ISSN:1665-7527

Revista Mexicana de Orientación Educativa

2ª época, Vol. V, Número 12, Julio-Octubre de 2007

Liderazgo y Formación de Líderes

- *Burn Out*: El trabajo psíquico con equipos de salud y educación
- Motivación hacia el estudio en el contexto universitario
- Política educativa y empleo

Separata Nº 2: Metodologías para el Estudio de los Mercados Laborales

La Educación No Es Prioritaria en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

La Orientación es Apenas Mencionada Tangencialmente

Al iniciar el quinto año de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, continuamos en la vocación de promover la difusión de nuevos conocimientos de actores y autores del proceso educativo en México e Iberoamérica. Nos hemos empeñado en dar continuidad a un proyecto que vio sus luces en el mes de julio del 2003 con el número cero, apenas unas 20 páginas y un tiraje modesto de ejemplares. Hoy iniciamos el primer lustro de la publicación con el número 12 y rebasamos las 60 páginas en interiores; nuestra presencia en Internet continúa vigente y lectores y escritores se mantienen firmes en este proyecto independiente.

Este número 12 inaugura el primer año del nuevo sexenio (2007-2012) y al adentrarnos al proyecto de nación de esta administración reflejada en el Plan Nacional de Desarrollo, se nos dice que: «…marca el rumbo a seguir para abrir cauces al porvenir que queremos, para que los ciudadanos tomemos las riendas de nuestro propio destino. Lo hace apoyado en las normas y valores de la democracia. Sus guías son la libertad, la legalidad, la pluralidad, la honestidad, la tolerancia y el ejercicio ético del poder…» Apreciamos en dicho proyecto político, argumentos y razones en realidad bastante generales sobre los cuales nadie estaría en desacuerdo. Entrando un poco más en detalles, el PND define cinco prioridades o ejes rectores sustentados en el Estado de Derecho y la seguridad; economía competitiva y generadora de empleos; igualdad de oportunidades; sustentabilidad ambiental, democracia efectiva y política exterior responsable.

Decimos que la educación no es prioritaria porque no aparece como un elemento central en el propio programa de gobierno, pues privilegia sobre todo aspectos de tipo empresarial, al decirnos que se quiere un México «ganador, emprendedor», una educación vinculada «sobre todo y de manera efectiva al mercado laboral. Estas modalidades educativas deberán favorecer la disposición y habilidad de los estudiantes para el empleo o el autoempleo». A diferencia de sexenios anteriores, donde las metas estaban definidas con datos claros y precisos —a grado tal que al sexenio anterior hacían cuentas alegres y prometía un crecimiento económico del 7 por ciento del PIB anual—, en este caso no hay ninguna referencia sobre el crecimiento de la economía. Se plantea que las políticas están centradas en el Desarrollo Humano Sustentable, definido éste como un «proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras».

Desgraciadamente para estos planificadores, la realidad se impone, y lo que sí es evidente es que las enormes y profundas desigualdades sociales son hoy mayores que nunca, pues el informe de Desarrollo Humano en México del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo afirma que *13 personas poseen una riqueza neta de más de mil millones de dólares. Mientras más de 23.5 millones de mexicanos no pueden comprar los alimentos necesarios para estar mínimamente nutridos*. «El ingreso promedio de 13 mexicanos multimillonarios ascendió a 1.9 mdd. El ingreso promedio del mexicano común es de un dólar al día» (PNUD: 2002:15).

Otro indicador de desarrollo humano bastante desigual es el ingreso *per cápita*, pues si a nivel nacional —según datos del PNUD— es de 9,015 dólares, en estados de mayor pobreza no llega ni a la mitad: Oaxaca 3,978 y Chiapas 3,693, y en Guerrero apenas rebasa los 4,952 dólares anuales. Y si de desigualdades se habla, a nivel regional son más profundas. La tasa de alfabetización de adultos para el año de 2004 según el PNUD 2006-2007, considera el 91.8%, pero en Guerrero, Oaxaca y Chiapas es del 81.3, 81.2 y 80.0, respectivamente; esto es, 10 puntos por debajo del indicador general en México. Debemos entender que el concepto de desarrollo humano es incuestionable, que se requiere su desarrollo, una menor desigualdad social y sobre todo la elevación de las condiciones de vida de la población; empero, las estrategias y los mecanismos para llevarlo a cabo no han sido muy exitosas que digamos en los últimos cuatro sexenios, pues se consideran políticas económicas emanadas de una continuidad de corte neoliberal.

Para finalizar, es pertinente señalar que el PND sólo hace una referencia tangencial a la Orientación Vocacional: «ESTRATEGIA 14.4. Crear y fortalecer las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional. Se fortalecerán los programas de orientación vocacional y se promoverá el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y el sector productivo para revisar de manera permanente los programas de estudio, llevar a cabo prácticas profesionales que permitan a los alumnos adquirir experiencia laboral de calidad, reforzar el aprendizaje del aula, identificar los intereses de especialización y, en suma, mejorar sus oportunidades de éxito en su desarrollo profesional».

Así, como se puede observar, el planteamiento es demasiado ambiguo, no aclara ni específica con precisión las metas a lograr y nada dice con respecto a los orientadores y orientadoras de este país. Adolece, entonces, de muchos más elementos de análisis que esperaríamos se presenten en el programa sectorial que deberá aparecer pronto.

Consejo Directivo de la REMO
Verano de 2007

Directorio:

Director: Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor**: Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información**: Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales**: Mª Ángela Torres Verdugo, Rosa Mª Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. **Consejo Directivo**: Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Consejo Editorial**: Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Julia Hernández Hernández (Secretaria Académica/AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Comité Editorial Nacional**: José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM), Lorena Barraza (COBACH, Chiapas); Martha Valtierra Mata (IIE-DU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); Rocío de la Roca (UABJO Oaxaca); Ramón Gutiérrez Muñoz (BUAP, Puebla); Rosalinda Robles Rivera (CBTIS, San Luis Potosí); Norma Angélica Ávila (UAS, Sinaloa); José Alberto Monroy (FES Zaragoza); Mario Salvador Jiménez Rodríguez (Prepa 82, Cd. Nezahualcóyotl); Verónica Frutos Calderón (UIA Campus D.F.). **Consejo Editorial Internacional**: Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Áxel Ramírez (Estados Unidos de América). **Asociaciones e Instituciones Fraternas**: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF): Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO): Gabriela Cabrera López, Presidenta Nacional; Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI): Marco Eduardo Murueta, Presidente; Revista *Alternativas en Psicología*: Esther M. M. Ramírez Guerrero, Directora General.

Revista cuatrimestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras Nº 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Costo del ejemplar en México: $ 50.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: $ 150.00 (Ciento Cincuenta Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: $ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: $ 350.00. Suscripción anual en el extranjero: 50 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 150 Dólares. Impresa en Impresiones Torres, Jesús Araujo Lt. 17, Mz. 4, Col. Agrarista, D.F., C.P.- 09760; Teléfono: 5692-1724.

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM (www.unam.mx/cesu/iresie); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); Latindex (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com).

Internet/correo: www.remo.ws**;** contacto@remo.ws

La REMO tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son participes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región.

La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws

El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

Reserva de Derechos de Autor: 04-2003-092512151100-102**.**

ISSN: 1665-7527

Índice:

***Burn Out*: El Trabajo Psíquico con Equipos de Salud y de Educación,** *Horacio C. Foladori* (Chile) 2

Liderazgo y Formación de Líderes, *Silvia B. Gelvan de Veinsten y colaboradores: Silvia De Risio, Mónica Sánchez y Cinthia Clotet* (Argentina) 10

Motivación Hacia el Estudio en el Contexto Universitario, *Soraya Brunstein, Rosalinda Romero y Marta Albarrán* (Venezuela) 19

La Motivación Académica en el Estudiante desde una Perspectiva Comparada, Yud*elkis Flores; Paola Lauretti y Jesús González* (Venezuela) 26

Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada, *Ma. Gabriela Edith Huesca Ramírez y Ma. Belén Castaño Corvo* (México) 34

Política Educativa y Empleo: Las Propuestas y de las Acciones al Inicio del Nuevo Gobierno, *Gerardo Nieto* (México) 40

Primer Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional, *Yessica Martínez Soto, Joaquín Vázquez García y Armida Montaño Fernández* (México) 46

Reseña. **El rizoma de la racionalidad**, *Héctor Magaña Vargas* 48

Reseña. **Investigación cualitativa y subjetividad,** *Ana María Rosado Castillo* 49

***Otra Vez Los Perros* de Obed González**, *Jorge Santiago Perednik* 51

Hojas Sueltas. Sábado 20 de agosto, día de San Bernardo, *Riverohl Foundation Inc.* 52

Semanario de Oposición Feroz, Aunque de Nobles Instintos: Como lo Piden los Tiempos, *Guadalupe Escamilla* 55

Gualeguaychú y la «*gente común, es decir, rebelde*», *Juan Rey* 57

Spencer Tunick y el Desnudo sin Culpa, *Jesús Hernández Garibay* 60

Caso de Plagio de un Artículo Publicado en la REMO 64

Separata: **Metodologías para el Estudio de los Mercados Laborales**

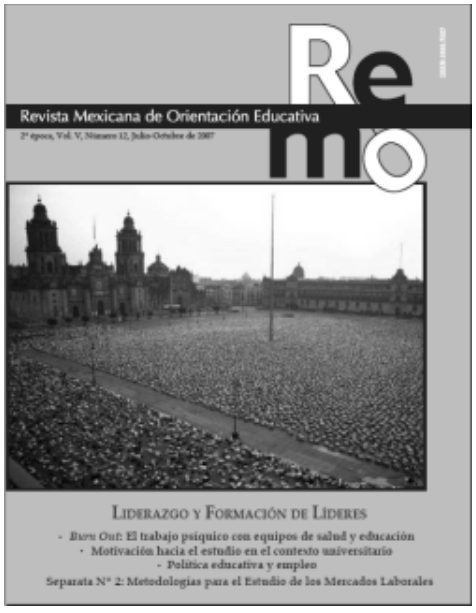


Imagen de Portada y Contraportada: 18 mil participantes desnudos fotografiados por Spencer Tunick; 6 de mayo de 2007, Zócalo de la Ciudad de México. Fotos tomadas del diario *La Repubblica*, Roma, Italia.

Burn Out: El Trabajo Psíquico con Equipos de Salud y de Educación*

Horacio C. Foladori**

Resumen: El trabajo discute las condiciones laborales de los equipos de salud y de educación y las razones por las cuales ciertos equipos entran en el estado de *burn out*. Se sostiene que no todos los equipos lo hacen. El factor determinante tiene que ver con la posibilidad de ser creativos (posibilidad de pensar) en sus trabajos, lo que se ve amenazado por disposiciones y normativas institucionales que limitan considerablemente las alternativas de los equipos de decidir acerca de su quehacer. Se describe el conflicto central de estos equipos que tiene que ver con un choque entre normativas: las que emanan del propio equipo en tanto grupo de trabajo y las que provienen del orden institucional. Este conflicto termina paralizando a los equipos que deben operar siempre bajo la amenaza del despido. **Palabras clave**: *burn out*, grupo institucionalizado, creatividad.

Acerca del *burn out* y la «autoayuda»

Los equipos de salud y de educación que trabajan en consultorios, centros asistenciales, ONGs dedicadas a problemáticas de derechos humanos, centros de atención a víctimas de violencia sexual, intrafamiliar, centros educacionales, etc., soportan como equipos y a nivel personal una gran carga emocional y tensional producto del trabajo que realizan. Tal es así que se ha acuñado el término de *burn out* para dar cuenta de un estado particular de bloqueo a partir del desgaste sufrido en la labor cotidiana. Por *burn out* se entiende una amplia colección de síntomas que abarcan desde trastornos del sueño, afecciones psicosomáticas, intranquilidad, incapacidad de concentración, dolores diversos, apatía, aburrimiento, etcétera, etcétera. Basta decir que dicho término es meramente descriptivo, es decir, no da cuenta de los motivos que llevan a las personas a ese estado, de las causas que determinan dichos fenómenos ni de los procesos de vulnerabilidad que están en juego cuando se realizan determinados trabajos.

Es común observar que ante la visualización de un operar iatrogénico por parte del equipo de salud y de educación, se acostumbra indicar un taller de autoayuda o autocuidado, una propuesta realmente insólita. Si la autoayuda es posible, es decir, si cada quien, por su cuenta o en grupo, pudiese «solucionar» los problemas psíquicos por sí mismo en un acto voluntario, nadie sería pasible de ser objeto de «enfermedad psíquica», sufrir sintomatología, angustias variadas y malestares diversos que conforman lo que se acostumbra a denominar como neurosis. El taller de autoayuda se reduce a suponer que algunos ejercicios corporales sin más o algunas reuniones donde se «debatan problemas», o los diversos integrantes del grupo puedan plantear las disconformidades que tienen con otros, alcanzaría para tranquilizar a los miembros del equipo. En los hechos, cuando se «habla de más», cuando se dicen cosas sin el necesario espacio (que resguarda la seguridad psicológica) para la contextualización, elaboración y procesamiento de las repercusiones de lo que se dice, se generan resistencias adicionales, lo que a corto plazo implica resentimiento y distanciamiento entre los miembros del grupo. Se trata sin más, de suponer que la catarsis por sí misma es curativa, posición superada ya a principios de 1900. Además, la propuesta de «autocuidado» significa hacer responsable a los propios miembros del equipo de aquello que les acontece, culpándolos tácitamente de su propia insania. Es una manera «elegante» por la cual la institución se desentiende de lo que ocurre en su seno, de lo que «produce» (como lo no visible) además de lo que produce, así como de ciertos efectos que el trabajo instituído conlleva.

¿El trabajo enferma?

El trabajo sobre el que nos interesa pensar es aquel que realizan profesionales que forman parte de un equipo de salud o de educación. Por tanto no entraremos en disquisiciones acerca del trabajo en general

---

* Ponencia presentada en el Congreso Internacional Actualidad del Grupo Operativo, Madrid, febrero 2006.

** Psicólogo, psicoanalista, institucionalista, académico de la Universidad de Chile. Correo.- foladori@vtr.net

o acerca del trabajo que realiza específicamente el obrero. Sin embargo, hay algunas características que son comunes a todo tipo de trabajo en el modo de producción capitalista en el cual estamos. Aquello que Marx (1844) señalaba en su análisis del trabajo enajenado es pertinente al trabajo que realizan los equipos, ya que éstos se constituyen como personal contratado por una entidad (pública o privada), reciben remuneración por lo que hacen, cumplen horario y producen como objeto, servicios de diverso tipo.

«La enajenación del trabajador en su producto no sólo significa que su trabajo se convierte en un objeto, asume una existencia externa, sino que existe independientemente, fuera de él mismo y ajeno a él y que se opone a él como un poder autónomo» (el subrayado es mio). Este poder se volverá contra él en el modo de producción capitalista.

Este último aspecto, el del poder, será retomado por G. Mendel (1974) quien sostiene que el trabajador, en el mismo acto y al mismo tiempo, además de producir el objeto, también produce poder social. Entonces el capital no solamente se apropia del objeto producido sino que también lo hace del poder social (plus poder) que le es inherente y que significa una apropiación del poder del trabajador. Argumenta que el trabajador no puede decidir acerca del producto de su trabajo ni tampoco de los alcances de éste. De ahí que sea necesario implementar dispositivos para producir cierta recuperación del poder.

Ahora bien, a Castoriadis le interesa repensar el trabajo como parte del acto creativo, el acto de producción en el cual algo hay allí de novedoso y que hace de ese objeto algo único. Siguiendo esta línea se puede pensar que lo que contribuye al fortalecimiento yoico tiene que ver no solamente con la posibilidad de internalización del objeto como una totalidad producida sino con que ese objeto encarna, de algun modo, este aspecto de creatividad, que construye al yo como un lugar diferente de otros y único en su esencia.

Para el caso de profesionales, el ejercicio de la creatividad se torna en un recurso imprescindible. En general, se espera que el profesional sea capaz de resolver problemas y éstos son en esencia siempre nuevos. Por tanto, el tipo de trabajo que realizan los profesionales consiste necesariamente en la puesta en juego no solamente de ciertas mecánicas aprendidas en su formación, sino una buena dosis de imaginación para resolver situaciones. Ahora bien, la «mecanización» de los servicios, la burocracia que el sistema promueve y el desarrollo cada vez más sistemático de la llamada sociedad de control, coadyuvan a que la imaginación vaya jugando cada vez más un menor papel en el trabajo profesional, sobre todo de aquellos que no se encuentran en los lugares de toma de decisiones (políticas) de programas de alcance social.

Se puede afirmar que progresivamente, una gran masa de profesionales se van convirtiendo en obreros fabriles de procedimientos diseñados y planeados por unos pocos.

Con respecto al *burn out*, se ha sostenido que éste es producto directo de la carga de trabajo, del cansancio natural que se produce como efecto del desgaste físico y de concentración mental, en suma, del trabajo mismo. Desde esta óptica, no dejan de aparecer aquellos que para restituir la energía gastada, recomiendan vacaciones, «pensar en otra cosa», distraerse, moverse, darse tiempo para divertirse, relajarse (hay talleres para eso), etcétera, etcétera.

Deseo abrazar la tesis de que no es el trabajo el que produce el estado de *burn out*. No se trata solamente de un problema energético, de cansancio —que puede existir— sino de un problema de otro orden. Más aún, si el trabajo constituye un acto de transformación creativo y ello redunda en beneficio directo de la construcción yoica, entonces para el caso del profesional, el trabajo puede tener el efecto contrario; esto es, ayudar a salir del *burn out* en lugar de producirlo.

Dos salvedades:

1. Señalar que no se está hablando del trabajo que realiza el esclavo... hasta morir, ya que allí no hay trabajo humano propiamente dicho. A este respecto, Castoriadis (1983) se pregunta: ¿cómo fue que se produjo en un momento histórico social un imaginario colectivo que significaba pensar al ser humano como no humano?
2. Este análisis no implica que también, efecto de problemáticas complejas y angustiantes resultado del trabajo, no puedan producirse en las personas reactivación de sintomatología producto del desencadenamiento de patologías individuales, lo que deberá ser tratado de manera personal en los espacios psicoterapéuticos adecuados para ello.

Por tanto, lo que interesa en esta ocasión es interrogar al fenómeno colectivo del *burn out*, como producto de una relación con el trabajo que está instituida y que afecta por igual —aunque con distintos grados

de intensidad y particularidad— a todo el equipo de salud. Se trata de sostener la tesis de que son las condiciones de trabajo las que producen el *burn out*, más que el trabajo mismo. El trabajo del profesional incorporado a un equipo se encuentra enajenado como cualquier otro tipo de trabajo similar en esta sociedad. Pero además, dicho trabajo está sometido a regulaciones que dificultan la puesta en juego de los típicos mecanismos propios del trabajo profesional. Veremos qué entendemos por ello.

Producción y reproducción institucional

Bleger (1966: 91), en un texto tan memorable como visionario y, sin embargo, olvidado, realizó la observación de que «la institución tiende a adquirir la misma estructura y el mismo sentido que el problema que se propone resolver. El asilo tiene en su organización la misma alienación que sus pacientes.» Esto es, que el equipo de salud cuyo objetivo es trabajar por la salud, en su mecánica interna y de manera espontánea y no consciente, tiende a re-producir la «enfermedad» que dice tratar, se mimetiza con ella, la abraza y la adopta como su ideal ignorado. La lógica que la enfermedad supone pasa a constituirse en la lógica del funcionamiento del equipo. Destino fatal de los equipos de especialistas que terminan reproduciendo aquello que combaten. Están condenados a ser asimilados, recuperados por la enfermedad con la cual trabajan.

¿Cuál es la razón de este fenómeno? No es conveniente sacar conclusiones apresuradas; vale decir, echarle la culpa al trabajo, de manera general, de la alienación que se instala progresivamente en el equipo. En todo caso, cuando preocupa dicho estado de alienación, la queja menciona las relaciones interpersonales, el clima laboral, cierta mecánica institucional que regula la realización del trabajo, etcétera. Si se le preguntara a los participantes de un equipo a qué se debe su agotamiento, si se pudiera escuchar qué tienen para decir, se vería que la respuesta no es sobre el trabajo mismo, sino sobre las condiciones bajo las cuales éste se realiza, separando así, la utilización de la fuerza de trabajo del marco regulatorio que supone la relación laboral.

¿Por qué se produce este efecto? Bleger puntualiza el problema, lo marca, no lo explica, nos deja con las interrogaciones sobre sus causas. Bleger no contaba aún con las teorías producidas a partir de la década del 70, por el análisis institucional francés (Lourau, 1975; Lapassade, 1977; Mendel, 1974; Guattari, 1976; Foucault, 1976; etc.) El pensamiento del movimiento institucionalista se orienta a reflexionar acerca de las instituciones y la problemática del poder que en ellas se encarna. Con estos instrumentos es posible elucidar algunas razones, efecto de las cuales el *burn out* termina instalándose en los equipos que trabajan en instituciones.

Se trata de pensar cómo funciona la institución, de qué manera la institución que acoge un equipo de profesionales es a su vez una institución del sistema que tiene como «misión» producir aquello que producen las instituciones del sistema, ya que ha sido construida a imagen y semejanza del propio Estado. Por ello, más allá del trabajo que la institución realiza, está el encargo[1] de una doble función de orden y control social que se debe ejercer. Por tanto, la manera de organizar el trabajo en su interior no solamente responderá a los objetivos del trabajo en sí, sino que también al encargo —estatal— cursado. Dicho encargo de órden y control atravesará toda la producción de la institución, condicionando sus procesos.

Vimos que el objeto producido por el trabajo es la materialización de un movimiento de transformación del entorno: es la producción de cultura.

El acto de transformación supone haber realizado —de algún modo— un aporte, una contribución creativa en el acto de trabajo (individual o colectivamente). Pero cada vez más, las instituciones con sus sistemas de organización del trabajo —al servicio del control social— cercenan las contribuciones de los trabajadores, la creatividad que los mismos desean poner en juego en el acto de transformación como efecto de su poder de incidir, de tener cierto control sobre el objeto de su producción y sobre los destinos de éste (Mendel 1993).

En la medida en que cada vez más las instituciones se apropian del poder de los trabajadores (funcionarios, técnicos, profesionales), coartan de manera importante las alternativas de realización personal que los mismos pueden cursar a través de su trabajo, rutinizan las relaciones interpersonales, norman los procedimientos, frenan toda iniciativa, causando un sensible efecto de frustración en los integrantes de la institución.

[1] La noción de encargo denuncia un cierto «contrato» implícito, no consciente. Por tanto, hay que leerlo en las exigencias y en los «objetivos» que se deben cumplir. Ver del autor «Encargos institucionales a la orientación vocacional» (1983), publicado en *Análisis vocacional y grupos* (1985), UAEM, Cuernavaca.

Además, la jerarquía institucional atenta contra el mantenimiento de grupos, generando como efecto una acentuación de los sentimientos de soledad de los que la pertenencia al grupo protege. No hay grupo entonces, para pensarse, para adquirir identidad, producto de la pertenencia: la identidad grupal es afectiva, la identidad que provee la afiliación institucional es formal.

Sobre la naturaleza del grupo de trabajo

Para avanzar en la elucidación del origen del problema es necesario recurrir a la psicología de los grupos y a sus procesos. ¿Debido a qué razones el grupo de trabajo entra en estado de *burn out*? Y sobre todo cuando otros grupos —no institucionalizados— no lo hacen. Por tanto, el fenómeno del *burn out* no es condición de la naturaleza de los grupos, no es un fenómeno universal que aparece sistemáticamente en todos los grupos, sino que es propio de los grupos institucionalizados.

Será necesario, entonces, realizar cierto análisis sobre los procesos grupales de manera general, para hacer visible la diferencia que se introduce cuando el grupo se institucionaliza y, por esta vía, establecer las razones del fenómeno de *burn out*.

De manera general se puede decir que los grupos que nacen transitan por varias etapas que dan cuenta de su devenir y de su proceso de constitución como grupo. El grupo siempre se reune para hacer algo, porque tiene un trabajo que realizar, una tarea que los convoca, un compromiso con cierta producción acordada: sea ésta levantar una pared, planificar una acción, ganar un partido, tomar el te o aprender una materia escolar. Siempre hay algo para ser producido en su horizonte. Algunos autores como Pichón-Rivière (1971) dicen que la tarea constituye al grupo, ya que moviliza a través de su desafío los mecanismos más profundos de éste. En este tránsito por su proceso de constitución, el grupo debe organizarse para poder abordar la tarea y resolverla, lograr cierta eficacia en cuanto a ésta, cumplir con su objetivo.

Supongamos un grupo que se reune por vez primera: debe poder desarrollar un movimiento previo para que la tarea pueda ser abordada, esto es, el grupo debe avanzar en el intercambio —siempre con miras a resolver la tarea— en el conocimiento mutuo entre los integrantes, en cierta distribución de roles que hace a las funciones que la tarea requiere para su resolución y en ciertos acuerdos mínimos acerca de cómo la tarea va a ser enfocada.

El grupo no puede desde el primer momento ser eficaz, debe construir los mecanismos para que dicha eficacia sea un logro a mediano plazo. Si no llega a ciertos acuerdos sobre la tarea, un norte en sus acciones, dificilmente podrá avanzar. Los participantes se van conociendo en la acción misma, en el «simulacro» que realizan inicialmente acerca de cómo abordar la tarea. Identifican sus saberes, sus condiciones, sus características y afinan una estrategia, tal cual como si estuvieran en un campo de batalla.

Lo importante de este momento son los acuerdos que se toman, es decir, las normativas que regirán su propio funcionamiento. Estos acuerdos son por consenso ya que allí —por tratarse de un grupo de pares— todos están igualmente comprometidos y todos tienen la cuota de poder que es inherente a cada quien en tanto seres humanos sociales. Repito: estas normativas condicionan el funcionamiento del grupo y son atingentes al momento del proceso, lo que posibilita ir resolviendo progresivamente la tarea. Son tomadas por acuerdo de los participantes y pueden ser modificadas en tanto entiendan que son inadecuadas u obsoletas para resolver otros aspectos de la tarea en momentos ulteriores. Por tanto son normativas flexibles que son acatadas por los diversos participantes, porque fueron ellos mismos quienes las dictaron[2].

Si la tarea define al grupo, si la tarea determina en función de sus diversos desafíos los lugares grupales, los roles que cada quien desempeñará para resolverla, el grupo, entonces, se torna nuevo cada vez que la tarea cambia. El cambio de tarea en un grupo «viejo» que ha venido funcionando desde hace tiempo, plantea al grupo una necesaria reestructuración ya que nadie tiene la certeza de que los roles desempeñados antes serán útiles para resolver la nueva tarea. En resumidas cuentas, el cambio de tarea demanda al grupo un trabajo de «reingeniería» interna para que el grupo pueda aprovechar todos sus recursos de la mejor forma posible. Por tanto, tendrá que cambiar también sus normativas que si bien fueron útiles

[2] Según S. Freud, las normativas pueden tener dos orígenes: El primer origen dice acerca de una norma que es despóticamente impuesta por una autoridad a un grupo de súbditos. Contra esta norma se lucha. El segundo origen de la normativa tienen que ver con el acuerdo logrado por un grupo de pares, y en tanto la norma es «aprobada» por consenso, es internalizada y respetada como tal (ver S. Freud (1913) *Totem y Tabú*, Amorrortu, B.A., 1976).

para la tarea anterior, no necesariamente serán pertinentes para el nuevo trabajo.

Esto hace que todo grupo sea permanentemente nuevo y se vea en la necesidad de adaptarse activamente a la realidad cambiante, solucionando con eficacia las nuevas tareas que va asumiendo. Toda la creatividad del grupo es requerida para ello. El grupo se siente útil, capaz y eficaz porque puede ir resolviendo los diversos problemas. Un grupo así, no entra en *burn out*.

El grupo institucionalizado y su conflicto

El grupo intitucionalizado, el equipo de trabajo, tiene dificultades para cumplir con los procesos que se describieron en el apartado anterior para los grupos «naturales» o que se forman espontáneamente por intereses propios de los participantes. Por ejemplo, el equipo de salud es un grupo preformado y como tal ha venido trabajando y generando consecuentemente sus propias normativas como equipo responsable de la tarea para la cual fue contratado cada uno de sus integrantes. Es un grupo que ha sido, sin duda, entusiasta en un inicio y ha resuelto con capacidad innumerables desafíos que su tarea le propone. Sin embargo, también se ha visto impactado desde el exterior por hechos que lo han afectado, «frenado».

El equipo de trabajo como grupo instituído no cuenta con la libertad para dictar sus propias normativas requeridas para poder abordar su trabajo. El equipo de trabajo además de revisar sus propios acuerdos y realizar las planificaciones estratégicas en función de su mejor saber, debe acatar las ordenanzas, las regulaciones, que provienen de la autoridad institucional. Está presente allí el fantasma del despido si así no lo hace. Dichas normativas institucionales son elaboradas al margen del equipo contratado. Responden a la misión, a los objetivos y a ciertas metas que la institución se ha fijado y, además, a la regulación que la institución cumple de reproducir en su interior la estructura del Estado.

Por tanto, estamos en presencia de una confrontación, de un conflicto entre normativas:

- Aquellas que emanan naturalmente del equipo de trabajo y que se modifican en función de las circunstancias que el desempeño grupal requiere, y
- Las regulaciones dictadas por la autoridad, que obligan al equipo de trabajo a hacer el trabajo de una manera específica (ni mejor ni peor) pero, en todo caso, de una manera que no le es propia.

He aquí un *conflicto entre normativas* que complica el accionar de los equipos. En el fondo, lo que está presente es una conflictiva de poder, de poder dictar las normas sobre la manera de hacer un trabajo, de poder decidir acerca de la forma de programar un cierto acto productivo.

Este es un tema del que no se habla en las instituciones; permanece como *el no dicho institucional*. Se sabe que todo lo reprimido en algún momento retorna, pero no puede hacerlo de la manera «oficial» en el discurso institucional, sino tan sólo de manera desplazada y camuflada.

Normativas institucionales y ejercicio del poder

Las instituciones tienen diversas formas de operar. Algunas son más flexibles en cuanto a sus regulaciones, otras son más rígidas. Algunas toman más en cuenta la organización formal, otras consideran la organización informal del trabajo. Pero también hay modas, teorías sobre las organizaciones y sobre las formas de ejercer la autoridad. Los procesos neoliberales se encaminan rápidamente a una robotización del trabajo, incluso en aquellos casos en que el trabajo contratado significaba pensar, como es el caso de los equipos de salud. El trabajo está siendo cada vez más rutinizado, mecanizado y cuantificado, por lo que se va perdiendo considerablemente toda la creatividad que los diversos integrantes de los equipos canalizaban para resolver las diversas situaciones cotidianas que el mismo requería.

Si los equipos de trabajo, de salud, pueden manejarse con cierta autonomía acerca de como resolver las situaciones de trabajo cotidianas, no necesariamente entran en *burn out*. Lo harán con seguridad aquellos equipos que se ven día a día, cada vez más afectados por las regulaciones institucionales, con cada vez menos poder para controlar los diversos elementos que componen su propia producción (tanto referido al objeto de la producción como en relación con los alcances de éste). Y esto es así porque cada vez más los equipos, en tanto grupos de trabajo, producirán mayores niveles de sufrimiento colectivo porque se ven sometidos a diario a las normativas impuestas por la autoridad. Así, los niveles de frustración crecerán consecuentemente y comenzarán a visualizarse diversos tipos de síntomas que serán las señales del acto de represión progresivo instalado por el poder institucional, en este caso represión social.

La hipótesis de que se trata de un enfrentamiento entre normativas, debe ser profundizada. Se podría suponer que muchas veces el equipo de trabajo reac-

ciona a una institucionalidad carente de normas o, como se dice habitualmente, cuando las normas no están suficientemente claras. Se podría pensar que cuando el marco normativo es ambiguo o con normativas «cambiantes» y con «lagunas» jurídicas, ello generaría un sobre esfuerzo de parte del equipo de «interpretación» de las reglas de juego.

Creo que este problema puede ser mejor abordado cuando se introduce el concepto de *normas tácitas*: el espacio institucional no solamente está normado por la vía de estatutos y reglamentos que por definición son explícitos y conocidos (se imprimen, se distribuyen, etc.), sino que también hay ciertas regulaciones que operan en el espacio institucional y que no son explicitadas como normas. De hecho, la institución niega su existencia por un problema de transparencia y de legitimidad: No puede aceptar que se apliquen normas desconocidas para sus trabajadores y funcionarios, ya que eso daría cuenta de la arbitrariedad con que opera la autoridad. Así, las normas sólo existen en el discurso oficial por lo que son, desde el punto de vista de la institución, explícitas.

Pero para los integrantes del equipo técnico, existen otras normativas que también se les «aplica» y que no figuran en las reglamentaciones publicadas. La reacción de la autoridad es claramente diferente cuando se trata de un vacío legal que cuando se trata de la existencia de una norma tácita. Ante el primer caso, la autoridad manifiesta que hay que estudiar el problema y crear una normativa en consecuencia. Ante el segundo caso la reacción es aireada negándose acaloradamente la existencia de la norma tácita. Es claramente una respuesta ante el «sentirse descubierta» en su intensión.

Pero además, para el caso del subalterno, la normativa tácita es productora de sentimientos encontrados: no se dijo que no se podía hacer eso y sin embargo la autoridad reacciona como si lo hubiese señalado. El incumplimiento de una norma produce siempre incomodidad, rabia y culpa, ya que su efecto desencadena un mecanismo de persecusión y sometimiento.

Ya que lo no dicho institucional se constituye como la «letra chica» de los contratos de «servicios» que se firman cotidianamente en esta sociedad, habría que pensar si no correspondería hablar de dos tipos de contrato que el profesional «firma» con la institución: un contrato explícito y un contrato tácito. Muchas veces las normativas tácitas o el contrato tácito no solamente amplían el contrato explícito sino que hasta lo reformula por completo.

En suma, el equipo técnico no solamente se topa con las normativas explícitas que son conocidas y probablemente aceptadas en tanto se incorporó el profesional a trabajar en la institución, sino que también se «encuentra» con las normativas tácitas, las que «descubre» en diversos momentos bajo el signo de la arbitrariedad de la autoridad. Estas son las normativas más dificiles de sortear y de enfrentar, porque el discurso oficial de las institución sostiene su inexistencia. Además, si bien las normativas explícitas pueden ser dificiles de modificar, al menos es posible hablar de ellas. En el caso de las normativas tácitas ¿cómo acordar cambios en algo que se supone que no existe?

Intervención en los equipos de trabajo. El grupo de esclarecimiento

Para realizar un trabajo psíquico con un equipo de salud que está en estado de *burn out* se puede organizar un dispositivo de esclarecimento. Se trata de un dispositivo grupal que tiene como objetivo generar un espacio de análisis del *burn out*, es decir, se centra en el trabajo del equipo, en sus condiciones y en la forma de llevarlo a cabo. Se trata de un espacio de simbolización, un espacio para hablar y para elucidar las razones, así como los mecanismos que sostienen el no dicho institucional, es decir las imposiciones que violentan. El dispositivo grupal es un espacio *a-normativo*, en el sentido de que el equipo hablará allí acerca de lo que quiera, sin programa y sin limitaciones. La consigna se definirá como «decirlo todo sobre el trabajo institucional que se realiza».

El grupo de esclarecimiento se diferencia sustancialmente (desde la perspectiva de la coordinación grupal) de otros tipos de grupo que se puedan realizar: Los de aprendizaje y terapéuticos, se constituyen como grupos de inclusión voluntaria y espontánea (prima el deseo de cada quien por estar allí). En los grupos de esclarecimiento se trata de un grupo que contrata el servicio como equipo, como grupo preformado (y como por lo regular contrata la institución, el equipo está allí porque lo manda, lo que no implica que muchos participantes puedan estar allí, además, porque lo desean).

El grupo de esclarecimiento trabajará para recuperar la creatividad perdida, su fuerza instituyente, su posibilidad de pensar. Pero el equipo de trabajo es un grupo poco consciente acerca de sus limitaciones y acerca de los efectos que tales limitaciones, introducidas por lo institucional, tuvieron en su salud mental. Prueba de ello es el estado de *burn out*, el su-

frimiento cotidiano que lo hace movilizarse en busca de ayuda de expertos.

Muchas veces el conflicto entre normativas (del propio equipo y de la institución) es vivido al interior del equipo en términos de problemas interpersonales, de rencillas por enfoques sobre el trabajo y sobre diferencias ideológicas entre los integrantes del grupo. Habitualmente, se culpabilizan de su estado y de su propia incapacidad para resolverlo. En otras ocasiones hay historias de renuncias, rotación de personal o enfermedades psicosomáticas severas que requieren ausencias frecuentes. Es decir, en muchos casos el peso del poder institucional se impone generando incomodidad, malestar, depresión y agresividad al interior del grupo de pares. Muy dificilmente el grupo de pares (equipo de trabajo) podrá tener la claridad necesaria para enfrentarse al poder institucional y vivirá siempre bajo la amenaza tácita (el chantaje del despido).

Ese conflicto no se resuelve como una transacción (como una «negociación», como le gusta decir a cierta escuela organizacional), ya que la dependencia laboral hace que las normativas institucionales impuestas se constituyan en un acto de violencia —materialización del acto de control social en y a través del trabajo. Pero este conflicto no es visible para los miembros del equipo, sufren las consecuencias: malestares, desavenencias, discrepancias a nivel interno del grupo, delación, traición, defección, etcétera. Aparece como distanciamiento emocional entre los pares lo que no es otra cosa más que la implementación de políticas de ejercicio del poder desde la jerarquía institucional.

Lo que el grupo de esclarecimiento pone de manifiesto es el sometimiento del equipo de trabajo a las normativas institucionales. El proceder institucional tiene importantes repercusiones en el equipo de trabajo ya que la implantación vertical de normativas de funcionamiento supone tácitamente generar el sentir entre los miembros del equipo de que se echa por tierra las propuestas (proyectos creativos[3], ideas novedosas, mecanismos originales de funcionamiento, etc.) que el propio grupo puede haber construído en su legítimo derecho de querer avanzar en su tarea, y donde además, se ejerce cierto poder y responsabilidad sobre su trabajo y sobre los alcances de éste.

Lo que a Bleger le sorprendía era que el grupo institucional tendía a mimetizarse con el problema que consideraba había perdido la posibilidad de pensar acerca de sí mismo y de lo que le estaba ocurriendo. El equipo de salud reproducía la institución y quedaba alienado en ese movimiento; no podía distanciarse para poder tomarse como objeto de análisis. Salvadas las distancias, ya que Bleger hablaba de otro fenómeno, al equipo en *burn out*, le ocurre algo similar: está tan contaminado con la «problemática» institucional que no puede darse cuenta de lo que le ocurre. Allí es donde el especialista consultado debe trabajar.

La noción de *burn out* tiende a producir un efecto de ocultación ya que su origen es atribuido, en primer lugar, a la insanidad de las personas, y en segundo lugar, a los problemas interpersonales o a la carga de trabajo. En realidad, como ya se demostró, el *burn out* tiene que ver con las condiciones de trabajo, con las normativas institucionales acerca de la manera de realizar el trabajo y no con el trabajo mismo. La ocultación de las raíces del *burn out* por medio de la psicologización del mismo pretende además «naturalizar» el problema desmarcándolo de sus determinaciones socio-políticas.

Trabajando con equipos de salud y de educación

Si se tiene claro cuál es el problema, es posible entonces definir estrategias para su abordaje en los casos en que se es consultado para realizar un trabajo de esclarecimiento con el equipo afectado.

La tarea de esclarecimiento se define con base en las siguientes características:

- Se trata de dilucidar las razones del malestar (*burn out*) en la relación del grupo de pares con su trabajo.
- Se trata de mostrar de qué modo —de manera no consciente— el grupo reproduce en su mecánica la estructura institucional aunque no lo desee.
- Se trata de dilucidar lo que corresponde efectivamente al campo del trabajo (eficiencia) de aquello que pertenece a las relaciones intersubjetivas (afectivo-familiares).
- Se trata de desmontar ciertas ilusiones producto de la conjunción del proyecto de la institución (su misión) con aquellas ilusiones grupales (de gran-

[3] Por creatividad entendemos un movimiento inconsciente que se produce en los grupos, de reflexión y de «asociación en cadena», que supone el arribo a nuevos cruces, nuevas soluciones, nuevos enfoques para los viejos problemas. Tiene que ver con probabilidades combinatorias de ciertos elementos de análisis. Sus «resultados» suponen un movimiento nuevo del grupo, una forma diferente a la tradicional de resolver el problema.

deza, de omnipotencia, etc.) construídas por el grupo de pares.

- Se trata de analizar la relación y la no relación entre el proyecto institucional manifiesto y los deseos de realización profesional y personal a través del trabajo, de los distintos especialistas que conforman el equipo.
- Se trata de ofrecer un marco de seguridad para que los integrantes de la institución puedan escribir juntos la novela institucional, historización de los momentos más importantes del devenir institucional, marcado por los acontecimientos más significativos para los allí presentes. En todo caso, el rescate de la historia institucional y su proceso de institucionalización no puede ser soslayado ya que sobredeterminan el fenómeno de *burn out*.
- Se trata de cotejar las normativas producidas espontáneamente por el equipo para poder funcionar como tal, con las otras que provienen de las ordenanzas institucionales.

La propuesta comparte la idea de instalar un dispositivo de análisis en el que a través de diversas herramientas grupales se pueda realizar este trabajo básicamente psíquico, centrado en el pensar sobre el sufrimiento cotidiano del equipo de salud. Un espacio de análisis supone un compromiso del grupo que pasa por hablar (búsqueda de la simbolización) colectivamente del trabajo que realizan y de las vicisitudes que se presentan en su devenir. Supone darse un tiempo para pensar, para restituir el lugar del pensamiento perdido por el *burn out* y para sentir tanto en la situación laboral como en el aquí y ahora del grupo.

Esclarecer es tornar claro, en la medida de lo posible, las diferentes determinaciones del efecto de *burn out*. Esclarecer es también y como ejemplo, discriminar aquello que es de la institución de aquello que es del equipo, o lo que corresponde a la supervisión de lo que tiene que ver con la psicoterapia personal. Esclarecer es construir equipo. Esclarecer es hacer posible, nuevamente, el pensamiento en el equipo. Esclarecer es despsicologizar.

Bibliografía

Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. México: Siglo XXI.

Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Marx, C. (1968). *Manuescritos económico-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.

Mendel, G. (1974). *Sociopsicoanálisis 1 y 2*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.

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

Suscríbase a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Manuel María Contreras Nº 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; e informe del depósito correspondiente a nombre de Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, Banco HSBC, Número de Cuenta: 4029613213, Sucursal 0039, en la ciudad de México (CLABE: 021180040296132133); o envíe un correo electrónico que incluya el archivo escaneado a: suscripciones@remo.ws.

Nombre: _____ **Dirección:** _____

_____ **Código Postal:** _____ **Tel/Fax:** _____

Correo Electrónico: _____ **Vigencia**.- Un Año, desde el número _____

Precio.- En México correo normal: $ 150.00; correo certificado: $ 180.00. **Revista Cuatrimestral**

Liderazgo y Formación de Líderes

Silvia B Gelvan de Veinsten* y colaboradores:
Silvia De Risio, Mónica Sánchez y Cinthia Clotet

Resumen: Este trabajo da cuenta de la tarea preliminar que efectuamos para construir nuestro instrumento para realizar la investigación «Estilos educativos y la formación de líderes en el ámbito militar». Su objetivo es recorrer analíticamente los pasos que efectuamos antes de llegar a elaborar nuestro cuestionario. En él quisimos precisar desde los conceptos hasta la modalidad semántica de elaboración de sus ítems. Creemos que la lectura de este artículo pudiera ayudar a quienes se inicien en el fascinante mundo de la investigación a fines de aplicarlos en la orientación para la formación de líderes. Se ha elegido el ámbito militar porque en él este tema es prioridad para la Orientación educativa y su modalidad de capacitación continua y exclusiva los ubica como muestra de la diversidad. Entendemos que sus resultados podrán ser referentes en otros ámbitos de formación de líderes: económico; político; religioso; agentes de acción en catástrofes y salud. **Palabras clave:** liderazgo, líderes, representaciones sociales, formación de líderes, actitudes y recursos docentes, instrumento, aplicación.

Este trabajo da cuenta de la tarea preliminar que efectuamos para realizar la investigación «Estilos educativos y la formación de líderes en el ámbito militar». En él establecemos cómo a partir de la necesidad de precisar conceptos para definir variables, llegamos a justificar nuestras hipótesis y el sentido de la investigación.

Tomamos como referencia para este trabajo la afirmación del Dr. Alfredo O. López Alonso (2006) acerca de la importancia de la claridad y comprensión del problema que en una investigación se plantea. Acordando con su afirmación de que «realizar un análisis crítico profundo del problema es el que sirve para la selección de las variables más significativas de todo el sistema de términos y conceptos constituyente involucrados en el proyecto…»[1], realizamos una búsqueda de definiciones y producciones científicas que pudieran servir de antecedentes a nuestra meta

Nuestros pasos nos han facilitado revisar y ordenar nuestras ideas, permitiéndonos tomar brevemente caminos laterales a efectos de focalizar la investigación dentro de un mapa conceptual y desde éste, comprender la posibilidad de transferencia no solamente a la institución analizada, sino a otras que participan, aun sin explicitarlo, de la misión de formar líderes.

En este artículo consignamos tanto las preguntas como las reflexiones que en cada eslabón se nos presentaron.

Introducción a la problemática del liderazgo

Los cambios del mundo actual, vertiginosos y frecuentemente generadores de valores contradictorios, requieren de nuevas formas de liderazgo que faciliten no solamente la conducción de las ideas y de las acciones, sino también de la credibilidad de intenciones y confianza en la misión que los líderes representan.

Howard Gardner[2], en su libro *Mentes líderes* define a los líderes por ser «individuos que influyeron de forma trascendental en los pensamientos, conductas y sentimientos de los demás». Este autor diferencia a los líderes directos, que se comunican cara a cara con sus seguidores, de los líderes indirectos que ejercen su fuerza por medio de las ideas. Los políticos entrarían en el primer grupo y los científicos o filósofos en el segundo. Gardner señala que los líderes directos encarnan una historia que relatan «procurando infundirles confianza a sus seguidores». Son ejem-

* Maestra. Profesora Nacional de Jardín de Infantes. Licenciada y doctora en Psicología. Profesora titular de Psicodiagnóstico de adultos y mayores en la carrera de Especialización en Psicodiagnóstico (USAL). Miembro titular y corresponsal de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. Miembro honorario de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina. Asesora de la Comisión de Educación de la Fundación El Libro. Presidente de la Fundación OVO. A cargo de los programas «Adoptar un abuelo» y «Padres maltratados por los hijos». Directora del Departamento de Orientación Ocupacional y Laboral de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Investigadora y autora de libros.

[1] López Alonso, J. O. (2006). *Tesis doctorales. Una guía integrada de sus métodos cualitativos y cuantitativos*. Buenos Aires: Leuka.

[2] Gardner,H; Lsakin E. (1998). *Mentes líderes*. Barcelona: Paidós.

plo y prototipo, en tanto que los líderes indirectos se sostienen por la fuerza de sus ideas y no por su persona y personalidad.

Esta aseveración, a pesar de la diferencia establecida, da cuenta implícitamente que en esa historia que encarnan los líderes directos, se enlazan ideas y valores que no necesariamente son propios, sino que representan con propiedad los deseos y esperanzas de sus seguidores, que de algún modo pertenecen a esa misma historia ya fuere real o simbólica.

Una de las grandes controversias en las diferentes definiciones de liderazgo, se da entre los aspectos más personales e individuales (personalidad básica) y su educación (formación y capacitación). La una sin la otra adolece de parcialidad. Por ende, en caso de ser solamente carismática, la conducción suele ser momentánea y si solamente se basa en la capacitación, sus propuestas no llegan a tener fuerza de movilización grupal.

El por qué y para qué de esta investigación en el ámbito militar

Cuatro son los ámbitos donde habitualmente se establece formar líderes: en el económico-empresarial, en el político, en el religioso y en el militar. Es en este último donde ha nacido la preocupación no solamente por la calidad de sus egresados, sino también por la coherencia y pertinencia de su formación, lo que nos ha llevado a investigar a los docentes y sus estilos educativos para capacitar a sus discentes.

Tal como encontramos en la bibliografía consultada, se acuerda que un líder tiene no solamente condiciones de personalidad sino una adecuada capacitación integral e integrada para ejercer ese rol. Se ha focalizado esta segunda parte de la emergencia de líderes, por cuanto se considera que la elección de la carrera y las entrevistas de admisión, dan cuenta de la personalidad básica para la carrera militar.

A partir de esta investigación, queremos aplicar el mismo instrumento en otras instituciones formadoras de líderes, por cuanto éstos se consideran necesarios para guiar y facilitar el cumplimento de las misiones grupales institucionalizadas. Su modalidad puede llegar a ser equivalente o distinta. A esas semejanzas y diferencias queremos llegar para comprender mejor los procesos organizacionales y a sus dirigentes.

Desde la hipótesis principal a la búsqueda de bibliografía

La pregunta que conformó nuestra hipótesis fue: ¿Los estilos educativos imperantes en la formación académica militar pueden limitar o favorecer la formación de líderes? La lectura de este interrogante establece en principio, la existencia de diferentes estilos educativos y la necesidad de evaluarlos en función del objetivo de la formación de líderes.

Cabe pensar entonces, reiteramos, que si bien esta investigación se ha centrado en una población militar, sus hallazgos pudieran alcanzar a todo el sistema educativo, en tanto y en cuanto éste quiera capacitar a los ciudadanos para desarrollar competencias para liderar y sostener líderes capaces de resolver las diferentes problemáticas que deban afrontar.

A tal efecto es que entendemos que todo líder debe saber potenciar las capacidades de su gente para tales afrontamientos. Desde esta perspectiva, todo líder debería ser capaz de enseñar y quien enseña, al liderar los aprendizajes, sería un líder en su «aula»[3]. Y ello no tiene un estilo ni un procedimiento único.

Esta nueva aseveración nos condujo a reconocer que si existen varios estilos de liderazgo, cada uno pudiera ser requerido para distintos momentos y situaciones. Por lo tanto, una modalidad de liderazgo muy estructurada puede no ser efectiva para la diversidad de situaciones en las que se deba actuar, pero tampoco lo sería una modalidad fluctuante sin sistematización.

Tal como afirmara María Luisa Sequier (1968), «la flexibilidad deviene de un diagnóstico atento a los cambios y las evoluciones». De ahí que esa posibilidad de estimular o inhibir las disposiciones de los alumnos, sea el fundamento de nuestra hipótesis principal: los estilos educativos pueden limitar o favorecer la formación de líderes.

De la revisión bibliográfica a la instrumentación referencial para la investigación

Presentamos aquí las principales líneas de nuestra indagación bibliográfica general, sin tomar aun la que fuera solamente del campo militar en nuestro país, que reservamos para cotejar con los resultados finales, especialmente los realizados por los equipos de la Dra. María Martina Casullo y Alejando Castro Solano (2005).

[3] *Aula* está dicho aquí en sentido literal y simbólico, extendiendo este espacio más allá de los escolares.

Liderazgo

En las palabras de J. Whitaker Penteado (2000): «Liderazgo es la relación creada por la influencia del líder sobre el grupo, es decir, lo que el Líder es (atributo) y lo que el Líder hace (relación)».

En lo que respecta a las teorías acerca del liderazgo, se suelen agrupar en tres categorías:

a) las que se apoyan en condiciones innatas como disposiciones congénitas para ser líder;
b) las que se apoyan en condiciones sociológicas, por lo que todo líder emerge de las necesidades y elecciones del medio;
c) las que se apoyan en las situaciones de emergencia que los líderes pueden salvar.

Las tres han tenido adeptos y detractores, por lo que su combinación es la que permite afirmar que para que se establezca un liderazgo deben darse disposiciones personales; un medio que favorezca su espacio de conducción; existir en los liderados representaciones sociales de liderazgo, concepto que tomamos de Jodelet (1989)[4]. Dichas representaciones enlazan las necesidades de un grupo con la figura a quien se le otorga atributos de conductor o facilitador (Gelvan de Veinsten, en preparación) para guiarlo o conducirlo.

El líder. Definición. Cualidades

Se define al líder como la persona que va adelante para guiar o mostrar el camino, el que antecede o dirige cualquier acción, opinión o movimiento de un grupo que acepta dicha guía o conducción. De acuerdo con su estilo de liderar, tradicionalmente se lo ha diferenciado como autocrático (se impone y comanda sin consulta), democrático (consulta y representa lo que el grupo quiere) y el de dejar hacer o seudolíder.

Humberto Batista Leal (2003) solamente reconoce dos estilos: el Autoritario y el Democrático.

Para este autor, «el Autoritario es el que da énfasis a la responsabilidad integral del líder, a quien cabe fijar normas, establecer objetivos, evaluar resultados, exigir el cumplimiento de las órdenes, recompensar y sancionar. Se basa el líder autoritario en el formalismo riguroso de la disciplina y en la obediencia incuestionable, llegando a veces a hacer poco caso de las ideas y de la creatividad de los subordinados».

En cuanto al Democrático, «líder y liderados comparten la responsabilidad del desempeño. El liderazgo se genera en la propia dinámica del grupo, caracterizándose por el uso espontáneo del poder de mando, por la participación de los subordinados en las tareas directivas y por la división de la responsabilidad entre los integrantes del grupo».

Este mismo autor cita a Gastón Courtois, el autor de *L'école des chefs* (1990: ver Apéndice), quien ha elaborado un listado de cualidades esenciales del líder, que transcribimos de modo literal en su emisión, y parcial en sus amplias definiciones:

- Fe en la misión: todo lo que se hace bien exige pasión y fe.
- Sentido de autoridad: la autoridad consiste en el derecho de mandar y en el poder de hacerse obedecido. Es imprescindible ser respetable y respetado.
- Espíritu de decisión e iniciativa: es necesario tener capacidad de tomar iniciativas, decidir y asumir responsabilidades.
- Energía realizadora: Los hombres de acción consideran cada problema una nueva oportunidad para encontrar soluciones constructivas.
- Dominio de sí mismo: «La inquietud me consume, la angustia me tortura, y, no obstante, si quiero conservar mi prestigio e irradiar confianza, debo presentarme de cara impasible frente a los que me miran. Mis gestos deben ser sobrios, mi voz firme y mi pensamiento claro. No conozco prueba más dura y más decisiva para la voluntad del jefe que ésta». Estas son palabras de un general francés en Verdun y que concretan la idea de que perder el dominio de sí mismo, es siempre el medio más seguro de perder la autoridad sobre los demás.
- Capacidad: la primera cualidad que se debe exigir de un jefe es su capacidad profesional, pues absolutamente nada es peor que la dictadura de la incompetencia.

[4] Jodelet indica: «Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un 'saber de sentido común' o 'saber ingenuo (naïf)' o 'natural', esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Se acepta que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de interpretación que rigen nuestra relación al mundo y a las demás personas, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales».

- Espíritu de previsión: cuanto más precisa sea la idea del jefe acerca del porvenir, mayores serán las posibilidades de que esa idea se convierta en realidad.
- Conocimiento de sus subordinados: conocer a sus subordinados es tan esencial para el líder, como lo es su conocimiento de las tareas por realizar.
- Espíritu de disciplina: la disciplina es la fuerza principal de los ejércitos, es actuar de acuerdo con las órdenes recibidas, es una actitud constructiva, una predisposición de seguir a un código de honor, y no debe ser confundida con la sumisión; esta última es típica de los espíritus pobres, aduladores y mediocres.
- Juicio de la realidad: poseer este juicio de la realidad es conocer el objetivo pretendido, los medios disponibles, las personas con quienes precisamos trabajar, las oposiciones inevitables a afrontar, las deficiencias y las dificultades a superar. Es también conocerse a sí mismo, sus propias limitaciones y posibilidades. Es ser flexible para adaptarse a las circunstancias nuevas muchas veces inesperadas, pues las cosas, normalmente, no son como nosotros las deseamos y sí como ellas se presentan en realidad.
- Bondad: acercándose a los subordinados en las situaciones de éxito y dolor, el líder conquista corazones y mentes.
- Respeto a la dignidad humana: la cuestión social es antes que de todo una cuestión de atenciones. Palabras crueles, expresiones duras y despreciativas pueden sembrar hoy el rencor de mañana. Cuanto más elevada sea la dignidad del jefe, mayor será su cuidado al manejar la susceptibilidad de los subordinados.
- Espíritu de justicia: justicia es la primera cualidad que los hombres dignos exigen de los que ejercen autoridad sobre ellos. Cualquier injusticia, incluso cuando viene de un jefe estimado, irrita.
- Firmeza: cuando uno está seguro de una verdad, se mantiene en ella con firmeza, no importa cuánto esa actitud le cueste. Ser firme significa saber esperar cuando todos alrededor ya se han agotado.
- Ejemplo: los ojos de los subordinados se concentran en el superior. La vida de un hombre vale más que sus palabras.
- Humildad: para liderar es preciso aprender a ser grande y a vivir para serlo; y uno sólo es grande cuando no busca ventajas personales ni glorias en sus actos. Nadie es jefe para sí mismo, pero sí lo es para los otros.

En la clasificación adoptada por Alejandro Castro Solano (2005) se tomaron las dos dimensiones señaladas por Bass, considerando dos tipos de liderazgo: el transformacional y el transaccional y el tercero, que no es liderazgo, el de *laissez faire*». El transformacional, está compuesto por cuatro dimensiones básicas: Carisma, Consideración individualizada, Estimulación intelectual e Inspiración. El Liderazgo Transaccional está compuesto por dos dimensiones: Recompensa contingente y Dirección por excepción, y el Liderazgo *laissez faire* por una sola dimensión: Dejar hacer (*Op. cit.*: 102).

La revisión de la bibliografía nos hizo validar el relevamiento de la representación social[5] del liderazgo en los docentes y en los estudiantes, a lo que deberíamos agregar el abordaje pedagógico y las técnicas que los docentes pudieran adoptar para lograr la formación de líderes[6].

La misión del líder[7]

A la pregunta qué debe poder hacer un líder, encontramos que fundamentalmente debe estar preparado para analizar, resolver o negociar **conflictos** en escenarios diferentes, algunos impredecibles.

En referencia a los líderes militares, así se entiende en los manuales de mando, en los que se agregan condiciones de inteligencia, justicia, valor y representatividad ética que les otorgue la cualidad de ser modelos para sus tropas.

[5] Definimos aquí nuevamente a la representación social como el pensamiento que de la realidad construye un sistema de significación y puede ser compartida en diferentes grupos. En Inglaterra, Alemania y Austria hay todo un grupo que trabaja más sobre el discurso y sobre dicha representación, y en Italia, en cambio, hay una tendencia a trabajar más sobre procesos de comunicación de todos los tipos, y particularmente mediáticos, sobre la transmisión de la manera de ver el mundo. Puede encontrarse más material en Internet, en la Entrevista a Denise Jodelet, UBA (octubre de 2003).

[6] Fue en este momento donde emergió lo que luego llamamos un aparente camino lateral, relacionado con indagar la representación social de las condiciones del un líder en diferentes ámbitos, no solamente en la institución donde realizamos la investigación (ver más adelante).

[7] Se ha destacado en negritas cada término que nos fue llevando al paso siguiente en nuestra investigación bibliográfica.

De la resolución de conflictos y su relación con las crisis[8].

Se entiende por **conflicto** la lucha entre dos o más motivaciones incompatibles. K. Lewin (1935). En su Teoría del campo diferencia tres tipos de razones para suscitar conflictos:

- Acercamiento-acercamiento: necesidad de elegir entre dos objetos o situaciones igualmente deseadas pero incompatibles.
- Repulsión-repulsión: obligación de elegir entre dos objetos o acciones no deseadas.
- Acercamiento-repulsión: un mismo objeto es rechazado y deseado por distintas razones.

Dentro de las diferentes teorías del conflicto se señala que es una buena resolución trascender el conflicto y convertirlo en problema. Los conflictos cuando no pueden afrontarse, suelen producir **crisis**.

Caplan (1993) plantea que en las crisis que se producen cuando un estímulo desequilibra un sistema de relaciones, hay cuatro momentos para diagnosticar, de acuerdo a las respuestas defensivas y su éxito o fracaso: a) cuando se instrumentan respuestas habituales; b) cuando se combinan respuestas de un modo novedoso; c) si las anteriores no dieron resultados positivos; la catástrofe o d) que en realidad sería una variante e) positiva, la posibilidad de replantear las variables del conflicto y convertirlo en problema solucionable.

Entonces este autor señala la importancia de **crear competencias** para que los líderes puedan afrontar cambios y crisis. Para lograrlo, se requiere una educación que las ejercite.

Los docentes y su responsabilidad de formar competencias para el afrontamiento de los conflictos y las crisis

R. H. White y D. H. Scout (1969)[9] introdujeron el término **competencias** dentro de sus trabajos sobre motivación, donde la habilidad para manejar situaciones y el entorno tienen tres componentes de satisfacción: la habilidad de controlar y modificar el medio, la del uso de nuevas posibilidades y la de esfuerzo de superación que este uso requiere.

De ahí que los autores señalen que la emulación depende tanto de la situación que presenta nuevos interrogantes como del profesor o docente que debe favorecer la inventiva de sus alumnos.

Es por tal motivo que J. M. Cooper y W. A. Weber (en Trauman, 1971) consideran dentro de las *competencias del profesor*: «las actitudes, las destrezas y conductas que favorecen el crecimiento social, emocional y físico de sus alumnos a efectos de que sean autónomos y líderes de sus proyectos».

La revisión de clasificaciones y tipificación de liderazgos para elegir el más adecuado para esta investigación

Luego de la revisión bibliográfica anterior, quisimos ampliar la clasificación de los estilos de liderazgo, por cuanto consideramos que había que dar mayor diferenciación cualitativa entre cada tipología.

Entonces revelamos para nuestra investigación, previa encuesta a alumnos de las Universidades del Salvador[10], ocho estilos de liderazgo, de acuerdo con sus actitudes predominantes:

a) Expansivos**:** forman nuevas organizaciones o sucursales diferentes u opciones diferentes.
b) Operativos en crisis: actúan rápidamente en situaciones difíciles de cambio.
c) Reflexivos: tienen una visión evolutiva y de desarrollo de la organización y evalúan la dirección de los propósitos y los pasos para llegar a la misión de la organización o institución.
d) Negociadores: buscan el consenso para tomar la dirección de un proyecto.
e) Cirujanos: Son los adalides de la selección para mejorar y eliminar lo que puede ser una amenaza institucional o resulte innecesario.
f) Pos-traumáticos: Se hacen cargo de los afectados por alguna crisis o cambios con costo alto.
g) Audaces: se lanzan a innovaciones y cambios que en principio solamente ellos perciben como necesarios.
h) Conservadores: no quieren el cambio.

[8] Las crisis se definen como cambios o mutaciones que implican una respuesta de afrontamiento. Pueden ser personales o sociales y normales, esperadas en su evolución o accidentales. Siempre requieren defensas, ya fuere del sistema biológico, psicológico o institucional.

[9] Citado en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1982: 280).

[10] Para esa encuesta se dio una lista de 20 modalidades de liderar, pidiendo que la redujeran por inclusión hasta llegar al menor número posible de categorías, instrumentando el método de agrupamientos de atributos en las cátedras de Tesis 1 de la Maestría de Familia, a cargo de la Dra. Silvia B. Gelvan de Veinsten, siendo la directora de la carrera la Dra. Silvia Baeza, como inicio de una investigación posterior a realizar en la misma Universidad.

Esta clasificación debería ser el eje sobre el cual los docentes, nuestra primera población en estudio (la segunda serían los mismo estudiantes), eligieran el estilo que creen favorece la institución (dada su imagen o representación social de la institución) y desde ese andarivel, saber con cuáles instrumentos trabajan para cumplir esa formación

Cumplimentaríamos así la primera parte de nuestra investigación:

- Indagar la percepción que los docentes tienen acerca de la práctica profesional militar en términos de liderazgo.
- Analizar las estrategias metodológicas preponderantes y su impacto en el proceso de aprendizaje.
- En la segunda, es donde necesitaremos de la observación de clases por el equipo de evaluación, teniendo en cuenta que las actitudes no siempre coinciden con lo que cada uno cree que hace y quiere hacer.

Así llegaríamos hasta los otros objetivos:

- Analizar la congruencia de los instrumentos de evaluación con relación a la práctica educativa.
- Determinar los estilos educativos que deberían promover el desarrollo de competencias establecidas en el perfil de la carrera académica militar.

Una investigación lateral antes de la elaboración del instrumento

Para indagar la percepción que los docentes tienen acerca de la práctica profesional militar, quisimos saber algo más del contexto universitario y su representación social del liderazgo en diferentes ámbitos de influencia social y cultural.

Para ello tomamos una encuesta en cinco grupos de alumnos universitarios de diferentes carreras: Medicina, Psicología, Psicopedagogía, Relaciones Laborales y Ciencias de la Administración que se prestaron para esta actividad. Si bien no es una muestra representativa, nos sirvió para pensar en aplicaciones futuras.

Se les presentaron diferentes interrogantes[11], pero consignaremos aquí solamente la lista de atributos de liderazgo dada y sus respuestas acerca de los que creen necesario para liderar en los ámbitos: familiar, empresarial, educacional, militar, religioso, político, de salud, y en situaciones de riesgo o catástrofe.

La lista de 25 atributos es la que sigue: Inteligencia lógica, Sensibilidad, Poder de convencimiento, Arrojo, Innovación, Simpatía, Conocimientos, Estimulación, Ejemplaridad, Tenacidad, Ética, Comunicación, Competitividad, Administración de conflictos, Planificación, Dinamismo, Respetuosidad, Estabilidad, Misionero, Visionario, Estrictez, Capacidad de dominación, Legalidad, Seguridad y Flexibilidad.

En la muestra de 10 grupos de cada carrera, en total 50, se administró el cuestionario, analizándose en cada grupo los significados y la posible inclusión o extensión de ellos.

Los atributos elegidos con mayor frecuencia en una pregunta general acerca de las condiciones de un líder fueron:

Tener inteligencia lógica, sensibilidad, ser respetuoso, comunicador, estimulador, y con conocimientos (en los que incluyen la planificación)

Para todos los ámbitos, se pidió seleccionar 5 atributos principales donde 3 resultados fueron constantes: inteligencia lógica, sensibilidad y comunicación, en tanto que las diferencias se señalaron para los políticos, a quienes se exige ética y legalidad; el arrojo es patrimonio de militares, médicos y quienes deben actuar en catástrofes, requiriendo la ejemplaridad en religiosos y militares.

Reservamos los resultados más amplios y detallados para que al finalizar nuestra investigación, podamos compararlos con los que obtengamos de la población militar.

Talleres para docentes: otra fuente de datos de nuestra población intencional

Mientras estábamos trabajando en la bibliografía, se realizaron en 2005 en la institución militar, talleres para los docentes, a los que asistimos y relevamos los siguientes resultados afines a nuestra tarea:

a) Los docentes prefieren clases organizadas que den herramientas definidas y no pensar en innovaciones flexibles cuyos resultados no se puedan prever.
b) El pensamiento crítico debe estar restringido a comprender los contenidos y reforzar actitudes de grupo dirigido a metas establecidas.

[11] El trabajo total, por razones de espacio, será presentado en otra oportunidad.

c) Las actitudes que deben promoverse son las que refuercen la visión de la Institución y la lealtad a la misión de la misma. [12]

La construcción del instrumento

Realizamos diferentes cuestionarios de prueba que discutimos en el grupo. Teníamos el acuerdo de partir de la consideración de representaciones acerca del liderazgo, a efecto de tener una variable sostenida y común; ser breves, tratando de evitar las respuestas de valor binario, sin justificación, que sabemos suelen ser mecanizadas si la motivación no es fuerte y focalizar nuestro objetivo de acuerdo a los estudios preliminares aquí consignados.

Conformamos tres grupos de ítem: los referidos a las representaciones acerca de las competencias para el liderazgo, el segundo averigua actitudes y los recursos didácticos que se instrumentan para formar líderes y en tercer lugar, los estilos que creen que son más o menos promovidos en la institución militar. Los tres grupos de ítems podrían darnos los resultados que buscábamos.

El mismo cuestionario sería aplicado a docentes y alumnos.

En la primera lista colocamos las atribuciones de deberes de un líder, con la posibilidad de 5 respuestas según frecuencia: nunca, rara vez, a veces, frecuentemente, siempre…

- Comprender y respetar los objetivos de la organización a la que pertenece.
- Saber comunicar la misión al grupo.
- Estimular motivaciones para cumplir con las misiones a cargo.
- Saber mediar en conflictos.
- Resolver problemas.
- Poder decidir en situaciones de emergencia.
- Tener competencias socio afectivas: empatía y consideración para cada integrante de su grupo.
- Detectar rápidamente obstáculos para poder resolverlos.
- Saber y aconsejar acerca de los pasos técnicos que el grupo debe cumplir.
- Ser ejemplo de conducta ética.
- Detectar intereses o habilidades individuales que el grupo pueda incluir en su tarea.
- Saber delegar y formar equipos.
- Fomentar la expresión de las ideas.
- Favorecer el pensamiento crítico basado en la inteligencia cognitiva.
- Saber escuchar y diferenciar los mensajes (motivación y objetivos).
- Crear un buen clima de trabajo.
- Tener capacidad de detectar variables de cada problema para organizar sus decisiones.
- Manejar destrezas de lecto-escritura.
- Denotar entusiasmo por cumplir su misión.
- Saber respetar e integrar las competencias y estilos diferentes de los miembros de sus grupos.
- Comprender su espacio ocupacional en la interrelación con otros del sistema social y cultural.
- Capacitarse de continuo.
- Otros (especificar).

En la segunda enumeramos sin diferenciar, de *ex profeso*, las actitudes y acciones docentes (la agrupación la reservamos para evaluar resultados, por cuanto referirse solamente a actitudes no suele generar veracidad en las respuestas, por fijarse éstas en fórmulas ideales y no realidades). Aquí también se dieron igual número de cinco posibilidades de valoración y comentarios sobre cada una…

- Desarrollo de la empatía, de la intuición y la sensibilidad.
- Clima de confianza en el docente y su tarea.
- Técnicas de auto evaluación.
- Análisis de casuística.
- Simulaciones.
- Role-planning.
- Ejercitar principios de éxito y valores compartidos.
- Tratamiento y aplicación posible de inquietudes y sugerencias.
- Resolución de problemas.
- Ejercitación de liderazgos.
- Delegación de tareas para sumarse a la gestión educadora.
- Trabajos en equipo con comprensión del proceso cognitivo y emocional del grupo.
- Premio al esfuerzo.
- Aplicación de los contenidos de la asignatura en función del ejercicio del liderazgo.

[12] Esta misma modalidad de talleres buscando estilos educativos fue aplicada en 2004 en las Jornadas de Educación de la Feria Internacional del Libro, teniendo en cuenta que trabajamos con docentes de escuelas medias. Trataremos de publicar esos resultados en comparación con profesores universitarios, ya que partimos de una base muy diferente, en tanto y en cuanto unos son alumnos que deben obligadamente cursar sus estudios y los otros han elegido su carrera.

- Estimulación de la autonomía para estudiar.
- Estimulación para articular los conocimientos de su asignatura con los adquiridos en otras.
- Otros (especificar).

Finalmente para el tercer grupo de ítems deberían elegir tres de las opciones acerca de los ocho estilos de liderazgo que ya hemos mencionado en nuestra tipología adoptada, tanto para los que creen son los más promovidos por la institución cuanto para los menos promovidos.

A modo de conclusión

Esta presentación solamente refiere los pasos que se han tomado para llegar recién a construir un instrumento.

Quisimos en él reflejar los estadios previos partiendo de los conocimientos del tema, para instrumentarlos en cada pregunta del instrumento, el acercamiento a la población focalizada (a través de los talleres y testimonios del equipo de evaluación[13]) y las representaciones sociales de este ámbito en una población externa.

Dijimos que queríamos organizar un mapa de caminos metodológicos, pensando que esto pudiera ayudar a otros investigadores, sobre todo a los noveles, en el amplio mundo de querer saber qué ocurre en las relaciones humanas en las instituciones donde el aprendizaje y la enseñanza son los pilares de su existencia.

Formar líderes no es equivalente a formar jefes[14]. El denominado don de mando requiere la posibilidad de liderar un grupo haciendo que éste llegue a cumplir su misión con la pasión y la unidad de acción que deviene de hacer compartir la visión que da el contexto de la misma.

Quizás tengamos que pensar si en estos momentos de crisis de autoridad en las instituciones educativas (destacamos éstas por su relación con este trabajo, pero que implica a otros sistemas sociales) no se adolece de falta de un liderazgo que los jóvenes consideren superior a sus motivaciones que los llevan al placer inmediato, la apatía o la reacción violenta ante los docentes.

Si fuera así, deberíamos revisar los cuatro ejes que sostienen a un proyecto educativo que pretenda formar líderes, desde la perspectiva de las condiciones docentes: identidad profesional elegida y asumida; pasión por su misión; conocimientos de su área específica tanto en su intradisciplina como en la conexión con las otras, no solamente desde lo teórico sino también en su aplicabilidad y, finalmente, su propia ejercitación de competencias para el liderazgo.

Bibliografía

Castro Solano, A. (2005). *Técnicas de evaluación psicológicos en los ámbitos militares*. Buenos Aires: Paidós.

Caplan, Gerald (1993). *Aspectos preventivos de la salud mental*. Barcelona: Paidós.

Courtois, G. (1990). *L´école des chefs*. Centre Etudes Pedagogiq-S.D. Ver apéndice.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1982). Madrid: Santillana. Tomo 1.

Gardner,H; Lsakin E (1998), *Mentes líderes,* Barcelona: Paidós,.

Gelvan de Veinsten, S. B. «Facilitadores y líderes. Reflexiones sobre las diferencias y convergencias». En preparación.

Leal Batista, H. «Liderazgo, fenómeno social y poder». En Comunidad Virtual de Gobernabilidad; www. gobernabilidad.cl/model (noviembre de 2003).

Lewin K. (1935). *Priciples of Topological Psychologie,* N.Y.: McGraw Hill.

López Alonso, J.O. (2006), «Tesis doctorales. Una guía integrada de sus métodos cualitativos y cuantitativos», Leuka, Buenos Aires.

Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Sequier de Ocampo, M. L. (1968) «Apuntes de clases para la formación de especialistas en Psicodiagnóstico», realizado por sus discípulas Silvia Gelvan y Liliana Cittá.

Penteado, J. Roberto Whitaker (2000). *Técnicas de Chefia e Liderança*. São Paulo: Livraria e Editora Pioneira.

Trauman, C. F. (1971). *Motivación*. Madrid: Morata.

[13] Lic. Analía Ghío; Lic. Liliana Quarleri; Cnl. (R) Fernando Rivas**.**

[14] Esta diferencia requiere de un trabajo posterior. Se adjunta a modo de nota para realizar esta diferenciación al final del artículo, tomando nuevamente a G. Courtois.

Notas a Modo de Apéndice

1. De Gastón de Courtois
a) Le métier de chef est un métier difficile.
b) Le métier de chef est un métier rude
c) Le métier de chef est un beau métier.
El trabajo de un jefe es dificil, rudo y bueno.

En sus apreciaciones posteriores da cuenta de qué entiende por difícil, por lo que requiere de aprendizaje, de una psicología que no se aprende en los libros, y se da con la experiencia. Implica poder ser humilde, observador, no creyendo que todo va a marchar porque así se lo quiere y lo califica de arte delicado citando el proverbio: «C'est l'art le plus délicat que celui qui consiste à conduire des hommes».

En cuanto a rudo, tiene para el autor el sentido de arduo, al comprometer cuerpo y alma para cumplir su misión, incluyendo algunos momentos dramáticos al unir la autoridad a la responsabilidad.

Finalmente la califica de una buena tarea u ocupación por el servicio que se presta a los hermanos de la comunidad, donde no se permite la mediocridad, lo cual es desafío para sí mismo.

Y para todo ello, agrega, hay que creer en lo que se hace… Creer y creer…

2- De Philippe Perrenoud (Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation, Université de Genève) (Traducción y resumen de su intervención en el Coloquio Internacional organizado conjuntamente por AFIDES y la Universidad de Montréal: « Autonomie et évaluation des établissements: l'art du pilotage au temps du changement », 14-16 octubre 1998).

Uno de los aspectos importantes del jefe es conocerse y controlarse a sí mismo. « ¿Comment commander à autrui quand on est incapable de se commander à soi-même? »

Comandar es servir. Quien se deja dominar por sus intereses particulares o depende del interés general, es infiel a su misión, porque ella es esencialmente la búsqueda del bien común. Las personas que están implicadas en grupos donde existe un liderazgo o una jefatura se pueden clasificar en tres categorías:

Los *superiores*, que frente a frente denotan la diferencia de poseer una autoridad que amerita respeto; su disciplina que se evidencia en su ejemplaridad y de la dignidad. Los *iguales*, los queridos colegas, con su espíritu de coordinación, sin la cual ninguna acción es posible; capacidad comprensiva y comprehensiva, y cordialidad. Y finalmente, los *subordinados*, que sostienen la acción encomendada como un hacer y hacer sin quienes el grupo no existe.

Este grupo puede decodificar y cumplir con lo que demanda la autoridad y ordenar lo ordenado, siempre y cuando el jefe no sea tirano y lo que encomiende tenga en cuenta que las personas no son máquinas y merecen el respeto por ser tales.

Segundo Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI

La ciudad de La Habana será el lugar de encuentro de los psicólogos latinoamericanos para intercambiar sus experiencias y sus proyectos. La Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI), comprometida con el desarrollo de una Psicología para América Latina reunirá a todas las entidades miembros y a todos los interesados a participar en este espacio de diálogo abierto y de reconocimiento mutuo. «Por una Psicología con todos y para el bien de todos» es el lema que invita al hacer y pensar la Psicología con vocación y compromiso latinoamericanista. Un congreso que quiere sumarse a la lucha por la identidad latinoamericana, por la defensa de los derechos de las mujeres y los hombres de este continente, por el pleno desarrollo de la infancia, la familia.

Se trata de un espacio de debate, comprensión e intercambio de experiencias que no encuentra su especificidad en los escenarios tradicionales de las reuniones científicas, sino sobre todo en su contenido y en escenarios naturales de la actividad profesional de los psicólogos.

El Congreso se reunirá los días 12, 13 y 14 de septiembre de 2007, en La Habana, Cuba.

Tarifas: Estudiantes hasta el 30 de junio de 2007: 50USD. Desde el 01 de julio hasta el evento: 60USD. Profesionales :Hasta el 30 de junio de 2007: 100USD. Desde el 01 de julio hasta el evento: 120USD.

Mayores Informes, en la página del Congreso: http://www.ulapsi.org/IICongreso/congresso.htm

Motivación Hacia el Estudio en el Contexto Universitario

Soraya Brunstein[*]
Rosalinda Romero[**]
Marta Albarrán[***]

Resumen: La motivación se constituye en herramienta básica para el logro y prosecución de la meta inicial de los estudiantes. Diferentes investigaciones han demostrado su influencia e importancia en el comportamiento hacia el estudio y su incidencia en el desarrollo humano. La situación actual de muchos de los estudiantes de la Facultad Experimental de Ciencias es que ingresan utilizándola como trampolín para cambiarse de carrera y esta realidad influye en su motivación y rendimiento estudiantil. Los objetivos planteados en la investigación, estuvieron dirigidos en caracterizar la motivación del estudiante de la FEC y elaborar una alternativa para la atención. La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, a través de una metodología cualitativa. Se abordaron 15 estudiantes que manifestaron deseos de cambio de facultad, encontrando elementos que interfieren en su desarrollo integral, los cuales son abordados mediante una propuesta de atención para el counseling, a través de estrategias individuales y grupales. **Palabras clave**: motivación, estrategias, universidad, elementos.

Introducción

La situación actual impone retos importantes en materia educativa, sobre todo por el despliegue innovador de alta tecnología, la globalización y las necesidades cambiantes de un sistema en constante evolución. Por ello, se hace necesario buscar solución a los problemas que inciden en la población estudiantil de nuevo ingreso de la Universidad del Zulia, específicamente de la Facultad Experimental de Ciencias (FEC). Es importante señalar que esta constante demanda anteriormente expuesta encausa a la reflexión de una mirada prospectiva, desde la responsabilidad individual y colectiva de la orientación educativa, como vía para potenciar el quehacer humano, desde un enfoque integrador, humanista y holístico que busca desarrollar en nuestros estudiantes una formación continua de aprendizajes y experiencias significativas a través de la formación profesional, científica, cultural, vocacional y de crecimiento personal, a fin de que sea capaz de alcanzar las metas personales, profesionales, y de prosecución y culminación de la carrera universitaria en la que se forma.

Sin embargo, no es muy alentadora la situación específica encontrada en la FEC, donde por ser una Facultad científica y experimental presenta características particulares en cada uno de las cinco carreras ofertadas en la que muchos de los estudiantes de nuevo ingreso no lograr encajar con sus sueños y metas iniciales, bien por que sin quererlo fueron ubicados en esa facultad o bien porque su índice académico incidió en la ubicación inicial de su preferencia vocacional en la cual querían ingresar. Por tal motivo, es necesario investigar cuales factores están influyendo y cuál es el papel que ejerce la motivación en los estudiantes, para comprender las condiciones o estados que activan o dan energía y que conllevan a una conducta dirigida a determinados objetivos y metas propuestas.

Por ello, debemos señalar la pertinencia y naturaleza de modelo de currículo integral vigente en la Universidad del Zulia, el cual centra la formación del estudiante en el conjunto de experiencias, facilitando su formación. Es así como desde el área de orientación se brinda la conducción a los estudiantes de

[*] Profesor del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencias (FEC) de La Universidad del Zulia, Venezuela (L.U.Z.). Licenciada en Educación Preescolar con Maestría en Orientación. E-mail: brunstein78@hotmail.com.

[**] Profesor del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencia (FEC) de la Universidad del Zulia, Venezuela (L.U.Z.). Licenciada en Educación Especial con Maestría en Orientación. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI) Ministerio de Ciencia y Tecnología. E-mail: rosalindaromero@cantv.net

[***] Profesor del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencia (FEC) de la Universidad del Zulia, Venezuela (L.U.Z.). Licenciada en Orientación con Maestría en Orientación. E-mail: marta075@hotmail.com

nuevo ingreso, apoyados en los objetivos y principios establecidos en la resolución 329 y su sustitución actual 535 por el Consejo Universitario de la Universidad, que conlleve a brindar y apoyar la prosecución de la meta final del estudiante.

Objetivo general

Describir la motivación de los estudiantes de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, la cual permita elaborar una propuesta de intervención desde la orientación universitaria.

Objetivos específicos

1.- Describir los elementos intrínsecos motivadores en los estudiantes de nuevo ingreso del I/P 2006 de la Facultad Experimental de Ciencias de LUZ
2.- Identificar los elementos extrínsecos e higiénicos de la motivación en los estudiantes de nuevo ingreso del I/P 2006 de la Facultad Experimental de Ciencias de LUZ
3.- Elaborar una propuesta de intervención en función de los resultados obtenidos mediante estrategias de orientación.

Una vez planteados y descritos los objetivos de esta investigación se hace necesario acercarnos al origen del término motivación.

Aspectos teóricos

La *motivación* radica en la palabra moveo, moveré, moví, motum, que significa mover. De este verbo deriva el adjetivo activo «motor» que, igual en latín que en castellano designa aquel o aquello que mueve. Su femenino «motora», aunque suele preferirse «motriz».

Cuando nos referimos a la motivación encontramos una extraordinaria fuente de información y experiencias que permiten definir y organizar toda una teoría en donde el ser humano es el principal protagonista. La motivación se considera además un constructo abstracto, es un término cotidiano que ocupa un lugar especial en la vida de cada individuo, y en el cual cada uno le asigna un valor y un significado especial; y es esta condición la que nos hace distintos, originales y únicos (Flores, 1996).

Según Maslow (1954, 1991), el principio de la organización de la motivación humana es la ordenación de las ideas básicas en una jerarquía de mayor a menor. Afirma que el individuo es un todo integrado y organizado, significa que todo el individuo está motivado y no solo una parte de él.

Para Romero (1985), la motivación se refiere, en general a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas especificas. En síntesis, observamos que la motivación es un concepto dinámico que genera cambios en las personas, donde se atribuyen estímulos internos y externos que ejercen influencia en la manera de cómo se conduce la persona (Flores, 1996).

Considerando estas definiciones, la investigación tuvo como objetivo aproximarnos en la búsqueda de alternativas que permitan a los estudiantes de la FEC de nuevo ingreso lograr su inclinación vocacional, animo, actitud y prosecución estudiantil dentro de la carrera en la cual están y su desarrollo personal futuro.

Estas concepciones permiten aproximarse al objeto de estudio, considerando que es difícil describir el impulso que existe detrás de un comportamiento humano. La motivación no solo se comprende parcialmente; implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. El comportamiento subyacente es movimiento, un presionar o jalar hacia la acción. Esto implica que existe algún desequilibrio o insatisfacción dentro de la relación existente entre el individuo y su medio, identificando las metas y los comportamientos que llevaran hacia su logro (Chiavenato, 1998).

Según Pérez (1966), la motivación es un proceso hipotético según el cual la conducta es impulsada por algo que podemos llamar fuerza o energía que se moviliza o cambia debido a factores internos o externos.

Para ello, podemos concluir que la motivación es un concepto dinámico que genera cambios en las personas; que se toma en cuenta la historia personal y su experiencia, y que pueden atribuirse a estímulos externos pero también internos.

Son numerosas las teorizaciones sobre la motivación desde la *jerarquía de necesidades* de Maslow, *motivación social* de McClelland, *doble factor* de Herzberg, *satisfacción–insatisfacción* de Moliner, y Toro y Cabrera (1985) en factores *intrínsecos-extrínsecos*; postulados en los cuales hemos apoyado el desarrollo de la investigación.

Vale la pena analizar brevemente la teoría de la motivación de Herzberg, la cual aunque no representa un marco absoluto para el desarrollo de la investigación muestra lo siguiente:

La teoría de la Motivación-Higiene, también conocida como Teoría de los Dos Factores o Teoría Bifactorial, establece que los factores que generan insatisfacción en los trabajadores son de naturaleza totalmente diferente de los factores que producen satisfacción. La teoría parte de que el hombre tiene un doble sistema de necesidades: la necesidad de evitar el dolor o las situaciones desagradables y la necesidad de crecer emocional e intelectualmente. Por ser cualitativamente distintos, cada tipo de necesidad, en el mundo del trabajo, requiere de incentivos diferentes. Por eso se puede hablar de dos tipos de elementos que intervienen en la motivación.

Los *factores higiénicos o preventivos* (salario, condiciones ambientales, mecanismos de supervisión, relaciones interpersonales y administración de la organización), evitan la insatisfacción pero no producen motivación satisfacción. Los elementos *motivacionales* (reconocimiento, sentimiento de logro, autonomía o responsabilidad, posibilidades de avance y trabajo en sí) sí producen satisfacción, a condición de que los factores higiénicos estén funcionando aceptablemente. De esta forma, si no están funcionando adecuadamente ninguno de los factores, el individuo se encontrará totalmente insatisfecho.

Si solamente funcionan los factores higiénicos, el trabajador no estará insatisfecho, pero tampoco estará motivado (especie de punto de indiferencia). Si operan los factores motivacionales pero no los higiénicos, el trabajador estará insatisfecho (están bloqueados los efectos de los factores motivacionales). Sólo habrá motivación cuando ambas clase de factores estén funcionando adecuadamente.

Así mismo Toro y Cabrera (1985) plantean que existen dos categorías de factores motivacionales, los factores intrínsecos se constituyen en las variables asociadas a la relación del individuo con el puesto de trabajo como tal (Facultad y carrera donde se encuentra el estudiante), contenido del trabajo, (desempeño y rendimiento estudiantil); y los factores extrínsecos son las variables de satisfacción ubicadas en el contexto más amplio y general del ambiente, es decir, en el (contexto universitario y relaciones interpersonales del estudiante). La acción y efecto de los factores se describen como motivadores (motivadores e higiénicos).

Estos factores intrínsecos motivadores, se presentan en términos de variables como: sentimientos de logro, reconocimiento, responsabilidad y progreso. Mientras que los factores extrínsecos o higiénicos se definen, en términos de variables como: salario, condiciones, relaciones interpersonales, seguridad, políticas en la estructura.

Ambos factores se relacionan. Los eventos higiénicos conducen a la satisfacción, a evitar lo desagradable (ubicación del estudiante en la carrera equivocada); por el contrario, los eventos motivadores conducen al interés por el trabajo a causa de una necesidad de crecimiento o autorrealización (seguridad del recinto universitario, relaciones, condiciones del ambiente físico).

A continuación se presentan los elementos desarrollados en la teoría de Toro y Cabrera (1985), contextualizados para la investigación:

Factores Intrínsecos Motivadores	Factores Extrínsecos Higiénicos
Logro (Satisfacción)	CondicionesEconómicas
Reconocimiento	Relaciones Interpersonales
Responsabilidad	Seguridad
Progreso	Apoyo Institucional

Lineamientos metodológicos

Una metodología de índole cualitativa fue utilizada para las técnicas y el análisis de la información. Se estudian las interpretaciones a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad humana y social. Tal como expresa Padrón (2001), más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva. Se hace énfasis en la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva.

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, analítico y de campo. De tal manera que los factores de la motivación intrínsecos motivadores y extrínsecos higiénicos fueron descritos y analizados sin intervenir su estado natural. Se tomó como muestra a 15 estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas en la Facultad Experimental de Ciencias de nuevo ingreso, correspondiente al primer pe-

riodo 2006 de LUZ, que cursaban la asignatura de Orientación, a quienes se les entrevistó con el fin de obtener información relacionada con su motivación al estudio de las ciencias exactas.

Institución Universitaria LUZ	Carreras	Nº Estudiantes
Facultad Experimental de Ciencias	Computación, Matemáticas, Física, Química y Biología	15 I/P 2006

A través de la descripción de los factores intrínsecos-extrínsecos de la motivación de los estudiantes se logró identificar de forma cualitativa varios de los elementos que se convierten en amenaza ó éxito para la obtención de la satisfacción personal y culminación de metas de los estudiantes de nuevo ingreso.

Análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la investigación mediante un análisis descriptivo que permite identificar los elementos que intervienen en la consecución de las metas iniciales propuestas por los estudiantes.

Para ello se realizó un análisis de las categorías que surgieron de las verbalizaciones de los estudiantes, considerando los aportes teóricos de Toro y Cabrera (1985). El siguiente cuadro muestra las consideraciones relacionadas con los elementos que los sujetos vincularon con los elementos intrínsecos/ motivadores:

Categoría Principal Elementos Intrínsecos Motivadores Sub-Categoría	Definición Elementos internos que inciden en la motivación hacia el desarrollo de la carrera
1. Satisfacción en la carrera	Es la expresión interna donde el estudiante manifiesta su elección vocacional reconociendo su potencial para realizar una nueva elección: «No me siento satisfecho porque quiero estudiar ingeniería…»
2. Cubrir exitosamente los requerimientos de la carrera	Reconocer la motivación interna para tener éxito en la carrera, a pesar de no ser la seleccionada por ellos, con miras a cubrir los requerimientos para ejecutar el cambio: «Tengo ánimo de asistir a clases para poder efectuar el cambio de carrera rápido…»
3. Compromiso con las actividades académicas	Evalúan su capacidad de responder a las exigencias de la carrera, lo que mantiene su motivación, autovaloración positiva: «trato de ser responsable al máximo para poder lograr el cambio…»
4. Evaluación de su rendimiento académico	Manifestación de esfuerzo para lograr el progreso en el desarrollo académico, aumento de confianza en sí mismo, motivación como esfuerzo: «sí, participo en todo lo que pueda…»

En relación a los elementos extrínsecos/higiénicos, se presenta la categorización de acuerdo a las narraciones que fueron expresadas por los estudiantes de la FEC (ver Cuadro, página siguiente).

Utilizando las categorías y sub-categorías de motivación establecidas, se realizó una interpretación de los resultados en función de los elementos que intervienen expresados por los estudiantes entrevistados. Es oportuno señalar que en estos resultados se evidencia el grado de divergencia o puntos de encuentro entre las verbalizaciones obtenidas y el análisis de los mismos evidenciados en la entrevista inicial, con lo cual se permite hacer inferencia sobre la dimensión en la que se halla ubicado el participante.

En relación a los elementos Intrínsecos-Motivadores referido al logro o *satisfacción* de la carrera en la cual el estudiante se desenvuelve los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes manifiestan en su mayoría no estar satisfechos en la carrera en la cual se encuentran; sin embargo, alegan estar claros de cumplir con los requisitos de aprobación requeridos para cumplir y poder realizar el cambio a la facultad donde desea cursar estudios.

El *reconocimiento* obtenido está ligado a los elementos motivadores de completar exitosamente una

Categoría Principal Elementos Intrínsecos Motivadores Sub-Categoría	Definición Elementos externos que inciden en la motivación hacia el desarrollo de la carrera
1. Valoración de las condiciones sociales económicos de la institución	Expresión de beneficios que reciben y contribuyen a su desarrollo académico: «no considero que sea una limitante para salir bien o mal, todo está en tener ganas»
2. Intercambio y reconocimiento del otro	Experiencias vividas en las relaciones y clima de compañerismo, manifestaciones de amistad que inciden en su desarrollo académico: «disfruto con mis amigos lo más que puedo…»
3. Expresión de sentir seguridad en el ambiente físico	Preocupación por los elementos externos de violencia e inseguridad institucional: «me siento inseguro… por la tarde nos retiramos temprano…»
4. Servicios institucionales para el desarrollo académico	Evaluación de la capacidad de respuesta institucional para mejorar las condiciones de estudio: «no siento el apoyo institucional…»

tarea u oficio; ésta, a su vez, incluye varios aspectos importantes: el impulso motivador transferido en libertad, autonomía, sentirse bien y ser capaz de hacerlo y culminarlo. En este caso los estudiantes manifestaron aprovechar el tiempo para lograr cambiarse a la carrera deseada; representa una alternativa y vía para alcanzar la meta y reorientar su carrera hacia la que ellos piensan que deba ser la correcta.

Reconocen la existencia de una motivación interna expresada en el *interés* al cumplir con las exigencias académicas. Manifestaron en su mayoría que están muy centrados en su realidad y aunque a veces no se sienten motivados, están conscientes que es la única manera de lograr su objetivo de cambiarse a la facultad o carrera donde desean. Expresan además su constante empuje y ganas de seguir, que lejos de debilitar sus deseos sirve de impulso para lograr la meta. Esta fuerza de responsabilidad y constancia los mantiene motivados y dando gran importancia a la unión del grupo.

En cuanto al *progreso*, expresan esforzarse en la mayoría de los casos en participar y cumplir con todos los requerimientos académicos exigidos, dicen ser la única manera de sostenerse de pie y con ánimo de alcanzar la meta propuesta. Según el autor el progreso se relaciona con la mejora del status a través de la promoción, que trasferida al estudiante se manifiesta en el avance y la aprobación de las materias que cursa. Para ello, mientras más éxito académico consiga el estudiante, mayor será su progreso y continuidad en los planes para seguir hacia la meta. Este avance se traduce en evaluación del rendimiento, aumento de la confianza en sí mismo y motivación para alcanzar los objetivos.

De los elementos extrínsecos-higiénicos las *condiciones económicas* de los estudiantes entrevistados manifestaron que estas no representan un obstáculo, por el contrario, no es motivo de preocupación ya que son bajos los costos por gastos de la educación que reciben y muchos de ellos gozan del apoyo y sustento familiar. Coinciden que la Universidad les ofrece grandes oportunidades en cuanto a los beneficios y servicios: transporte, comedores, servicios médicos, becas, hospedaje, entre otros, y aunque no son suficientes se convierten en una alternativa para el que menos recursos poseen. Expresan el deseo constante de lograr la meta; eso es lo que mas cuenta y ocupa. Se detectaron casos aislados de deserción o reorientación vocacional por escasos recursos económicos.

Del indicador *relaciones interpersonales*, las definen como excelentes, pues el clima de compañerismo y amistad representa una fortaleza ya que se mantienen unidos y se ayudan constantemente los unos a los otros. Se ayudan en todo y muestran como fuerza la unión para el cumplimiento de la meta.

En cuanto a la *seguridad* manifiestan preocupación ya que se han registrado casos de violencia y robo. Manifiestan que hay un grado de indiferencia de empleados, profesores y autoridades por brindar mejores servicios y sugieren se tomen medidas extremas para resguardar la seguridad y tranquilidad de todos. Se convierte en amenaza y refieren trasladarse en grupos para resguardarse y protegerse, dicen que actuando en grupo es menos posible ser víctimas de la inseguridad en la FEC.

Del *apoyo institucional* expresan no sentir apoyo e interés de algunos profesores y servicios institucionales por su desarrollo académico. Reiteran que hay poco interés de parte de los profesores en acompañar

su proceso educativo y pobre sentido de pertenencia hacia la Facultad y rol que debería ejercer. Consideran la necesidad de crear planes estratégicos en función de mejorar la calidad de la participación y rol del profesorado, de los estudiantes como fuerza viva de la Universidad y de sus autoridades para la búsqueda de herramientas que le permitan reactivarse ofreciendo al estudiante espacios abiertos para el encuentro estudiantil, tecnológico, científico, cultural y deportivo.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos evidencian grandes debilidades no solo desde la motivación intrínseca o extrínseca de los estudiantes de la FEC, sino desde la institución universitaria y su funcionamiento. Por ello, es tarea de la orientación y de la comunidad universitaria diseñar estrategias efectivas que permitan el abordaje e intervención a través de un plan de acción que ofrezca alternativas de solución a corto, mediano y largo plazo.

Finalmente se hace necesario modificar las actuales prácticas y buscar nuevas alternativas que fomenten el intercambio colectivo en la búsqueda de soluciones que beneficien no sólo la motivación de los estudiantes sino un nuevo enfoque social que beneficie a toda la comunidad universitaria de la FEC. El valor agregado de esta investigación ayudó a los participantes a valorar y evaluar la posición que estaban asumiendo en su área de trabajo; la auto-observación del desempeño y la observación de los otros conllevaron a la identificación y valoración positiva de capacidades para la transformación de estrategias novedosas en su actuación profesional. En esta dimensión los participantes definen la motivación como conjunto de cambios cognitivos que llevan a la reestructuración de modelos mentales que impulsan los procesos creativos para transformar el estilo de vida, partiendo de nuevas formas de pensamiento.

Por ello, consideramos al igual que Lauretti y cols. (2007)

> …la conjugación y activación de los elementos que conllevan a expresar que la motivación no es algo tan simple, por el contrario, es profundamente complejo y denso, con raíces y tentáculos en procesos orgánicos, cognitivos, sociales y hasta espirituales que quizás se exteriorizan de forma tal que se hace poco perceptible a simple vista; de allí que estudiar la motivación cuantificada en un instrumento desintegrado de elementos, producen una visión fragmentada del concepto. Los indicadores son sólo una minúscula faceta que complace la satisfacción del investigador de hacer tangible un constructo y reducirlo a la cuantificación de identificar con número el grado de motivación existente.

Propuesta desde la Oficina Técnica de Servicios Estudiantiles / Orientación de la FEC

Participación estudiantil: Construir mecanismos desde la universidad que involucre métodos de investigación participativa para que a través de ello los estudiantes puedan analizar, discernir y buscar solución a los problemas o realidades en las que se desenvuelven.

Capacitación permanente del personal docente: Preparación y entrenamiento del personal docente de las diferentes carreras que se ofrecen en la Facultad para conformar equipos de trabajo interdisciplinario que conduzca a ofrecer respuesta a los problemas existentes, elaborando proyectos de acción dirigidos a resolver los problemas definidos colectivamente.

Investigar la realidad universitaria y analizar la información recogida: Una vez definidos los problemas principales se comienza a partir de varias interrogantes un proceso de investigación, haciendo recolección y clasificación de la información. Luego se discute en forma colectiva, a fin de buscar la comprensión de la realidad estudiada y trazar líneas de acción mediante un plan estratégico.

Promoción y fortalecimiento: Desde la orientación permanente a los estudiantes y comunidad universitaria en general, a fin de lograr interactuar para generar cambio desde adentro, mayor empoderamiento, mejorar la calidad de vida, construir ciudadanía, fomentar el capital humano, disminuir vulnerabilidad entre otros factores.

Fomento de capacidad: Ampliar la capacidad de interrelación interna desde los servicios, departamentos y dependencias de la Facultad, estableciendo alianzas, gestiones y negociando las acciones a realizar para el logro de los planes.

Actualización e innovación tecnológica: Actualización de los sistemas automatizados que permita a la comunidad universitaria estudiantes, profesores, supervisar su desarrollo en cuanto a notas, procedimientos administrativos, constancias, cambio de Facultad, actualización de datos, reclamos e información general, pagos de aranceles, proyectos en los cuales puedan insertarse, entre otros.

Bibliografía

Rosenbaum, Bernard L. (2002). *Cómo motivar a los empleados de hoy*. McGraw-Hill Interamericana de México.

CESAP. (1990). *FOCO - Formación Comunitaria. Programa de Capacitación En Investigación Participativa y Sistematización de Experiencias Comunitarias*.

Chiavenato, I. (1998). *Administración de Recursos Humanos*. Santafé de Bogotá: Ed: McGraw-Hill.

Flores, C. (1996). *Motivar a Otros. Una experiencia fascinante*. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

FONVIS. (1990). «Fondo de Inversión Social de Venezuela. Guía Metodológica para la formulación y evaluación de proyectos».

Hernández, S. Fernández, R. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. Santafé de Bogotá: Ed: McGraw-Hill.

Lauretti, P., Villalobos, E. y González, J. (2007): «Programa de motivación en el aula: Una experiencia para el desarrollo del docente en ejercicio». En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Nº 10. Noviembre 2006-Febrero 2007, México.

Maslow, A. (1954, 1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

McClelland, D. (1974). «Informe sobre el perfil motivacional del venezolano observado en Venezuela». Fundación Venezolana para el desarrollo de Actividades socioeconómicas - FUNDASE, Caracas.

Padrón J. (2001). «La estructura de los procesos de investigación». *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, Nº 17. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Pérez, E. (1966). *Elementos de Psicología*. Caracas: Doña Bárbara.

Romero, O. (1985). *Motivando para el trabajo*. Cuadernos LAGOVEN. Caracas: Siglo XXI.

Toro, F. y Cabrera, H. (1985). *Motivación para el trabajo. Conceptos, hechos y evidencias contemporáneas*. Bogotá: Ediciones Gráficas.

Universidad del Zulia. «Resolución 329» Universidad del Zulia.»Observaciones de los Miembros del Consejo Central de Orientación al Artículo 10 de la Resolución 329".

«Alternativas en Psicología»

Alternativas en psicología es la Revista oficial de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI) orientada principalmente a la presentación de artículos originales con carácter profesional y científico, referentes a tópicos variados de interés general para los profesionales, investigadores, maestros y estudiantes de psicología, los cuales comprenden trabajos de investigación bibliográfica o experimental, monográficos, ensayos y disertaciones que estimulan el diálogo y el intercambio abierto de opiniones en la práctica y avance de la psicología en México y en todo el mundo.

La Revista es de carácter Internacional con un comité Editorial conformado por revisores de diversos países como: Argentina, Brasil, Cuba, Chile, E. U., España, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y México entre otros.

Es promovida a nivel Nacional e Internacional en librerías, universidades y foros académicos. La Revista es semestral con un contenido de 10 artículos en cada ocasión.

AMAPSI es una asociación de psicólogos y profesionistas afines que -como lo indica su nombre- tiene como característica principal el promover la convergencia de esfuerzos para buscar y proponer alternativas psicológicas que sean pertinentes para la superación de los diferentes aspectos de la vida en México y en el mundo. Para ello se considera importante el conocimiento y análisis del contexto cultural y la historia de nuestro país y de América Latina.

AMAPSI mantiene una actitud abierta a todas las propuestas teóricas y prácticas, tomándolas como materia prima para paulatinamente generar de manera creativa y audaz nuevas y mejores posibilidades de comprensión de los fenómenos humanos, así como el desarrollo de ejercicios profesionales de mayor calidad y eficacia, y de opciones para elevar la calidad de la vida.

Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el Nº 13.

Página de internet: www.amapsi.org

La Motivación Académica en el Estudiante desde una Perspectiva Comparada

Yudelkis Flores[*]; Paola Lauretti[**] y Jesús González[***]

Resumen: El objetivo fundamental de esta la investigación fue el comparar los puntajes de motivación académica obtenidos en la Prueba LUZ con las escalas de autopercepción de los estudiantes y la concepción y percepción de los profesores del último año del Técnico Medio Profesional, con el fin de determinar la validez de criterio de la sub-escala de motivación del instrumento Prueba LUZ. El fundamento teórico que la sustenta procedió fundamentalmente de Bandura (1979; 1987; 1997); Busot y colaboradores (1997; 1998); McClelland (1985); Schunk (1991) Zimmerman (1995; 2005); Lauretti y González (2005). La misma se caracterizó por ser un estudio del tipo descriptivo correlacional con un diseño no experimental transeccional. La muestra estuvo constituida por 63 estudiantes del último año del Técnico Medio Profesional, a los cuales les fue aplicado un cuestionario para medir las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización de tareas académicas. La técnica para validar dicho instrumento fue a través de juicios de expertos. Los resultados indicaron que existe una significativa correlación entre la concepción y percepción del profesor y los resultados que en la subescala motivación académica arrojaron la Prueba LUZ. **Palabras Clave:** motivación académica, escalas de autopercepción, autoconcepto, autoeficacia, validez de criterio.

Introducción

La motivación como tal es un constructo teórico utilizado dentro de las distintas áreas de la Psicología y la Educación (Orientación, Pedagogía) para darle explicación científica al origen, desarrollo (concebido como la dirección, intensidad y persistencia) y desenlace de las conductas que el individuo emprende y ejecuta con el propósito de alcanzar, satisfacer y/o evitar un objetivo lleno de significado (positivo, negativo, neutral) para él; en el ámbito educativo a esta variable psicológica, se le concibe como un factor que determina si el estudiante logrará resultados académicos satisfactorios a mediano y largo plazo.

Cuando un estudiante está motivado académicamente, ejecutará todas las acciones que crea y considere útiles, apropiadas y efectivas para lograr alcanzar los objetivos y metas planteados en los estudios emprendidos, sin llegar a la desesperanza y las frustraciones que pudieran presentarse en el camino; de aquí que se considere a la motivación académica como el predictor inequívoco por excelencia del éxito en los estudios; es decir, del desempeño académico que pueda hacer un individuo en un momento dado y bajo determinadas condiciones.

En sí la motivación académica no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el estudiante hacía el aprendizaje y se evidencia a través del deseo de querer crecer mediante la preparación, la implementación del conocimiento y el ejercicio de una carrera; la participación activa y asistencia regular en las actividades de clases; el desarrollo de actividades y ejercicios extras para fijar la información adquirida, organizar los conocimientos y hacerlos más significativos; entre otras tantas acciones y conductas con las que pudiera afirmarse que se está motivado académicamente.

En el campo de las concreciones teóricas, es decir, de los hechos que se suscitan y son verificados mediante la comprobación, la motivación académica de

[*] Licenciada en Educación. Mención Orientación. Magíster Scienciarum en Orientación. Mención Educación. Docente-Colaborador en la Mención de Orientación de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Venezuela.

[**] Licenciada en Educación. Mención Historia. Psicóloga. Magíster Sciantiarum en Psicología Educacional. Doctora en Historia. Docente Titular en la Mención de Orientación de la Escuela de Educación de LUZ.

[***] Politólogo. Abogado. Investigador en el Área de las Ciencias Sociales de LUZ. Correo de los autores: yudelkisflores@hotmail.com

un sujeto se constituye en sí en un deseo que se refleja mediante conductas voluntarias y que eventualmente llevan a un resultado favorable o desfavorable (desempeño contrastable), y que es medida particularmente en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano con pruebas psicométricas, junto a otras variables de interés.

Al nivel de educación superior, una de las pruebas con las que se llega a medir y dar cuenta medianamente sobre la motivación académica del estudiante, en la zona occidental del país, es la Prueba LUZ, que es un instrumento diseñado para explorar la motivación, la madurez vocacional y las preferencias vocacionales de los aspirantes a cursar estudios superiores. En virtud de la trascendencia y significación que tiene la temática dentro del ejercicio profesional (orientación en el área educativa) se consideró pertinente el desarrollo de una investigación que permita comparar los puntajes de motivación académica obtenidos en dicha prueba con las escalas de autopercepción de los estudiantes del último año escolar, a fin de determinar la validez de criterio de la subescala de motivación del instrumento Prueba LUZ.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comparar los puntajes de motivación académica obtenidos en la Prueba LUZ con las escalas de autopercepción de los estudiantes y la concepción y percepción de los Profesores del último año de la unidad educativa objeto de estudio, a fin de determinar la validez de contenido de la sub-escala de motivación del instrumento.

Objetivos específicos

1.- Describir los resultados de motivación académica de la Prueba LUZ alcanzado por el estudiante del último año en técnico medio profesional de la unidad educativa objeto de estudio.
2.-Medir la autopercepción de motivación académica de los estudiantes del último año en técnico medio profesional de la unidad educativa objeto de estudio con respecto a los puntajes de motivación obtenidos en la Prueba LUZ.
3.-Establecer la concepción y percepción de los profesores sobre el nivel de motivación académica de los estudiantes del último año de técnico medio profesional de la unidad educativa objeto de estudio.
4.- Determinar el nivel de correlación que tienen los puntajes obtenidos en la Prueba LUZ con los de las escalas de autopercepción de los estudiantes y la concepción y percepción de los profesores del último año en técnico medio profesional de la unidad educativa objeto de estudio.

Fundamentación teórica

La Prueba Luz es un instrumento diseñado para explorar la motivación y la madurez vocacional y las preferencias profesionales de los estudiantes a fin de contribuir en su proceso de orientación vocacional y satisfacer las necesidades institucionales de asignación de los nuevos ingresos en la Universidad del Zulia. El fundamento teórico de esta prueba parte de la concepción de que para una buena elección vocacional que conduzca al éxito en los estudios y en el trabajo, el estudiante debe poseer altos niveles de motivación general y académica y suficiente grado de madurez vocacional (Busot y colaboradores; 2001).

Se considera que la motivación guarda relación con los procesos de autopercepción traducidos en la energía organizativa de las conductas de aprendizaje. En este sentido, Bandura (1997) expone que la autoeficacia percibida predice el rendimiento porque la persona emprende aquellas actividades en las que piensa que puede desempeñarse exitosamente. Sin embargo, existen otros factores que inciden en el nivel de rendimiento y que escapan a la autopercepción de habilidades. Entre estos factores pueden mencionarse la relación docente-alumno, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Los ítems de la escala de motivación están construidos de tal manera que se le plantean al estudiante tareas en diferentes grados de desafío o impedimento, a las cuales debe responder después de un proceso de análisis y percepción de su autoeficacia personal. Se entiende por autoeficacia aquel proceso mediante el cual la persona valora sus capacidades para organizar y ejecutar acciones que le conducen al éxito (Bandura; 1997).

McClelland (1985) y Schunk (1991) consideran que la motivación académica predice el desempeño exitoso en el aprendizaje. Sobre esta base, las puntuaciones altas en esta escala expresan la autopercepción de sus capacidades para la ejecución de tareas relacionadas con el rendimiento académico y el éxito en los estudios.

Gracias al proceso de autopercepción puede establecerse la diferenciación entre las expectativas de eficacia y la de resultados. En las expectativas de eficacia la persona analiza su propia capacidad para lograr cierto nivel de ejecución y en las expectativas de

resultados la persona analiza los resultados probables de dicha ejecución.

Ambos conceptos de expectativas de eficacia y resultados están relacionados. Los resultados que la persona anticipa mentalmente dependen en gran parte de su percepción de autoeficacia de actuación en las distintas situaciones. La elección de actividades está en parte determinada por los juicios de eficacia personal; evitando tareas y situaciones que creemos que están por encima de nuestras capacidades y desarrollando otras en las cuales nos consideramos capaces de dominar (Bandura, 1987).

En relación con los resultados se encuentra que la autoeficacia puede estar disociada de las expectativas de resultados, por lo cual tener una evaluación razonablemente precisa de las propias capacidades conlleva a conseguir un funcionamiento adecuado.

Esta disociación puede estar presente cuando la persona se sobreestima o se subestima en la percepción de su autoeficacia personal. En el primer caso puede incurrir en la realización de actividades que están por encima de sus posibilidades de ejecución, sufriendo de esta manera ante sí mismo y ante otras personas, de fracasos innecesarios. En el segundo caso puede presentar autolimitaciones que lo privan de experiencias gratificantes y lo ponen a dudar de sus capacidades.

Desde la perspectiva de Bandura es importante señalar que no es suficiente que la persona tenga los conocimientos y habilidades exigidas para esa tarea, sino que además es necesario que él perciba que posee esas habilidades, lo cual implica que la autoeficacia percibida influye en la ejecución de tareas aunque sea independiente de las habilidades que posee la persona.

Estos aspectos permiten la comprensión de la regulación de nuestra propia motivación, de los procesos de pensamiento, del nivel de rendimiento y de los estados emocionales. Es decir, que una percepción de autoeficacia elevada intensifica y aporta el esfuerzo necesario para tener un rendimiento adecuado en las tareas complejas (Bandura y Cervone, 1983; Browne e Inouye, 1978; Schunk, 1984).

Metodología

Población

La población considerada para la investigación estuvo constituida básicamente por tres tipos de universos o grupos poblacionales, a saber:

1. El primer grupo está conformado por los estudiantes del último año del Técnico Medio Profesional de la unidad educativa objeto de estudio.
2. El segundo universo lo constituyen los profesores sobre el nivel de motivación académica de los estudiantes del último año de técnico medio profesional de la unidad educativa objeto de estudio.
3. El tercer grupo se encuentra integrado por los resultados de la Prueba LUZ sobre los estudiantes del último año del Técnico Medio Profesional de la Unidad Educativa

Muestra

La sumatoria de los estudiantes hacen un total de cuarenta y cinco (45) sujetos, que de acuerdo con los criterios que maneja Sierra Bravo (1998: 229) se trataría de una población o universo de carácter finito, puesto que se trata de un valor que no sobrepasa los 100 mil sujetos (*Ob.cit.*: 229).

Instrumentos de Recolección de Datos

El cuestionario que le fue aplicado a los estudiantes se halla constituido de dos (2) partes. La primera de ellas busca evaluar las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes; contando para ello de treinta y uno (31) ítems redactados a manera de afirmaciones y bajo una escala tipo Lickert que van de 1 a 7, donde 1= Estoy muy en desacuerdo, 2= Estoy en desacuerdo, 3= Estoy ligeramente en desacuerdo, 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5= Estoy ligeramente de acuerdo, 6= Estoy de acuerdo y 7= Estoy muy de acuerdo.

La segunda parte del instrumento, pretende medir su capacidad percibida para la realización de tareas académicas, el cual consta de cincuenta (50) ítems construidos en forma de proposiciones bajo la escala Lickert siguiente: 1= Siempre lo hago, 2= Habitualmente lo hago, 3= La mitad de las veces lo hago, 4= Raramente lo hago y 5= Nunca lo hago.

Dicho instrumento fue estructurado en las cuatro (4) dimensiones, a saber:

a) Interés Académico: cuyo indicador estuvo referido a *Persistencia en las Tareas Académicas*.
b) Autoeficacia: medida con el indicador *Convicción y confianza que tiene en su habilidad para hacer frente a tareas académicas específicas*.
c) Responsabilidad Personal: cuyo indicador fue *Actitud para responder e involucrarse con las tareas y actividades de estudio*.

d) Esfuerzo: evaluado con el indicador *Nivel de empeño que manifiesta tener para realizar determinada tarea*.

El otro instrumento les fue aplicado a los profesores, el cual fue diseñado a manera de cuadro de doble entrada, donde se identificaban los nombres de cada estudiante y en el otro extremo se planteaban los ítems con las alternativas siguientes: 1 (Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (Frecuentemente), 4 (Casi Siempre) y 5 (Siempre).

Tal instrumento se estructuró bajo dos dimensiones: Esfuerzo, cuyo indicador fue *Tendencia a cumplir responsablemente con los estudios que realiza*; y Capacidades, evaluada con el indicador *Facilidades para realizar tareas de estudio*.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados de esta investigación se desglosan tal y como fueron establecidos los objetivos que se plantean en la misma; los cuales fueron obtenidos a través del procesamiento, análisis e interpretación estadística de los datos arrojados por los instrumentos de recolección aplicados, derivándose de ellos las respectivas conclusiones.

Objetivo Específico Nº 1: Describir los resultados de motivación académica de la Prueba LUZ alcanzado por el estudiante del último año en Técnico Medio Profesional.

En la Prueba LUZ, la motivación académica es una escala aditiva cuyos resultados no se presentan en términos absolutos sino que son presentados a manera de percentil, con la cual el estudiante sólo puede determinar si su nivel de motivación académica está por encima o por debajo del nivel de motivación académica del grupo escolar del cual forma parte; en razón de ello se consideró oportuno agrupar tales resultados en categorías de percentiles, obteniéndose en la primera de ellas una inferior a 25 y que representa el 22,22% del total de sujetos, una de 27,33 a 40,05 que constituye 15,56% de los sujetos, una que va de 42,52 a 50,69 que representa 8,88% de los sujetos, otra de 52,31 a 69,35 que constituye también 15,56% de los sujetos y una de 70,77 a 98,88 que representa 37,78.

Tabla Nº 1 Resultados Prueba LUZ

Escala de Percentiles	Nº de Sujetos	Fr %
Inferior a 25	10	22,22%
De 27,33 a 40,05	7	15,56 %
De 42,52 a 50,69	4	8,88 %
De 52,31 a 69,35	7	15,56 %
De 70,77 a 98,88	17	37,78 %

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

Tales resultados, permiten apreciar que en la sub-escala de Motivación Académica de la Prueba LUZ, un grupo de estudiantes se ubicó en 37,78% en los percentiles de 70,77 a 98,88, entendiéndose que tan sólo 17 estudiantes se encuentran por encima de sus compañeros, considerándose éstos con un grado de motivación mayor que el resto de su grupo escolar, lo cual indica que de los 45 sujetos que constituyeron la muestra, 17 se perciben como persistentes y motivados por sus actividades académicas, dispuestos a enfrentar los retos que se presenten en sus actividades de estudio, con un alto sentido de la responsabilidad y alto grado de compromiso que se requiere en sus estudios universitarios.

Llama la atención que el mayor número de estudiantes se ubican en percentiles extremos, encontrándose que 10 de los 45 se ubican en un percentil menor a 25, lo cual indica que estos estudiantes se perciben con bajo nivel de desempeño académico, tienen poco interés por involucrarse en actividades académicas que requieren esfuerzo, prefieren actividades que ameritan poco esfuerzo y se perciben poco dispuestos a involucrarse en compromisos académicos y tareas que requieren mucha dedicación y tolerancia; este grupo se percibe como poco dispuesto a dedicar tiempo extra en actividades de estudio y poca disposición a procesos que requieren alto grado de compromiso personal. Tan sólo 4 alumnos se encuentran en los percentiles medios.

En estos grupos puede observarse cómo la autoeficacia percibida de los alumnos son indicadores anticipatorios de la actuación de los mismos. Los pensamientos que expresan los alumnos acerca de sus capacidades, fortalezas, disposición y actitud, pueden anticipar los indicadores de desempeño de los sujetos; es decir, que cuanto más alta sea la autoeficacia percibida más alto el reto de las metas que las personas se formulan y el grado de compromiso con el que están dispuestos a alcanzarlas (Bandura; 1987, 1997; Zimmerman; 1995). Estos pensamientos —opina Bandura (1999)— predicen sucesos y desarrollan formas para controlar otros sucesos que pueden influir en la vida.

De allí que se infiera que tan sólo 17 estudiantes se autoperciben con alta autoeficacia para enfrentar el desempeño académico en la Universidad; de los cuales, según los fundamentos teóricos de la Prueba LUZ (Busot y colaboradores; 2001). se espera alcancen el éxito en sus estudios, sean estables, culminen sus carreras universitarias, y se sientan satisfechos con sus logros y tareas estudiantiles y profesionales.

Objetivo Específico Nº 2: Medir la autopercepción de motivación académica de los estudiantes del último año de Técnico Medio Profesional.

De los cuarenta y cinco (45) estudiantes el instrumento aplicado arrojó entre un mínimo de 41,56 y un máximo de 93,51 para la dimensión Interés Académico: una Media de 68,5137 y una Desviación Típica de 12,3552; la dimensión Autoeficacia con un mínimo de 50,00 y un máximo de 100,00 obtuvo una Media de 76,9841 y una Desviación Típica de 12,9617; la dimensión Responsabilidad Personal con un mínimo de 42,86 y un máximo de 93,88 alcanzó una Media de 74,0590 y una Desviación Típica de 11,8411; y la dimensión Esfuerzo puntuó con un mínimo de 36,73 y un máximo de 91,84 una Media de 71,3379 y una Desviación Típica de 11,8411.

Tabla Nº 2 Autopercepción del Estudiante

Dimensiones	Número	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estandar
Interés Acad.	45	41,56	93,51	68,5137	12,3552
Autoeficacia	45	50,00	100,00	76,9841	12,9617
Responsabilidad Personal	45	42,86	93,88	74,0590	11,8411
Esfuerzo	45	36,73	91,84	71,3379	12,8849

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

Al comparar los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones del cuadro Nº 2, se evidencia que la autoeficacia obtuvo una medida mayor, con la cual se indica que los estudiantes en su mayoría se están percibiendo con niveles de motivación de medio a alto, es decir, que ellos precisan que son capaces de emprender y sostener acciones académicas, ser perseverante en cualquier tarea de aprendizaje que sugiera un esfuerzo especifico que las oriente al logro de las metas propuestas.

El resto de las dimensiones también puntuaron medio alto, entendiéndose que los estudiantes en estos momentos se están percibiendo con alta responsabilidad en sus estudios y con un elevado esfuerzo por alcanzar las metas de dinámicas establecidas. Es importante considerar que para el momento de esta investigación los alumnos están culminando su año escolar y se disponen a finalizar su ciclo diversificado y técnico medio profesional pudiendo sentirse imbuidos por situaciones momentáneas de satisfacción personal de las recientes experiencias académicas vividas.

Los resultados obtenidos en tales dimensiones evidencian una alta puntuación para cada una, y de la cual se infiere que la motivación académica no es un constructo unitario en el alumno sino que ésta es mucho más compleja, constituida de una serie de indicadores de tipo cognitivo, conductual y actitudinal, por lo que debe ser abordada desde una perspectiva integradora y multidimensional. Así mismo puede decirse que cuan alta o baja puntúen los estudiantes en las dimensiones de la motivación académica depende mucho de las experiencias académicas vividas por los mismos; es decir, que estas puntuaciones pueden estar influenciadas de alguna manera por agentes intrínsecos y extrínsecos, tales como las recompensas que reciben y la necesidad de logro que manifiestan en correspondencia a su etapa de adolescencia.

Objetivo Específico Nº 3: Establecer la concepción y percepción de los profesores sobre el nivel de motivación académica de los estudiantes del último año de técnico medio profesional. El profesor puntuó entre un mínimo de 50,00 y un máximo de 98,00, una Media de 80,5067 y una Desviación Típica de 11,4124.

Tabla Nº 3 Concepción y Percepción del Profesor

Dimensiones	Número	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Acción	45	50,00	98,00	80,5067	11,4124

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

Este cuadro (Tabla Nº 3) recoge información valiosa acerca del desempeño académico, que de alguna manera permite establecer la congruencia o no con los puntajes de la Prueba LUZ, encontrándose que el promedio de las puntuaciones es alto en cuanto a la opinión que de los estudiantes tienen los profesores en lo referente a su motivación, indicándose que existe una correlación entre los puntajes obtenidos en el instrumento aplicado a los profesores, que se espera que los alumnos que se ubicaron en los percentiles de 50 a 100 en la sub-escala de motivación académica ingresaron a la Universidad después de enfrentar las acciones especificas demandadas en las actividades académicas universitarias, lo cual predice éxito en sus estudios.

Los resultados obtenidos en esta dimensión evidencian que los profesores de la unidad educativa perciben a los estudiantes del último año de técnico medio profesional altamente motivados en el ámbito académico, por cuanto se considera que los mismos se esfuerzan y disponen de capacidades propias para sus objetivos académicos. Respecto a este punto, es importante señalar que los juicios y opiniones que el docente emita de sus propios alumnos dentro de las aulas de clases influye en su motivación; ya que cuando el docente retroalimenta al estudiante de los progresos alcanzados sobre sus metas académicas, se refuerza la autoeficacia del estudiante; y una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve favorablemente el aprendizaje del estudiante.

Objetivo Específico Nº 4: Determinar el nivel de correlación que tienen los puntajes obtenidos en la Prueba LUZ con los de las escalas de autopercepción de los estudiantes y la concepción y percepción de los profesores del último año en técnico medio profesional.

Este objetivo fue cubierto mediante la aplicación del coeficiente Pearson a los datos obtenidos por los resultados de la Prueba LUZ y los instrumentos aplicados a los estudiantes y profesores, de los cuales se obtuvo una correlación significativa al 0,01 (bilateral) al correlacionar la concepción y percepción de los profesores con los resultados de la Prueba LUZ, lo que significa que ambas se relacionan; es decir, que la evaluación que hace el docente respecto al esfuerzo y capacidades de las que dispone y lleva a la acción el estudiante, y que tienen que ver con ciertas dimensiones de la motivación académica, son medidas todas por los ítems de la Prueba LUZ, contribuyendo a la validez de criterio de la Prueba.

Tabla Nº 4 Correlación Concepción y Percepción del Profesor Vs. Prueba LUZ

	Concepción y Percepción del Profesor	Resultados Prueba LUZ
Correlación de Pearson	1,000	0,443
Sig. (bilateral)		0,002
N	45	45

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

En relación con el autoconcepto y la concepción y percepción del profesor existe una correlación de 0,384 a un nivel de 0,01 (bilateral), lo que quiere decir que existe una relación, en cómo percibe el profesor la motivación académica del alumno y cómo el estudiante autopercibe su motivación.

Tabla Nº 5 Correlación Concepción y Percepción del Profesor Vs. Autoconcepto del Alumno

	Concepción y Percepción del Profesor	Autoconcepto del Alumno
Correlación de Pearson	1,000	0,384
Sig. (bilateral)		0,009
N	45	45

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

Con respecto al Autoconcepto del estudiante y los resultados de la prueba LUZ se obtuvo una correlación de 0,311, que evidencia que entre el autoconcepto del estudiante guarda muy poca relación con la Prueba LUZ

Tabla Nº 6 Autoconcepto del Alumno Vs. Resultados de la Prueba LUZ

	Autoconcepto del Alumno	Resultados Prueba LUZ
Correlación de Pearson		0,154
Sig. (bilateral)	1,000	0,311
N	45	45

Fuente: Flores; Lauretti y González 2006.

Estadísticamente, no se encontraron resultados significativos entre la autopercepción del alumno y la percepción del profesor, indicando que los alumnos se consideran de una manera y se exteriorizan de otra; es decir, que el desempeño no se corresponde con su autopercepción o autoeficacia percibida. De allí pueden explicarse las puntuaciones altas obtenidas entre las dimensiones de interés, responsabilidad, esfuerzo y autoeficacia.

Esta correlación entre la opinión de los profesores acerca de los constructos de motivación académica y las puntuaciones de Prueba LUZ en la sub-escala de motivación académica, indican validez de criterio de la prueba, la cual induce a creer que los criterios que establece esta sub-escala son los considerados por los profesores al momento de determinar el constructo. Motivación académica; es decir, que se está considerando los mismos indicadores de la variable, fortaleciéndose así la independencia de las Escalas Aditivas de la Prueba LUZ[1].

Conclusiones

Atendiendo a los objetivos generales y específicos planteados y a la información obtenida por la población, en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- El 37,78% de los estudiantes obtuvieron un percentil entre 70.77 y 98.88 en la sub-escala de motivación académica de la Prueba LUZ y 15,56 % se ubicaron en percentiles entre 52,31 a 69,35; mientras que el resto se encuentra por debajo de estos valores, con lo que se evidencia que buen número del grupo estudiado (representan 53%) se haya mayormente motivado desde el punto de vista académico.
- Los estudiantes obtuvieron puntuaciones altas en las dimensiones: interés académico, autoeficacia, responsabilidad personal y esfuerzo en su autopercepción de motivación académica; de lo cual se puede inferir que la motivación académica es un constructo complejo, constituido por una serie de indicadores de tipo cognitivo, conductual y actitudinal; y, debe ser abordada desde una perspectiva integradora y multidimensional.
- En cuanto a la concepción y percepción de los profesores sobre el nivel de motivación académica de los estudiantes, éstos conciben y perciben a los estudiantes altamente motivados en el ámbito académico, por lo que se considera que los mismos se esfuerzan y disponen de capacidades propias para lograr sus objetivos académicos.

[1] Para efectos de la Prueba LUZ las Escalas Aditivas son aquellas que miden las variables independientes de Motivación General, Motivación Académica, Madurez Vocacional, que se relacionan con las dependientes de Éxito, Estabilidad y Satisfacción.

- Al correlacionar la concepción y percepción de los profesores con los resultados de la Prueba LUZ, se obtuvo una correlación significativa, lo que sugiere que ambas variables se relacionan; es decir, que la evaluación que hace el docente respecto al esfuerzo y capacidades de las que dispone y lleva a la acción el estudiante, tienen relación con las dimensiones de la motivación académica medida en la Prueba LUZ, determinándose con ello la validez de criterio de la misma.
- Al correlacionar la percepción y concepción del profesor con el autoconcepto del alumno, se obtuvo una relación baja entre las mismas, lo cual denota que la opinión que tiene el estudiante de su propia motivación académica no coincide con el criterio que sobre este aspecto tiene el docente y que ello pudiera explicarse en virtud de las edades de los adolescentes, donde no tienen claro los atributos o capacidades que poseen.
- Al correlacionar la autoeficacia del estudiante con los resultados en la sub-escala motivación académica de la Prueba LUZ, se halló que no hay relación entre dichas variables, con lo que se evidencia que el criterio que tiene el estudiante sobre su motivación académica cambia de un momento a otro y que muchas veces puede o no coincidir con las pruebas o instrumentos que se aplican para medirla.
- Aún cuando la correlación en los resultados de la Prueba LUZ y el instrumento sobre la autopercepción de la motivación académica en el estudiante haya sido poco significativa, no puede decirse o considerarse que ambas o una de ellas no esté midiendo la motivación académica; ambas la miden pero de manera diferente, por cuanto cada aspecto o dimensión en que se estructuraron los ítems del instrumento (interés académico, autoeficacia, responsabilidad personal y esfuerzo) alcanzaron un puntaje significativo, al correlacionarse con el instrumento diseñado para medir la percepción y concepción de los docentes sobre el nivel de motivación académica de los estudiantes.
- En sí, el instrumento para medir la percepción y concepción del docente sobre el nivel de motivación académica del estudiante, puede ser considerado o comparado como la versión micro de la Prueba LUZ, por cuanto solamente atiende la sub-escala motivación académica, y sobre el cual los docentes encontrarán una importante herramienta con la cual puedan predecir o conocer la situación de la variable (motivación académica) en los nuevos ingresos.

Bibliografía

Bandura, Albert. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona: Martínez Roca.

_____ (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

_____ (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia.* Universidad de Stanford. Traducción al español: Fabián Olaz, María Inés Silva, Edgardo Pérez. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Busot, Jesús A., y colaboradores. (2001). *Manual Técnico de la Prueba LUZ.* Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia (Ediluz).

_____. (2001). *Manual de Procedimientos. (Lineamientos para su aplicación).* Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia (Ediluz).

Busot, Ivonne. (1997). «Teoría de la auto- eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional». En: *Encuentro Educacional. Revista Especializada en Educación.* Núm. 1. Vol. 4. Maracaibo. Facultad Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Pág. 53- 63.

Busot De Delgado, Ivonne. (1999). «Efectos de un Programa de Intervención sobre la Autoeficacia en relación con el manejo de la disciplina en el aula». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magíster Scienciarum no publicado. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.

_____. (2004). «Expectativas de eficacia del maestro en la disciplina del aula». Tesis de Grado para optar al título de Doctora en Ciencias Humanas. Maracaibo: La Universidad del Zulia.

Cofer, C. N.; APPLEY, M. H. (1987). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación.* México: Trillas.

Fernández-Abascal, Enrique y colaboradores. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana.* España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Volumen II.

Hernández S., Roberto y colaboradores. (1998). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill- Interamericana.

Lauretti de Boyero, Paola; González C., Lesbia. (2005). «Motivación Académica y Rendimiento Académico». Ponencia del Congreso Internacional de Orientación y Consejería celebrado en Lisboa- Portugal del 12 Al 17 de Agosto de 2005.

Lauretti de Boyero, Paola; Villalobos, Eira y González, Jesús. (2006) «Efectos de un programa de motivación para docentes en ejercicio». Trabajo de Investigación Financiado por el CONDES. Maracaibo. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Psicología.

Parra Olivares, Javier. (2000) *Guía de muestreo.* Maracaibo: Centro de Investigaciones de la Universidad del Zulia.

Sabino, Carlos A. (1995). *El proceso de la investigación.* Santa Fé de Bogota: Panamericana.

Sierra Bravo, Restituto. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Zimmerman, Barry. (1995). «Autoeficacia y desarrollo educativo». Pág. 177- 221. En Bandura, Albert (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada

Ma. Gabriela Edith Huesca Ramírez y Ma. Belén Castaño Corvo*

Resumen: La deserción universitaria y el retraso en los estudios son dos problemas que acucian a muchas universidades. Las causas de la deserción son múltiples y variadas por lo que esta problemática debe analizarse teniendo en cuenta factores de índole personal, socioeconómico y académico entre otros. Estos últimos tienen que ver con la deficiente orientación vocacional, la insatisfacción con la calidad de la licenciatura, la insuficiente preparación para ingresar a una carrera y en definitiva con el síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema universitario que lleva a los alumnos a quedarse rezagados en su aprendizaje. **Palabras clave**: deserción escolar, rezago educativo y orientación vocacional.

La deserción universitaria y el retraso en los estudios son dos problemas de gran alcance internacional. En Europa, los bajos rendimientos académicos abundan y escasean los estudiantes que cursan sus estudios y aprueban las asignaturas en los períodos establecidos; así se pone de manifiesto en el trabajo *La deserción universitaria* llevado a cabo por Margarita Latiesa de Universidad de Granada.

De acuerdo a este estudio (ver «Tipología…»), el crecimiento de la deserción universitaria comenzó hace cuatro décadas y se fue acrecentando en la década de los noventa. Las tasas de abandono en España oscilan entre 30% y 50%, y son similares a las de otros países: Francia, Austria y Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, son algo más bajas en Alemania (20- 25%), Suiza (7%-30%), Finlandia (10%) y Países Bajos (20%-30%). No parece casual que las tasas de abandono sean inferiores en los países con sistemas más selectivos y sean superiores en aquéllos que tienen un sistema más abierto.

En América Latina, el problema de la deserción debe analizarse en el contexto social y económico de la región y particularmente teniendo una visión general de los sistemas educativos. Si bien la educación superior ha crecido notablemente en las últimas décadas, en la mayoría de los países una proporción mayoritaria y significativa de la población aún se mantiene en condición de «exclusión». Es así como menos de 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos de 10% ha completado sus estudios universitarios.

Dada la relevancia del tema, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se propuso llevar a cabo un Proyecto Regional sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cuyo objetivo general fue dimensionar la magnitud de la deserción y la repitencia[1] en los países de la región en el ámbito de sus sistemas de educación superior, analizar los factores que inciden en ellas, sus implicaciones y posibles propuestas para paliarlas.

En septiembre de 2005 se llevó a cabo el Seminario Internacional «Rezago y deserción en la educación superior», en la Universidad de Talca (Chile). Con respecto a los factores que inciden en la deserción, el informe final del Seminario señaló que éstos se pueden agrupar en: *condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar*, *aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales* y *aspectos académicos*

La deserción escolar, al igual que el rezago y la eficiencia terminal es un problema que caracteriza a la mayoría de las instituciones mexicanas. El sistema de educación superior mexicano está constituido por más de 1,800 instituciones públicas y privadas que ofrecen programas de licenciatura, especialidad,

* Universidad Iberoamericana, Plantel Puebla. Ma. Gabriela Edith Huesca Ramírez; correo.- edith.huesca@iberopuebla.edu.mx; Ma. Belén Castaño Corvo; correo.- belen.castano@iberopuebla.edu.mx

[1] Se entiende por *repitencia* la acción de cursar reiteradamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico (ver González, Luis Eduardo: 157).

maestría y doctorado. En el periodo de 2004-2005 se registró una matrícula de 2 385,000 estudiantes, de los cuales el subsistema público atiende a 70% de la matrícula total de la educación superior. En materia de eficiencia terminal en 2003 el promedio nacional fue de 66%.

En 2005 se llevó a cabo el «Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior», bajo la dirección de ANUIES. De éste y de otros estudios realizados por ANUIES se desprenden un conjunto de datos como referentes generales. Así, se sabe que: a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen el título de licenciatura correspondiente; y d) el mayor abandono se da en carreras con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción, con indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral, y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

De otros trabajos, como los realizados por Ragueb Chaín y otros investigadores (Chaín, 2001), se desprende una amplia gama de factores que, según sus resultados, explican las probabilidades de que un estudiante concluya exitosamente sus estudios superiores. Así, existen mayores posibilidades de que eso ocurra si el alumno: a) concluye en tiempo sus estudios de bachillerato con un buen rendimiento académico; y b) si en el examen de selección de ingreso a los estudios superiores logra un nivel adecuado de conocimientos en áreas como *razonamiento verbal* y *español*.

Por su parte, De Garay (2004), tomando como población de análisis a la matrícula de 3 unidades académicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, llega a la conclusión de que los estudiantes más integrados al ámbito universitario, se caracterizan por: a) poseer, en su lugar de residencia, un mayor número de bienes culturales —libros especializados, enciclopedias, diccionarios, libreros, escritorio—; b) utilizar un menor número de horas dedicadas al consumo televisivo; y c) consumir en mayor medida la oferta cultural de la institución.

Como hipótesis de trabajo, otros autores como Lilia Pérez Franco (Pérez, 2001), han señalado que la integración de los individuos a la vida social moderna opera en un contexto de desigualdad de oportunidades, por lo que es importante analizar las *características del grupo familiar* y las *cualidades inherentes al estudiante* a partir de la trayectoria previa y de la trayectoria inicial en la institución.

Como una respuesta al hecho de que buena parte del abandono escolar se presenta en los primeros años de la licenciatura, Romo y Fresán (Romo y Fresan, 2001) señalan que la transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de análisis, ya que los alumnos manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución. Dichas autoras identifican como elementos explicativos: la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante, así como la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores. Asimismo, señalan que existe una relación directa entre la calificación obtenida en el examen de admisión y el desempeño académico de los estudiantes.

«Los jóvenes universitarios son un grupo social importante. Se distinguen de otros sectores juveniles por haber obtenido éxito en su trayectoria escolar previa, en un país como México, donde la mayoría de jóvenes quedan excluidos de la universidad, ya que ocho de cada diez sujetos de entre 18 y 24 años no llega a los estudios superiores. En este sentido, los universitarios son una élite que ha destacado por su resistencia, permanencia, compromiso, dedicación y habilidad para sobrevivir en las escuelas» (Casillas, 1998). Esta información nos hace preguntarnos: ¿por qué si son un grupo que al parecer ha pasado muchos obstáculos para llegar a la universidad, abandona sus estudios durante el primer año?

La deserción y el abandono son una realidad, particularmente en los primeros trimestres, semestres o cuatrimestres, período en el que las universidades pierden entre 25% y 35% de su matrícula. Si a ello sumamos que otra proporción de entre 15% y 20% dejan la universidad antes de titularse, resulta que alrededor de la mitad de los jóvenes que ingresan en una institución de educación superior no culminan su proceso formativo. Ante esta problemática las instituciones universitarias están estudiando el fenómeno de la deserción en los estudiantes.

El presente trabajo es un acercamiento al tema que se une a trabajos realizados anteriormente, para conocer al estudiante de la Universidad Iberoamericana. En este estudio presentamos el reporte de la investigación, cuyo objetivo fue conocer, desde la propia voz

de los estudiantes de la Ibero Puebla, las causas por las que desertan.

Según Vincent Tinto (1987), los dos atributos que destacan como causas primarias de la deserción en el nivel individual se designan con los términos de *intención* y *compromiso*. Asimismo con los términos *ajuste, dificultad, incongruencia* y *aislamiento* se designan los cuatro tipos de experiencia personal que, a escala institucional, se vinculan al abandono.

Una situación ligada estrechamente al abandono son las metas de los estudiantes. En términos generales se puede decir que cuanto más alto sean los niveles de las metas educativas, mayores serán las probabilidades de terminar los estudios, incluso hasta cuando hay problemas económicos o de ajuste.

Es importante destacar que no todos los estudiantes ingresan a la educación superior con claros objetivos y metas educativas; unos las descubren durante sus estudios y otros ya ingresan con esos planes. Es común que estas metas puedan cambiar durante todo el recorrido universitario, siempre y cuando se encuentre alguna que cause un impulso para concluir los estudios. Si los planes permanecen indeterminados durante periodos prolongados, persistiendo la incertidumbre, es más probable que los estudiantes deserten sin terminar la carrera.

Los compromisos individuales o personales, como motivación, impulso o esfuerzo, también están vinculados con el abandono de las instituciones de educación superior. La voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento importante para la persistencia en los estudios universitarios. Inversamente, «la ausencia de intención o de compromiso constituye un componente crítico del proceso de abandono» (Tinto, 1987: 48).

Los compromisos individuales o personales adoptan dos modalidades: con la meta y con la institución. El primero se refiere al compromiso de una persona con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado. El segundo, consiste en el compromiso personal con la institución en que el alumno se ha inscrito, es decir, su sentido de pertenencia.

Cope y Hannah, después de revisar las investigaciones concernientes al tema, concluyeron que, de todas las características individuales estudiadas, «el compromiso personal con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil» (Cope y Hannah, 1975: 19; citado en Tinto, 1993: 50).

La persistencia en una institución universitaria también exige al alumno el ajuste, tanto social como intelectual, al mundo universitario. Las dificultades para efectuar la transición se originan en dos fuentes distintas. Por una parte, pueden provenir de la incapacidad de los sujetos para desprenderse de las pasadas formas de asociación, características del colegio local del nivel medio superior y de las amistades vinculadas a ese ambiente; y por otra, las dificultades pueden generarse en la necesidad que experimentan los alumnos de adaptarse a nuevos y a menudo cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida universitaria, principalmente de los alumnos foráneos.

Los problemas de la separación familiar y del ajuste a la universidad están con frecuencia vinculados con las diferencias de la personalidad, las habilidades para competir y las características de las experiencias educativas y sociales previas.

La mayoría de las deserciones son de carácter voluntario, en el sentido de que se producen sin que existan presiones formales por parte de la institución. La mayoría de estos abandonos, en vez de reflejar desempeños deficientes, manifiestan más bien las características de las experiencias personales, sociales e intelectuales, realizadas en la universidad. Específicamente expresan el grado en que esas experiencias contribuyen a integrar a los individuos en la vida social e intelectual de la institución. En general podemos decir que cuanto más integradoras son esas experiencias, más probabilidades tiene el alumno de permanecer en la institución. Inversamente, los individuos menos integrados tienen más tendencia a desertar voluntariamente, antes de completar su carrera. De ahí la importancia de que en la etapa temprana de la carrera se dé el contacto entre estudiantes y profesores, para ayudar así a su incorporación más rápido.

Los factores económicos son mencionados de manera frecuente por los investigadores y por los alumnos desertores, si bien hay pocas pruebas directas que apoyen la afirmación de que la situación económica, por sí misma, sea un determinante significativo en el proceso de deserción. Señala Tinto que aunque los estudiantes desertores atribuyan a menudo a las dificultades financieras las razones de su abandono, estas afirmaciones tienden más bien a enmascarar, que a revelar, los motivos básicos de la deserción. «Los alumnos que perciben las experiencias universitarias como gratificantes y/o directamente vinculadas con su futuro, continuarán soportando pesadas cargas económicas y aceptarán contraer deu-

das considerables a corto plazo con el objeto de obtener la graduación» (Tinto, 1987: 88).

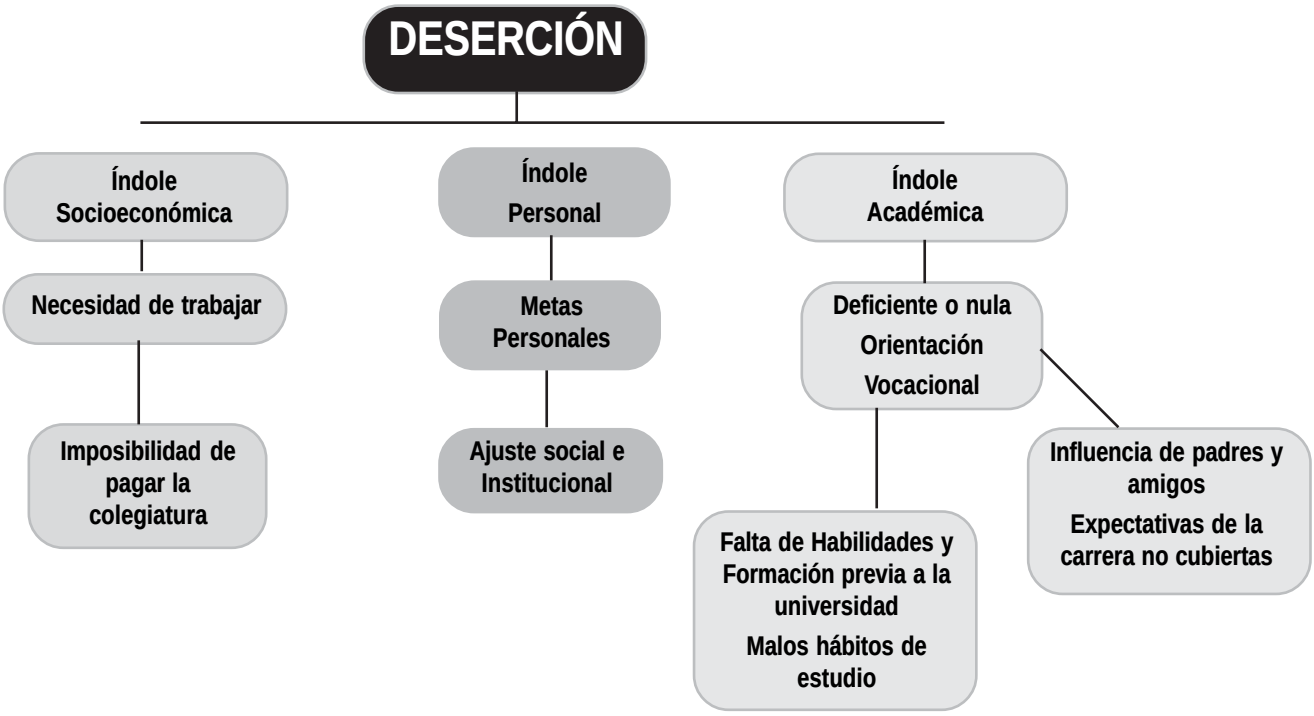
La elección de informantes para un estudio de casos, se realiza eligiendo aquellos casos que sean típicos o representativos de otros casos. En este trabajo se sistematizaron las solicitudes de baja, centrándonos en las correspondientes a los alumnos que ingresaron en los periodos de Primavera (enero- mayo) y Otoño (agosto-diciembre) de 2004 y desertaron durante el primer año de la carrera. Nuestro propósito fue conocer, de manera más profunda, las causas por las que desertan los alumnos de primeros semestres, a fin de encontrar explicación al proceso que vive el alumno que deserta.

Para ello realizamos 6 entrevistas *en profundidad*, correspondientes a los casos de:

- Cambio de carrera y de universidad
- Cambio de universidad continuando en la misma carrera
- Cambio de carrera dentro de la misma universidad

Mediante la entrevista *en profundidad* observamos las diferencias de enfoque que los alumnos dan a las causas de abandono de la universidad cuando llenan el formato de autorización de «Baja temporal o definitiva». La entrevista nos proporcionó un cuadro amplio de escenarios y situaciones y las interpretaciones que nuestros estudiantes le dan en primera instancia al fenómeno de la deserción.

Las entrevistas se analizaron estableciéndose las siguientes categorías de estud:



Metas personales

Esta categoría es fundamental en el caso de la Universidad Iberoamericana, ya que es la primera en importancia porque la nombran todos los entrevistados con 22 frecuencias.

«…ni yo me veía futuro arquitecto, no me veía proyectando una plaza…. Yo me veía metido en la fábrica con mi papá ayudándole a resolver problemas con el trato de la gente. Me gusta estar con la gente y no estar metido en una oficina» (AoL3.CC: 476-479)

«… ¡Me apasiona! [tengo] un sueño «guajiro» de ser *rockstar*. Es algo a lo que quiero dedicar mi vida, no sé, aunque no pueda traer coche del año y vivir en un *penthouse*» (AoL1. CC+U: 78-82)

Es importante reconocer que ciertas personas deciden a veces abandonar las instituciones de educación superior, sin alcanzar la graduación, sencillamente porque no tienen la meta o la intención de permanecer en ella hasta lograr esa graduación (Tinto, 1994: 459).

Deficiente orientación vocacional

Aproximadamente 80% de los que abandonaron, no tenían definidos sus planes académicos en el momento de la deserción (Waterman y Materman, 1972).

«Pues cuando terminé la 'prepa' dije, 'ha de ser como un siguiente paso' y pues, en parte fue, porque no hice exámenes de orientación de esos que te hacen de aptitudes y habilidades, de esos que ya vayas bien a hacer un examen a otro lugar, y yo creo que estos cursos si ayudan de mucho (AoL2.CC+U: 16-19)

La mayoría de los universitarios ingresan a la universidad con poca información de lo que es la licenciatura que han elegido. No saben cuál es el currículo de la licenciatura que estudiarán, sus alcances laborales y si cuentan con las habilidades y motivación para la carrera que han elegido.

«… escogí Arquitectura porque yo pensé que era más manual, más práctica y ya no tenía mucho tiempo para decidir… ni ví plan de estudios, ni nada» (AoL3.CC: 404-408).

Influencia de padres/amigos en la elección de la carrera

Muchos estudiantes centran su decisión exclusivamente en el bienestar familiar y someten sus gustos personales, sus metas en aras de un progreso familiar en el que subyace el mandato familiar de emprender una carrera universitaria para salvaguardar en algunas ocasiones la identidad familiar.

«…si mi papá y mi mamá no se quedan solos en la fábrica, si la van a sacar adelante, yo voy a ser un apoyo más. Vamos a hacer un grupo y a hacer crecer esto ¿no?» (AoL3.CC: 628-629).

Las influencias de los familiares y el miedo a equivocarse de carrera, ensombrecen el poder de decisión, los gustos y las convicciones de los jóvenes. «Los padres y la familia en general, tienen una influencia fundamental en la problemática».

«…de todas formas la decisión que tú tomes, siempre te la van a cuestionar los papás, los amigos. Todos te van a decir «¿ya pensaste en esto?»... Yo creo que esto me pasó a mí con administración [de empresas]… me dijeron «¿dónde crees que puedan estar los chefs?»... (AoL2.CC+U: 37-41).

Expectativas de la carrera no cubierta

Algunas de las expectativas del alumno no pueden ser cubiertas por la institución, ya que son de carácter endógeno, en las que el joven ha construido unas expectativas basadas tal vez en información poco veraz, como puede ser el campo de trabajo de la licenciatura que está estudiando, el enfoque de la carrera, el ambiente que percibe, etc., siendo esta causa una derivación de una deficiente orientación profesiográfica.

«… espero que la carrera me ayude a entender a la gente… tratar de «apapacharlos» sin que ellos se confundan y crean que son tus amigos de toda la vida y te suban a pedir dinero, porque normalmente es lo que pasa ¿no?... su complejo de inferioridad, eso es lo que no me agrada y me gustaría resolverlo con mi carrera y siento que sí va por ahí» (AoL3.CC: 546-559).

Falta de habilidades y formación. Malos hábitos

En nuestros alumnos se da con frecuencia este problema, aunque por ahora no es una causa central para el abandono de la universidad. El taller de Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje, al que llegan alumnos con bajo promedio, muchos problemas de malos hábitos y falta de formación previa a los estudios superiores, está siendo de gran apoyo para aminorar el problema.

«… pienso que tenía problemas académicos y el trabajo que me cuesta ahorita, porque normalmente me cuesta trabajo. No es algo sencillo a una persona que realmente en su vida estudiantil no ha hecho nada y de repente unos trabajazos que nos pedían en Proyectos; yo quería volverme loco, me quedé sin uñas» (AoL3.CC: 701-703).

Algunos estudiantes quieren seguir adelante y se esfuerzan por subsanar sus carencias académicas. Esta situación es un problema que se manifiesta en la universidad, pero es de mucho tiempo atrás y las instituciones de Educación Superior, no puede en un semestre o dos, cambiar los malos hábitos de estudio y deficientes contenidos de su formación previa.

«…no sé por qué nunca me gustó leer, tal vez porque prefería andar en bici… ¡a lo mejor por eso!» (AoL3.CC: 428-429).

Causas de índole personal

Ajuste social e institucional

La vida universitaria exige al estudiante el ajuste social e intelectual al nuevo y en ocasiones desconocido mundo universitario. «Aunque la mayor parte de los estudiantes cumplen de manera eventual el proceso de transición a la universidad, algunos afrontan dificultades grandes como para inducirlos a abandonar los estudios» (Tinto 1992: 52)

«Pues no así de fresitas, pero, algo así de prepotentes… hay unos que se sienten más que otros y eso es incómodo» (Aof4.MC:139-142).

Resultados

Se corrobora lo que dice Tinto (1994): cuando el alumno no tiene claro su objetivo, meta, plan de vida, es

más costoso que permanezca y concluya sus estudios universitarios.

Recomendaciones a los coordinadores y profesores

- No estigmatizar el cambio de carrera
- Favorecer el ajuste de estos estudiantes a la institución en lo académico y en su sentido de pertenencia

Propuestas institucionales

- Fortalecer la atención de los estudiantes que llegan a tramitar su baja en Orientación Educativa
- Canalizar a los candidatos a cambio de carrera dentro de la Ibero al Servicio de Orientación Vocacional y Profesiográfica
- Prevenir las bajas a través del acompañamiento que realizan los profesores de los primeros semestres y desde la materia de Introducción al Pensamiento Universitario
- Formar a los profesores de primeros semestres (prioritariamente) en los procesos de acompañamiento
- Promover, desde Orientación Educativa, la creación de grupos de autoayuda coordinados por los propios estudiantes
- Generar semestralmente datos estadísticos de la deserción y reincorporación de estudiantes

La prevención de la deserción universitaria es sumamente importante. De ahí la necesidad de generar espacios de prevención y adaptación de los alumnos al sistema universitario. A ello se une el trabajo previo que desde la Secundaria y especialmente en la Preparatoria deben realizar las personas que integran los departamentos psicopedagógicos a fin de orientar debidamente a los alumnos en la elección de su carrera universitaria y en definitiva en sus vidas pues ellos, los jóvenes, son portadores de futuro.

Bibliografía

Casillas, Miguel Ángel (1998), *Notas sobre la socialización en la Universidad. De la tradición a la innovación*. México: JOVEN es, Estudios sobre la juventud, SEP.

Chaín, R. *et al*. (2001), *Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción* en Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES. México.

Garay, A. (2004*), Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Pomares. México

González, Luis Eduardo, «Repitencia y deserción universitaria en América Latina». Informe sobre La educación Superior en América Latina y el Caribe 2002-2005. Pág.157. www.iesalc.unesco.org.ve (enero, 2007).

Perez, L. (2001), *Factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar* en Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES. México.

Romo, A. y Fresan, M. (2001), *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago,* en Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES. México.

Tinto, Vincent (1993), *El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento*. México: Universidad Autónoma de México

«Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios», en www.ugr.es (enero de 2007).

En la ciudad de Durango, Dgo.
Compre la REMO en:
«Libreria Vargas», calle Zaragoza # 317 Sur.
Col. Centro. Teléfono (618) 811-85-37.

Quiero SER..., una publicación donde la pluma del escritor hace contacto con la imaginación del lector en forma artística e incluso poética, llevándole a la construcción o reconstrucción de espacios de análisis y reflexión, donde cada pensamiento tiene el poder de modificar circunstancias tanto internas como externas en un reencuentro consigo mismo y con los demás; con la naturaleza y con el papel que como seres humanos jugamos respecto a ella. **Informes y ventas**: Red de Orientadores Educativos 1ª Privada de la 16 de Septiembre Nº 5102 (esq. con Sevilla). Col. Las Palmas. C.P. 72550. Puebla, Pue. Tel./Fax. 01(222) 211-41-63. Email: proe@asistencia.org. En el Distrito Federal: Mtro. Adalberto Espinosa Aguilar. División del Norte 1238-3. Col. Letrán Valle, Del. Benito Juárez. C.P. 03650. Tel. 01(55) 56-01-27-86 y 56-04-18-80. Email: adalbertoespinosa@yahoo.com.mx.

Política Educativa y Empleo: Las Propuestas y las Acciones al Inicio del Nuevo Gobierno

Gerardo Nieto*

Resumen: Hablar de política educativa en México es referirse a la principal asignatura pendiente de la nación. A unos meses de que el nuevo gobierno de a conocer su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y sus programas sectoriales, es posible iniciar una reflexión en esta materia sobre la base de las definiciones que se hicieron en campaña y de las acciones que se han tomado. Planteo este ejercicio de análisis a partir, primero, de contextualizar el complejo proceso de transición global y nacional en el que nos encontramos y, en segundo lugar, de conocer las definiciones y las acciones del régimen en esta materia. El enfoque analítico parte de la siguiente hipótesis: el impacto del proceso de transición global y de por lo menos tres transiciones particulares obligan a México a emprender una transformación profunda e impostergable de su sistema educativo. Si esta transformación no se da en un plazo relativamente breve, de cinco o diez años a lo sumo, nuestro país se encontrará en un periodo crítico para su desarrollo, más aún, si el Estado no define una política clara de apoyo al financiamiento de la educación pública y de sus universidades federales y estatales. **Palabras clave**: política educativa, empleo, transición demográfica, transición laboral y transición educativa.

Vivimos una compleja transición. Nuestro país está inmerso en un cambio global de fin de época. Las transformaciones en el mundo han trastocado nuestra percepción de la economía, de la política, de la educación, del trabajo. Presenciamos, sin exageraciones, una gran mutación civilizatoria ligada a la revolución tecnológica, al avance científico, a la microelectrónica, a la robótica, a las telecomunicaciones, a las ciencias del espacio, a la investigación biotecnológica, al cambio climático y al advenimiento de sociedades informacionales. Una buena cantidad de valores están siendo confrontados con el trasiego de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Presenciamos un parteaguas histórico que plantea muchas exigencias, en particular, en el terreno de la educación.

Se desafía nuestra capacidad para entender los cambios, pero especialmente para sumarnos a ellos. La transición global crea condiciones de auténtico desafío: lo que antes fue el paradigma sobre el cual se montó todo un modelo de desarrollo como la fue la industria de la manufactura ligada a procesos para transformar materia prima en productos estándar, ahora se sustituye por un nuevo valor agregado: el conocimiento. *Se ha operado una ruptura con el viejo paradigma, no hay una continuación. Se rompió con el pasado*.

La dinámica de la nueva economía tiene efectos inmediatos en la composición de los mercados de trabajo. Los requerimientos de la nueva fuerza laboral exigen cambios de magnitud y calidad determinantes en el terreno de la educación. *El sistema educativo nacional habrá de fijar, en un plazo relativamente corto, su estructura, renovar planes y programas y corregir las distorsiones de su matrícula de educación superior*. No hay tiempo para la instrumentación de una reforma que tienda a cumplir los requerimientos de un mundo no solo cambiante, sino ya en muchos aspectos profundamente cambiado.

A la presión de esta transición global se suman por lo menos los efectos de tres transiciones específicas:

La transición demográfica

La tasa de crecimiento poblacional se ha reducido sustancialmente y origina un sistemático envejecimiento. En las últimas décadas, la evolución poblacional del país ha experimentado cambios notables, lo que tiene una incidencia directa sobre las demandas de los ciudadanos: éstas cambian, mutan conforme la pirámide poblacional se avejenta.

En México vivimos la reducción de la base de la pirámide poblacional. Por primera vez en la historia del país existen, en algunas zonas, exceso de oferta en las aulas de primaria, particularmente en el norte. En las siguientes dos décadas nuestra pirámide poblacional se abrirá en la parte superior, lo que empieza a mostrar un incremento notable en la demanda de educación media superior y superior y, por supuesto, en la demanda de empleo. La pirámide poblacional hacia el 2025 expresará la configuración de un país desarrollado. Con una tasa de crecimiento de 1.7 por ciento, se estima una población de 120 millones de personas hacia el 2020. Estadísticamente, México se ha dividido en dos: por un lado está el sur, con los peores números socioeconómicos y una concentración mayor de población indígena; y por otro lado, se encuentra el norte, industrializado y con mucho menos contrastes económicos y sociales.

Es importante considerar una variable geográfica fundamental: el norte de la República tiene un comportamiento de un país desarrollado, el número de hijos por pareja se ubica en 2.1; el número de años que la mujer dedica a los hijos se reduce a su mínimo con 10.5. En contraste, en las zonas del sur encontramos comporta-

* Académico de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE/UNAM y periodista en *El Financiero*.

mientos poblacionales con tasas de fecundidad de cinco o más hijos, con un tiempo estimado de crianza de los hijos, de 25 años.

Se estima que por cada década que pase habrá diez millones de habitantes más en el país. Si la política poblacional continúa y si la pirámide demográfica se estabiliza, en el año 2025 seremos 130 millones de personas. En el 2010 México habrá alcanzado un nivel de país desarrollado, es decir 90 por ciento de su población radicará en zonas urbanas, lo cual afectará considerablemente las demandas educativas.

La transición laboral o del mundo del trabajo

Se expresa en la emergencia económica de la mujer; en el surgimiento de nuevos modelos de empleo y, en general, en el advenimiento de la economía del conocimiento. La emergencia laboral de la mujer confirma la tesis de que se acabó el monopolio masculino en áreas tradicionales de la economía y de la educación. En los últimos 25 años, la participación de la mujer en la actividad económica ha crecido de manera sostenida. De acuerdo al Consejo Nacional de Población, actualmente representa 43 por ciento de la población económicamente activa.

El crecimiento de la PEA femenina se explica por tres factores fundamentales: 1) el incremento del nivel educativo de la mujer; 2) el descenso de la fecundidad; y, 3) los cambios en las pautas matrimoniales. A estos factores se agregan los siguientes elementos: a) la dinámica desaparición de los trabajos vinculados a la manufactura; b) el predominio de una economía de los servicios que prefiere la fuerza de trabajo femenina; y, c) una tasa más alta de titulación y de mujeres con estudios universitarios. Lo anterior provoca escasez laboral para los hombres; una reducción de las perspectivas matrimoniales de las mujeres con estudios universitarios y una intensa competencia por los trabajos disponibles. Conapo indica que la tasa de participación femenina en la PEA pasó de 17 por ciento en 1970 a 43 por ciento en 2006. *La PEA femenina aumentará en forma sostenida: de 14.9 millones en 2002 llegará a 19.5 millones en 2010 y a 23.1 en 2020*.

La base de la pirámide poblacional se empieza a adelgazar a partir de 1995. Actualmente alrededor de 43 por ciento de las mujeres se cuentan entre la población económicamente activa. En perspectiva su participación se incrementará considerablemente. Se estima para el 2025 que su contribución al gasto familiar sea regular, lo que permitirá fortalecer la vertiente del ahorro familiar actualmente inexistente, dado que para entonces en la mayoría de los hogares habrá dos salarios.

Para el año 2000, en el Sistema Educativo Nacional de nivel superior había, de acuerdo con la ANUIES, 64 por ciento de mujeres en las carreras de Educación y Humanidades; 60 por ciento en el área de Ciencias de la Salud y 56 por ciento en Ciencias Sociales y Administrativas. Aún en las ingenierías y las ciencias exactas, tradicionalmente reserva masculina, la presencia de la mujer es significativa. Al nivel de posgrado, para el año de referencia, 46 por ciento de los estudiantes inscritos en una especialidad eran mujeres; en maestría ese porcentaje se ubicaba en 41 por ciento y en doctorado en 38.

La transición laboral tiene que ver también con nuevos modelos de empleo. La tesis que al respecto sostiene Manuel Castells es que *en todo proceso de transición histórica como el que la humanidad vive, una de las expresiones más directas del cambio es la transformación del empleo y de la estructura ocupacional*. Es posible detectar hoy drásticos cambios en los modelos de empleo y en el sistema educativo tradicional.

En una primera fase, que va de 1920 a 1970, las sociedades experimentan un aumento significativo del empleo industrial y se alejan consistentemente de la agricultura. El empleo industrial en Canadá pasa de 17 por ciento en 1921 a 22 en 1971; en Japón crece de 16.6 en 1920 a 26 por ciento en 1970; en Alemania se desplaza de 33 a 40 por ciento; y en Italia de 19.9 a 27.4 por ciento. La segunda fase comprende el periodo de 1970 a 1990. Registra una reducción significativa del empleo industrial. En el Reino Unido, esa reducción pasa de 38.7 por ciento en 1970 a 22.5 por ciento en 1990; en Estados Unidos va de 25.9 a 17.5 por ciento; en Italia se mueve de 27.3 a 21.8 por ciento; en Japón disminuye de 26 a 23.6 por ciento y en Alemania pasa de 38.6 a 32.2 por ciento.

Las cifras muestran grados diferentes de desindustrialización, sin mejoría del empleo en la agricultura y con firmes tendencias que convergen en una nueva estructura de empleo que se caracteriza por el aumento de los servicios. En el contexto de la transformación del trabajo, emergen dos prototipos fundamentales de sociedad informacional: por un lado, el que domina Estados Unidos y que se proyecta en una estructura de empleo con tres características sobresalientes:

1. Eliminación de los trabajadores agrícolas.
2. Descenso del empleo industrial o desindustrialización.
3. Crecimiento del empleo en servicios.

El prototipo japonés muestra cómo la acelerada transformación hacia una sociedad informacional no se acompaña necesariamente de un descenso pronunciado del empleo industrial. Este prototipo descubre una interesante paradoja: en la nueva economía la información resulta un valor agregado muy importante, pero en materia de empleo no hay elementos para considerar, que «...la mayoría de los trabajos están o estarán en el procesamiento de la información» (Castells, 2002).

Se identifican tres estructuras ocupacionales básicas:

1. *El modelo de la economía de servicios.* Estados Unidos y Canadá son los países que mejor lo representan. Se caracteriza por una rápida caída del empleo industrial desde 1970 y por la emergencia de una nueva estructura de empleo, do-

minada por los servicios. Francia estaría encaminada hacia este modelo, pero con una base industrial relativamente fuerte.

2. *El modelo de producción industrial.* Sus representantes son Japón y Alemania. Reduce gradualmente la cuota de empleo industrial pero, al mismo tiempo, refuerza esta actividad.
3. *El modelo de redes pequeñas*. Está representado por Italia. Lo que significaría una organización del trabajo basada en redes de pequeñas y medianas empresas, capaces de responder exitosamente a los cambios de la economía global.

Estos modelos rechazan la tesis de que los países desarrollados son economías de servicios y los menos avanzados mantienen una condición de economías agrícolas e industriales.

La tendencia general es a compensar a los trabajadores en forma proporcional a sus conocimientos. Entre las tendencias más significativas del mundo laboral se encuentran, por ejemplo, los modelos de gestión flexible y el agotamiento del corporativismo sindical. No son cambios simples. En Europa han sido los gobiernos socialistas quienes han encabezado sendas reformas en el mundo del trabajo. Una perspectiva madura de propuestas socialdemócratas está impulsando hoy reformas laborales donde no existían.

Otros ejes de esta transición se explican mejor a partir de algunos datos:

- Entre el ochenta y el noventa por ciento de la mano de obra mundial trabaja en mercados locales.
- La fuerza laboral más calificada está ya globalizada.
- Se calcula que una persona que empiece su vida profesional ahora, a lo largo de su vida cambiará, no de puesto de trabajo, sino de profesión, más o menos cuatro veces. Lo cual quiere decir que aquellas personas que sean capaces de redefinir lo que tienen qué hacer, de volver a aprender, nunca se quedarán obsoletas.
- En la fuerza de trabajo genérica o poco calificada hay una reducción de las capacidades, lo que se expresa en pérdida de margen de negociación sindical y de poder adquisitivo del salario.
- La mayor parte de los estudios que se han hecho sobre la relación entre tecnología y pérdida de empleo muestran que entre esos dos temas no hay relación.
- Hoy el trabajo está concentrado en los servicios y la economía informal, donde se crean nueve de cada diez empleos.
- Desaparición progresiva del empleo agrícola.
- Descenso del empleo industrial.
- Incremento de los servicios.
- Formación de un '*proletariado*' de *cuello blanco* (oficinistas y vendedores).
- Polarización en los niveles de ingreso de la estructura ocupacional.

Esta lista no hace más que mostrar algunos rasgos de la transición que se opera en el mundo del trabajo.

La transición educativa

Nos damos cuenta que la educación ha cambiado. *Los expertos de la OCDE estiman que en unos cuantos años desaparecerá el campus universitario tal y como lo conocemos*. Los cursos a distancia, la educación continua, los programas en línea, la movilidad estudiantil, la homogenización de programas y el uso intensivo de nuevas tecnologías acompañan el cambio en el sistema educativo. Existe ya un gran debate para determinar la calidad de la educación con el uso de Internet y los programas de aprendizaje a distancia.

Ha llegado a su fin el ciclo de carreras largas. El nuevo escenario es de licenciaturas cortas, posgrados largos; aparición de nuevas especialidades, desaparición de opciones tradicionales. La capacitación inicial dejó de determinar nuestra carrera. El concepto mismo de carrera está cambiando. *Hoy se cambia de profesión y no de trabajo. Las personas requieren de una capacitación durante toda la vida.*

La transición educativa está marcada por la aparición de nuevas profesiones y la crítica situación que mantienen algunas carreras consideradas tradicionales, sobre todo en materia de inserción laboral. *La concentración de la matrícula se hace insostenible por razones económicas pero también de racionalidad educativa*. Es un desafío mayor y un factor que presiona la transformación radical del sistema educativo en general y del nivel superior en particular.

En buena medida, *la distorsión de la matrícula de educación superior y los problemas estructurales de la economía se expresan hoy en la precarización del empleo profesional*. Por ejemplo, el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), en su «Encuesta sobre el salario de los profesionistas recién egresados», revela la grave situación que priva en este mercado laboral y confirma que desde hace por lo menos dos décadas la economía no crea los empleos suficientes para dar acomodo, en el sistema productivo, a quienes anualmente egresan de las universidades y centros de educación superior.

CENEVAL destaca que el 40 por ciento de los jóvenes que se titularon en 2001 no tenían empleo remunerado. De 60 por ciento que obtuvo una plaza, 29 por ciento lo hizo en una actividad ajena a su carrera; otro 29 por ciento pudo ubicarse en su área, pero con salarios no mayores a los dos mil pesos mensuales. El resto recibió remuneraciones que no pasaron de los cinco mil pesos.

En sus grandes agregados, las cifras del observatorio laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social confirman la tesis de que algunas de las profesiones viven una crisis inocultable de mercado de trabajo.

Según este observatorio, en 2005, 21 carreras concentraban el mayor número de personas ocupadas, aunque sólo cuatro de ellas alcanzaban una cifra cercana a los dos millones: contaduría y afines con 611 mil ocupados; formación docente en educación básica con 514 mil; administración con 464 mil y derecho con 295 mil, en cifras redondas.

A estas carreras le siguen otras cuatro, las que en conjunto reportan un millón de personas ocupadas: ingeniería mecánica e industrial con 281 mil; medicina y afines con 278 mil; ingeniería en computación e informática con 239 mil y formación docente en educación media y normal con 172 mil.

Así, tres millones de personas ocupadas en cifras cerradas provienen de estas ocho carreras. Esa cantidad es superior a la suma de los ocupados en las 16 carreras restantes que asciende a un millón 321 mil.

Al evaluar estos datos, las carreras con más ocupados ofrecerían naturalmente mayores incentivos para su elección que aquellas con menores registros en este rubro. Sin embargo, el enfoque analítico del mercado laboral no puede marginar el tema de la calidad en el empleo, es decir, si el trabajo que desempeñan las personas ocupadas es o no acorde con lo que estudiaron. La importancia de los datos que ofrece el observatorio laboral a este respecto resulta reveladora de la crisis que viven los egresados de esas carreras.

Algunos ejemplos ilustran el desempleo estructural que comienza a ser crónico en algunas especialidades:

- Del total de las personas que tienen empleo y que estudiaron *Administración*, sólo 37.4 por ciento está ubicado en trabajos acordes con sus estudios profesionales; 50.5 por ciento desempeña una tarea para la que no estudió y 11.9 por ciento labora con nivel de técnico.
- La situación de otras carreras es todavía más grave: en *Ciencias de la Comunicación* sólo 23.4 por ciento tiene un trabajo acorde con sus estudios; 9.8 por ciento tiene una ocupación de nivel técnico y 66.8 por ciento trabaja en algo para lo que no estudió.
- En la carrera de *Ciencias Políticas y Administración Pública* se presenta la misma problemática: sólo 34.6 por ciento trabaja en lo que estudió; 6.4 por ciento desempeña una ocupación técnica y 59 por ciento tiene un trabajo distinto a los estudios que realizó.
- Lo mismo ocurre en la carrera de *Economía:* sólo 39.4 por ciento desempeña una ocupación acorde con lo que estudió; 5.7 por ciento tiene un trabajo de nivel técnico y la mayoría, 54.9 por ciento, trabaja en algo que no tiene que ver con sus estudios universitarios.

La situación anterior se revierte en un grupo de carreras ligadas con las nuevas tecnologías y las ciencias de la salud, principalmente:

- *Biblioteconomía*, por ejemplo, tiene 72.9 por ciento de egresados que desarrollan una ocupación acorde con sus estudios y sólo 8.7 por ciento desempeña un trabajo para el cual no estudió. El 18.5 por ciento restante tiene una ocupación de nivel técnico.
- El caso de *Medicina* resulta emblemático: 86.2 por ciento tiene una ocupación ligada a sus estudios; 3 por ciento desempeña un trabajo de nivel técnico y sólo 10.8 por ciento se encuentra en una actividad laboral para la cual no estudió.
- El comportamiento anterior lo registra también la carrera de *Odontología*: mientras que 76.4 por ciento tiene una ocupación acorde con sus estudios, 18 por ciento tiene un trabajo para el que no estudió y 5.6 desempeña una labor técnica.
- Otro ejemplo es *Diseño Gráfico*: 69.5 por ciento desarrolla una ocupación ligada a su formación profesional; 26.7 por ciento está ubicado laboralmente en algo distinto a sus estudios y 3.8 por ciento realiza una ocupación de nivel técnico.
- En *Derecho* —la excepción que confirma la regla—, 62 por ciento tiene una ocupación vinculada a su formación profesional; 3.1 por ciento cuenta con un trabajo de nivel técnico y sólo 13.4 por ciento desarrolla una actividad laboral sin vinculación con sus estudios.

¿Qué nos dicen las cifras anteriores? En primer lugar, que hay un deterioro muy significativo en el mercado laboral de las profesiones que se refleja en la mala calidad de las ocupaciones; en segundo lugar, que esa situación refleja un problema agudo de desempleo estructural, es decir, que cada vez resulta más clara la disparidad entre lo que se estudia en la universidad y los requerimientos del mercado de trabajo; y, en tercer término, que los datos confirman una tasa elevada de desocupación profesional, que algunos especialistas como ya se apuntó en los párrafos anteriores, ubican en el 40 por ciento.

Muchos gobiernos en el mundo han entendido que la educación, la investigación científica y tecnológica y la innovación, son factores críticos para el desarrollo y para el crecimiento económico. La paradoja, sin embargo, es que un análisis de políticas públicas nos muestra que la educación en México se mantiene a la zaga, incluso en el ámbito de la discusión público-política. Hoy se habla de reformas estructurales: la fiscal, la energética, la laboral, la pensionaria, pero no se discute sobre la reforma educativa. Parece que en nuestro país la clase política no acaba de entender que la inversión más importante es la que se realiza en la educación.

A la compleja y grave realidad de la educación, se suman los problemas de la clase política para percibir con claridad los cambios que se han operado en el mundo y proponer con oportunidad las transformaciones que demanda la educación en México. Esto queda de manifiesto al revisar los principales pronunciamientos de campaña del hoy presidente de la República y las acciones emprendidas hasta el momento.

Durante la campaña electoral, el Partido Acción Nacional y su entonces candidato a la presidencia de la República presentaron una serie de propuestas de reformas y políticas públicas en cinco grandes ejes:

1. Estado de Derecho y Seguridad Pública;
2. Economía Competitiva y Generadora de Empleos;
3. Igualdad de Oportunidades;
4. Desarrollo Sustentable, y
5. Democracia Efectiva y Política Exterior Responsable.

El eje ausente es el de la educación, la ciencia y la tecnología.

Entre las 100 acciones prioritarias del gobierno de Felipe Calderón para sus primeros 100 días de gobierno, las relacionadas con la educación aparecen del número 62 al 68 y son acciones, en su mayoría, de corto plazo:

6***2. Becas Educativas.*** Reasignar recursos presupuestales a fin de incrementar el presupuesto (sic) destinado a becas en beneficio de más de 7.5 millones de niños.

63. ***Programa Escuelas Seguras.*** Con la participación de maestros, padres de familia y la comunidad, presentar el programa para garantizar escuelas seguras, sin drogas y violencia, en las primarias y secundarias ubicadas en las ciudades con mayores índices de delincuencia y drogadicción infantil y juvenil.

64. ***Fondo de Financiamiento Educativo.*** Diseñar y negociar con los municipios y los estados un Fondo de Financiamiento Educativo para la Educación Básica, con recursos de la federación, de los estados, de los municipios y de la sociedad, que podría llegar inicialmente a un monto de 10 mil millones de pesos anuales. Este fondo se canalizaría para atender las necesidades de infraestructura que tienen nueve de cada 10 escuelas, el mantenimiento de inmuebles y la dotación de materiales educativos.

65. ***Opción de horarios extendidos en escuelas.*** Diseñar el esquema piloto de horarios extendidos para dar la opción, para las madres que así lo deseen, para que sus hijos permanezcan en la escuela hasta las 5 de la tarde.

66. ***Fortalecer la educación física y artística.*** Diseñar el programa para organizar las materias a fin de que durante 4 horas a la semana los estudiantes de educación básica practiquen deporte y desarrollen su capacidad artística.

67. ***Ampliar la cobertura de la educación superior.*** Diseñar el programa para aumentar, *de manera sustentable*, la matrícula, e iniciar la ruta que nos permita llegar a una cobertura del 35% para el 2012.

68. ***Garantizar Calidad en Educación Superior.*** Promover una Ley de Coordinación de la Educación Superior que unifique los criterios para el otorgamiento del Registro de Validez de Estudios (RVOE) a las universidades particulares con el fin de detener la proliferación de instituciones de educación superior de mala calidad en el país.

Por su parte, la Agenda Nacional que impulsa actualmente en el Congreso el gobierno federal, establece tres prioridades:

- La generación de empleos productivos y el crecimiento económico.
- La justicia social y la superación de la pobreza.
- La seguridad pública.

Como prioridad, otra vez, no aparece la educación.

Por otra parte, la estrategia oficial para detonar el crecimiento económico, de acuerdo con los criterios del paquete económico 2007, prevé reducir costos y riesgos para la inversión, mediante la aplicación de diez líneas de política pública: 1) garantizar los derechos de propiedad; 2) simplificar la estructura tributaria; 3) generar ahorros en el ejercicio del gasto; 4) adecuar el sistema de pensiones de los servidores públicos; 5) consolidar la estabilidad macroeconómica; 6) reducir los precios y mejorar la distribución del ingreso; 7) continuar la apertura comercial; 8) hacer eficientes a las empresas públicas, particularmente las del sector energético; 9) incrementar las opciones de contratación en el mercado laboral, y 10) promover las inversiones en infraestructura en el sector energético y en el de comunicaciones y transportes.

Entre estas líneas de política pública, tampoco aparece la educación.

En el ámbito de gobierno, ciertamente hay definiciones importantes en la materia, pero las mismas no llegan a constituir una propuesta estratégica y de amplio horizonte; tienen el agravante de presupuestos cada vez más escasos. Quisiera recordar que los conflictos políticos derivan siempre de problemas de redistribución del ingreso. En el terreno de la educación lo confirmamos hace unas semanas, en el marco de la discusión y aprobación del presupuesto de egresos para el 2007.

La prioridad de Felipe Calderón para este año no es la educación. El paquete económico aprobado es inercial en lo económico, pero recesivo en el ámbito educativo, cultural y de ciencia y tecnología. El Proyecto de Presupuesto de Egresos del Ejecutivo exhibió el perfil de un típico gobierno de derecha que le apuesta a la educación privada. Las reducciones presupuestales que el Proyecto de Egresos del Ejecutivo federal propuso fueron erráticas y carentes de visión de largo plazo. En su conjunto, confirmaron que *la discusión en torno al proyecto nacional y al modelo económico no ha concluido*. Lo que está en el fondo de las reducciones presupuestales es una idea de nación que no tiene nada que ver con la educación pública.

Frente a nuestros rezagos sociales, es un mal negocio apostarle a la inversión en policías antes que al gasto en maestros; no es posible aceptar la lógica de quienes suponen que es mejor construir cárceles que crear universidades.

El Proyecto de Presupuesto de Egresos del Ejecutivo Federal mostró que hay una clara orientación del gasto que afecta de manera sensible a las universidades públicas federales y dentro de éstas a la UNAM. Las diversas expresiones de Raúl Padilla Orozco, presidente de la Comisión de Presupuesto de la Cámara de Diputados sobre la Universidad Nacional, constituyen una expresión emblemática de esa orientación ideológica y política. De acuerdo con distintas fuen-

tes, el legislador panista declaró: «*Qué bueno*, el recorte a la UNAM»[1], «Recorte a UNAM solapa a reprobados»[2], «*Alumnos burros* de la UNAM no merecen más presupuesto»[3], «La UNAM no merece *más porque su calificación es de 5*»[4]. Estas expresiones no sólo resultan ofensivas a la comunidad universitaria, sino que atentan contra el sentido común y omiten la realidad académica de la UNAM, institución que de acuerdo al ranking mundial del diario londinense *The Times* se ubica en el lugar 74 y es la mejor colocada en toda Iberoamérica.

La sustentabilidad de la educación superior de la que habla la acción 67 del programa de los 100 días de gobierno se refiere a su razón financiera. Por ello, al calor de la discusión presupuestal, la Secretaría de Educación Pública incorporó al debate el tema de las cuotas escolares en las universidades públicas.

La actitud displicente y ofensiva del nuevo gobierno hacia la UNAM, la UAM, El Colegio de México, El Colegio de Bachilleres y otras universidades públicas estatales confirma que la política educativa no pasa por estas instituciones; que se carece de visión y de estrategia a largo plazo; y que hay una suerte de inercia en el sector. No se contemplan medidas tendientes a proponer la transformación radical que reclama el sistema educativo nacional. El tema no aparece en la agenda público-política.

Entre los puntos críticos del proyecto de presupuesto del Ejecutivo federal destacaron la educación básica, la educación superior, la investigación científica y tecnológica, y la cultura.

Fueron muchas las partidas de gasto afectadas en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de Felipe Calderón:

1) Se reducía la partida asignada a educación superior al pasar de 43 mil 215 millones en 2006 a 42 mil 925 millones en 2007.
2) Disminuía la partida de educación básica de 26 mil 836 millones de pesos a 22 mil 348.
3) La partida de investigación científica y tecnológica perdía 835 millones de pesos.
4) Al IPN le recortaban su gasto en cuatro por ciento en términos reales.
5) El Proyecto no incluía apoyos adicionales para las universidades públicas del país.

El eje de rubros prioritarios de gasto para 2007 del Ejecutivo Federal destaca unificar las policías federales, crear el sistema único de información criminal, poner en marcha el programa de primer empleo y la inclusión de proyectos de inversión en el sector energético; iniciar el seguro universal de salud para niños y el programa de apoyos para la energía eléctrica y gas.

Concluyo que el problema fundamental es que, en materia educativa, la estrategia del gobierno actual se basa en mantener las cosas como están, sin reparar en que el mundo cambió y hay exigencias que obligan a una transformación radical de la educación en México. Para un verdadero enfoque de políticas públicas no bastan las reacciones; es necesario formular diagnósticos para anticiparse a las crisis. La omisión, por tanto, aunque es una definición de política, no es una política pública.

El drama de la educación viene incubándose desde hace años. Es fruto de políticas deliberadas que nos atan a esquemas, modelos y situaciones que no resuelven la disyuntiva de México en el largo plazo.

[1] Ocho columnas del periódico *La Jornada* del sábado 9 de diciembre de 2006.

[2] Ocho columnas del periódico *Ovaciones* del sábado 9 de diciembre de 2006.

[3] Ocho columnas del periódico *Rumbo de México* del sábado 9 de diciembre de 2006.

[4] Nota de primera plana del diario *Milenio*, sábado 9 de diciembre de 2006.

Foto del Recuerdo: Miembros del Consejo Editorial de la REMO, con los amigos poblanos Rafaél y Juanita, al finalizar el Congreso AMPO 2005, Pachuca, Hidalgo.

Primer Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional

Aprendizaje Significativo: Un Reto Más Allá de las Aulas*

Yessica Martínez Soto, Joaquín Vázquez García y Armida Montaño Fernández*

El Primer Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional, realizado los días 29 y 30 de marzo de 2007 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California de la ciudad de Mexicali, constituyó un escenario para la exposición de ideas, propuestas, reflexiones y experiencias vividas por orientadores, docentes y estudiantes involucrados en la búsqueda de estrategias vinculadas con el aprendizaje significativo. La siguiente reseña da cuenta de su importancia.

Paradigmas en educación y nuevas tecnologías, el estado del conocimiento de la orientación educativa en México: una retrospectiva a 10 años, la acción institucional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, la identidad y representaciones sociales en estudiantes universitarios, el acceso a la educación en México y el desarrollo de la orientación educativa en Baja California fueron los ejes temáticos que a través de seis conferencias magistrales dieron lugar a interesantes disertaciones entre el público asistente. La Dra. Margarita Alonso Alonso, de la Universidad de La Habana; el Mtro. Héctor Magaña Vargas, de la UNAM-FESZ; la Dra. Gabriela Cabrera López, de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, AMPO; la Mtra. Dora Elena Marín Méndez, de la UNAM; la Mtra. María Inés Castro López, de la UNAM, así como la Lic. Hilda Zazueta Espinoza, del Colegio de Bachilleres de Baja California, plantearon la necesidad de ahondar en los estudios relacionados con la orientación, manifestados generalmente como una labor de asesoría hacia los alumnos, mayoritariamente como ejercicio propedéutico para la elección de algún perfil formativo.

La profesionalización del orientador en nuestros días se dirige a entablar un conocimiento integral de las tendencias en la educación, de la investigación, de las innovaciones curriculares, de las prácticas pedagógicas y de las problemáticas vividas en las instituciones educativas debido a las demandas existentes en la sociedad y el desarrollo de los intereses del alumnado frente a las posibilidades de atención de sus maestros, directivos y padres o tutores.

Gracias a la participación y dada la convocatoria fue posible reconocer, exponer, dialogar, disertar y retroalimentar en más de cien ponencias las condiciones actuales en la orientación educativa y vocacional, mismas que dieron pie a una profunda discusión y análisis en torno a diferentes tópicos de carácter primordial pertinentes al campo, como resultado se presentan las siguientes reflexiones:

1) En la actualidad, la incorporación de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje permite grandes alcances a nivel curricular y administrativo, de tal manera que la virtualidad logra impactar en forma significativa el desarrollo de procesos para la implementación de programas de asignatura específicos, procesos de titulación, alfabetización digital, así como el diseño de tecnologías y herramientas aplicadas al proceso de enseñar y aprender. Sin duda, la importancia de estas inclusiones a la formación profesional requiere de una inmensa labor que coadyuve a la generación de actitudes favorables hacia el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el nivel de formación medio superior como en el superior.

2) La dinámica académica apunta hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza, lo cual da como resultado el surgimiento de un sinfín de estrategias de enseñanza y aprendizaje opcionales que promueven el desarrollo del pensamiento crítico e independiente, tales como el uso de metáforas, mapas mentales, inteligencias múltiples, mapas conceptuales, estilos de aprendizaje, técnicas de programación neurolingüística, el trabajo colaborativo, entre otros. El uso de este tipo de herramientas didácticas tiene como resultado el logro de aprendizajes significativos que constituyen la construcción de un ambiente más amplio a partir de una interacción satisfactoria entre maestros y alumnos, aspecto que en suma constituye un reto educativo para el siglo XXI.

3) El discurso sobre la orientación educativa y vocacional engloba una serie de propuestas y posturas ante la formación de capital intelectual, misma que se sustenta sobre la base del nuevo paradigma de la ciencia que sugiere la inclusión de aspectos institucionales, culturales, políticos, educativos, democráticos y de mercado laboral en el diseño de programas de formación docente y de personal especializado en el contexto de la orientación. Como efecto

* Yessica Martínez Soto es licenciada en Psicología, con grado de Maestría en Docencia y Administración Educativa. Catedrática y corresponsable de la Coordinación Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Joaquín Vázquez García es licenciado en Ciencias de la Educación con grado de Maestría en Desarrollo Organizacional. Coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Armida Montaño Fernández es licenciada en Psicología, candidata al grado de Maestría en Desarrollo Organizacional. Catedrática y corresponsable de la Coordinación Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

de este proceso educativo, la visión integrada en este orden se vuelve un reto de instrucción al surgir una nueva visión profesional en la formación de orientadores; es deber de los programas que ésta sea contextualizada y respondiente a las necesidades y al enriquecimiento competitivo del orientador quien se convertirá en pieza medular y eje de una intervención de trascendencia.

4) El discurso pedagógico descansa en el compromiso asumido desde la planeación curricular en relación con objetivos, competencias, procesos o experiencias que como futuro resultado posibiliten la formación integral del educando al interior de la propuesta dada por el sistema educativo en el país, por los modelos institucionales, la gestación de programas particulares planteados para la satisfacción de oportunidades señaladas en los proyectos educativos escolares, el seguimiento a las condiciones dadas por un campo ocupacional recurrente, emergente o por la existencia de yacimientos productivos y profesionales en las regiones, lo cual conlleva a su vez a establecer que los actores (autoridades educacionales, institucionales, maestros, alumnos, comunidad), dimensionen nuevos abordajes de la cuestión formativa, misma que se vislumbra procedente de la escuela pero a la vez cercana al hacer, al producir, al vivir y al manifestar las vocaciones como entornos motivacionales y axiológicos pertenecientes a las realidades de los sujetos.

5) La construcción y desarrollo del aprendizaje significativo parte de un modelo de abordaje experiencial y una didáctica problematizadora que regula la relación dialógica entre maestro y alumno. Esto conlleva a las propuestas educativas a un cambio estructural en la concepción teórica del proceso enseñanza-aprendizaje, fenómeno que recupera las aproximaciones filosóficas del constructivismo aplicadas al análisis que la psicología educativa emplea en la comprensión de las herramientas, procesos y productos de los modelos alternos de aprendizaje. La generación de nuevos ambientes académicos así como de nuevas tecnologías de información y comunicación facilitan el fortalecimiento y logro de actos de aprendizaje significativos a partir de una Intervención transdisciplinaria.

6) Dentro de las necesidades primordiales de la orientación educativa y vocacional surge la de formar a los profesionales en el área de la investigación, acto que permitirá generar de manera sistemática la demostración y hallazgos de las experiencias de exploración e indagación con la suficiente confiabilidad y validez, tanto en la dimensión disciplinar como en la multidisciplinar.

7) La presencia de la calidad educativa en nuestros días señala aquellas exigencias que en el entorno internacional y nacional definen formas de actuar ante la procedencia de indicadores que matizan la dirección de los curricula. En México se reconocen áreas de oportunidad en las tareas pedagógicas, como son al nivel de lectoescritura, de operaciones matemáticas y de comprensión de las nociones científicas. Aunque las pruebas aplicadas a la población de educación básica (secundaria) dirigen la atención a problemas añejos en la vida académica en el país, es innegable distinguir que en un futuro esos asuntos se presentan en otros niveles y debilitan el acceso a estándares de calidad en la educación superior, espacio que acoge en sumo grado las posibilidades de crecimiento creativo e intelectual de la sociedad mexicana.

8) El maestro como eje, directivo, ejecutor, epistemólogo, estratega, evaluador, transformador…sin duda el pensar en un actor involucrado en este rubro ostenta el valor de sujeto histórico frente a los procesos de vida contemporáneos. La formación del profesor en México vive hoy diversas manifestaciones vinculadas con las demandas académicas de nuevos modelos pedagógicos y la inclusión de personas que tengan las capacidades dispuestas para innovar y trascender las expectativas generadas. El docente se concibe además como líder y modelo en las aulas, así como fuera de ellas. La modernización educativa remite a los planteamientos de profesionalización de los maestros, desde el nivel básico hasta el superior, motivo por el que se habla de incorporar a los mentores a las nuevas tecnologías, tendencias y procesos con la finalidad de enfrentar al futuro con los compromisos asumidos desde el presente.

9) Las funciones de tutoría y asesoría psicopedagógica son consideradas como alternativas esenciales para promover el aprendizaje significativo y el diseño de estrategias que permitan elevar la calidad y el nivel de la educación a nivel básico, medio superior y superior. Esta propuesta de mediación constituye una vía de atención a la diversidad académica, personalizada y centrada en el estudiante. Resulta de vital importancia que tanto el proceso tutorial como la función psicopedagógica en el desarrollo del alumnado se visualicen como tema focal dentro del campo de la orientación educativa y vocacional.

Los asistentes al congreso, provenientes de diez entidades federativas del país, además de naciones como Cuba, Argentina y España, reconocieron la importancia de pensar la práctica educativa desde el contexto de la significatividad, tanto de los contenidos expuestos en los planes y programas educativos como la extensión de los mismos fuera de las aulas. Los maestros hacemos historia, no en el pensamiento común de construir el pasado y el presente sino en permitir la edificación de una sociedad futura, que vislumbra con una mirada de esperanza su mañana.

Quedó establecida una cita en octubre de 2008 para compartir nuevas vivencias, que seguramente alentarán al trabajo de quienes coincidimos en esta cita. Un sincero agradecimiento y a la vez un merecido reconocimiento a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC por su esfuerzo y tenacidad. Sin duda en la mente de todos quedó impregnado el compromiso de ser mejores y de facilitar el camino a los demás.

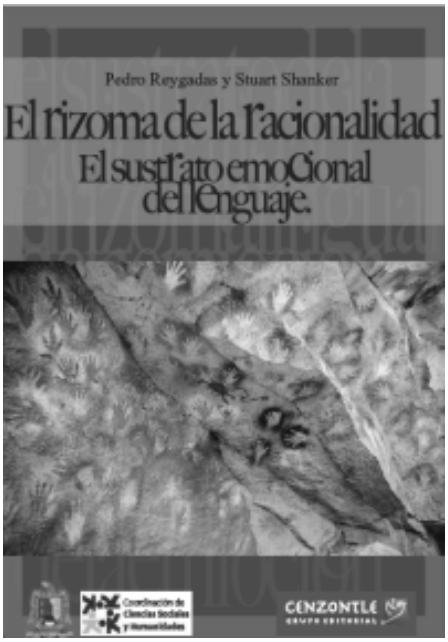
«Buscando el bien de nuestros semejantes, encontramos el nuestro».- Platón.

Reseña

El rizoma de la racionalidad

El sustrato emocional del lenguaje

Héctor Magaña Vargas*



El presente libro del mexicano Pedro Reygadas (Universidad de San Luis Potosí, Colegio de San Luis Potosí) y del canadiense Stuart Shanker (Universidad de York, Toronto), es una contribución por demás significativa para la comprensión del lenguaje, la emoción y la mente humana. Ambos autores forman parte del Consejo para el Desarrollo Humano (CHD por sus siglas en inglés).

La obra está enfocada principalmente al sector académico en diversas disciplinas, como la filosofía de la ciencia, la antropología, la psicología, la biología y la sociología entre otras, y presenta un conjunto de reflexiones sustentadas en el *Enfoque de Sistemas Dinámicos* (ESD).

La tesis central, expresan los autores, consiste en reconcebir la inteligencia y la racionalidad desde lo complejo; ligar la emoción y el lenguaje, que es el nodo del libro; trabajar el ESD, y superar la visión de la gramática generativa sobre la lengua, que se reivindica como «lingüística cartesiana».

En los 24 capítulos, ocho secciones (sección I. El sueño cartesiano; sección II. Cruzando el rubicón: mente, «emoción» y lenguaje en los simios; sección III. La evolución gestual, verbal y emotiva; sección IV. Teoría de la comunicación: de la cibernética a la danza del lenguaje; sección V. El desarrollo de la mente infantil: adquisición o aprendizaje; sección VI. Patologías del lenguaje y la emoción: de la genética a la cultura; sección VII. Emoción lenguaje y cultura; sección VIII. El rizoma de la racionalidad), 443 páginas, dos anexos y un glosario de conceptos, los autores redimensionan y resignifican los enfoques del estudio del lenguaje en la perspectiva del origen, desarrollo, evolución y algunos de sus trastornos.

La visión critica de los autores se refleja en el debate a lo largo de la obra, acerca de la lingüística estructural de corte Saussuriana, y el mecanicismo-dualismo-reduccionismo de René Descartes, versus el enfoque del lenguaje, la comunicación, las emociones y los sentimientos, la percepción y la mente, sustentada en una perspectiva teórica de la complejidad.

La triada Descartes-Humbold-Chomsky marca una diferencia tajante entre el lenguaje humano y la comunicación animal, manifestando la imposibilidad de crear lenguaje en los seres vivos no racionales; Reygadas-Shanker-Greespan, de su parte, abren cauces a la posibilidad de concebir una continuidad animal-humano y sobre todo crear un mundo posible de aprendizaje sustentado en investigaciones de la adquisición del lenguaje en simios y el aprendizaje lingüístico emocional de los simios llamados Bonobos. En particular el Bonobo llamado Kanzi, llega a manejar un total de 500 palabras y dos mil en la recepción, lo que habla de su alto nivel de desarrollo como producto de su interacción con humanos.

Los autores, así, se ubican en la vertiente de abrir múltiples posibilidades a posteriores investigaciones sobre el tema, partiendo de paradigmas explicativos diferentes, superando los esquemas reduccionistas. Ambos se proponen integrar en una perspectiva interdisciplinaria y plurimetodológica diversas disciplinas de las ciencias humanas; armar el rompecabezas implica un corpus teórico a todas luces abarcativo, es decir, que considere las múltiples posibilidades en el aporte de todas y cada una de las escuelas de pensamiento actuales.

En este libro no se está hablando de una perspectiva ecléctica; antes bien, se trata de integrar, de dar sentido, de criticar y al mismo tiempo de proponer, por lo que plantea ir más allá del eclecticismo para transitar hacia el sincretismo, integrando saberes diversos. En palabras de Reygadas y Shanker: «Eventualmente nos podemos servir de la lingüística como disciplina aislada pero independiente para el estudio de la lengua y el habla, pero el interés del *ESD* es realizar diversos estudios interdisciplinarios que intentan capturar los distintos aspectos de la significancia y la significación. Aspectos que son de interés humano, práctico y que permiten comprender el funcionamiento integral del lenguaje y del discurso en la práctica comunicativa dinámica, compleja y corporizada» (p. 375).

Una más de las tesis centrales de su trabajo consiste en destacar la im-

* Profesor de Carrera en la UNAM-FESZ. Director de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*.

portancia y trascendencia de los procesos afectivos-emocionales en la adquisición del lenguaje. A partir de investigaciones recientes se ha llegado a la conclusión de que en el caso de los Bonobos y los chimpancés, estos desarrollan procesos de apego afectivo hacia la madre, muy similar a los niños durante la primera infancia: «Los chimpancés criados por laboratoristas llegaron a manifestar más sonrisas que nuestros congéneres y pudieron involucrarse en el sostenimiento de la ´mirada mutua´.» En otro pasaje ilustran que «los chimpancés y otros primates no sólo presentan mayor desarrollo social sino socioemocional, lo que permite una comunicación más sutil y matizada.» (pp. 78-79).

Finalmente y siendo coherentes con sus postulados, los autores no ofrecen verdades absolutas ni teorías acabadas; antes bien, nos dejan preguntas de reflexión que permiten abrir cauces hacia otras investigaciones; estas son algunas de ellas: «¿Debemos seguir pensando en el hombre como separado del reino animal y dispuesto a dominarlo a toda costa?, ¿qué determina la evolución: la naturaleza vía la crianza o la crianza vía la naturaleza?, ¿cómo se modifican las capacidades lingüísticas a partir de las diferencias emotivas en el aprendizaje?, ¿cómo describir las emociones en el habla y la escritura?, ¿cómo determinar el sonido, el orden y el sentido lingüístico a partir de sus relaciones y no sólo de partes intrínsecas?, ¿cómo estudiar el cambio histórico del lenguaje como un hecho dinámico y no una mera diferencia entre estadios fijos?, ¿cómo se vinculan proceso y estructura (estabilidad dinámica) lingüísticos?, ¿cómo pudo evolucionar el lenguaje humano?, ¿cómo estudiar al individuo y al texto en sus características lingüísticas y discursivas tanto únicas como generales?, ¿cómo facilita el involucramiento afectivo temprano el desarrollo de una segunda lengua?, ¿cómo los seres humanos hacemos el lenguaje y actuamos mediante el mismo para construir nuestra autoconciencia?, ¿en que sentido son humanos los individuos sin habla?, ¿cómo dar cuenta del vínculo lengua-historia-cultura-política-filosofía del sentido común?, ¿cómo mantener una descripción unificada del conocimiento y la emoción?»

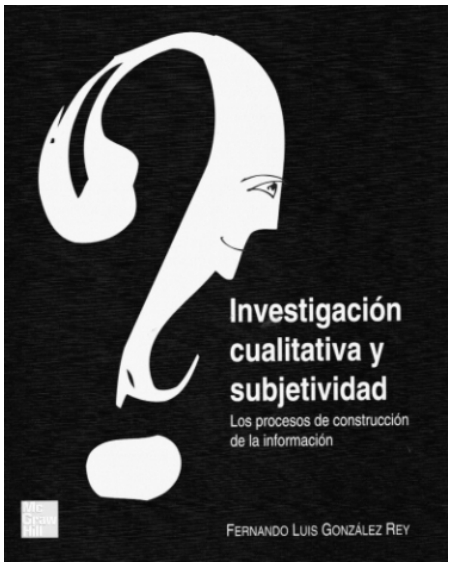
Reygadas, Pedro y Shanker, Stuart (2007). *El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje*. México: Grupo Editorial Cenzontle.

Reseña

Investigación cualitativa y subjetividad

Los procesos de construcción de la información

Ana María Rosado Castillo[*]



El libro *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*, de Fernando González Rey, recién apareció en el panorama de la investigación cualitativa en la psicología mexicana, a la cual enriquece el autor al aportar un conjunto de profundas y bien fundamentadas reflexiones, al mismo tiempo que contribuye a aclarar el rumbo a seguir por quién transita por la tradición cualitativa, al proporcionar múltiples pistas de lo que se puede hacer en el plano de lo instrumental.

El autor parte de la idea de que someter nuestros principios, postulados y supuestos al análisis reflexivo nos «permite fundamentar e interrogar los principios metodológicos, identificando sus límites y posibilidades» (González Rey, 2007: 2). Este pensar sobre sí misma permite a la psicología alejarse de la tentación del pensamiento único, que impregna gran parte del quehacer científico y profesional hoy día, llegando a convertirse en no pocas ocasiones en dogmatismo; y al mismo tiempo permite abrir una visión más plural en el horizonte metodológico frente a una realidad social compleja, cambiante y diversa.

Subjetividad, realidad, sujeto, son algunos de los conceptos que González Rey analiza y dota de nuevos sentidos, a la luz de lo que llama Epistemología Cualitativa, que usa como herramienta teórica-metodológica para desmontar los significados tradicionales de dichos términos en el enmarcado del positivismo. A la Epistemología Cualitativa la inscribe en el paradigma constructivista, y le asigna

[1] Licenciada en Psicología por la UNAM y Maestra en Sociología por la UAM. Estudios de Doctorado por la UAM. Profesora titular de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Actualmente desarrolla la línea de investigación Psicología, subjetividad y nuevos actores.

como supuesto básico el reconocer que no hay sujeto investigador ni objeto investigado en una relación objetiva, mensurable y descontextualizada, que es uno de nuestros más caros mitos. Lo que hay es el encuentro intersubjetivo de dos sujetos en una configuración intertextual; de ahí que la construcción de conocimiento científico se hace a partir de interpretaciones de ida y vuelta; interpretaciones que construye el sujeto-investigador sobre las interpretaciones que el sujeto-investigado produce en la lectura que hace de sus vivencias en el (su) mundo.

A lo largo de la obra se tocan temas fundamentales para la psicología. En el capítulo 2 se analiza el papel de la teoría en la construcción del conocimiento científico, lo que de sí constituye una dura crítica a las corrientes o escuelas psicológicas que privilegian el dato sobre la teoría, o que conciben la teoría como un conjunto de verdades sobreentendidas, sin acabar de entender la necesidad de contar con sólidos fundamentos teóricos y por lo mismo, sin invertir mayor esfuerzo por construir conceptos y categorías nuevas que incluyan no sólo la descripción sino sobretodo la explicación y comprensión de los diferentes fenómenos psicológicos.

En gran medida, en la Psicología Mexicana se vive aún el espejismo del dato «duro», estadísticamente puro, en lo que se podría llamar el reinado del dato cosificado, en un proceso que Karen Kosik llamó la pseudoconcreción, es decir, la idolatría del objetivismo y de la apariencia, situación que constituye uno de los problemas más serios y menos atendidos excepto cuando se compara con el papel que tiene la teoría en la llamada investigación cualitativa. En esta metodología, la teoría organiza y da sentido a los datos obtenidos del análisis de la realidad, en múltiples ciclos de teoría (abstracto)-realidad (concreta) en el que cada nuevo acercamiento nos aproxima más a la comprensión de la complejidad de lo que llamamos lo real.

En el capítulo 3 se presentan un conjunto de ideas acerca de la investigación como proceso, entendiendo que la investigación no es lineal, sino que regresa al punto de partida, lo que constituye una ventaja de la investigación cualitativa, es decir, su flexibilidad.

Es en el capítulo 4 y último del texto, donde está lo que es posiblemente la mayor aportación de González Rey a la investigación cualitativa. Uno de los puntos problemáticos más frecuentes en la investigación cualitativa se refiere a qué hacer con los datos obtenidos. No siempre se sabe cómo interpretarlos, cómo hacer que nos hablen del fenómeno estudiado. Y es en ese punto donde González Rey comparte de manera generosa con los lectores lo aprendido en su extensa experiencia como investigador. Es precisamente ese punto el que le da título a la obra. Es en la interpretación de los datos donde muchos de nosotros enseñamos *la cruz de nuestra parroquia:* el empirismo que nos vio nacer como investigadores y en el que nos dieron nuestra fe de bautismo.

El propósito de contar con datos extraídos de la realidad no puede ser otra que la construcción de teorías, nos dice el autor. Ahí radica lo esencial del enfoque constructivista-interpretativo. No se trata de elaborar una copia al carbón de la realidad, ni de mantenerse en un nivel meramente descriptivo. La preocupación de las ciencias es, nos recuerda el autor, construir teorías, sistemas de significados que permitan dar cuenta de qué pasa en el mundo de la vida y en la mente de los que habitan en ese mundo y por qué pasa.

Bienvenido sea el libro de Fernando González Rey, por lo que significa para la psicología y para la investigación en general.

Fernando Luis González Rey (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información.* México: McGraw-Hill-Interamericana. 156 pp.

III Foro Iberoamericano de Orientación Educativa (FIdOE'2008)

Orientación Educativa: motivación y permanencia del alumnado
(27 al 29 de mayo de 2008)

Convoca: Centro de Estudios de Didáctica / Centro Universitario de las Tunas, Cuba

Objetivos: Propiciar el intercambio entre docentes e investigadores de la orientación educativa en los diferentes niveles de enseñanza; Fomentar la cooperación entre instituciones y especialistas que se dedican a esta área de interés; Promover el debate sobre la orientación como vía para resolver problemas educativos comunes.

Temáticas: 1) Modelos, teorías y enfoques de la Orientación Educativa; 2) Métodos, medios y técnicas de la Orientación Educativa; 3) Atención a la diversidad e interculturalidad; 4) Relaciones familia - centro educativo; 5) La Orientación Educativa en la comunidad; 6) Educación especial; 7) Líneas y proyectos de investigación en Orientación Educativa; 8) Diseño y evaluación de programas de Orientación Educativa; 9) Orientación Educativa, vocacional, académica y profesional; 10) La Orientación Educativa para el adulto mayor.

Coordinadores: Dra.C. Aida Rosa Gómez E-mail: agomez@ult.edu.cu; M.Sc. Juan José Fonseca Pérez E-mail: cedut@ult.edu.cu. **Mayor información, en el sitio**: http://cedut.freeservers.com/

Reseña

Otra Vez Los Perros

Jorge Santiago Perednik*

Habrá sin duda, una historia del perro en México y, lo interesante en este caso, una historia del uso desviado o figurado de la palabra perro como calificativo, aplicado a las personas, pero yo no las conozco. Sí conocí en los últimos tiempos dos manifestaciones artísticas mexicanas en las que el perro es invocado desde el título: la película «*Amores perros*»del cineasta Alejandro González Iñarritu, y el poemario «*Otra vez los perros*», del poeta Obed González. Lo que tienen en común, para empezar, es una coincidencia en la manera de introducir al perro como un protagonista que no es protagonista, en tanto su función en la economía de las obras es la de mediar, como presencia simple, en la agonía verdadera sobre la que tratan: la relación entre los seres humanos. El perro es de alguna manera el símbolo de esta manera de relacionarse, pero también su testigo. En «*Amores perros*» las relaciones tienen como signo una violencia aguda y generalizada, en «*Otra vez lo perros*» también hay violencia, pero acotada mas bien a su protagonista.

Él ejerce esta violencia —en alguna ocasión muerde, o ladra, o rasguña—, aunque sobre todo lo sufre. Encarnada en forma animal, recibe para empezar el ataque de sus congéneres de especie, como en el poema 1: «Del fango/ trato de levantarme/ ellos muerden mi piel/ mi sangre/ mi odio/ mi dolor y mi muerte/ / Un aullido polvoriento de varillas/ se eleva».

También y sobre todo sufre el ataque del ser amado: «Sí mujer/ tú te me has trepado en la nuca/ desorbitas mis ojos/ mientras mi corazón gruñe» (poema 7), o «te ladro mi cariño/ y tú lentamente.../ me rompes el hocico» (poema 9). Finalmente la mayor violencia la recibe de sí mismo bajo la forma de rabia, una enfermedad canina, que también, como la palabra perro, tiene un uso figurado extendido sobre las personas como sinónimo de ira. Y en el caso de *Otra vez los perros* se trata de una ira padecida, esto es, vuelta contra sí mismo, bajo una forma de violencia que puede considerase una auto agresión psíquica. La palabra está presente en muchos de los poemas. Los de la segunda parte del libro se agrupan bajo la común denominación de «Hidrofobias», nombre científico de la enfermedad, y en algún poema se habla de que «un suspiro es absorbido/ por el temor al agua», que es la traducción literal de esta expresión.

La violencia sobre otros también es una forma de auto agredirse, pero este libro trata sobre todo de la violencia recibida, incluso auto inflingida, para empezar con la reducción de la persona a la condición de perro. Y trata especialmente de cómo repercuten estas maneras en una relación amorosa especifica que también porta los ingredientes contrarios, en una suerte de *amor perro bifronte*: «te adoro y te soy fiel/ soy animal cariñosos/ bestia mansa que espera» (poema 9), o «abro los sueños/ con un colmillo/ pero/ yo sólo deseo el amor/ que me llueve por dentro» (poema 7).

El perro podría ser una imagen de las relaciones personales en México, o incluso en la sociedad mexicana, de su violencia. Efectivamente hay un perro salvaje, agresivo, e incluso un perro rabioso, cuyos ataques son el signo mismo de su enfermedad, pero también un perro que es su contracara, considerado el mejor amigo del hombre, y esta es otra figura posible de México, el México dulce y amable que en suerte me tocó conocer. Como México, el perro en los poemas de Obed González es una presencia de dos caras.

Dos poemas del libro

Poema 9

Lamo tu mano
y te muevo la cola
te miro con ojos
abiertamente callados
Me coloco a dos patas
para llegar a tus senos
te adoro y te soy fiel
soy animal cariñoso
bestia mansa que espera

Te ladro mi amor
te ladro mi sueño
te ladro mi cariño
y tú... lentamente...
me rompes el hocico...

Perro iracundo

Yo, perro iracundo
miro tu noche
soy el loco de la luna
cuidador celoso de tu pensamiento
sueño ácueo en la intimidad de tus sábanas
¡Soy colmillo de perro rabioso!

Tú, tertulia de pesadillas
eres carne que corrompe
palabra ebria que invita
a jugar con el melodioso
pentagrama de tu andar
cubridora del cuerpo alborozo
Sudor que lastima
vidrio en los ojos
Un querer asfixiarse estando vivo
un creer respirar estando muerto.

González, Obed (2007). Otra vez los perros. Buenos Aires: Tres Haches, 32 págs.

Jorge Santiago Perednik, 1952, Argentina. Poeta, ensayista, editor y traductor. Director del Programa de Altos Estudios en Poesía de la Universidad de Buenos Aires. Tiene en su haber más de una veintena de libros publicados, entre los cuales sobresalen: *El gran derrapador*, 2002; *Pequeña Antología de Poesía Argentina*, 2004; *El todo y la parte*, 2006, y está en prensa el libro: *Ensayo crítico sobre la obra de Octavio Paz*. Correo: treshaches@argentina.com

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Sábado 20 de agosto, día de San Bernardo

Al sabio y al audaz
de la santísima trinidad

I

Apreté los ojos para retenerla, para guardarla dentro de mí, y después los abrí bien grandes para presentarme de nuevo ante el mundo

Oswaldo Soriano «La hora sin sombra»*

II

—*¡¡Ya cálmate pinche estalón, no se acaba el mundo!!, ¡¡No vale la pena hacer tanto desmadre por las viejas...!!!* —le decía el totopo en todos los tonos y estilos: paternal, conciliador, pero al borde de la desesperación, terminaba amenazante—; *¡¡te calmas o qué, cabrón!!!* El estalón, a rocazo limpio, había roto los vidrios de las ventanas y los focos pelones de la vecindad; las macetas las estrellaba contra el piso y los muros; como otras ocasiones, muy decidido quería incendiar la vecindad, esta vez con una antorcha improvisada de periódicos viejos se acercaba a los cilindros de gas. Los vecinos pasmados todo lo registraban hipócrita y cobardemente desde las ventanas, nadie se atrevía a enfrentársele, confiaban en que la cuca y su papá salieran pronto, con la bandera blanca para iniciar una vez más la negociación y por lo menos esa noche del sábado anhelaban que ya terminara; el mismo estalón lo deseaba y, aunque hacía esfuerzos por ocultarlo, ya quería ver en el umbral de su vivienda a estos embajadores de la paz; pero su desesperación aumentaba, conforme la tardanza de la cuca, rayaba en la indiferencia...

III

San Bernardo de Claraval nació en Chatillón, Francia, entre una familia numerosa; tuvo 7 hermanos que siguieron el camino de las armas. A los 19 años vivió una gran experiencia que puso a prueba su vocación y le clarificó el destino: frente al acoso perseverante de 20 mujeres tan hermosas como voluptuosas que intentaban por todos los medios seducirlo, supo defender con férrea voluntad su castidad. Refrendó su casta pureza, aislándose de todo por mucho tiempo en una ermita. De allí salió para convencer a sus hermanos y a otros jóvenes de la nobleza borgoñesa, para vestir el hábito. La militancia religiosa de San Bernardo lo llevó a fundar 300 monasterios donde los hombres se recluían para aprender de la vida religiosa, y alejarse de los placeres de la carne y del mundo.

IV

Sabio al fin, el jesús («arriaga» o «chucho el roto») en un día de cumpleaños me regaló un retablo de madera, pintado en un estilo naif (¡ahh...! Nahui Ollin en que parte del infierno-paraíso se encontrará), que tiene este epígrafe profético: «Los corazones de la ciudad son los más lastimados... pero aprenden a defenderse». *¿Será?, Comparto la pregunta con el meneses....*

V

Le cuento al rami, un amigo iraní radicado en Peruggia, de mirada y corazón triste, una de las caminatas en Roma, movido por el interés de conocer el templo donde se casaron la faviola y el cristóbal: comencé a caminar desde San Giovani in Laterano, quebré el paso en Di Steffano Rotondo hasta encontrarme con la vía Claudia, para desembocar en el Colosseo Romano, allí observé que unas alemanas muy desabridas trataban de seducir a dos centuriones postizos que hacían lo posible por evitarlas. Seguí por la Vía dei Fori Imperiali, crucé el Palatino y por allí subí hacia el templo de Santa María Aracoelli, el recinto me sorprendió por su sencillez, tiene más apariencia de gran granero y está lejos de la suntuosidad neoclásica y del barroco. Recorrí el interior del templo a paso pausado, y me preguntaba si efectivamente el gran amor que el cristóbal sentía por la fabiola había sido suficiente, para que dejara estudios, trabajo y todo lo que tenía en México para seguirla hasta Roma... ¿tú que crees?,

* Fragmento utilizado como epígrafe del cuento « Una casa en Santiago» escrito por Luis Sepúlveda, en su obra «Desencuentros», Edit. Tusquets, Méx. 1997. p.53.

le pregunto al rami, él guarda silencio y sólo me ofrece una mirada escéptica...

VI

El estalón sufría de enamoramiento (no de amor), cuando chupaba más de la cuenta y sentía que el corazón le ardía; era porque no había siquiera una promesa o ilusión que lo calmara. Estaba clavado en el bien hojalateado cuerpo de la cuca, y de la sospechosa mojigatería que ella trataba de defender. Él la deseaba, apenas el efluvio del bacacho trepaba a la cabeza, exigía al tostón, al chilaquil y al tlacoyo —trío sin igual— interpretarán boleros que iban de lo romántico al «rompe y rasga» del desamor... pero, la cuca ni siquiera el perfil dejaba ver por la ventana, ni daba señales de vida, y el estalón lloraba y aullaba ante la indiferencia. Se transformaba en un verdadero lobo, moqueaba, embarraba la boca del bacacho, caía rendido, abatido en el quicio de la portería, volvía a ver con desesperación la ventana de la cuca, por lo menos un simple hola con la mano podría devolverle la vida. Pero, nada... Desesperado, roto por dentro, le gritaba... entonces comenzaba hacer su desmadre...

VII

El guizar con ánimo y elocuencia explica... el templo de San Bernardo se encuentra a unos pasos del Zócalo, aquí en la esquina de la avenida 20 de noviembre y la calle de Venustiano Carranza, (en el Centro Histórico de la Ciudad de México). Fue construido en el siglo XVII, originalmente el templo formaba parte de un gran convento, del cual sólo queda el recuerdo. En los años treinta del siglo XX, cuando se decidió abrir la avenida 20 de noviembre, la entrada principal del templo se encontraba frente a la Catedral Metropolitana. Para no destruir la portada principal (distinguida por un barroco exquisito y sobrio) tuvieron que desmontarla piedra por piedra para reconstruirla asombrosamente idéntica en la acera poniente de la citada y reciente avenida; fue como si la portada tuviera una gran bisagra que permitiera su desplazamiento hacia el sitio donde hoy se encuentra.

VIII

En Peruggia está apunto de obscurecer. rami y yo comemos una ensalada de pepino con yogurt, tiras de carne molida bien condimentadas sobre una cama de arroz blanco, acompañadas con un vino tinto. Después, sugiere que caminemos un poco para ayudar a la digestión. Nos dirigimos a la atalaya del pueblo, desde allí se aprecia la belleza de la Umbría, el fin del invierno ha sido generoso y todo se mantiene muy verde y vivo, no muy lejos de allí se encuentra el pueblo medieval y amurallado de Asís, lugar emblemático en donde nació San Francisco de Asís. El paisaje es una verdadera acuarela, por el efecto que le brinda una tersa neblina que se extiende de este a oeste. En realidad, rami se muestra poco interesado en mi plática sobre mi última visita a la Basílica de San Pedro, insisto sobre las debilidades del padre de la iglesia, de la soledad que lo consumió en el curso de su ministerio. rami, me observa con fastidio y cierta desesperación, y sin pedir permiso intempestivamente me interroga otra vez, como si yo supiera: por qué lo abandonó su mujer, «su muchacha», ¿por qué lleva años solo?, ¿por qué se empeña en escuchar los pasos de ella en la escalera, el crujir de la puerta como si de nuevo entrara al departamento?, ¿por qué las noches son más largas que los días?, ¿por qué la mirada sobre la campiña de la Umbría sigue siendo el bálsamo contra ese dolor, difícil de ocultar... Ya no invento posibles respuestas, no argumento nada, simplemente lo arropo en un silencio solidario.

IX

«Te veo bebiendo payaso de ojos tristes,
Solías escribir locos poemas sobre los ángeles y dios.
Pensaba que dios estaba muerto
Pero escuchándote a ti... no estaba tan seguro.
No había mentira en tu fuego.
Tus poemas se volvieron tristes cuando,
tus amantes te traicionaban.
Después de andar por los bares.
Sólo la resaca y las paredes peladas.
Sin experimentar miedo por amar
o no ser amado.
Decías que sólo los hombres con suerte
carecían de imaginación (...)
La soledad es tan grande
que puedes verla en el lento movimiento
de las manecillas del reloj
Nunca nadie encuentra a quien busca
Tenías un vaso de tus lamentos
Y te sentabas a beber con él
por las amantes que te habían herido (...)
Cuantas botellas de cerveza, vino, whisky,
principalmente cerveza tomaste
esperando que las cosas mejoraran.
O cuando te peleabas con una mujer...
Y esperabas que el teléfono sonara,
mientras te volvías loco...
y la radio pasaba canciones de amor
Y el teléfono permanecía silencioso
Y las paredes frías... y cerveza...
cerveza era todo lo que había
Y cuando una botella caía
producía el único sonido de tu vida (...)»

«Rapsodia para un amigo ebrio», fragmentos
Charles Bukowsky

X

El gerardo aclara: En realidad, el lugar donde los hombres se formaban como religiosos se llama monasterio; en cambio, las mujeres lo hacían en los conventos, éstos se construían en las ciudades, inclusive en lugares céntricos, ya que su ubicación era una manera de garantizar la seguridad de las monjas. En cambio los monasterios se edificaban fuera de las ciudades y los pueblos; mientras más alejado estuviera el monasterio, los religiosos se encontraban más distantes de las tentaciones y de los placeres mundanos.....Pero con el tiempo la expansión de la ciudad fue tragándose a los monasterios y éstos dejaron ser lugares poco accesibles...

XI

La convivencia con rami, la tarde anterior, me quitó el ánimo de caminar hacia la Basílica de San Pedro. Opté por tomarme un cafecito en las alturas del Castel Sant'Angelo, caminé por todo el Lungo Tevere, desde la Isola Tiberina hasta el puente del castillo. Los espigados árboles de la rivera lucían tan mansos como esqueléticos, el invierno los había desnudado y sólo dejaban ver sus delgadas ramas muy erguidas hacia el cielo, la perspectiva del río los mostraba como una inmensa maraña que se proyectaba al infinito. La azotea del castillo se encontraba semidesértica, sólo el aroma tibio del café hacia soportable la mañana, Roma se percibía tranquila, muy tranquila. Todo estaba *ad hoc* para repasar el dolor de rami, el férreo aislamiento y la soledad de San Bernardo de Claraval para alejarse de los deseos carnales y mundanos. rami algún tiempo fue más militante que humano, fue combatiente voluntario en el Ejército Sandinista, estuvo en Cuba durante años colaborando con el régimen de Castro, apoyando a la revolución. Los dos dejaron todo y vivieron en la soledad que generosamente ofrece la militancia. rami sufría por amor, seguido y en forma reiterada me contaba de sus aventuras en Nicaragua y Cuba, después del entusiasmo provocado por el recuerdo oral, venía la nostalgia, más tarde el desamor...

XII

¡¡Te quiero cuca, me estoy muriendo por ti, no manches y ya acéptame como tu chavo!! —clamaba con dolor y dificultad el Estalón. Ella impotente, fastidiada y apenada por el sufrimiento del estalón. Tratando de ser condescendiente, el papá le aconsejaba que se fuera a descansar, le prometía (como otras veces) que hablarían del asunto al día siguiente, él incrédulo y desesperado no dejaba de llorar y moquear, apenas podía sostenerse. Todavía hizo un intento por recuperar la cordura para declararle tranquila y convincentemente, una vez más, su amor a la cuca, pero el despecho lo traicionaba y comenzaba a tirar golpes a lo loco; el cabecas pudo sujetarlo y por fin dominarlo. El estalón aceptó la derrota; dócil se dejó conducir por el cabecas y el tlacoyo, lo blindaron del frío de la madrugada, se perdieron en la penumbra de la calle, por el momento regresaba la calma, pero sabían que el estalón aún estaba muy lejos de la resignación...

XIII

Con entusiasmo la rocío me cuenta un chisme «intelectual» (así lo adereza): «Pueblo rechazado» es una obra de teatro escrita por Vicente Leñero, que dirigió Sergio Magaña, basada en un hecho real que tuvo lugar en un monasterio en algún lugar apartado del estado de Morelos, allá por los años sesenta. Imagínate a un Padre Superior influido por el psicoanálisis, que además fue admirador y amigo de Erich Fromm. A ese padrecito se le ocurrió poner a prueba la vocación de los religiosos internos; por eso, mediante la intervención psicoanalítica, se propuso como fin que los novicios tomarán conciencia de su realidad y valorarán, a la luz de su pasado, si de verdad se encontraban listos para abrazar la vida religiosa. ¡¡La que se armó!!, comenzaron a salir los trapitos al sol; muchos de los hermanos sufrían secreta y clandestinamente por el amor; escondían secretos de amores frustrados; enconos por culpas de amores prohibidos y vergonzantes; algunos de los religiosos eran violentos y hasta delincuentes; y no pocos salían como lobos o vampiros hambrientos, a chupar placeres sin distinción de hombres o mujeres; la insatisfacción y el deseo los cegaba y llegaban a tal situación que eran incontrolables. Le Mercier, así se llamaba el revolucionario y audaz padrecito; esa experiencia no duró mucho tiempo, el Vaticano no toleró sus propuestas...

XIV

Nanci ha vuelto a leer «La insoportable levedad del ser», ahora no me habla de Agnes, el personaje de la novela que más le atrae, sino de la tesis de la novela, la ha descubierto y con ese orgullo de investigadora, la parafrasea: *la carga más pesada nos destroza, somos derribados por ella, nos aplasta contra la tierra. Pero en la poesía amatoria en todas las épocas la mujer desea cargar con el peso del cuerpo del hombre. La carga más pesada es por lo tanto, a la vez, la imagen de la más intensa plenitud de la vida. Cuanto más pesada sea la carga, más a ras de tierra estará nuestra vida, más real y verdadera será. Por el contrario, la ausencia absoluta de carga hace que el hombre se vuelva más ligero que el aire, vuele hacia lo alto, se distancie de la tierra, de su ser terreno, que sea lo real sólo a medias y sus movimientos sean tan libres como insignificantes.* Termina y me comparte sus preguntas: *¿entonces... que onda...? ¿Debe escogerse, el peso o la levedad?*

XV

El hectorín me lee la sentencia bukowskiana: «El amor es un perro infernal...», *¡¡¡óoorale!!!*, finge sorprenderse...

Semanario de Oposición Feroz, Aunque de Nobles Instintos: Como lo Piden los Tiempos

En la época del porfiriato el desprecio por lo nacional, y especialmente por las manifestaciones indígenas, provocó dentro de los sectores que se oponían al régimen el rescate de estas manifestaciones llevándolas a la literatura y a las artes plásticas. En este período florecieron los periódicos de oposición, ilustrados por grabadores que hicieron de la caricatura política una forma de esclarecimiento y lucha contra el gobierno.

Entre estos periódicos destacó *El Hijo del Ahuizote*, semanario fundado en 1885. Lo más relevante de este periódico fueron sus caricaturas editoriales que alcanzaron un público más popular que el de las publicaciones esencialmente doctrinarias. En sus inicios, esgrimió el siguiente lema: «Semanario feroz, aunque de nobles instintos, político y sin subvención, como su padre, y como su padre, matero y calaverón (no tiene madre)».

La caricatura de esa época contribuyó con el manifiesto y el discurso oposicionista, teniendo gran eficacia, porque las imágenes eran destinadas al pueblo, que supo entenderlas y apreciar la intención crítica con que sus autores la concebían a fin de combatir con efectividad al régimen.

Sergio Fernández, en su artículo: «Triunfo y secreto de la caricatura», afirma que cuando un pueblo está cansado de un régimen casi siempre dictatorial, que se sostiene más allá de lo que dista un sentido «extremo de paciencia», recurre a la caricatura que muestra lo oculto, lo que el pueblo cree invulnerable, y «expone los defectos del enemigo hasta derrotarlo».

La fuerza de la caricatura radica en que es comprendida aún más por aquellos que no saben leer y que, en forma de burla, mueve a la risa. En la época porfirista la caricatura jugó un importante papel de oposición al gobierno: aumentó la fuerza que iban tomando los ideólogos de la Revolución, llegó a las grandes masas analfabetas hablándoles en su mismo lenguaje, explotando el sentimiento por medio de imágenes de fácil comprensión.

Las caricaturas del porfirismo satirizaron principalmente las constantes violaciones a la Constitución, la reelección indefinida, la miseria del pueblo y la religión. *El Hijo del Ahuizote*, además de manifestar su oposición en las caricaturas, lo hizo en sus editoriales:

> Estamos en plena tiranía —publica el 25 de octubre de 1885—, los golpes de *palo blanco* y las botas de los tuxtepecanos ya van siendo más que cargantes.
> La destrucción del sistema democrático llevada a cabo tan groseramente por nuestros últimos gobiernos se comenta en tono destemplado por la prensa europea, y los periódicos yankees aprovechan la ocasión de zaherirnos y hasta ultrajarnos. ¿Quiénes son los responsables?:
> Los que sujetan a la fuerza bruta, los más santos derechos, los que encarcelan a los escritores y responden a culatazos al pueblo que pidió lo que es suyo. El pueblo quiere paz; pero también garantías, el pueblo pugna motín, pero espera el rimado de la democracia.

Una nueva forma de hacer periodismo

En los primeros años de vida de *El Hijo del Ahuizote* colaboraron: Fígaro (el caricaturista que con mayor frecuencia dibujó), J.M. Pastor, Fotógrafo Z (en su artículo Cámara oscura), Innocens, Lumen, Ahuizote (Sr.), Don Clarencio, Don Juan Panadero, El Valedor, M. de la Fuente, Huitzilopoxtli, Turululu, Acamapichtli, Taralara, Chiltipiquín y Netzahualcóyotl. Este último era un joven poeta que con dicho seudónimo firmó muchas composiciones, y dejó de escribir el 6 de febrero de 1887.

Posteriormente, en 1888, se anexaron a esta lista: El Reporter, Cleofas ensillado, El combate, Hemegildo, Tranquilino y Botellón. En 1891, los escritos ya no fueron firmados, exceptuando a El valedor; en 1892, ocasionalmente firmaron: Pepe, Coplas, Tecuantzi, Pitillo, que escribían poemas, y El tío Nahual, Ego y Rip que escribían artículos.

Desde sus primeros números, las caricaturas de la primera plana fueron en varias tintas y el resto de las caricaturas, que eran del tamaño de una plana, se imprimieron en blanco y negro.

En su administración el diario tuvo múltiples cambios; en su primer año de vida su editor responsable fue Florencio Castro y el administrador Vicente Sostres; ese mismo año su administrador fue sustituido por Vulfrano Vázquez. En 1886 el responsable fue Ahuizotl y su editor propietario Daniel Cabrera, mismo que fue recluido en prisión el sábado 4 de abril de 1886 por asuntos relativos a la publicación. El mismo diario, el 18 de abril de 1886, informó:

> El señor Cabrera continúa en la cárcel de Belén, acusado del famoso crimen de actualidad: ofensas a los funcionarios públicos inferidas por *El Hijo del Ahuizote*. Se le ha tratado con una crueldad inaudita, como ya lo dijo el Sr. Ramírez en el [periódico] *Monitor*, sin que, al menos por llamarse liberales los señores ministros hubieran suavizado sus consignas.

De esta manera, *El Hijo del Ahuizote* siguió teniendo fuertes represiones; el 29 de abril de 1900 publicaron:

> Así podemos calificar los últimos números de *El Hijo del Ahuizote*: disparates

> tipográficos salidos de nuestros talleres. El saqueo psicológico que se decretó y llevó a cabo en esta imprenta nos ha privado de útiles. Trabajamos como podemos, y es tan escaso e incompleto el material de que podemos echar mano que el periódico resulta deficiente en la parte tipográfica.

El 4 de enero de 1903 se comunica al público que desde esa fecha queda encargado definitivamente de la dirección de *El Hijo del Ahuizote,* Don Juan Sarabia, «periodista liberal que siempre había entintado las filas de la prensa independiente».

En 1904 el semanario cambia de nombre y, al respecto, Daniel Cabrera escribe:

> Sería necesario borrar del siglo XIX los últimos cuatro lustros en los anales de nuestra Historia Patria, para hacer desaparecer el nombre de *El Hijo del Ahuizote*. Luchador incansable, vuelve hoy a la vida, modificando su nombre, pero siempre con la misma bandera limpia.
> Nada importa que hoy se llame *El Ahuizote Jacobino*, si para todos tiene, como ha tenido el que en estas líneas escribe, respeto profundo a todas las creencias, una nota de elogio y hasta de veneración para todas las virtudes cívicas. El periódico estará siempre ahí donde surja un lamento implorando justicia, o ahí donde se escuche una protesta contra el poderoso que abuse, ya sea el acaudalado, el funcionario, o el dignatario de solideo. Jamás nos hemos creído palanca de la opinión pública; miembros del gran partido liberal avanzado, cuando decimos es solamente nuestra personal opinión, y si siempre hemos tenido la fortuna de que algunos millares de mexicanos lean los periódicos que editamos, lo debemos a que el Partido Liberal en México es robusto, amplísimo y perdurable; es muy fuerte y siempre marcha a la vanguardia de los programas humanos cuya evolución seguiremos.

El sarcasmo, un recuerdo del lenguaje

Las noticias de *El Hijo del Ahuizote* se caracterizaron por un lenguaje jocoso y satírico. He aquí una nota con respecto a unas de sus tantas desapariciones:

> Ustedes creían que el pobrecito *Hijo del Ahuizote* se moría, ¿no es verdad?, pues no, que no. Que aquí lo tienen pintiparado y dispuesto a cachar con nuevo brío, porque si de pronto se intimida, pronto le pasa el susto.
> Al fin que vive en tierra de pan y toros, a cada rato le tienden una emboscada, le atizan un volapié, o le pretenden meter cuatro dedos de cuero por el novillo; pero él se escapa a la buena; y otra vez al grano, al grano.

El índice del periódico estuvo integrado por secciones tales como: En serio, Cartas al Valedor, Soneto, Miscelánea, Avisos, Guía de Forasteros, Cartas a un Diputado, Ribetes y Zig Zags, Peruchadas, Versaciones Callejeras, De actualidad, Carboncillo (que generalmente estaba dedicado a novelas o cuentos cortos), Calendario Tuxtepecano, Inundaciones y Los Negocios Públicos. En el espacio dedicado a Miscelánea se daban algunos anuncios relacionados con el diario, así como de publicaciones que seguían su misma línea editorial; otro aspecto era que sacaban noticias con comentarios mordaces, como el del comentario al periodista José Avalos Salazar: «...ha sido sentenciado a 18 meses de prisión, y a aprender oficio de zapatero en la cárcel de Belén. ¡Eso sabe a manjar de los dioses!».

El Santoral Tuxtepecano que aparece a partir del 13 de enero de 1889 se anexa a la lista del sumario; en éste se conmemoraban todos los días de la semana de manera peyorativa: «Día 13: La Maternidad de la Santísima Reelección, viuda de Lerdo y muy querida del Pacificador, con la que las legislaturas han dado a luz diez virreinatos selectos...»

El periódico dedicó muy poco espacio a los anuncios publicitarios, generalmente y a lo largo de toda su historia sólo presentó al Teatro Arbeu y al Circo Teatro Orlín. La suscripción al periódico fue de cinco reales al mes y los ejemplares costaban dos centavos.

El Hijo del Ahuizote desaparece en 1905, para volver a aparecer el 23 de mayo de 1913, con un lema, una administración y una línea editorial diferentes a las que había dado a conocer en sus inicios. El lema que entonces proclamó fue: «México para los mexicanos», con un precio de diez centavos y anunciando los cigarros «El Buen Tono»; su Director fue Félix C. Vera y el gerente Ramón Alvarez Soto.

Su editorial expresó que *El Hijo del Ahuizote* había pasado a otra empresa que no tenía ligas políticas con ningún partido. Que sus redactores eran los que antaño habían luchado denodadamente por las libertades del pueblo y por el prestigio de la nación mexicana; los mismos que en una inmunda prisión habían sido encarcelados más de una vez porque sus escritos estaban pletóricos de ideas liberales, que sin embargo, habían conservado en épocas aciagas, y las conservarían a todo trance en esa época de verdaderas pruebas para la Patria.

De esta manera, el 28 de marzo de 1914 *El Hijo del Ahuizote* concluye una larga vida de oposición, combatiendo contra el terror del poder y el poder del terror porfirista; el precio fue el encarcelamiento de sus colaboradores, la destrucción de sus instalaciones, de su imprenta. Un semanario que nunca se doblegó, nunca se rindió, pero sí marco un hito en la historia del periodismo mexicano. Siempre feroz aunque de nobles instintos, como lo piden los tiempos.

Guadalupe Escamilla

Actualice sus conocimientos sobre la Orientación Educativa en Iberoamérica...
Visite el Sitio de la REMO, en: www.remo.ws

Gualeguaychú y la «gente común, es decir, rebelde»*

Era evidente que habíamos llegado. Un enorme cartel, colocado a lo largo de un puente, al parecer peatonal, que cruzaba la ruta, lo advertía: NO A LAS PLANTAS DE CELULOSA. Cuanto más avanzaba el micro que nos transportaba, ese mensaje, palabra y grito, se repetía en automóviles, comercios, postes, paredones, remeras y gorras. Aquí y allá: *No a las papeleras. Sí a la vida.*

La inquietud y el interés por conocer a esos vecinos y vecinas que, prensa más prensa menos, siguen firmes en la pelea contra la instalación de una de las papeleras (pasteras) más grandes del mundo, hizo que nuestra agrupación, pequeña, joven y juvenil, el colectivo La llanura, se acercara hasta allí.

Había pasado el mediodía del sábado. La idea era llegar hasta el balneario camping Ñandubaysal, ubicado sobre la costa del río Uruguay, que abriría sus puertas en forma gratuita para que todos pudieran participar de la actividad que la Asamblea Ciudadana Ambiental de Gualeguaychú habría de realizar al día siguiente. Desde la terminal llamamos a Susana, secretaria de la Asamblea, cuyo número de teléfono nos había sido dado por un amigo, fiel compañero de luchas populares. *Sí, habla Susana. Qué tal. Esperame que me parece que alguien puede llevarlos hasta el Ñandú. Cuántos son. Ahora te llamo. Sí ya está, acérquense hasta costanera y 25 de mayo, busquen a Luis, él tiene que ir para allá en camioneta. Los alcanza. Nos vemos después.* A Luis lo ubicamos enseguida, en la esquina indicada, sentado en la panchería de Pocho. *Cómo andan. De dónde vienen, che. Si tienen hambre, comemos algo, tomamos una cerveza y vamos. Macanudo.* Tipo gaucho, como todos por allí, nos empieza a adentrar en esta historia en la que él, junto a miles, son protagonistas. *Empezaron pocos, pero cada vez somos más. Les vamo a dar pelea.*

En eso se acerca Pocho, hombre robusto, grandote, amable. *Se vienen por todo. Los yanquis. Las trasnacionales. Mirá, nosotros estas cosas las aprendimos desde que estamos en esto. Leemos, nos informamos, discutimos. Hay que informarse.* Algunos nos conmovimos por esas sencillas palabras. La conciencia en la lucha, desde la lucha, no desde afuera. No donada (o impuesta) por dirigentes iluminados, partidos o programas preconcebidos, inmodificables, sino naciendo y creciendo constantemente desde el cuerpo colectivo que es la lucha. El hombre nos muestra fotos *de lo que es esto cuando está el carnaval. Cuatro mil, cinco mil personas por acá, en la calle.* Le gusta su ciudad, es evidente, está orgulloso de ella y le va a meter tiempo y sangre para que no se la roben. Por último, rueda una cargada sobre la chomba de Pocho, manchada de aceite, alguna empanada jugosa. Nos reímos y Pocho, alegre, dice que «así, rotosos, mirá a los gigantes que les estamos peleando».

Nos subimos a la camioneta, salimos. Al costado del camino se ven plantaciones de eucaliptus y pinos delgados, rectos. A diferencia de ése que trepábamos en la plaza del barrio, con ramas que eran puentes prometedores, desafiantes, ése que murió de viejo y no asesinado, éstos, salidos de laboratorios, son realmente aburridos y poco felices; parece, paradoja cruel, que el sistema que asienta su «orden» también en la fuerza y la represión los hubiese plantado así, como en una formación militar. Árboles nacidos para el negocio, no para la vida, devorados mañana por el capitalismo, como nosotros, día a día. Cientos de miles de hectáreas plantadas, de un lado y otro del charco. Estos árboles no beben: devoran decenas de litros de agua para crecer apenas un gramo y secan las napas, desertifican; dicen que hay pueblitos en Uruguay que ya no tienen agua para el consumo y precisan de camiones que la trasladan desde otros lados.

Yendo para el balneario, Luis nos va comentando sobre el funcionamiento, la práctica, de la Asamblea. Que sí, que *al ser tan masivo el asunto, viene todo el mundo y admitimos a todo el mundo, el que quiere hablar, habla. Hasta concejales y funcionarios de la ciudad vienen, pero no a «hacer política».* Parece que esa palabra ya no comprende la actividad que Luis y sus vecinos están realizando. Importa poco. Habrá que buscar otra y que esa se la queden ellos, allá arriba, que así los identificamos bien.

Llegamos al *Ñandu* y se va juntando el grupo que tenía la tarea de resolver algunos detalles para el domingo. Se siente la confianza que tienen entre ellos. La puteada inofensiva, el chiste amigo. El río está muy crecido, hay poca playa, una lástima, porque la bandera grande iba a estar bien adentro, unos cien metros adentro, más cerquita de Botnia. Al menos no llueve, y esperemos que mañana tampoco. Luis, que a esta altura era nuestro guía oficial, sigue comentándonos. Que *si la planta hubiesen querido poner de este lado, ya se hubiese ido. Pero en Colonia se está empezando a armar algo*, ya que ENCE se traslada para Nueva Palmira. Botnia, atrás, se ve clarita, grandísima, prepotente. Le preguntamos sobre el corte, si lo reafirman o ponen en discusión cada asamblea: hace unos meses que no se discute. El corte no se levanta hasta que no se vaya Botnia. ¡Qué ejemplo de dignidad nos da esta gente! ¡Cuán distinto del de nuestras dirigencias políticas, que reciben con los brazos abiertos al genocida Bush o tocan las campanitas en Wall Street!

De a retazos vamos comprendiendo parte de esta lucha, que desvela a más de uno y emociona y estimula a muchos.

Mañana, después de la actividad, hay asamblea, a las 20. Estábamos convencidos de que iba a ser hoy, cambiemos los pasajes, salgamos más tarde.

El sol sin verse caía, como negándose a que la pastera vea lo que está arruinando. Esos atardeceres que deberían haber sido maravillosos donde se hermanan los ríos.

La mañana del domingo nos despierta con calor húmedo y una cantidad asombrosa de mosquitos. Se ve más movimiento en

* Retomamos la idea de John Holloway, quien desarrolla esta afirmación expuesta por el Subcomandante Insurgente Marcos: «Somos mujeres y hombres, niños y ancianos bastantes comunes, es decir, rebeldes, inconformes, incómodos, soñadores». En Holloway, John (2006). *Contra y más allá del capital.* Buenos Aires: Herramienta.

el lugar. Hoy es el día de la prueba hidráulica, nombre utilizado con ironía y en referencia a las que ha de realizar la empresa finlandesa, artilugios para seguir engañando a vaya a saber quién.

La actividad incluye ir a nado y en embarcaciones hasta acercarse lo más posible a la pastera, y desplegar banderas «contra los piratas finlandeses» como la que dice *Juira Botnia!* También los pescadores del club Sirio libanés estarán presentes, equipos de rugby, atletas, nadadores y sobre todo familias materas que pueblan la playa. Unas 800 personas demuestran el uso que le dan al río, ligado al deporte, al esparcimiento, a la vida.

La jornada es hermosa. Otra de las formas que le encontraron para demostrar que el corte, eje de su pelea, no es su única manera de expresarse.

En una carpa, atendida por asambleístas, se venden remeras, banderas, tazas y gorras con el *No a las papeleras*. Todo el dinero que ingresa, por fuera de los costos, va para la Asamblea. Allí nos dan un folletos donde informan, entre otras cosas, que «El funcionamiento de BOTNIA demandará más de 80 millones de litros de agua dulce por día (mil litros/segundo) que se extraerán del Río Uruguay, gran parte del cual volverá al río con una carga importante de contaminantes tóxicos orgánicos...»; que, «el método que BOTNIA utilizará para obtención de la pulpa de celulosa... utiliza dióxido de cloro para el blanqueado de la misma (...) que produce compuestos orgánicos clorados, entre ellos dioxinas y dibenzofuranos que serán vertidos al río y al aire, constituyendo un peligro latente para la vida, dada su extrema toxicidad y persistencia en el medio ambiente»: «las emisiones atmosféricas emitidas por BOTNIA en funcionamiento (la chimenea mide 120 m. de altura y su sección es de más de 100 m^2 de luz) llegarán a una distancia aproximada de 100 kms. a la redonda, conteniendo compuestos altamente perjudiciales para la salud de la población y el medio ambiente...»

Al costado, a través de grandes parlantes, suenan chacareras, zambas, y cumbias.

La alegría contagia. Se lo ve feliz a cada uno con su tarea aunque cansados, el día fue agotador. Alguno avisa que esa noche no va a participar de la asamblea, que no da más, como Gustavo, uno de los impulsores de la propuesta.

Al término de la actividad arrancamos con Susana y Raúl, su compañero, en el auto de ambos. Antes vamos a pasar por casa, darse una ducha y salir rápido para no legar tarde al Km. 28 de la ruta nacional 136, donde gente sencilla, trabajadora, está cortando el cruce internacional que une Argentina y Uruguay. En el viaje Raúl nos muestra con un ejemplo, la capacidad de autocrítica, sincera y honesta, propia de quien participa en un proceso social sin intereses especulativos, privados: así, nos dice que él estuvo en contra de movilizarse a Buenos Aires, en diciembre del año pasado, y, sin embargo, participó de la misma y hoy cree que fue un éxito haber ido. En la estadía, breve, en casa, ella relee la carta abierta a Tabaré Vázquez que estará esa noche sometida a discusión. Conecta la máquina fotográfica a la PC y nos muestra algunas fotos de la reciente actividad. Tomamos algunos mates y subimos nuevamente al auto, hay que apurarse: las distancias en Gualeguaychú son muy amplias, de la ciudad al corte, del corte al balneario, etcétera. Pero los que no tienen medio de transporte propio cuentan con micros costeados entre todos para poder participar en las actividades y en las asambleas, que son tres por semana.

La ruta es oscura, incluso el puente que cruza el río Gualeguaychú. A lo lejos comenzamos a divisar un poco de luz y enseguida vemos decenas de autos sobre el camino y gente alrededor. Llegamos a Arroyo Verde.

En la banquina un micro devenido en mojón donde descansan los que están en el corte, una carpa, más allá un baño humilde. Adelante la tranquera, que se levanta cuando la asamblea lo decide, en casos particulares (la asamblea decide quién pasa y quién no pasa por allí). Son las 20:05 horas. Uno de los cordinadores cuenta uno por uno a los presentes: son más de noventa, casi 100, número establecido como quórum para que la asamblea tenga un carácter *decisorio*. Si no se llega a ese número será *informativa*. Llegan a tener asambleas de 4 000, 5 000 personas. «Eso es lo que no entienden los medios cuando dicen que en el corte hay poca gente. Acá, si llega a pasar algo, con una llamada por celular, se acercan a Arroyo Verde miles de personas, en media hora». Imagino que eso el gobierno lo sabe, y lo tiene en cuenta. También que, por más que a nivel nacional la gente no se movilice en apoyo de los gualeguaychenses (gran desafío de la asamblea, aparte del que implica extender la brecha de los frenteamplistas consecuentes y descontentos y del conjunto del pueblo contra el gobierno y contra las «inversiones extranjeras», que solo traen miseria a nuestros pueblos, como bien lo sabemos por aquí), apoya su causa. Proponen esperar unos minutos, a lo lejos se ven luces que se acercan, son autos, familias enteras. Ya hay quórum. Antes de comenzar, suena el himno nacional. Algunos no lo cantamos, se respetan las diferencias.

El primero que interviene propone realizar un minuto de silencio, ya que ayer se cumplieron 31 años del golpe genocida, y luego un emotivo aplauso, para recordar «a los 30,000 compañeros desaparecidos». Las famosas reposeras se van acomodando, el mate circula y reina la atención y el respeto al que está haciendo uso de la palabra.

Un coordinador invita a comentar sobre la actividad del día en la playa y aprovecha para excusar a los que no asistieron por cansancio. No es cualquier día, la «poca» concurrencia se debe a que la jornada fue larguísima y precisó de muchos brazos para llevarla adelante.

Luego se hace lectura de la carta abierta al presidente uruguayo, se discute apenas, se vota y aprueba, por unanimidad. Interviene Carlos, taxista, marcando la ausencia ya prolongada, en las últimas reuniones, de algunos vecinos. Los llama a «ocupar su espacio» (de todos modos, en general nos han dicho que el movimiento se va masificando cada vez más).

Patricia, muralista, unos 40 años, propone realizar un mural en Parque Lezama, «para nacionalizar la lucha». Hay acuerdo pero no se vota: quedan en avanzar un poco más en la propuesta, ponerle fecha y luego resolver. Le toca el turno de hablar a otro vecino, quien comenta sobre la invitación de la Asamblea de Colón para participar de una conferencia de prensa que están organizando. Todos de acuerdo. «Va el que puede ir», que parece ser un criterio fijado, no se eligen delegados o representantes. Otro es que el que propone algo, y es aprobado, lo debe llevar adelante, no puede luego desentenderse de ello.

Antes de terminar, preguntan si hay algún *invitado*. Nos miramos, tímidos. Levantamos la mano desde el suelo, donde estamos sentados. Nos piden que pasemos, que hablemos, insisten y nos sorprenden, quieren escucharnos. Pasamos, nos presentamos brevemente, los saludamos. Que los felicitamos por su lucha, que aprendemos mucho de ellos, que son un ejemplo, que estamos muy agradecidos por todo, que queremos volver, desde allá alguna mano les podemos dar, que vamos a volver. Es un momento para nosotros muy emotivo.

Hay que volver a Buenos Aires. Bastante callados, como para guardar y grabar bien esos momentos, subimos al micro algunos, a la camioneta de un compañero, otros.

En el camino de regreso, pienso en el saqueo del oro utilizando cianuro y envenenando ríos, en Betchel, Meridian Gold; en la soja transgénica y los pesticidas de Monsanto; en el PCV, en las pasteras (que describe de manera impactante el periodista Hernán López Echagüe en su libro «*Crónicas del ocaso*») del litoral argentino; en la basura del CEAMSE. Pero también pienso en los autoconvocados de Esquel, en los pobladores de Andalgalá, Famatina, Bajo la Alumbrera, en el MOCASE y su defensa de la tierra, en la Coordinadora en defensa del Agua y de la Vida de Cochabamba, Bolivia, en la firme resistencia indígena y andina de Perú; en Colón, en los vecinos de González Catán y de Brandsen, Florencio Varela, Dock Sud, y en tantas otras luchas que uno desconoce y que se dan, hoy, ahora.

Desde Norteamérica, el activista Joel Kovel advierte que «... la etapa actual de la historia puede caracterizarse por fuerzas estructurales que sistemáticamente degradan y finalmente exceden la amortiguada capacidad de la naturaleza con respecto a la producción humana...».

«La lucha contra la globalización del poder (y contra su sostén ideológico: el neoliberalismo) no es exclusiva de un pensamiento o de una bandera política o de un territorio geográfico, es una cuestión de supervivencia humana», dice, desde México, el Subcomandante Marcos.

El capitalismo ha salido a la caza indiscriminada de los recursos naturales, pero a veces se encuentra con gente, como los vecinos de Gualeguaychú; gente común, es decir, rebelde.

Juan Rey
juriln@yahoo.com

DIPLOMADO 2007:

CENIF
Centro de investigación y formación para la docencia y orientación educativa, s.c.

«CONOCIMIENTO, VALORES Y HABILIDADES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI»

• Facultad de Estudios Superiores Zaragoza - UNAM • Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. • Revista Mexicana de Orientación Educativa

Propósito General del Diplomado

El programa está dirigido a la adquisición de competencias académicas y profesionales efectivas y viables en la organización, el funcionamiento, la intervención y evaluación de programas de Orientación Educativa.

Competencias Profesionales a Lograr: a) Planear, diseñar y organizar el servicio de Orientación Educativa, con base en información de calidad (veraz, actual y confiable); b) Aplicar el saber del campo de la Orientación Educativa en el ámbito académico ya sea individual, grupal y colectivo a partir del uso de métodos, estrategias y técnicas de intervención, así como la utilización de medios de comunicación; c) Evaluar integralmente la actuación e intervención de la Orientación Educativa en la formación del bachiller y su incidencia en la vida escolar.

Duración: 160 horas programadas a seis meses. **Modalidad:** Presencial y a Distancia.

Instructores de los Módulos: Módulo I: Mtro. Jesús Hernández Garibay (El contexto de la Orientación); Módulo II: Mtro. Héctor Magaña Vargas (Programas de intervención en Orientación); Módulo III: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (La evaluación en Orientación); Módulo IV: Mtro. Bonifacio Vuelvas Salazar (La investigación en Orientación).

Características Generales del Diplomado: Cuatro Módulos que incluyen cuatro Unidades cada uno; una Mesa Redonda; programas de intervención; sesiones presenciales de trabajo.

Modalidad a Distancia: Cada uno de los participantes del Diplomado es asesorado de una manera personalizada por un Tutor específico de la planta de Instructores, que se le asigna para llevar un seguimiento del participante de principio a fin durante los cuatro meses. Correo electrónico por cada instructor, para comunicaciones directas. Página Web especial en el sitio del CENIF (www.cenif.ws), para uso de los diplomantes mediante contraseña.

Constancia y Diploma: Se otorga un *Reconocimiento* a cada uno de los participantes que terminen su Diplomado, por parte del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. y la Revista Mexicana de Orientación Educativa. A la vez se entrega un *Diploma* de la UNAM a quienes lo aprueben, por parte de la Facultad de Estudios Superiores - Zaragoza.

Coordinadores del Diplomado: *Coordinador General*: Mtro. Héctor Magaña Vargas; *Coordinador Académico*: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll; *Coordinador Operativo*: Mtro. Jesús Hernández Garibay.

Mayor Información: Mtro. Jesús Hernández Garibay, Coordinador del Programa Operativo. Teléfono: (55)5593-8692. Celular: 04455-2212-3284. Correo.- diplomadoadistancia@cenif.ws

Spencer Tunick y el Desnudo sin Culpa

Antonio Bou, pintor, periodista, narrador y poeta de Puerto Rico, en su cuento «Confesiones de un monje desnudo», refiere al personaje, un monje, teniendo un rápido encuentro con un muerto, que vuelve a la vida inesperadamente y lo inquieta... «Salí de allí nervioso —dice—, la piel de las manos se me descascaraba como la de un leproso... los labios los sentía al rojo vivo... No pude hacer nada más, padre, sino correr... me quité el hábito, y como bajo el hábito nunca visto nada, corría desnudo...»

Y bueno..., sucede....; hay así gentes y no son pocas, que debajo del hábito, es decir, cada quien, del pantalón o del vestido..., bueno, no son más que un mono desnudo (el hábito no hace al monje; o aunque se vista de seda..., qué creen) Lo que me recuerda a Desmond Morris, que aborda las semejanzas y los contrastes que el ser humano tiene con sus abuelos los monos: «detrás de la fachada de la ciudad moderna —afirma— sigue morando el viejo mono desnudo. Sólo los nombres han cambiado...»

Alguna vez esta fotografía de Oriol Maspons («Primer bikini de España en Ibiza») fue vista como un atrevimiento extremo. Nueve años después, en 1962, Elke Sommer lució el primer bikini cinematográfico del país en el filme «Bahía de Palma».

En «El nuevo traje del emperador», el cuento de Andersen, el emperador desfila por toda la ciudad engañado por quienes le venden la idea de que usa un traje. La gente, que respeta la figura y no quiere pasar por tonta, comenta con admiración «la delicadeza y vistosidad de las prendas...» Hasta que un niño grita: «¡Pero si el emperador está desnudo!». Y todos rien...

En Il Postino, la película de Radford (Italia/Francia,1995) en la que el director intenta recrear un episodio de la vida de Neruda, la madre de Beatriz encuentra un poema escondido en el pecho de ella: «Desnuda eres tan simple como una de tus manos,/... desnuda eres delgada como el trigo desnudo./ Desnuda eres azul como la noche en Cuba,/ ... desnuda eres enorme y amarilla/ como el verano en una iglesia de oro» (Soneto XXVII, *Cien sonetos de amor*, 1959).

El Premio Nobel José Saramago opina de su parte: «Un político de un país, que no quiero mencionar, y que además era primer ministro, ha dicho que la política es el arte de no decir la verdad. Y curiosamente ese político ha tenido la franqueza de decir algo que en el fondo todos deberían decir, pero que son poquísimos los que lo confiesan... Es la vieja historia del rey que va desnudo. La democracia va desnuda; si fuera sólo desnuda, quizás valdría la pena mirarla, pero está enferma...» (entrevista, junio de 2004, Buenos Aires).

Desnudo XXI, Heinrich, 1942

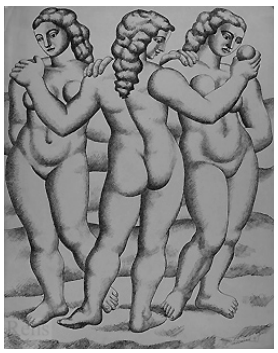
Todo lo cual deja ver que el *desnudo* es parte inherente de su protagonista, el hombre...; y claro, de la mujer; así, resulta un tema del que se habla tanto a trasmano y en forma bien variada: matrimonio al desnudo, mar desnudo, poesía desnuda, desnudo femenino, educación al desnudo, el sol desnudo, intimidad al desnudo, pan desnudo, el corazón desnudo, desnuda el alma, cuerpo desnudo, escritor desnudo, político al desnudo, carta al desnudo..., me desnudas con la mirada; pero también: andar en pelotas, o a calzón quitado...; por mucho que esto último suene más vulgar para algunos.

Vulgar, en todo caso, también tal vez les pudo haber parecido el desnudo a otros de los que no estuvieron entre esas 18 mil personas que se desnudaron en el Zócalo de la

Ciudad de México el pasado 6 mayo, para ser fotografiadas por el polémico fotógrafo norteamericano Spencer Tunick; el mismo que con la mano en la cintura, con sólo desearlo, ha desnudado a miles de hombres y mujeres más en ciudades como Nueva York, Melbourne, Londres, Viena, Barcelona, Santiago de Chile o Caracas. Y a la vista de todos. Un récord mundial, sin duda...

¿A qué hora llegaron todos?, le preguntaron a la estudiante luego de una de las sesiones de Tunick en cualquier ciudad, no importa; «Yo llegué a las 4:00 a.m., había pocas personas, cerca de veinte, cuando empezamos a subir por la rampa alrededor de las 4:30, ya la cola era larga y nunca paró de llegar gente hasta las 6:30 que nos desnudamos...» *¿Cómo te sentiste al principio, caminando al sitio de la toma?*; «Tenía los nervios de punta, mientras esperábamos que amaneciera, me pasó por la mente muchas veces ir para mi casa, pero era como 'nadar mucho y morir en la orilla', pero al quitarnos la ropa y verme en la misma situación con tanta gente me sentí libre, grande y valiente...» *¿Cómo te sientes ahora luego de este día?*; «Al salir del evento me sentía súper eufórica, la adrenalina corría a mil por hora por mi cuerpo, siento que he nacido de nuevo posteriormente de esta experiencia, creo que después de tener la valentía como todos los que estuvimos ahí, no hay nada que pueda detenernos ahora, después de estar desnudos y frágiles ante tantas miradas curiosas, la palabra pena no existe, ni existirá en nuestra mente...»

Venus, Bouguereau, 1879.



Nudes, Giannini (1919-93).

Como todo es según el color del cristal con que se mira, hay quien puede decir que la intención no deja de ser obscena. Aunque como alguna vez escribiera Henry Miller: «Discutir la naturaleza y el significado de la obscenidad es casi tan difícil como hablar con Dios...» O como ha dicho Benedetti: «Las acusaciones de obscenidad (y, por ende, de pornografía) han alcanzado a autores de todos los tiempos, climas y lugares, y casi nunca apuntan a los auténticos pornógrafos, especie que, por supuesto, existe, aunque raras veces sea molestada por los censores. Estos han preferido ocuparse, a través de los siglos, de pornógrafos tan apócrifos como Platón, Aristófanes, Aretino, Cátulo, Ovidio, Rabelais, Shakespeare, Pepys, Mark Twain, Swinburne, Baudelaire, Shaw, Frank Harris, Lawrence, Joyce, Henry Miller... Cuando Theodor Schroeder sostiene que 'la obscenidad no está en ningún libro ni representación, sino que es una cualidad de la mente que lee o mira...', está sentando un precepto que ya comparecería en San Pablo, quien en su Epístola a los Romanos (cap. 14, vers. 14) dice: 'Yo sé, y estoy seguro en el Señor Jesús, ninguna cosa es inmunda de por sí, solamente lo es para quien la considera inmunda'.»

La creación, Miguel Angel (1475-1564).

Lo cierto es que —como dice un Cyberblog cualquiera— «Tunick ha logrado que sus fotografías sean valoradas como arte, evitando que sean encasilladas en géneros como el erotismo y la pornografía. Su trabajo no tiene nada en relación a eso. Es una forma de mostrar comunidad, libertad y armonía; un espacio en el cual miles de personas de diversas nacionalidades y razas han estado dispuestos a colaborar por convicción propia y no por exhibicionismo. Ni siquiera es necesario el cuerpo perfecto pues aquí lo importante es la expresión natural de lo colectivo y una visión artística del desnudo. En pocos años sus imágenes se han constituido en un hito de la fotografía alrededor del planeta...»

Dice algún otro Cyberblog: «Mira, a mí sencillamente me parece que este anglo se ha montado un buen negocio

Le Dejeuner Sur L'Herbe, Manet, 1863.

urbi et orbi, fotografiando gente desnuda que disfruta un mundo empelotándose y protagonizando sus quince minutos de fama desnuda, pura y dura...»

Yo de mi parte, del trabajo hecho por Tunick muchas veces malmirado, vilipendiado, afirmé hace un tiempo lo siguiente: «En una fotografía hecha por el neoyorquino Spencer Tunick, 2,000 personas marchan desnudas en Montreal después de posar para él, en una campaña que abarcaría todo el orbe. La foto que da la vuelta a la Tierra de inmediato, daría cuenta de una más de las respuestas de la gente a lo que consideran es una vergüenza y realidad en el planeta de hoy: 'la vulnerabilidad colectiva en un mundo cruel'.» (JHG. *Del Siglo Americano al siglo de la gente*, México, 2003, p. 225).

La buena fama durmiendo, Álvarez Bravo, 1938-39.

Como quiera, un@ de las participantes (la Gaby o el Héctor?; o quien sea que haya sido...) en el desnudo colectivo del Zócalo opinaba luego de la experiencia: «Al final acudieron más de 18 mil personas a la plancha que concreta los festejos centrales del corazón de la patria. Dios y el presidente conviven como vecinos separados tan sólo por una fría, gris y enorme plancha de concreto que en el centro ostentaba un astabandera vacía. Callaron ante la presencia de Tunick el gobierno federal y la iglesia en un sensato silencio...»

Tunick en el Zócalo de la Ciudad de México.

Nude In The Landscape, Adams, 1974.

Porque al final, como dice Norman Mailer en *Los desnudos y los muertos*, al hablar de la naturaleza humana: «...más allá de las peripecias y las pasiones terminan siempre por encontrarse una y otra vez con el desamparo fundamental del hombre, desnudo ante la muerte...»

Y porque como alguien ha dicho que «no hay ningún desnudo inocente...», hay que recordar entonces también «Los Monólogos de la Vagina», de Eve Ensler, que nos recuerda siempre cómo décadas después de la supuesta «Revolución Sexual», la palabra «vagina» sigue siendo un tabú, avergonzante, o cuando menos incómoda. No por casualidad, en su espectáculo, la Ensler la cita 128 veces; y razona: «VAGINA. Ya está, lo he dicho. Otra vez: VAGINA. Hace tres años que lo digo y lo vuelvo a decir. Lo digo en los teatros, en las universidades, en los salones, en los cafés. Lo digo en la televisión cuando me dejan hablar. Lo digo ciento veintiocho veces cada noche en mi espectáculo. Lo digo porque creo que lo que no se dice se convierte en un secreto, y en los secretos, a menudo, arraiga la vergüenza, el miedo y los mitos. Lo digo porque quiero poder decirlo un día sin sentirme incómoda, sin vergüenza y sin culpa. VAGINA...»

Mujeres de los 400 pueblos, en un acto de protesta en la ciudad de México

Lo mismo puede decirse del desnudo de Spencer: que hay que seguir haciéndolo, con arrojo y sin bochorno...; como muchos otros artistas plásticos en el transcurso del tiempo lo intentaron y lo lograron, a pesar de los censores. Entonces: QUE TUNICK SIGA DESNUDANDO A TOD@S, EN TODAS PARTES DEL MUNDO... Para que un día por fin pueda decirse sin sentirse incómodo, sin vergüenza y sin culpa... VAMOS A DESNUDARNOS TODOS, FRENTE A TODOS.

Jesús Hernández Garibay

7° Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'2007

La Orientación como factor de Calidad Educativa: Hacia la institucionalización de la Orientación Educativa permanente e incluyente

29, 30 de noviembre y 1° de diciembre de 2007,
Centro de Convenciones del SNTSS*, Ciudad de México.

La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, se prepara para celebrar su *7º Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO'2007*, cuya temática se abocará a robustecer la disciplina de la Orientación y la profesionalización del orientador educativo, con el fin último de contribuir eficazmente a solucionar los problemas más atingentes que afectan a la población escolar mexicana, en todos sus niveles.

El *7° Congreso* se ha fijado los siguientes ejes de análisis, reflexión y debate.

1. Política educativa, calidad en la educación y Orientación

Objetivo: Analizar los alcances de las políticas educativas, el discurso de la calidad en Educación y su relación con la Orientación Educativa.

- Análisis de la situación actual: Reportes sobre el contexto político, económico social, internacional y nacional y su impacto en la juventud
- Curriculum y Orientación Educativa: Reformas curriculares en los niveles básico, medio y superior.
- Procesos de calidad en Orientación Educativa: Experiencias institucionales de certificación de procesos en Orientación Educativa.
- Derecho a la Orientación oportuna y permanente. Propuestas para fundamentar la garantía de todo estudiante y ciudadano, a recibir Orientación Educativa durante su trayectoria escolar, al egreso y en las diferentes etapas de su vida productiva.

2. Profesionalización del orientador educativo

Objetivo: Generar un diagnóstico realista del estado de la preparación académica, de las necesidades de formación y actualización de los orientadores, así como establecer un perfil nacional de competencias profesionales del orientador, que posibilite fundamentar programas de formación y actualización profesional y garantizar, así, los servicios de calidad en OE para los distintos usuarios: estudiantes, padres de familia, orientadores, profesores, tutores y autoridades educativas.

- Diagnóstico de necesidades de formación y actualización: Estudios y reportes de investigación sobre los contenidos, habilidades y competencias que requieren los orientadores.
- Programas de formación y actualización: Propuestas y reportes de seguimiento, de diplomados, especialidades y maestrías en Orientación Educativa.
- Competencias profesionales del orientador: Estudios y reportes de investigación nacionales sobre la determinación y evaluación de competencias profesionales en el orientador educativo mexicano.

3. Programas institucionales y experiencias profesionales de OE

Objetivo: Dar a conocer los programas y servicios institucionales de OE, así como promover el intercambio de experiencias de intervención psicopedagógica de los profesionales de la Orientación, cuyos resultados hayan impactado objetivamente la calidad de la educación impartida en las instituciones.

- Personal: Desarrollo personal, autoestima, autoconocimiento, identidad, sexualidad, autocuidado de la salud, habilidades sociales.
- Escolar: Intervenciones psicopedagógicas para disminuir el rezago académico, evitar la deserción escolar, favorecer la integración y adaptación institucional, y desarrollo de habilidades socioacadémicas –aprendizaje, estudio independiente, creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones, trabajo en equipo, etc.-; transiciones académicas entre niveles educativos.
- Vocacional: Elección de áreas de conocimiento, selección de materias, opciones técnicas o capacitaciones específicas, determinación de profesiones afines y viables, procesos de toma de decisión en la elección de carrera.
- Profesional: Experiencias de intervenciones con alumnado de primer ingreso al ciclo superior. Elección de itinerarios escolares, áreas de preespecialización, escenarios de servicio social y campos ocupacionales, habilidades para la toma de decisiones.
- Laboral: Procesos de transición al mundo laboral, estrategias de búsqueda y obtención de empleo, reciclaje de la formación original y transiciones laborales.
- Comunitaria: Intervenciones de asesoría y/o coordinación con padres de familia, docentes, directivos y colegas orientadores. Proyectos de atención a problemáticas sociales; o consultoría para mejorar estrategias docentes.
- Tutorías: Experiencias profesionales y reportes de investigación sobre programas institucionales de tutoría académica.
- Tecnologías en Orientación: Diseño y uso de *software* educativo, recursos tecnológicos como cursos y talleres en línea sobre tópicos de OE; orientación a distancia –*saptel*, radio, tv, etc.-.

4. Reflexiones sobre la práctica del orientador

Objetivo: Presentar ensayos que contribuyan a la reflexión sobre el papel del orientador en el nuevo contexto educativo, y propuestas de práctica profesional reflexiva, enfocadas a la mejora de su labor con los diferentes usuarios.

- Praxis: Experiencias profesionales desde la perspectiva de la subjetividad, ensayos acerca de la práctica reflexiva del orientador y su vinculación con los resultados de su quehacer educativo.
- Ética: Ensayos y propuestas que contribuyan al debate y asunción de la ética profesional, propuestas para enriquecer y actualizar el Código de Ética del Orientador Educativo de la AMPO.

5. Métodos de investigación aplicados a la Orientación Educativa

Objetivo: Presentar resultados de investigación en OE, enfatizando en el uso de metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa.

- Investigación evaluativa sobre la eficacia de programas de atención a necesidades educativas diversas: elección de carrera, vinculación escuela-mundo del trabajo, alumnado sobredotado, alumnado rezagado, seguimiento de egresados, rendimiento académico, estudios correlacionales entre niveles educativos.

Registro de trabajos.- Se podrán registrar trabajos en las modalidades de ponencias y carteles, los cuales deben estar apegados a las temáticas propuestas y ser **inéditos**, y tener un máximo de tres autores. Sólo se podrán registrar máximo dos trabajos del(os) mismo(s) autor(es). **Características.- Ponencias:** Tener un máximo de 8 cuartillas (incluyendo cuadros. tablas y/o graficas) con los apartados: título, resumen (250 palabras máximo), fundamentación, desarrollo, método y resultados (en caso de reportes de investigación), conclusiones y/o propuestas, bibliografía. **Carteles:** título, resumen (250 palabras), contenido en una cuartilla, dimensiones del cartel: 120 cm. de largo por 90 cm. de ancho. **Los trabajos deberán enviarse o entregarse en:** tres copias impresas, CD etiquetado con el título y nombre del(os) autor(es), con archivos en procesador WORD, fuente Arial 12 e interlineado sencillo; todo cuadro, gráfico y/o tabla deberá presentarse en archivo separado. Anexar hoja con los siguientes datos del(os) autor(es): Nombre completo, domicilio, teléfono (celular y/o particular), institución, email, título del trabajo y eje de análisis. **Calidad académica:** los trabajos se someterán a revisión por la Comisión Académica, quien dictaminará la aceptación o no de la(s) ponencia(s), notificando a los interesados oportunamente. **Fechas para la recepción de trabajos.-** Los trabajos se recibirán a partir de la fecha de aparición de esta convocatoria hasta el 15 de septiembre de 2007. No habrá prórroga. Se entregarán personalmente o por correo electrónico. Debe incluirse: solicitud de inscripción que podrá obtenerse en www.ampo.org.mx y comprobante de depósito bancario. **Los trabajos deberán enviarse o entregarse:** *Vía correo electrónico*: presidencia@ampo.org.mx, delegaciones@ampo.org.mx, formación@ampo.org.mx. *Vía correo postal*: AMPO, A. C. Apdo. Postal 70-356 Zona Comercial, Cd. Universitaria México, D. F. C. P. 04511; Mtro. José Alberto Monroy Romero, Alfonso Ortega. O. 43-A, Rinconada de la Mora, Toluca, Edo. de México.C. P. 50020. *Vía personal*: C. Mireya Rodríguez Fernández, Subdirección de Planeación, DGOSE-UNAM. Cd. Universitaria, México, D.F. Tel. 5616-1273.

Para mayor información, visite la Página de la AMPO: www.ampo.org.mx.

Caso de Plagio de un Artículo Publicado en la REMO

El pasado día 3 de mayo del presente, nuestro director el Mtro. Héctor Magaña Vargas recibió un correo de la investigadora mexicana Dra. Frida Díaz Barriga, en el cual ella planteaba su disgusto por haber encontrado en el número 10, noviembre 2006-febrero 2007, de nuestra Revista Mexicana de Orientación Educativa, bajo la supuesta autoría de Francisco Sacristán y con el título de «Plataformas de Aprendizaje Sustentadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación», un artículo de su completa autoría. En el correo la Dra. Díaz Barriga denunciaba que dicho artículo había sido así literalmente plagiado, por lo que a partir de ello se iniciaron diversas comunicaciones, algunas de las cuales nos permitimos ahora dar a conocer a nuestros lectores.

Con base en el conocimiento de los distintos elementos recogidos (agregamos abajo algunos elementos adicionales en ese sentido), decidimos retirar de nuestro sitio en Internet tal trabajo, y nos propusimos incluir una inserción en este número impreso de la revista (número 12, julio-octubre de 2007), así como en nuestro sitio de Internet, aclarando a la investigadora mexicana que por un motivo no imputable a la redacción de la revista, apareció publicado dicho escrito a nombre de Sacristán Romero. Al respecto, cabe indicar que, al igual que la Dra. Díaz Barriga, nuestra publicación fue sorprendida en un caso evidente de plagio intelectual que nos indigna y objetamos con firmeza. Como se lo hicimos saber a la mencionada, nuestra postura es sustancialmente de solidaridad total hacia su persona por ser la principal agraviada. Y durante todo el proceso de aclarar lo pertinente y castigar al responsable, la estamos apoyando en todo lo que requiera de nosotros.

Correo Inicial de la Dra. Frida Díaz Barriga.-
Jueves, Mayo 03, 2007 14:24 PM
A la atención de:

Héctor Magaña Vargas Director de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, Patricia Ávila Muñoz Coordinadora Editorial de la Revista Tecnología y Comunicación Educativa (ILCE), Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid).

Con gran disgusto he encontrado que en el número 10, noviembre 2006-febrero 2007 de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, bajo la supuesta autoría de Francisco Sacristán y con el título de «Plataformas de Aprendizaje Sustentadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación» aparece publicado un artículo QUE ES DE MI COMPLETA AUTORÍA. El documento referido ha sido plagiado literalmente, como podrá corroborarse si se consulta mi documento original, el cual fue publicado por la revista que edita el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). La referencia completa es la siguiente y puede accesarse en la dirección electrónica http://investigacion.ilce.edu.mx/st.asp?id=1515; Díaz Barriga, Frida. (2005). «Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado». *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE-UNESCO, año 20, número 41, número 41, segundo semestre julio-diciembre, p.p. 4-16 [versión en papel, Internet y CD-Rom]. Informo asimismo que una primera versión de este trabajo la presenté en el Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM-Virtual Educa 2005, Palacio de Minería, México, 22 de junio de 2005.

Más allá de su evidente deshonestidad intelectual, no tengo el más mínimo conocimiento de quien sea el Sr. Sacristán, que se hace pasar por autor de un trabajo del que no ha escrito ni una sola línea. Exijo una reparación inmediata a esta situación, así como la aclaración de este bochornoso asunto por escrito en un documento oficial dirigido a mi persona y a la revista Tecnología y Comunicación Educativas y una inserción en el próximo número de la Revista Mexicana de Orientación Educativa donde se haga constar el título original de mi trabajo y a mi entera satisfacción se diga que la autora soy yo y no el referido Sr. Sacristán.

Considero que este tipo de incidentes no sólo lesionan los intereses académicos de los autores, sino demeritan sobremanera la seriedad y prestigio de una publicación, por lo que la Revista Mexicana de Orientación Educativa está obligada a dicha reparación. Por mi parte pido a la revista Tecnología y Comunicación Educativas se promueva el extrañamiento o la sanción procedente.

Quedo en espera de su respuesta
Dra. Frida Díaz Barriga
Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la UNAM e integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

Oficio de Héctor Magaña Vargas, director de la REMO, a la Dra. Frida Díaz Barriga.-
Mayo 22, 2007.
Dra. Frida Díaz Barriga
Presente,

En relación al correo electrónico que nos envió usted el día 3 de mayo del presente, con copia para Patricia Ávila Muñoz, Coordinadora Editorial de la Revista Tecnología y Comunicación Educativa (ILCE), y Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid), en el que nos indica, entre otras cosas, lo siguiente:

> «Con gran disgusto he encontrado que en el número 10, noviembre 2006-febrero 2007 de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, bajo la supuesta autoría de Francisco Sacristán y con el título de «Plataformas de Aprendizaje Sustentadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación» aparece publicado un artículo QUE ES DE MI COMPLETA AUTORÍA. El documento referido ha sido plagiado literalmente, como podrá corroborarse si se consulta mi documento original, el cual fue publicado por la revista que edita el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). La referencia completa es la siguiente y puede accesarse en la dirección electrónica http://investigacion.ilce. edu.mx/st.asp?id=1515. Díaz Barriga, Frida. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE-UNESCO, año 20, número 41, número 41, segundo se-

mestre julio-diciembre, p.p. 4-16 [versión en papel, Internet y CD-Rom]…»

Nos permitimos indicarle por este medio, tal y como lo hicimos de inmediato por medio de correos y pláticas personales con usted, que en efecto, el mencionado Francisco Sacristán Romero ¯habiendo publicado previamente en el número 8 de nuestra revista (marzo-junio de 2006) un artículo denominado «La proyección mediática de la televisión en la edad infantil», el cual fue dictaminado por nuestro Consejo Editorial en cuanto a la calidad y la pertinencia del mismo¯, con fecha lunes 1º de mayo de 2006 nos envió por correo para dictamen un nuevo escrito denominado «Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación», el cual luego de valorarlo decidimos publicar en el número 11 de la REMO (noviembre de 2006-febrero de 2007).

En ese momento no estábamos en conocimiento de que el autor del escrito no era el mencionado, sino usted, como nos lo da a conocer en su comunicación y lo hemos comprobado en efecto después de cotejar ambas versiones. Cabe indicar que en toda nuestra labor editorial partimos de la idea de que somos académicos y profesionales que actuamos de buena fe, y que entre los requisitos que establece nuestra publicación para incluir un artículo, se detalla que «el Consejo Directivo se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores» (subrayado añadido); se entiende, de quienes se ostenten como tales. Ver al respecto, los lineamientos establecidos en cada uno de nuestros ejemplares y en nuestro sitio de Internet: http://www.remo.ws/lineam.htm.

Con base en el conocimiento de los elementos que usted nos aportó en dicha comunicación del 3 de mayo, decidimos actuar de inmediato y retirar de nuestro sitio en Internet, tal trabajo y, por supuesto estamos dispuestos a incluir una inserción en el próximo número impreso de la revista (número 12, julio-octubre de 2007), así como en nuestro sitio de Internet, aclarando que por un motivo no imputable a la redacción de la revista, apareció publicado dicho escrito a nombre de Sacristán Romero, pero que el original es de usted, incluyendo la cita en la revista del ILCE. Aclararemos también que al igual que usted, nuestra publicación fue sorprendida en un caso evidente de plagio intelectual que nos indigna y objetamos con firmeza.

Desde luego, como ya se lo hicimos saber, nuestra postura es sustancialmente de solidaridad total hacia su persona por ser la principal agraviada. Y durante todo el proceso de aclarar lo pertinente y castigar al responsable, le apoyaremos en todo lo que requiera de nosotros.

A T E N T A M E N T E,
México D.F., a 22 de mayo de 2007
Mtro. Héctor Magaña Vargas
Director de la REMO

Nuestra Investigación y Nuestra Postura

En una investigación hecha por nosotros una vez que supimos de la queja de la Dra. Frida Díaz Barriga, encontramos que además de la REMO, el mismo artículo fue publicado y/o difundido en varios lugares:

Revista ***Estudios de Periodismo y Relaciones Públicas*****,** Escuela de Comunicaciones, Universidad de Viña del Mar – Chile, bajo la temática: Comunicación, Interculturalidad y Ciudadanía. Año VI, Nº 6 - Segundo semestre 2006.

F@ro. Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Nº 3, 2006.

I Simposio Internacional de Documentación Educativa. La documentación educativa en la sociedad del conocimiento. 14, 15 y 16 de Febrero de 2007. Centre Cultural Sa Nostra. Carrer de la Concepció, 12. Palma de Mallorca.

Informática 2007. I Simposio Internacional de Informática y Comunidad. La Habana, Cuba. 12 al 16 de febrero de 2007, en el PANEL: «Las nuevas tecnologías en el desarrollo de la niñez y la juventud», martes 13 de febrero.

Así, como se advierte, el engaño y las implicaciones del caso alcanzan a varias publicaciones y a varios eventos académicos internacionales.

Al respecto, queremos plantear que nuestra publicación confía en la buena fe de los autores que se acercan a la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, y esperamos y deseamos que este caso sea sólo una excepción a la regla de actuar siempre con la mayor honestidad intelectual posible. En cuanto al señor Francisco Sacristán Romero (Profesor Titular Interino del Departamento de Historia de la Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid), queda sólo en él intentar lavar la culpa tenida en el caso. Dice el dicho: *cuando el río suena es que agua lleva*; y es una lástima que, de la manera como se advierte, se pierda una perspectiva de trabajo en favor de la educación y la sociedad mundial actual. Por lo pronto, para la REMO el señor Sacristán queda como un sujeto indeseable y no volverá a participar en nuestras páginas.

Para detalles y otros documentos que conforman parte del dossier de lo que hemos denominado «Caso Francisco Sacristán Romero», ver la Página de nuestra revista: www.remo.ws.

Si usted desea colaborar con la Revista Mexicana de Orientación Educativa, lea cuidadosamente los criterios para publicar, en el sitio de la REMO: httP//: www.remo.ws/lineam.htm

9771665752122