con las profesores, las familias y la comunidad dando respuesta a la diversidad de necesidades, capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos, es decir debe contribuir a la personalización de la educación, favoreciendo el desarrollo integral del alumno tanto en aspectos intelectuales como afectivo-emocionales y sociales.

En este sentido, la Orientación Educativa debe dar respuesta a las demandas sociales que se imponen en nuestro tiempo; demandas y necesidades que tienen que ver con la creciente multiculturalidad, los cambios en los modelos educativos, la estructura y organización familiar, los avances tecnológicos, las nuevas exigencias del mercado laboral y la manifestación de muy variados sistemas de valores. Todo esto impone la necesidad de orientar a los jóvenes para que planifiquen su proyecto de vida acorde a las características personales y las demandas sociales.

Orientación Educativa bajo un Enfoque Tutorial

La institucionalización formal de la Orientación Educativa, propició la masificación del servicio, convirtiéndose ésta en uno de los problemas más significativos de la aplicación del servicio debido a la gran cantidad de alumnos que el orientador tiene que atender y hacer llegar todas las actividades programadas del mismo; de ahí que se sugiera el otorgarlo de manera más cercana al alumno a fin de atender de manera directa su problemática durante los estudios de bachillerato, sobre todo en el marco de una educación integral que propicie en él un óptimo desarrollo de sus potencialidades individuales y sociolaborales.

Dicha masificación ha generado confusión e incumplimiento en las funciones del servicio hacia el estudiante, sobre todo en el apoyo de su desarrollo integral y en la definición y alcance de su proyecto de vida.

Asimismo, las nuevas exigencias socioprofesionales en el marco de la globalización hacia el egresado de la educación media superior, tales como el desarrollo de nuevas competencias laborales, las actitudes de colaboración, respeto y trabajo en equipo, la ética e incorporación de valores que le permitan una mejor convivencia social y humana, el mantenimiento de la identidad ante el embate de otras culturas, el respeto a la diversidad, etcétera (Delors, 1999: 54), conlleva a retomar y centrar la atención en el estudiante, reforzando todas las acciones tendientes a una orientación integral.

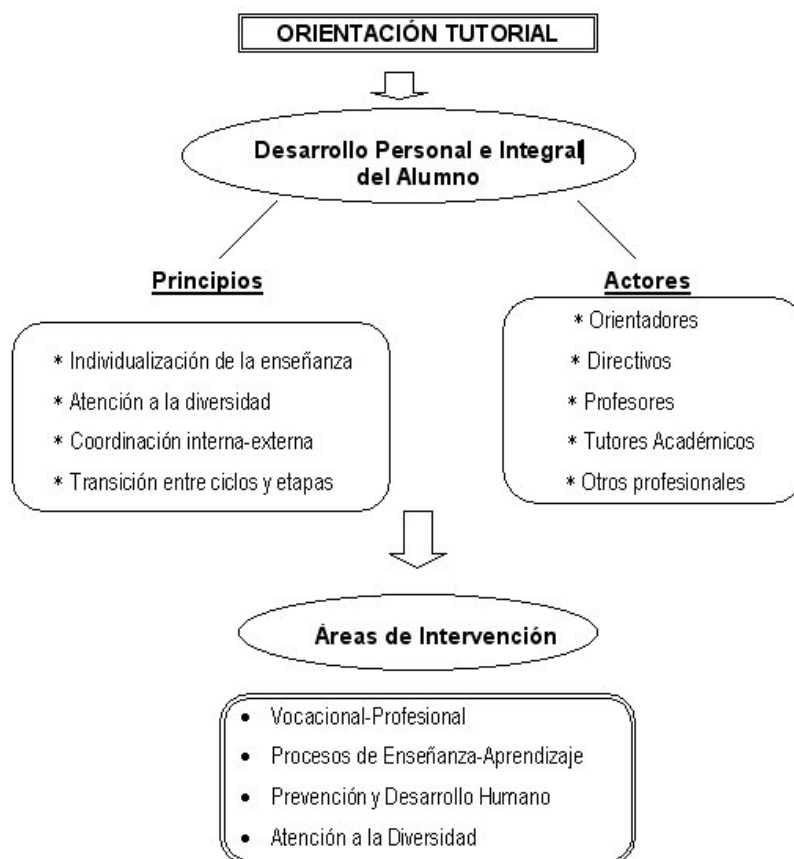
Esta sugerencia lleva a considerar un enfoque diferente del servicio de Orientación en el bachillerato de la UAEM. Específicamente se plantea su fundamentación y operación bajo un enfoque tutorial, el cual involucra una serie de acciones y agentes que propician una visión educativa en apoyo al desarrollo integral del estudiante.

La Orientación involucra a todos los agentes educativos en su accionar, desarrollando para ello estrategias de apoyo hacia el desempeño de su rol. Es decir, frente a la tendencia de

desvitalizar la figura del profesor sustrayéndole funciones que como educador debe abordar con el grupo-clase, se defiende en la actualidad la necesidad de ofertar al alumnado una educación integral, por lo que se debe propiciar en el profesorado una formación general de amplio espectro, donde las tareas de Orientación y tutoría jueguen un papel destacado.

De esa manera la Orientación y la acción tutorial sustentan el trabajo de orientadores, profesores y tutores bajo los siguientes principios: la individualización o personalización de la enseñanza, la atención a la diversidad, la educación integral e inserción social, la coordinación interna y externa y la transición entre ciclos y etapas (figura 1).

Figura 1



Áreas de Intervención de la Orientación y la Acción Tutorial

La Orientación Educativa como una práctica educativa y pedagógica debe llevar acciones que le permitan alcanzar los fines institucionales programados. Dichas acciones y fines abarcan diversos aspectos educativos, personales, sociales, institucionales, familiares y económicos, mismos que requieren

un abordaje diferenciado pero a su vez integral, considerando que la acción orientadora y tutorial asume en su hacer la formación holística del estudiante.

En ese sentido el trabajo de la Orientación deberá incorporar a su hacer cuatro áreas de intervención que serán trabajadas en forma articulada: vocacional-profesional, proceso de enseñanza-aprendizaje, prevención y desarrollo humano, y atención a la diversidad.

Las cuatro áreas están encaminadas a promover y facilitar el desarrollo integral de las potencialidades del alumno en relación a sus aspectos personales, académico-cognitivos, profesionales y socioculturales que le conducirán su tránsito por el bachillerato y le permitirán definir su proyecto de vida profesional y personal. A continuación se describe cada una de ellas.

Área Vocacional-Profesional

Esta área de la Orientación se establece trabajarla en tres niveles contextuales: el educativo, que se desarrolla en el ámbito escolar y cubre el periodo de la formación inicial y continuada que prepara para la vida profesional. Nivel organizacional y laboral el cual hace referencia a la fase de desarrollo y actividad profesional y tiene lugar en el puesto de trabajo donde el sujeto vive las experiencias y tareas relacionadas con él mismo; tiene que ver con el ingreso laboral, establecimiento y avance, mantenimiento y declive y planificación del retiro. Finalmente el nivel del tiempo libre que se comparte con el trabajo o bien en los periodos de desempleo y/o de retiro laboral, sobre todo en las dos últimas situaciones en que el individuo dispone de más tiempo para realizar actividades que no las podía hacer y así continuar estimulando su propio desarrollo personal.

Área del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Los aspectos específicos en los que se propone trabajar esta área de intervención son los siguientes:

- **Métodos y técnicas de estudio**, describe los factores del proceso de aprendizaje y analiza los modelos de programas y el contenido de los métodos de estudio que apoyen dicho proceso.
- **Enseñar a pensar**, la cual es una de las principales líneas de acción tutorial y orientadora junto a la de enseñar a ser persona y enseñar a convivir. Aprender a pensar supone en última instancia aprender a aprender, partiendo de la premisa de que el rendimiento escolar puede modificarse mediante programas de enriquecimiento cognitivo potenciando cuatro

aspectos fundamentales del pensamiento: solución de problemas, creatividad, razonamiento y metacognición.

- **Estrategias de aprendizaje**, se parte de la idea de que no puede enseñarse a aprender y a pensar con independencia de los contenidos, por lo que se debe enseñar las estrategias de aprendizaje asociadas a cada área curricular, guiado por el profesor tutor con un rol de mediador de los contenidos curriculares.

- **Problemas y dificultades en el aprendizaje**, cuya caracterización, clasificación y evaluación son vistas desde la perspectiva de la motivación, intentando que el alumno cuando estudie lo haga interesándose y esforzándose por comprender y aprender con independencia del profesor, analizando los elementos de la actividad docente y tutorial que influyen en la motivación, del valor que dan los alumnos a las actividades académicas y de la forma en como estos afrontan su trabajo escolar.

- **Evaluación educativa**, interpretándola como un proceso de recogida y obtención de información del funcionamiento de la institución educativa y sobre el valor pedagógico del programa de Orientación.

Área de Prevención y Desarrollo Humano

También denominada Orientación personal, habilidades de vida, educación psicológica, etc., esta área busca la prevención (modelo epidemiológico) en oposición al diagnóstico remedial (modelo criminológico), distinguiendo tres niveles de prevención: la *prevención primaria* cuyo objetivo es evitar la aparición del problema o reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos y esta dirigida a padres, profesores, alumnos y a la comunidad en general. La *prevención secundaria*, la cual se centra en el diagnóstico precoz del problema y su atención inmediata, y finalmente la *prevención terciaria* que se dirige a la atención de los individuos que ya presentan problemas.

Por su parte el desarrollo humano se concibe como el fin de la Orientación y la educación, dirigiéndose al logro de la madurez y de un autoconcepto positivo, mediante un proceso integrador en el que participen todos los actores de la comunidad educativa y del medio en que se desenvuelve el sujeto. Este enfoque esta sustentado en la psicología cognitiva, el constructivismo y las teorías del desarrollo humano, tratándose de un modelo ecológico que postula la interacción del desarrollo individual con el entorno.

Área de Atención a la Diversidad

Esta área se refiere a la detección, evaluación y respuesta a las necesidades educativas especiales, las cuales hacen referencia a los individuos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, mismas que requieren respuestas adecuadas por parte de la Orientación. Sin embargo el concepto de educación especial es superado en su connotación de déficit, incluyendo alumnos procedentes de minorías étnicas, grupos de riesgo, marginados, inmigrantes, alumnos superdotados, etc., denominados como sujetos de educación compensatoria, conformando un enfoque más amplio que se ha dado en llamar Orientación para la Atención a la Diversidad.

Perfil del Orientador-Tutor

Uno de los principales profesionales que ejerce esta actividad en el nivel medio superior de la UAEM es el psicólogo, el cual cuenta desde su formación con los elementos que le permiten coadyuvar al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante a través de los medios psicopedagógicos más adecuados a tal fin. En el caso de la UAEM, se puede mencionar que el perfil aquí propuesto es resultado de un proceso histórico-laboral ganado por este profesional a lo largo de más de veinte años de trabajo orientador.

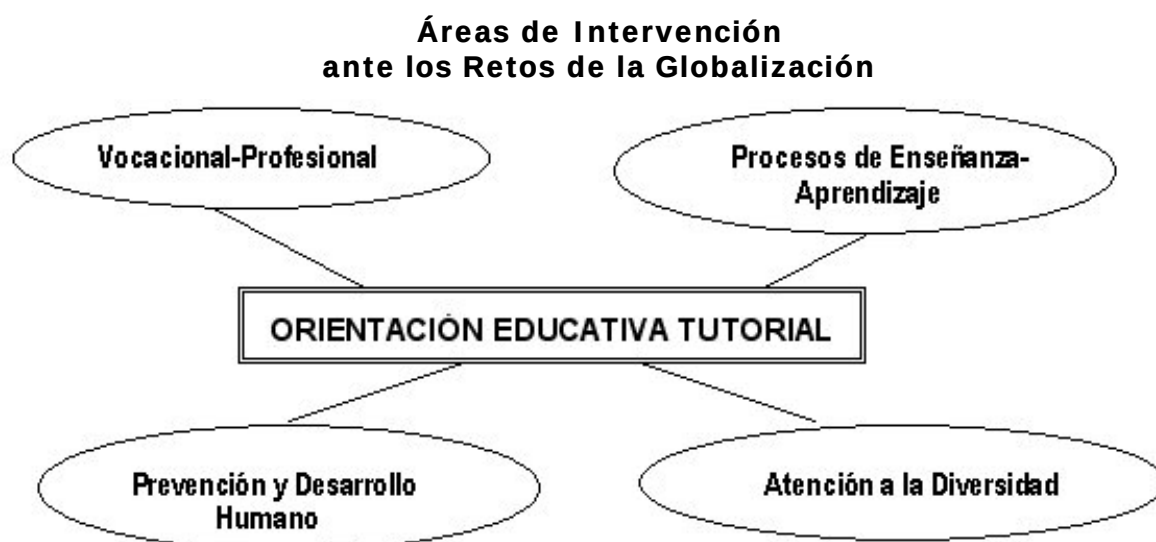
Cabe aclarar que este perfil por ser el deseable para trabajar a la Orientación desde un enfoque tutorial, no necesariamente coincide con el perfil real del orientador en la escuela preparatoria de la UAEM, sin embargo, servirá de base para definir los tópicos que deberá manejar el programa de formación continua de Orientación, a fin de habilitar al orientador al nuevo enfoque teórico-metodológico que se pretende operar en el bachillerato de esta Universidad.

En este sentido, las características que se considera deberá cubrir el orientador para desarrollar el servicio de Orientación en el bachillerato de la UAEM bajo un enfoque tutorial, serán las siguientes:

- Tener el grado de Licenciado en Psicología y una preparación sólida en Orientación tutorial, planes y programas de estudio.
- Formación en el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, capacidad para potenciar fortalezas en los estudiantes.
- Conocimiento amplio y preciso del contexto y diversidad histórica, social, cultural, política y económica del Estado de México.

- Capacitación en el programa de Orientación Tutorial, así como para fomentar el uso racional por parte de los estudiantes de todos los recursos que brinda la Universidad para su formación tanto académica como personal.
- Capaz de tolerar la frustración, de enfrentar las dificultades y enfrentar las alternativas de solución, así como de enfrentar y resistir situaciones de riesgo y presión.
- Capacitación sobre temas actuales que será necesario abordar en este contexto y que incluyen las características y manifestaciones de la pubertad y adolescencia, los grupos de pertenencia y las relaciones interpersonales, las relaciones de pareja, el enamoramiento y la sexualidad, toma de decisiones, valores, conductas de riesgo (como por ejemplo el uso de drogas), entre otros.
- Amplio conocimiento en las áreas manejadas en el Programa de Orientación Tutorial.
- Conocimiento en las diferentes opciones sobre las licenciaturas que ofrece la UAEM y otras instituciones.
- Habilidad en el manejo e integración multicultural al contexto institucional del nivel medio superior de la UAEM, considerando la diversidad de grupos indígenas que acceden al mismo, y/o la migración a la Entidad por ser una zona altamente industrializada del país en busca de una mejor calidad de vida o por la alta sismicidad del Distrito Federal.
- El orientador debe ser consciente de sus capacidades y limitaciones intelectuales, tener amplio surtido de destrezas socio-emocionales, escuchar y atender al alumno, colaborar y comprender, mostrar respeto y no juzgar, interesarse auténticamente en la persona, no estar a la defensiva, ser espontáneo, concreto y objetivo.
- El orientador deberá ser integrador de experiencias, ser capaz de ayudar a elaborar programas de acción para cambios constructivos, ser práctico, estar a gusto con la gente y la gente con él, poder manejar crisis, explorar su propia conducta y problemática y saber quién es, no ayudar a otros para satisfacer sus necesidades personales.
- Será un sujeto que sepa adaptarse a nuevas situaciones, ser responsable, habilidad para mantener la confianza de los educandos y personas comprometidas en el proceso educativo como catedráticos, padres de familia, directivos y personal administrativo.
- Asumir una actitud directiva, poseer ética profesional y emitir juicios objetivos y estudiar las tendencias modernas de la educación.

- Respetar la personalidad de los alumnos y responder a las necesidades de su medio escolar.
- Poseer características de liderazgo y conciliación para organizar a los docentes en el Programa de Tutoría Académica, así como en las acciones académico-institucionales necesarias en el desarrollo personal, escolar, social, cultural y vocacional del estudiante.



Conclusiones

Sin duda alguna, el servicio de Orientación Educativa juega un papel definitivo en el desarrollo del potencial integral del estudiante en prácticamente todos los niveles educativos formales. La necesidad del mismo se ve manifiesta desde la inclusión o incorporación del estudiante al sistema escolar facilitando su adaptación al mismo, hasta la definición de su proyecto de vida que le permitirá poner en acción todas sus potencialidades en una actividad profesional en beneficio personal y de la sociedad que así lo demanda.

El ejercicio de este servicio al menos en nuestro país –México– y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México, ha sido ejercido primordialmente por el profesional de la psicología, el cual debe incorporar en su formación las nuevas tendencias socioeducativas que le permitan apoyar en la formación integral del estudiante.

Dichas tendencias implican asumir un nuevo rol del orientador que le permita acompañar de forma más cercana el proceso académico, personal, vocacional y sociocultural del bachiller en su incorporación a la nueva sociedad del conocimiento. De ahí

la importancia de promover un nuevo perfil que determine el ser y quehacer del orientador en el contexto socio-económico y pedagógico actual, incluyendo elementos vinculados al respeto, la tolerancia y en general las relaciones democráticas.

La Orientación Educativa en la actualidad no solo debe remitirse al ámbito escolar, sino reconocer a éste como un espacio inmerso en un contexto socioeconómico y cultural que lo influye y que a su vez es influido por él mismo, de ahí que su quehacer no se limita a la escuela sino que toma en cuenta e interviene en el medio del cual forma parte, lo cual requiere de otro enfoque para hacer Orientación y por lo tanto de otras estrategias para hacerla adecuadamente.

Tal es el caso del enfoque de la Orientación tutorial, el cual no sólo considera la atención más individualizada del estudiante, sino el reconocimiento de la diversidad del mismo y del grupo del cual forma parte, así como de su apoyo en su incorporación al contexto socioeconómico tanto local como nacional e internacional en el que se pueda desarrollar profesionalmente de acuerdo a las tendencias de una economía cada vez más globalizada como la que permea en nuestros días.

De ahí que la Orientación Educativa bajo un enfoque tutorial considere una práctica orientadora más individualizada o en atención a grupos más pequeños, que permita atender de manera más puntual y cercana al estudiante, todo bajo un trabajo en equipo liderado por el orientador hacia la consecución del desarrollo integral del estudiante.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Rojo V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. EOS. Madrid.

Arnaiz, P. y Isús, S. (1998). *La Tutoría, Organización y Tareas*. Graó. Barcelona.

Arguís, Ricardo. et. al. (2001). *La Acción Tutorial: El alumnado toma la palabra*. Graó. Madrid.

Bisquerra, Rafael (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis. Madrid.

Boza, Ángel. et. al. (2000). *Ser Profesor, Ser Tutor: Orientación educativa para docentes*. Hergué Editorial. Barcelona.

Delors, Jaques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO. México.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Narcea. Madrid.

Laguna, Jesús (2001). *La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.

MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.

Santamarta, A. y Spín, J.V. (1996). "Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta" en *Manual de Orientación y Tutoría*. EOS. Madrid.

Sanz, Oro Rafael (1990). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Pirámide. Madrid.

Grupo Operativo y Salud Mental

Horacio C. Foladori *

La polémica entre formación e información contamina de manera significativa todo el campo de la enseñanza. Y más aún, por cuanto en el ámbito universitario deben buscarse los mecanismos idóneos de formación de los futuros profesionales, entendido esto como el desarrollo de una particular capacidad para solucionar problemas. Ha quedado de manifiesto en varios estudios recientes y no tan recientes, el entrenamiento anacrónico que brindan los diversos centros de educación superior cuando se preocupan más por la repetición memorística que por desarrollar esquemas y modelos operativos para el abordaje práctico de situaciones nuevas. Así, el que la enseñanza esté centrada en la inoculación de información en desmedro de la producción de conocimiento, o que los sistemas evaluativos apunten a checar la “cantidad” de material en archivo, en vez de preocuparse por las condiciones para utilizar aquello aprendido, pone sobre el tapete un desfasaje trágico entre lo que se desea poder hacer en materia educativa y lo que en realidad se hace en la situación específica.

Sorprende que si bien se ha tomado conciencia de lo anterior en documentos y discursos oficiales, exista una cierta imposibilidad por cambiar las cosas y generar los mecanismos que posibiliten que los estudiantes puedan dialogar con situaciones en las que se encuentren incluidos y producir respuestas creativas, nuevas. En muchos casos, los esquematismos son tan atroces que cuestionan incluso la idea de “instrumentos” con que debe contar el profesional, ya que éste implica una cierta idea de trabajo-transformación que no se realiza para nada cuando el estereotipo opera de manera automática: en este caso estamos frente a un operario, más que ante un profesional.

Es evidente que en una sociedad cambiante las situaciones que se van presentando poco tienen que ver con los modelos aprendidos o incluso con situaciones resueltas anteriormente. Cada situación es un nuevo desafío que debe ser pensado como una totalidad y en su unidad lógica. Por tanto, los agentes sociales encargados de dicha misión deben haberse podido entrenar en un espacio de pensamiento; más que contar con la solución del problema, deberían aprender a analizar el problema y que la solución fresca, llegue por añadidura

No se quiere dejar de mencionar que el enfrentarse a situaciones nuevas diariamente, no constituye un estímulo que tranquiliza. Por el contrario, lo desconocido, lo nuevo, lo imprevisible, connota un abanico de ambigüedades generadoras de efectos psicológicos y corporales. Por tanto, la vida cotidiana de los "analizadores de problemas" se ve sistemáticamente bombardeada por tensiones de diversa naturaleza y que minan la salud (mental y corporal), por lo que la formación no puede dejar de considerar, a mi juicio, este aspecto de efectos tan devastadores. Dicho de otro modo: las instituciones de enseñanza si bien deben preocuparse por la formación de los alumnos, deben también hacerlo por su salud física y mental (lo que constituye una unidad ya que se implica mutuamente) y más aún, por cuanto la formación es una formación para la vida... Lo que puede parecer desconectado y deshilvanado no resulta así en un análisis más pormenorizado ya que si la educación se plantea el problema de la formación (y no de la simple información) es porque ha decidido trabajar con la personalidad total del alumno. Así, el trabajo de formación implica al mismo tiempo un trabajo sobre la salud mental. En todo caso, la relación entre patología y aprendizaje -en sentido amplio- no es tan extrema como podría parecer a simple vista: diversos estudiosos han mostrado de qué modo se imbrican mutuamente y cómo la disminución de la patología posibilita disponer, por ejemplo, de mayores energías para aprender. Sobre todo en ciencias sociales es difícil poder aprender sobre aquello donde uno tiene conflictos no resueltos, generándose un obstáculo epistemofílico que impide el avance.

El trabajo de formación contradice el enunciado: ya que formar es en todo caso, formarse. Constituir un espacio de auto-educación, so pena de caer en inducción o adoctrinamiento. Por ello, el abordaje de la problemática de formación sólo es posible si se toma en cuenta un proceso de trabajo sobre uno mismo, tomándose a la propia subjetividad como objeto de aprendizaje en el cual lo logrado -que no pueden ser más que cambios en uno- son generadores de cambios en el entorno, en las relaciones intersubjetivas, transformadoras del medio circundante en el que el alumno se encuentra. Por ello, el lugar para pensar no puede dejar de aunar la reflexión acerca de lo que en uno acontece con la reflexión temática donde se objetiva el aprendizaje. Hacerse cargo de uno es al mismo tiempo una propuesta de salud mental y de formación, cuestiona el paternalismo social y educativo y relanza la propuesta acerca del pensar social y sobre el abordaje de situaciones nuevas.

Se ha encontrado que el grupo operativo Pichón-Riviére constituye una alternativa válida para enfocar este tipo de

situaciones, para enseñar a pensar y para generar un espacio de seguridad psicológica donde la salud mental pueda ser analizada.

La teoría de grupo operativo

Alrededor de 1960, Enrique Pichón-Riviére dirigió la primera experiencia con grupos operativos en la ciudad de Rosario, Argentina. Con una sólida formación psicoanalítica y habiendo sido fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina, estaba además muy interesado en la aplicación del psicoanálisis a la problemática social. Creía, al igual de S. Freud, que el psicoanálisis podría tener un papel más significativo si fuera utilizado en un marco más amplio que el de la clínica individual y trabajó para producir una teoría y una práctica que pudiese introducir cambios en la vida cotidiana con lo que se aunaba un doble interés por el aprendizaje de lo social, con un objetivo en el terreno de la salud mental. Su teoría reúne aspectos de las ideas psicosociológicas de K. Lewin, del psicodrama moreniano y de la lectura psicoanalítica de los discursos, entre las aportaciones más significativas.

De manera muy sucinta, sus ideas básicas pueden resumirse en los siguientes puntos.

1. La tarea define al grupo. Existe grupo cuando un conjunto de personas se reúne para hacer algo, con un motivo, para realizar un trabajo. Si cambiamos la tarea se obtiene otro grupo a pesar de que los integrantes sigan siendo los mismos, ya que la tarea es el desafío al grupo, es la que le propone obstáculos que debe resolver y para ello el grupo se organiza y dinamiza. Una tarea diferente genera una estructura grupal distinta. La tarea es el centro del grupo, define su vida, su razón de ser.

2. El grupo evoluciona en base al conflicto generado entre lo sabido y conocido (la historia) y lo nuevo, a información desconocida (el presente) que plantea una situación extraña. De algún modo el grupo debe poder incorporar lo nuevo, adecuarse a la nueva realidad, pero para ello debe desechar material viejo, inútil, o redefinirlo, verlo desde otro ángulo, como si fuera nuevo. Si el grupo se mantiene estereotipado, repite la historia y resulta desajustado a la realidad cambiante. Por tanto, no puede producir soluciones a los obstáculos que se va enfrentando. Allí aparecen, según Pichón, ansiedades: de pérdida de lo viejo (depresiva) y persecutoria frente a lo nuevo (paranoide), es decir, el duelo frente a las cosas que se pierden y la vulnerabilidad ante lo nuevo que aún no se puede entender bien, controlar, ni incorporar.

3. El aprendizaje es, entonces, un proceso en el cual el grupo se va enfrentando a los temores y va proponiendo soluciones a

los obstáculos que la tarea le presenta. El trabajo define el campo de la psicohigiene porque el grupo aprende a resolver problemas y sobre todo a enfrentarse a problemas diferentes por lo cual aprende a visualizar, analizar y elaborar las ansiedades presentes. Por ello el aprendizaje es vivencial en tanto los participantes viven el grupo, sus contradicciones, sus dificultades y por ello internalizan las formas de abordaje, metodologías de análisis, lo cual hace que puedan aplicar lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana. El aprendizaje no tiene nada que ver con memorización con repetición mecánica de modelos. El aprendizaje se define a partir de la internalización de nuevas relaciones.

4. El aprendizaje en el grupo se realiza mejor si los integrantes presentan diferentes características. Pichón-Riviére formaba grupos con participantes muy variados ya que decía que la heterogeneidad ayudaba a que el grupo se enriqueciera y entonces se lograba una mayor homogeneidad en el desarrollo de la tarea.

5. El grupo avanza en una espiral dialéctica y retoma cada sesión los mismos tópicos que le preocupan, claro está, que desde un nuevo lugar cada vez, ya que el aprendizaje anterior brinda un nuevo trampolín para impulsarse en el análisis de la tarea. La espiral es como un cono invertido, cada nueva vuelta incluye más elementos del análisis que construye y reconstruye la tarea de diversas maneras. La idea vulgar de que uno aprende de manera lineal es falsa, en realidad se hace de manera circular. Así, el avance del grupo puede ser evaluado periódicamente por seis categorías.

Afiliación o pertenencia: Indica la relación entre el individuo y el grupo, cómo se siente cada quien integrado o perteneciente al grupo, qué tan sólido es el sentimiento de comunidad grupal. Por ejemplo, si algunos miembros frecuentemente están ausentes de las sesiones se puede deducir que la pertenencia presenta algunas dificultades.

Pertinencia: Significa la relación entre el grupo y la tarea, mostrando el tiempo, la forma, el deseo del grupo de resolver la tarea. Qué tan pertinente es el grupo en el análisis y la resolución de la materia que los convoca. Por ejemplo, si el grupo utiliza mucho tiempo en centrarse en la tarea, se puede pensar que su pertinencia debe ser analizada.

Cooperación: Remite a la relación entre los miembros del grupo para colaborar en la solución de la tarea. Se puede visualizar cuánto interés se pone de manifiesto en ayudarse unos a otros para tratar los asuntos que los convocan. Claro

está, a veces el grupo colabora pero.... para sabotear el desarrollo del proceso, se confabula para no abordar la tarea.

Aprendizaje: Como ya se explicitó tiene que ver con la internalización de un nuevo modelo de relación. El aprendizaje muestra la aptitud del grupo de aplicar el conocimiento a nuevas situaciones. No tiene nada que ver con el concepto conductista de aprendizaje. Integra la posibilidad de observación, de conceptualización y de poner en práctica el material previamente internalizado. Tiene que ver también con la unidad del pensar con el sentir ya que el aprendizaje no es únicamente intelectual sino que incluye el registro de lo afectivo. Cuando en el proceso de análisis grupal surge un ejemplo de la cotidianidad, es un claro indicio de que el análisis “se aplicó” a esa situación con la cual se ejemplifica; muestra un paso en el aprendizaje.

Comunicación: Esta categoría tiene que ver con la teoría de la comunicación: lo que sucede con los mensajes, con los canales, con los códigos, etc. Cómo es que la comunicación es posible en el grupo, qué sucede con el “ruido” y cómo se manejan los “malos entendidos”. La comunicación hace a la manera en cómo se transmite la información, lo que ayuda a la resolución de la tarea o a su vez confunde su ejecución.

Telé: Muestra la relación afectiva entre las personas. La categoría fue tomada del psicodrama moreniano porque permite visualizar el impacto que una persona puede tener en los otros. La Telé puede ser positiva o negativa según el deseo o el rechazo que surge entre integrantes de un grupo para trabajar o no con el otro.

Ahora bien, para Pichón, el grupo funciona a partir de una lectura que se construye donde desde lo explícito es posible detectar determinados elementos que aluden a estructuras no visibles; el registro de lo implícito, que aporta a la comprensión de otros niveles de lo que sucede en el grupo. Este nivel implícito tiene que ver con el interno que hace el grupo de solucionar conflictos más profundos. Este aspecto es tomado del psicoanálisis. El trabajo sobre lo implícito ayuda al grupo a tomar conciencia acerca de una grupalidad existente pero de la cual no tiene clara idea, sobre niveles de determinación que inciden aunque no sea reconocido como tal. En el plano manifiesto, el grupo crea un ECRO (Esquema conceptual, referencial y operativo) que es la manera en cómo el grupo va construyendo la forma de enfrentarse a los obstáculos que la tarea le propone. Es parte del lenguaje en común que tiene que construir para poder avanzar. En el proceso del grupo se recrean los esquemas personales de sus miembros a los efectos de ir logrando un ECRO grupal. Es un Esquema porque autoriza

a aproximarse de manera organizada a nuevas situaciones. Es Conceptual porque hace al punto de vista teórico que el grupo desarrolla; es Referencial porque es un nuevo modelo, a partir del cual el grupo puede comparar y enfrentar nuevas situaciones; es Operativo porque indica la posibilidad real de introducir cambios en su realidad. Este concepto operativo tiene alguna similitud con el concepto marxista de praxis en el cual se da una articulación entre teoría y práctica. La gente que ha tenido una experiencia grupal, se coordina más porque ya han creado este ECRO. Como ejemplo Pichón siempre menciona el caso del fútbol: si el equipo está bien compenetrado, es decir ha elaborado un ECRO común, puede jugar sin verse unos a otros; ellos pueden tener *in mente* la situación total y la ubicación del resto de los compañeros y lanzar la pelota a algún sitio “sabiendo” que habrá allí un compañero para recibirla y continuar la jugada. Así, la dinámica del juego los conduce al objetivo que los convoca: el gol. La internalización del ECRO es la internalización de la estructura del grupo. Como dice Kaës, la producción de un Aparato psíquico grupal.

El trabajo de construcción del ECRO transita por una amplia variedad de aspectos, sobre todo aquellos que tienen que ver con la integración de lo intelectual y lo emocional como aspectos de la personalidad. Recuérdese que en nuestra sociedad se disocia el pensar y el sentir ya que hay espacios claramente definidos para cada uno de ellos. En todo caso, resulta obvio que siempre el sujeto actúa parcialmente, perdiendo una buena parte de sus posibilidades y eficacia. Hay lugares para sentir (la familia, por ejemplo) y otros para pensar (la escuela, el trabajo). Pero la disociación debe mantenerse de todos modos, lo que no deja de producir sus propios costos (insatisfacción, frustración, etc.) Por ello, Pichón insiste en que la personalidad toda debe ser puesta en funcionamiento en toda situación frente a cualquier problema. Dicha integración, dicho aprendizaje, constituye también un aspecto importante del soporte de salud mental que el grupo operativo ofrece.

Desarrollo técnico

El grupo operativo funciona en un marco, en un encuadre muy similar al de otras técnicas de grupo. Heredera de la psicología lewiniana, se sitúa en apariencia con los parámetros de un grupo de discusión. Un equipo coordinador opera inicialmente como monitor de la discusión grupal. El observador registra lo que acontece. El grupo, integrado por 3 a 14 participantes discutirá durante una hora y cuarto la tarea que los reúne. Luego el observador devolverá algunos aspectos de la dinámica transitada a través de los emergentes. Con esta

imagen espectacular, el grupo continuará los minutos finales debatiendo acerca de ella.

El emergente es una parte central del discurso grupal. Es un lugar destacado ya que alude a la presencia de ansiedad en el devenir grupal. El coordinador pudiera intervenir para explicitar su sentido: la fantasía inconsciente del grupo en ese momento, en términos de una dificultad concreta que se manifiesta en el grupo para superar el obstáculo al que se enfrenta. También podría decirse que el emergente implica la transferencia sobre el equipo coordinador, pero en ese sentido no se devuelve con sentido regresivo sino que se la vehiculiza en términos de una relación de trabajo. La interpretación busca incorporar aquello disociado y restituir al grupo al trabajo sobre su tarea. lo emergente es un concepto central ya que constituye el material de análisis donde se puede producir un nuevo sentido, una nueva vuelta de la espiral: es donde el inconsciente grupal puede ser abordado.

Lo emergente puede serlo de varias maneras: por medio de conductas grupales o al ser verbalizado por algún miembro del grupo. En este caso estamos en presencia de un emergente verbal (a diferencia de un emergente actuado) por lo que el integrante que lo enuncia es designado como portavoz, vale decir, representa al grupo. El portavoz condensa en sí mismo su historia personal y la historia horizontal del grupo, porque si pudo hablar en un determinado momento fue porque el grupo “lo autorizó”. Tomando nuevamente el ejemplo del fútbol, si un miembro del equipo puede llegar hasta la meta vecina y hacer un gol, es porque hay un importante trabajo de todos, anterior a la culminación, incluso el último pase es la “autorización” y la confianza para que ese jugador pueda convertirlo. El emergente señalado por el portavoz representa a la totalidad o a una parte muy significativa del grupo y es reconocido por los demás en esta representación. Cuando el observador devuelve en la lectura de emergentes finales una lista de los mismos, está resumiendo la sesión utilizando las expresiones más significativas que el grupo ha utilizado para mostrar sus obstáculos, sus ansiedades y el trabajo grupal desarrollado.

Aplicaciones del grupo operativo

La variedad de campos donde este modelo puede ser aplicado es mucho más amplia que aquellos otros que definen al grupo terapéutico. El gran avance logrado por Pichón es casualmente el haber producido una forma de intervención de un variado espectro ya que el centramiento en una tarea implica dos ventajas fundamentales:

1° La implementación técnica de la transferencia se hace siempre a partir de la situación concreta actual que hay que resolver, lo que disminuye considerablemente la regresión comparativamente con los grupos terapéuticos psicoanalíticos.

2° La tarea como eje central del grupo hace que casi cualquier cosa se pueda constituir en tarea por lo que el grupo operativo puede ser implementado en terrenos variados siempre que se desee analizar lo que sucede en los vínculos interpersonales en situación de trabajo. Así, la psicología educativa, la social, el campo laboral y de las relaciones humanas, la propaganda, la política, en fin, casi cualquier situación que requiera trabajar con el factor humano se abre a las posibilidades de aplicación del grupo operativo.

Conviene agregar que en todas las situaciones mencionadas y por supuesto también en el campo de la clínica, el grupo operativo trabaja sobre situaciones cotidianas produciendo un esclarecimiento acerca de las determinaciones de los obstáculos de la vida de relación. Si bien es cierto que el grupo operativo tiene efectos terapéuticos -ya que analiza los vínculos interpersonales a partir de la conformación del mundo interno de los participantes- el objetivo terapéutico no forma parte de sus planteos (salvo en el terreno de la implementación en la clínica). Pichón prefiere hablar de aprendizaje, de adaptación activa a la realidad más que de psicoterapia. Es por ello, que el grupo operativo trabaja sobre la salud mental porque brinda un espacio periódico para analizar las ansiedades que la vida de relación genera.

Se ilustrará a continuación con ejemplos algunas de las aplicaciones que se han realizado del grupo operativo, en diversos contextos, por parte del autor.

Orientación vocacional

Entre 1981 y 1986 se desarrolló un programa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ¹ donde 8.000 estudiantes de preparatoria intercambiaban una vez a la semana sus ideas y fantasías acerca de sus propias dificultades para elegir una carrera. El grupo operativo permite una completa discusión de los aspectos sociales, económicos, psicológicos, políticos, laborales, culturales, educacionales, etc., de la elección vocacional. Esto ayuda a los alumnos a discriminar sus propios deseos de aquellos de su familia, sus aptitudes reales de otras imaginarias. El programa combinaba diferentes pequeñas tareas con una tarea global: la elección vocacional. Por ejemplo, se enviaba a los alumnos a buscar información acerca de las posibilidades laborales de cada carrera y en la siguiente

sesión se trabajaba sobre la relación entre el cuerpo y los requerimientos de cada tipo de trabajo. Otra sesión podía estar centrada en la historia de los empleos en su propia familia, tratando de construir la tradición familiar manifiesta a través de las experiencias laborales de sus miembros. El Modelo Morelos de elección vocacional -como se lo llamó- tenía una duración de los tres años de la preparatoria antes del ingreso a la Universidad. El grupo operativo ayudaba a los estudiantes a mejorar su grado de conciencia sobre sus intereses, habilidades y las posibilidades concretas que su medio socio-económico le podía ofrecer.

Selección de estudiantes

En México y en muchos países que cuentan con sistemas de exámenes para el ingreso a la Universidad, se plantea el problema de los sistemas de selección. A nuestro juicio el sistema de selección por la vía de la psicometría es totalmente antidemocrático ya que siempre aparece desde afuera la indicación de si el alumno es admitido o no. La saturación cultural y social de las pruebas psicométricas es significativa por lo que hace que alumnos de clases sociales altas accedan con mayor facilidad que otros provenientes de medios sociales campesinos o proletarios. La utilización del grupo configura un espacio donde el proceso se plantea en términos de auto selección en función de los deseos personales, de los gustos y de la adecuación a las posibilidades reales de cada quien. El grupo posibilita cruzar tanto las aptitudes psicológicas, los intereses personales, la historia familiar, las posibilidades socio-económicas, las ofertas laborales, etc. En algunos casos el alumno puede darse cuenta de los motivos de su elección inicial y corregirla antes de ingresar a la universidad en una carrera que no reuniría las características buscadas.

La enseñanza en algunas materias específicas

Comúnmente, y sobre todo en carreras que se centran en cuestiones sociales y humanas, hay entrenamientos que son bastante difíciles de enseñar. Por ejemplo, temas como higiene mental, entrevista abierta, psicoterapia y demás en psicología, o desarrollo organizacional, relaciones humanas, selección de personal en administración, o mitología, grupos humanos, intervención institucional en sociología, etc., configuran ternas donde la teoría es tan distante de la práctica que no hay forma de entrenar a los alumnos en dichas habilidades a partir de un enfoque únicamente libresco.

Para ello, el grupo operativo ofrece la alternativa de combinar la información con el análisis de los aspectos más prácticos de su aplicación y con las dificultades emocionales que surgen una

y otra vez frente a la problemática humana y social, y permite un aprendizaje primero en el alumno, antes de que dicho entrenamiento sea aplicado a terceros. En los casos en que se procede de este modo, el alumno cuenta con un conocimiento mucho más sólido -ya que lo ha vivido- operando en el campo de manera más plástica que en otros casos en los cuales desea reproducir una técnica aprendida sólo formalmente. Debe agregarse a lo anterior que todos estos aprendizajes son productores de intensa angustia por lo que el alumno tiende a defenderse a través de rituales, memorizaciones, autoritarismos, tomas de distancia, etc., que no hacen otra cosa que dificultarle más aún el aprendizaje y la ulterior aplicación del instrumento. El grupo operativo provee de un espacio donde estas ansiedades pueden ser analizadas repercutiendo en un mayor fortalecimiento psíquico, un mayor grado de seguridad por parte del alumno de lo que debe realizar.

A modo de ejemplo, se puede señalar una experiencia realizada con grupos operativos en la materia de psicología evolutiva. Los estudiantes habían estado sumamente entusiasmados por las diferentes etapas de la niñez pero se vieron desgastados y bloqueados cuando se llegó al tema de la adolescencia. La curiosidad inicial dejó su lugar a la apatía y a la falta de lectura. En los grupos fue posible entender que, por un lado, el tema les despertaba importantes resistencias ya que se angustiaban cuando leían acerca de las características de los adolescentes que identificaban como propias: problemas de identidad sexual, confusión, problemas con el cuerpo, dependencia y autonomía, etc. A su vez, el tema de la adolescencia les implicaba también que iban a “pasarlo” por lo cual llegarían a “ser adultos” y muchos no se sentían aún preparados para ello. El análisis les brindó nuevos elementos de juicio no sólo para que se pudieran enfrentar al mundo adulto sino para que pudieran también continuar estudiando la materia.

El trabajo con equipos de investigación o de trabajo

(Team Building)

Uno de los principales problemas que aparece cuando varias personas deben trabajar juntas para desarrollar un proyecto, tiene que ver con las relaciones interpersonales. Pueden pertenecer al mismo campo o provenir de las áreas más dispares pero de cualquier modo llegarán a un punto donde puede ser muy difícil llegar a acuerdos. El grupo operativo puede ayudarlos a visualizar qué clase de problema tiene el grupo que los aleja de la organización y de la investigación. En muchos casos, la competencia entre los integrantes del equipo puede ser el obstáculo, en otros, el descubrimiento de nuevas

ideas produce una enorme ansiedad que es neutralizada con la inmovilidad. La presencia de ansiedades depresivas y persecutorias detendrá el proceso de investigación, obstáculo que deberá ser analizado para poder ser superado.

Psicohigiene del embarazo y parto

En el caso de las mujeres embarazadas, es frecuente observar el surgimiento de temores y preocupaciones durante los meses del embarazo y sobre todo cuando se aproxima el momento del parto. La imaginación vuela y las preguntas se suceden en la mente de la mujer: ¿Cómo será el bebé? ¿Estará completo? ¿Será sano? ¿Será hombre o mujer? ¿Me dolerá mucho el parto? ¿Habrá que hacer cesárea? ¿Afectará eso al bebé? etc. Un grupo operativo que se centre en el análisis de dichos temores y que tenga una duración de 6 a 7 meses, ayuda mucho a que las fantasías puedan ser analizadas, mejore el estado anímico de la mujer así como su tranquilidad. El enfrentarse a los cambios corporales donde algo crece y no se ve bien cómo se constituye, es generador de hondos preocupaciones que es conveniente procesar.

Los ejemplos podrían continuarse en una larga lista; alcanza para mostrar tanto la necesidad social que existe de lugares de verbalización y análisis de ansiedades como del abanico interminable de aplicaciones que depende en mucho de la imaginación del experto en cuestión.

Como se puede apreciar el grupo operativo trabaja en todos estos terrenos como brindando un espacio de reflexión sobre situaciones, de crisis más o menos agudas pero que por su naturaleza no dejan de someter a los agentes a estados tensionales atentatorios de su salud mental. El aprendizaje de modelos de abordaje de diversas realidades coadyuva para que los integrantes se mantengan en un proceso de formación y revisión permanente de los esquemas y lejos de vivir ajenos a su cotidianidad, se conviertan en sujetos que a través de una adaptación activa puedan producir cambios en su medio social circundante.

Bibliografía

- Bauleo, A. (1974) *Ideología, grupo y familia*. Kargieman. Buenos Aires.
- Bauleo, A. (1977) *Contrainstitución y grupos*. Fundamentos. Madrid.
- Blejer, J. (1971) *El grupo operativo en la enseñanza*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Foladori, H. (1985 b) "Técnicas grupales en orientación vocacional". *Expresión Universitaria* N° 7. UAEM, Cuernavaca.
- Foladori, H. (1986) "Grupo operativo, autogestión, aprendizaje". *La nave de los locos* N° 10. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia.

Pichón-Rivière, E. (1971) *Del psicoanálisis a la psicología social*. Tomo II. Galerna. Buenos Aires.

Quien Pudiera Transformar el Aula

Mtra. E. S. María Guadalupe Villegas Tapia.

Anhelan los seres humanos ser mejores
Indagando en este mundo aquello que les muestre el
sendero
Buscando en las flores su perfume, en los animales su
ternura
Y en sí mismos los valores que los hacen diferentes y
humanos.

No hay lugar en donde no los busquen, lo hacen en la
montaña más alta
Lo hacen en las faldas de los volcanes, en las islas, en las
sierras,
En desiertos y ciudades, en los camiones, en el metro, en
las calles
Pero ellos están ahí, donde tan sólo tú sabes que los
encontrarás.

Pocas veces nos asomamos ahí adentro, porque cuando lo
hacemos
Se agitan los mares, el viento sopla con fuerza, y latén los
corazones.
Pero si tan sólo resistiéramos un poco, podríamos ver entre
este caos
Las siluetas de ellos que nos piden responsabilidad y
honradez.

Los podríamos ver flotando entre la espuma, oír a través
del viento
Después ya en la calma nos susurrarían pidiéndonos amor
De ese amor que al darlo sin reserva, no lo devolverían al
doble
Porque con ellos la vida, puede llamarse vida y no muerte.

Si de ese amor, que se esparce por todo tu cuerpo y
procura hacer el bien
Del que ofrece ayuda, que aleja el egoísmo, del que tienes
en tus manos
Si de ese amor que cree en el otro y que no sabría el sitio
donde habita
Pero que tú sí sabes y qué eres capaz de dar, que fluye de
tu ser como rayos de sol

Cuando te has asomado y comienzas a quedarte en ellos,
una y otra vez
A diario, en cualquier lugar, en cada momento en cada
instante
Podrás asomarte a otro lugar, muy conocido por ti, desde
hace tiempo
Fuiste a él desde pequeño, también gozaste con un
garabato colorado

No me digas que no recibiste aliento, también has
compartido con amigos,
Pero también te ha costado una lágrima, o algún anhelo
frustrado
Ya sabes de que lugar te hablo, es el **aula**, esa, que
reconoces fácilmente
Porque desde tus primeros años de niñez no ha cambiado.

Pero ahora tú que has tenido el privilegio de asomarte a
donde habitan los valores
No podrías dejar intacta, ni silla, ni mesa, ni pared, ni
pizarra ni cosa material
Mucho menos el corazón y la mente del o la adolescente
que a diario llegan
Con un ansia de aprender, nutrir su mente y su espíritu

Te has preguntado maestro si tienes el derecho, después
de haberte asomado
Por un instante al lugar de los valores, si puedes vivir sin
actuar
Tú tienes parte de la llave, úsala, transforma el aula
Continúa asomándote al umbral de los valores y no te
olvides de que fuiste niño.

En tus ojos se nota la ilusión de ser alguien distinto,
Ese ser que rema contra la corriente
y que intentará transformar el aula e ir en busca de lo
nuevo
Aunque tenga por barrera a un sistema que lo estrangula
¡Pero no mata!

Orientación Vocacional

(Reseña)

María de Jesús Martínez Rodríguez *

La obra publicada por Javier Margarito Serrano García y Juana Ma. Esteban Valdés, *Orientación Vocacional*, UAEM. Toluca. 2003, ambos egresados por la Universidad Autónoma del Estado de México, es un intento por formular una estrategia didáctica para fundamentar la asignatura de Orientación Educativa para los estudiantes de la licenciatura en Psicología.

El libro consta de tres capítulos, los cuales dan cuenta del nivel de avance del alumno mediante evaluaciones periódicas al término de cada unidad. En el capítulo uno se hace un recorrido histórico de la Orientación, así como de los modelos, teorías, conceptos y áreas de aplicación de esta práctica; el segundo ubica la importancia del esquema operativo de la orientación vocacional y funcional del psicólogo en los Nivel Básico y Medio Superior; por último se habla de la implementación de recursos, técnicas e instrumentos empleados en el ejercicio de la Orientación Educativa.

Históricamente, destacan los autores, el desarrollo de la Orientación ha evolucionado conforme a la dinámica y exigencias del mundo moderno, tratando de responder principalmente a la necesidad de ayudar al sujeto a la elección libre de una ocupación o profesión. Al destacar la necesidad de revisar los antecedentes generales de la Orientación, encuadran seis etapas básicas: Revolución Industrial, Revolución Francesa, inicios de la psicometría, Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial y estado actual.

Cada una de estas etapas responde al modelo económico capitalista y actualmente al posfordismo, y el libro destaca que en ellas se centra el sentido y función de la Orientación Educativa. Como ejemplo, en la Revolución Industrial se pasa de una economía centrada en la agricultura y la artesanía, hacia un proceso de manufactura que trae consigo la división del trabajo e implementación de la eficacia y la técnica, dando inicio a la economía industrial; la elección profesional se torna más difícil ante el crecimiento de nuevos oficios en la sociedad industrializada. Ante la nueva sociedad industrializada la Revolución Francesa ofrece un nuevo matiz: los individuos tienen derechos específicos, el hombre debe hacer uso de la razón y la libertad en la elección de su profesión.

Con el desarrollo de las Ciencias Naturales y ante la diversidad de profesiones, la psicología, la sociología y la medicina empiezan a tener gran auge, interesándose en las aptitudes del individuo para adecuarlo al puesto adecuado. Por tanto, la Orientación vocacional trata de responder a la posibilidad de que el sujeto pueda elegir libremente, enfocando los aspectos técnicos y mecánicos. Teniendo como antecedente a la Ilustración del siglo XIX, la Orientación vocacional y la psicometría desarrollan una nueva perspectiva al destacar al individuo como uno que tiene acceso a la movilidad social y a la posibilidad de elegir libremente una profesión u ocupación sin considerar sus aptitudes, hacia el desarrollo individual a través de la medición.

Después de revisar estos antecedentes, los autores hablan del contexto actual y señalan que la Orientación aparece en su forma institucional en 1960 mediante programas de nivel medio superior y superior, subrayando que esa actividad avanza en su conceptualización hasta consolidarse en 1980, como Orientación Educativa. Siendo una noción más amplia que abarca áreas como lo escolar, vocacional, psicosocial, profesional, ocupacional. En 1984, por acuerdo presidencial, se forma entonces el Sistema Nacional de Información (S.N.O.E).

En el mismo capítulo los autores rastrean conceptos de la Orientación Educativa, comenzando por el significado de Vocación, una voz interior que se inclina poderosamente hacia las actividades para las que está mejor dotado, posibilidad individual originaria de las disposiciones innatas, condicionada a sus preferencias de acción del medio. Por otra parte ofrecen una serie de conceptos por los estudiosos de esta materia entre los cuales destacan García Hoz, Herrera y Montes, o Rodríguez, que permiten entender conceptos básicos como vocación, orientación, dirigir, las funciones de la orientación educativa, su propósito final así como su carácter formativo.

En la segunda parte del libro los autores refieren al servicio de Orientación vocacional como un proceso formativo, en el cual es necesario implementar estrategias que le permitan al orientador darle sentido a su práctica profesional, haciéndose necesario la búsqueda de una orientación para el orientador. El esquema operativo que se propone para las instituciones en la obra está sustentado en el servicio que se ofrece y los actores que lo desempeñan. La propuesta es prevenir y ayudar a contrarrestar las problemáticas que los alumnos presentan en su realidad. Para los autores, el orientador educativo tiene una serie de encargos sociales que tendrá que abordar, buscado estrategias que le permitan adaptar al individuo al medio

ambiente, escolar, social y familiar, autodescubrirse y afirmar su personalidad entre otros aspectos.

La tercera parte del libro proporciona recursos, técnicas e instrumentos empleados en la Orientación Educativa, como la encuesta socioeconómica, el cuadro de observación directa, la entrevista, los recursos profesiográficos y los estudios psicométricos, en su modalidad individual, grupal, colectiva y masiva. Los autores subrayan que la práctica del orientador debe responder a objetivos concretos y técnicas, entre las que destacan la atención al alumno, el consejo como ayuda individualizada, la tutoría y otras. Por último, ejemplifican con un estudio psicométrico titulado “El conocimiento de los hombres” estableciendo las características de una investigación aplicando lo expuesto a lo largo del curso.

Ante la necesidad de acceder a lecturas que fundamenten y generen nuevas estrategias en la práctica orientadora, esta obra ofrece un bagaje conceptual amplio en cuanto al origen de la Orientación, su desarrollo y momento actual; así mismo, permite que el lector genere interrogantes en relación con su ejercicio profesional, dando alternativas que permitan ayudar al alumno en los diferentes ámbitos de intervención. Como material de apoyo para la asignatura de Orientación Vocacional en la licenciatura de Psicología de la UAEM, debe de ser un documento base en la formación de orientador , pues de manera sistemática permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Para culminar invito a leer el texto a los lectores, generando nuevas preguntas que permitan intercambiar ideas en un campo que es relativamente nuevo y que necesita nutrirse de los conocimientos y experiencia de los orientadores.

El Sentido y el Valor

En Busca de un Modelo de Orientación Educativa

(Reseña)

Juan Catalino Bacilio Hernández *

La presente obra (Vuelvas Salazar, Bonifacio y Muñoz Riberohl Bernardo A. (prólogo y colaborador), Editorial Lucerna Diógenis, México 2002) se genera desde y para la práctica de la Orientación Educativa y aunque se desarrolla en el nivel medio superior (Colegio Bachilleres), su aportación teórica se puede adecuar a otros niveles de educación. La pregunta que trata de contestar es ¿porqué, para qué y hacia dónde orientar?, es decir, encontrar el sentido y el valor que tiene esta polémica pero fascinante labor educativa. El libro incluye seis capítulos. En el primero el autor hace un análisis acerca del papel de la Orientación en el contexto del actual mundo globalizado, sus posibilidades tanto prácticas, como para la realización de tareas de investigación con respecto a ella. El capítulo dos plantea la posibilidad epistemológica de la Orientación Educativa, partiendo de la objetividad del mundo próximo, no conformándose con quedarse sólo en los hechos, sino proyectando dicho mundo como un mundo intersubjetivo que puede ser común a otros, dando lugar a diversos significados a través del sentido, el valor, y la valoraciones.

El tercer capítulo propone una forma de conocer la realidad de la Orientación Educativa a partir de la teoría de la subjetividad, la cual explica la interrelación en la esfera íntima del ser humano con su medio social. Sostiene que a partir de la comprensión de las formas de sentir, las valoraciones y los pensamientos de los sujetos, es posible efectuar un acercamiento al sentido y al valor de los objetos de la Orientación Educativa. El cuarto capítulo presenta elementos teóricos-metodológicos suficientes que todo profesional de la Orientación debe considerar en el momento de la intervención grupal, tomar en cuenta que la Orientación como práctica social busca incidir en los sujetos para lograr un cambio de actitud, y para ello requiere plantear y analizar la forma de cómo lograrlo.

En el quinto capítulo se plantea el análisis de elementos teóricos sólidos que posibiliten la construcción de un modelo de Orientación Educativa considerando las características propias de sus objetos. Proporciona bases teóricas para entender lo grupal y el trabajo en grupo, problematiza la función del

currículum en la transmisión de valores y el papel de la didáctica en la Orientación Educativa. Finalmente, el capítulo seis incluye una propuesta generada del análisis de la problemática en Orientación Educativa donde para la intervención se requiere concebirla desde un enfoque constructivista, convirtiéndose en una aportación de gran utilidad para el profesional de la Orientación que busca actualizar su práctica orientadora diaria.

En suma, retomando la investigación cualitativa con una metodología basada en la fenomenología, el autor realiza un estudio exploratorio que se compacta en tres partes principales: la contextualización del objeto de estudio que en este caso es la práctica de la Orientación Educativa, su sustento teórico respectivo y con base en ello propone un modelo de planeación e intervención grupal que aterriza en dos tipos de programas, los cuales parten de un enfoque constructivista, uno dirigido al desarrollo de habilidades para aprender a aprender y el otro, que busca el desarrollo y manejo de valores, así como de actitudes en la práctica de la Orientación en grupo.

Al ubicar la práctica de la Orientación Educativa en el actual mundo globalizado, Bonifacio Vuelvas nos alerta del impacto que éste fenómeno tiene en el aspecto económico, político y social de los Estados-nación, pero en particular las repercusiones en los sistemas educativos donde el caso de México no es la excepción y por lo tanto tampoco escapa la Orientación Educativa. Así, especifica cómo la globalización económica impacta a la educación y por supuesto a la Orientación Educativa, pues toma relevancia el desarrollo de competencias, buscando con ello formar un tipo de hombre capaz de insertarse en el sistema productivo, estando detrás de éste propósito un modelo actuarial y tecnologicista de la Orientación que busca desde la teoría del capital humano la adaptación del sujeto, ponderándose el uso de instrumentos psicologizantes.

Defendiendo una postura humanista, Vuelvas propone construir un modelo de Orientación diferente que tome en cuenta la subjetividad del sujeto. Al proponer dicha idea concibe al sujeto de la Orientación como un ser que siente, se emociona, piensa, analiza y que es capaz de tomar decisiones de manera autónoma. El sentido y el valor de la Orientación Educativa, el autor lo resume diciendo que “el verdadero sentido del para qué orientamos es el de apoyar al estudiante para que se asuma como ser humano, social y productivo, haciendo uso de su libertad en la toma de conciencia a través del cambio de actitudes que le permitan modificar el curso de su vida” (p. 62).

Propone para ello el trabajo en grupo sustentado en la autogestión pedagógica el cual se debe desarrollar en un auténtico clima democrático, de diálogo y negociación, para con ello se potencie la autorrealización del estudiante, la cual requiere de un cambio de actitud tanto de los alumnos como del orientador.

Apoyándose en el sustento teórico de la obra, Bernardo A. Muñoz Riverohl, elabora una propuesta de planeación e intervención autogestiva, donde trata de contestar a la pregunta ¿porqué, para qué y hacia dónde orientar?, las problemáticas existentes en torno a los diseños curriculares de la Orientación Educativa, la didáctica de esta práctica y su legitimación institucional, así como también los elementos que se deben considerar al poner en marcha la propuesta de intervención con el fin de actualizar la práctica de la Orientación y de esa forma adecuarla a las demandas del presente siglo.

Desde mi punto de vista la riqueza de éste libro gira en torno al rigor teórico y conceptual que posee al interior de su estructura, convirtiéndose así en una invitación contundente a repensar la práctica orientadora y no sólo eso a eso, sino a atreverse a desarrollarla de manera diferente desde la autogestión. Las tesis principales planteadas en esta propuesta afectan momentáneamente los esquemas que muchos profesionales de la Orientación y de otras áreas poseen, al creer que se trata de una receta más o de una utopía que no es posible llevar a cabo. Así que recomiendo la lectura de esta obra, para con ella avanzar hacia una práctica más conciente, más reflexiva, más crítica y mucho más propositiva, en beneficio de la juventud.

Manuel Álvarez Bravo

¿Vocación Innata o Corazón de su Tiempo...? *

¿Por qué quieren que vuelva la cabeza al pasado si a mí lo que me interesa es el futuro...?

Manuel Álvarez Bravo nació en la ciudad de México en 1902. Hijo de un maestro que ocasionalmente se dedicaba a la fotografía, abandonó la escuela a los 13 años para poder trabajar y colaborar con su hogar. Trabajó para organismos gubernamentales y no se interesó por la fotografía hasta 1923, cuando conoció al fotógrafo alemán Hugo Brehme. En 1927 conoció a Tina Modotti, por medio de quien se acerca a los muralistas del momento. Cuando Tina es expulsada de México en 1930 recibe el encargo de continuar el trabajo que ella venía realizando: fotografiar los murales, además de tomar fotos para la revista «Costumbres populares mexicanas». En 1937 expuso junto a Henri Cartier-Bresson en el Palacio de Bellas Artes. Conoció a André Bretón en 1938 y éste señaló el contenido surrealista de su obra.

El artista vivió la plenitud de su juventud durante los 20', cuando México acababa de salir de la revolución. El país se encontraba experimentando esa sensación de omnipotencia que da el presentir que se tiene la verdad en la mano. La burguesía se derrumbaba en tanto que los valores indígenas se redescubrían. Para los mexicanos era como si el mundo fuera nuevo, recién estrenado. Era un crisol donde se experimentaba una nueva fórmula, en la cual el arte y la política se daban la mano. Álvarez Bravo no escapó al influjo de su época. El sentir de esa época se gestaba y desarrollaba muy en su interior, en su alma de artista.

Imagen de Manuel Álvarez Bravo

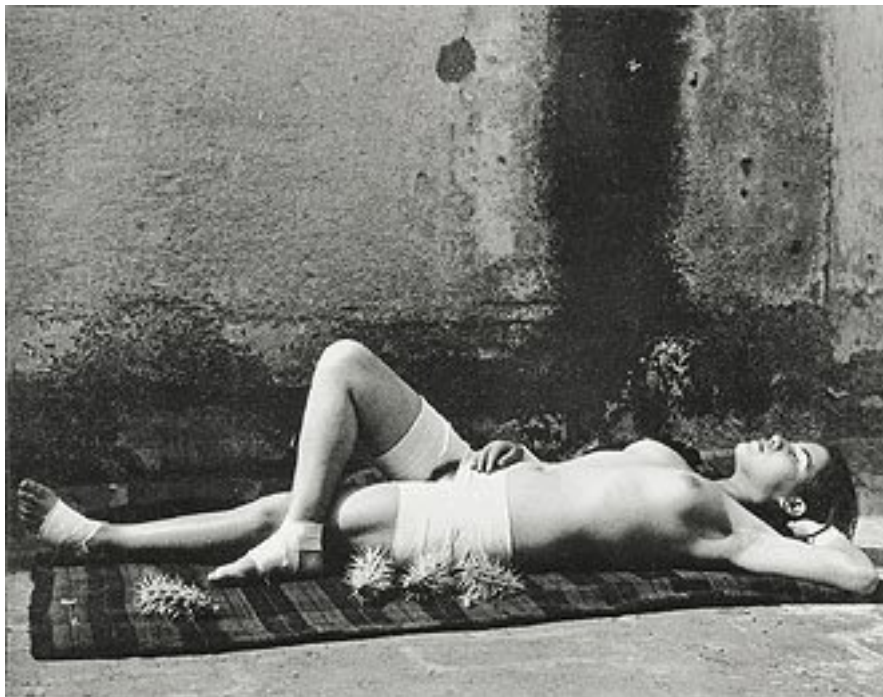
(Carga lenta...)



El ensueño, 1931



Ventana a los magueyes, 1974



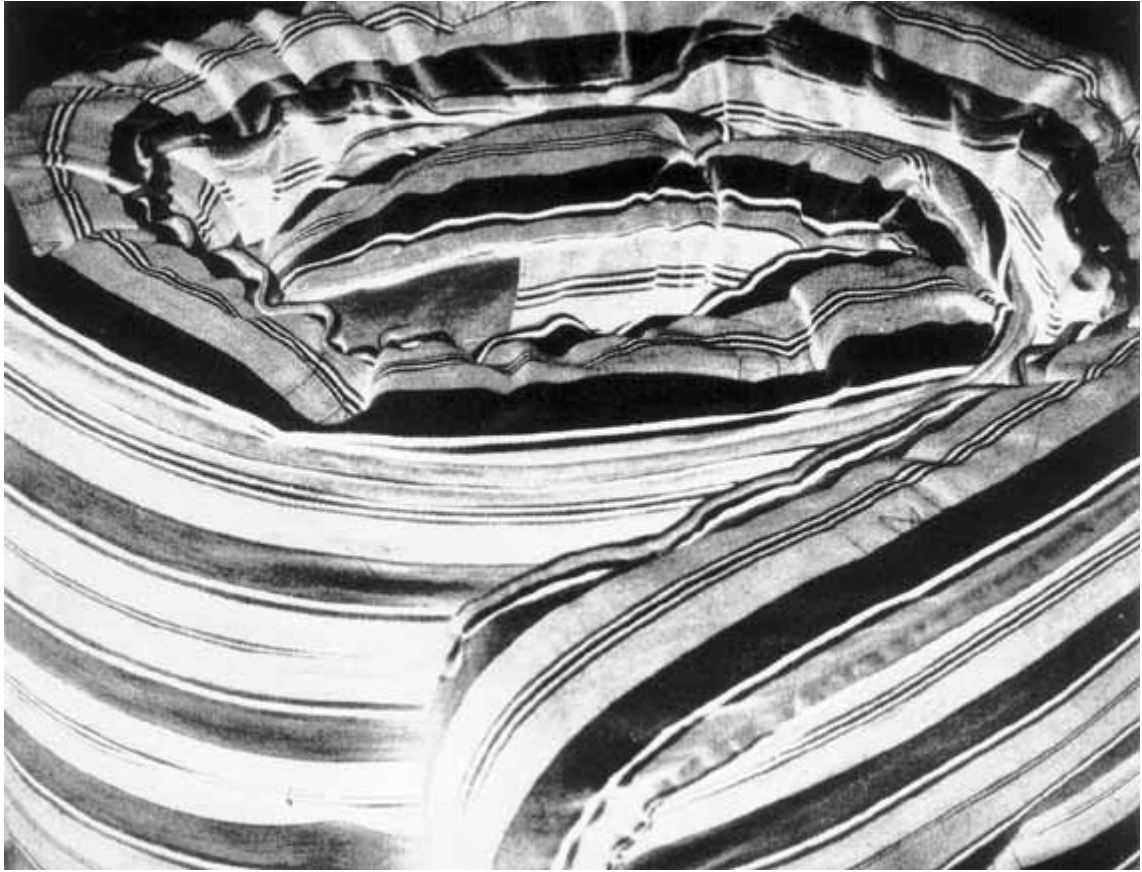
La buena fama durmiendo, 1939



La otra mamá, 1940



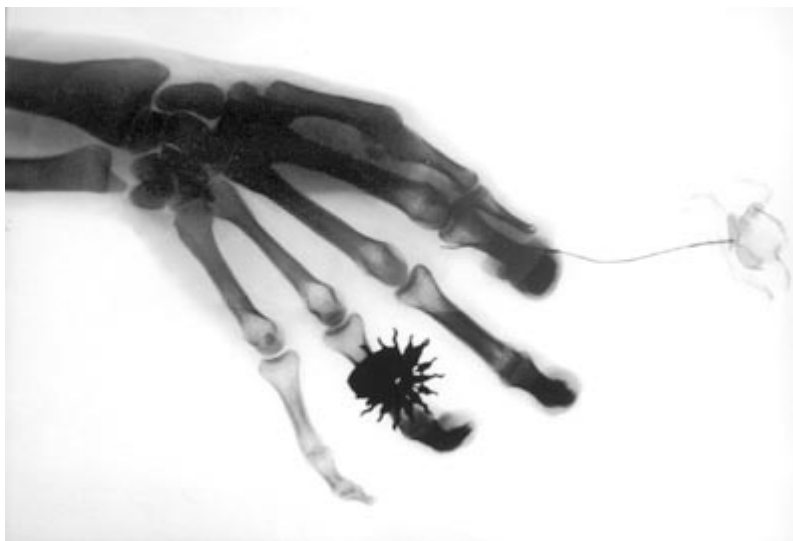
Parábola óptica, 1931



Colchón, 1927



Los agachados, 1932-34



La mano que dá, 1940