

Re mo

Revista Mexicana de Orientación Educativa

2ª época, Vol. VI, Número 14, Marzo-Junio 2008



CINCO AÑOS DE LA REMO

- Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial
- La Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias
- El Cine: Una Estrategia de Intervención

Separata N° 4: Dark: Narrativas de Identidad Juvenil

Por una Educación, la Mejor de Todos los Tiempos, para Todos...

La salvación de la humanidad está en ganar entre la educación y la catástrofe...

H. G. Wells

Permítanos contarle algo. Corría el año de mil novecientos noventa y cuatro y germi-
naba en una tríada de universitarios, docentes de un programa de Maestría en Orien-
tación Educativa, la idea de fundar una revista en este campo. Un día Hernández
Garibay sorprendió al equipo con un proyecto y hasta un prototipo o *domi* de la revis-
ta; se encendió entonces una magra mecha de entusiasmo que, tiempo más tarde, se
apagó por una y mil razones.

Magaña Vargas, sin embargo, de vez en vez, de manera intermitente la volvía a
poner en la mesa de los proyectos. Y no fue sino hasta el año dos mil tres, después de
haber calibrado ventajas, limitaciones, posibilidades, y de superar los primeros temo-
res, como del bolsillo propio se invirtió el número cero de la Revista Mexicana de
Orientación Educativa, REMO.

Fueron tres los rasgos fundamentales que el conjunto consideró destacarían en la
personalidad de la revista: uno, que fuera un proyecto independiente y autosuficien-
te; dos, que su contenido se distinguiera por una buena calidad; tres, que constituyera
un espacio incluyente y atractivo para los orientadores educativos y otros educadores
afines o interesados en la educación y la práctica orientadora.

Un rasgo distintivo de la REMO se debe a Hernández Garibay, ya que desde un
principio, el mismo ha adornado la revista en la portada, contraportada e interiores,
con obra artística diversa (pintura, fotografía, escultura) de artistas mexicanos e ibe-
roamericanos, como un medio de promoción de nuestra cultura e identidad. Por eso
usted estará de acuerdo en que la REMO tiene una presentación cálida, atractiva y
nacionalista (para que frunzan el ceño los vendepatrias...)

Por eso en este incierto año dos mil ocho celebramos con mucho gozo nuestro pri-
mer glorioso lustro. Pero a la vez, fíjese usted que también en este año se conmemoran
dos importantes acontecimientos: uno, la primer centuria de la Orientación Vocacio-
nal en el mundo (¿recuerda usted que en mil novecientos ocho, en la Ciudad de Bos-
ton, Melvin Parsons fundó el primer gabinete de Orientación Vocacional?); dos, en el
próximo mes de julio se instituirá el día del orientador educativo, en el marco del
primer encuentro latinoamericano que se llevará a cabo en Caracas, Venezuela (para
que frunzan el ceño los proyanquis...)

Como apreciará usted, tenemos qué festejar y no desaprovechamos ninguna fiesta;
así somos los latinos. ¿O no es verdad, colaboradores, colegas y herman@s de Argen-
tina, Brasil, Cuba, Colombia, Chile, España, Uruguay, Venezuela, etcétera?

Celebraremos desde luego estos sucesos con la sonrisa y la lucha por delante. Son
varios frentes por donde hay que luchar y nosotros sólo somos una parte sencilla, pero
sincera y combativa que utiliza la palabra como su arma; porque tanto la palabra
como la poesía, son armas cargadas de futuro (Gabriel Celaya *dixit*).

En nuestro caso, la educación es nuestra trinchera y frente a la guerra política, ideo-
lógica y bélica de mediana y baja intensidad que vivimos en México y en Latinoamérica,
en donde el gran capital a través de su derecha beligerante se esmera por vender nues-
tros recursos y sustituir la educación por la instrucción, ignorando que con esta pro-
puesta suicida pone en serio riesgo el futuro de todos, nosotros nos alzamos, modesta
pero firmemente, por una educación, la mejor de todos los tiempos, para todos...

Consejo Directivo de la REMO
Otoño 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:** M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a 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 (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 (IIEDU 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 N° 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 partícipes 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

Vol. VI, Número 14, Marzo-Junio 2008

Vida Sexual y Malestar Emocional. Las Contradicciones de la Modernidad, Elsa S. Guevara Ruiseñor (México)	2
Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial, Rubén González Ceballos (México)	12
Si estamos aquí en la Chile es porque somos los más sometidos de todos... El Despliegue de Producciones Grupales Estudiantiles, Juan Pablo Camps, Emilia Napolitano, Karen San Juan, Cristian Vidal (Chile)	19
Investigación-Acción y Orientación: Experiencias desde la Investigación Educativa, Luisa Rojas Hidalgo (Venezuela)	31
La Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Durante el Siglo XX, Clara Martha González García y Silvia Isabel González García (México)	37
El Cine: Una Estrategia de Intervención en Orientación Educativa, Lesbia González, Paola Lauretti y Yudelkis Flores (Venezuela)	46
Prosecución Estudiantil en la Facultad. Propuesta de Intervención desde la Orientación Universitaria, Rosalinda Romero, Soraya Brunstein, Odris González y Marta Albarrán (Venezuela)	52
Hojas Sueltas. Jueves 22 de mayo, día de Santa Rita de Casia, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll	59
Quince Relatos y un Intento, Gustavo Blanco García	62
Celebración Magister Ludens. Cinco Años de la Revista Mexicana de Orientación Educativa	Tercera de Forros
Separata:	
Dark: Narrativas de Identidad Juvenil, Graciela Galicia Segura	

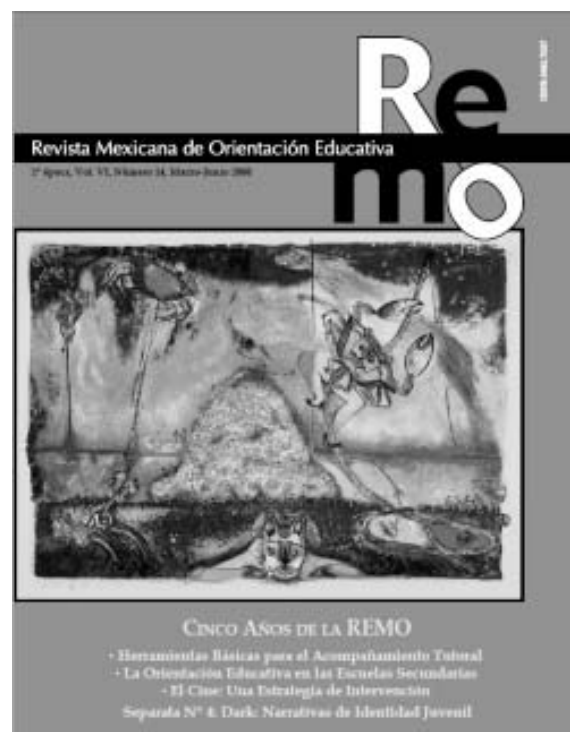


Imagen de Portada: Francisco Toledo, «La Cangregera»; litografía.
Contraportada: Francisco Toledo, «Los Cuatrocientos»; fragmento.

Vida Sexual y Malestar Emocional. Las Contradicciones de la Modernidad

Elsa S. Guevara Ruiseñor*

Resumen: Con el propósito de identificar las problemáticas que enfrentan los estudiantes de psicología en los ámbitos de la sexualidad, la integridad psíquica y su proyecto a futuro a partir de las transformaciones ocurridas en las sociedades modernas, se realizó un estudio exploratorio mediante muestreo estratificado por cuotas entre toda la población de estudiantes que cursaba la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza/UNAM (FEZ-Zaragoza) y se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple que respondieron un total de 180 jóvenes de ambos sexos, 125 mujeres y 55 varones. Los resultados mostraron las ventajas que les representa para su vida personal haberse formado en un medio urbano de jóvenes ilustrados/as que les ha permitido superar mitos y tabúes respecto a su vida sexual y desarrollar prácticas de mayor cuidado y responsabilidad que el resto de los y las jóvenes. Sin embargo, el estrés, ansiedad, tristeza y soledad son experiencias frecuentes entre ellos y ellas, estos malestares responden a las condiciones de género presentes en sus relaciones amorosas y familiares, así como a las presiones de las instituciones educativas y las dificultades económicas que deben enfrentar para mantenerse estudiando. La ausencia de espacios institucionales que brinde apoyo a esta población es notoria en la baja proporción de estudiantes que han recibido apoyo psicológico. Su proyecto de vida inmediato está orientado, tanto en varones como en mujeres, a la conclusión de su carrera antes de contraer matrimonio o tener hijos/as. **Palabras clave:** estudiantes, psicología, malestar emocional, género, modernidad.

Introducción

Dos de las áreas que mejor expresan las preocupaciones sobre la juventud actual se ubican en los terrenos de la sexualidad y la integridad psíquica (adicciones, suicidio, alteraciones psicológicas) de esta población, en virtud de que sus experiencias en estos ámbitos tienen un impacto demográfico, epidemiológico y psicosocial en el conjunto de la sociedad. En América Latina estos problemas se han acentuado con los programas de ajuste estructural que han aumentado las desigualdades y reducido las opciones de futuro de los y las jóvenes en toda la región.

La literatura epidemiológica ha privilegiado el enfoque de riesgo para analizar estos fenómenos, dado que muchos de los problemas de morbi-mortalidad que enfrentan los y las jóvenes son evitables como en el caso de la violencia, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual. Bajo la premisa de que existen procesos, situaciones o factores que contribuyen a dañar la salud, a éstos se les denomina factores de riesgo, mientras que aquellos que pueden favorecer su desarrollo y pre-

venir afecciones a la salud y la vida de los individuos se les considera factores protectores (OPS, 1994; Salles y Tuirán, 1996), de esta manera se asume que instituciones como la escuela, la familia o el estado pueden contribuir a limitar los riesgos mediante estrategias que potencien los factores protectores y eviten las condiciones adversas.

Sin embargo, desde una perspectiva sociológica, el riesgo se considera una característica inherente a las sociedades modernas, de manera que las nuevas formas de relación en la esfera sexual y las afecciones psicológicas que viven los y las jóvenes son consecuencia de una modernidad que ha transformado profundamente las instituciones básicas de la vida social como la familia, el estado y la comunidad. Ante la disolución de los sistemas de bienestar y las redes sociales que otorgaban un sentido de seguridad ontológica a los individuos, las nuevas generaciones enfrentan un medio social incierto donde deben resolver de manera individual los distintos desafíos que la sociedad les plantea. Especialmente para los sectores más desprotegidos por su condición de clase, género, raza o edad¹, el peso de las políticas econó-

* Licenciada y Maestra en Psicología, con doctorado en Sociología por la UNAM. Profesora Titular A, T. C. FES-Zaragoza e investigadora en el Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Correo de la autora: ruisenor@servidor.unam.mx.

¹ Los perdedores de la modernidad los llama Lash (1997).

micas expresadas en la contención salarial, la desestructuración de los programas sociales y las reformas a los sistemas solidarios han creado profundas grietas en el tejido social, trastocado la vida de las familias y acotado sus posibilidades de cohesión social. Es decir, la desaparición de las antiguas formas de vinculación que daban sentido a la vida de los individuos y les permitía planear un futuro con ciertos márgenes de seguridad, ha dado lugar a un sentimiento de inseguridad que abarca desde los aspectos más íntimos de la vida amorosa y familiar, hasta aquellos que corresponden a las estructuras macroeconómicas y políticas que rigen la vida de los/as jóvenes (Giddens 1995; Beck, 1997; García Cancini, 2004; Zermeño, 2005).

En el ámbito de la sexualidad, la modernidad ha significado una ampliación en las esferas de libertad de los/as jóvenes y se ha traducido en nuevas formas de relación en el terreno amoroso, erótico y reproductivo, pero también ha generado importantes dificultades para construir relaciones profundas y de largo plazo. La vida sexual ya no tiene una relación estricta con el matrimonio ni con la procreación, el matrimonio no significa un lazo indisoluble y la maternidad o la paternidad no dependen de él, sino que son opciones que los individuos deben resolver en el marco de sus condiciones específicas. El placer ahora ocupa un lugar relevante en la vida erótica de las personas pero no necesariamente crea vínculos emocionales, mayor intimidad o un compromiso amoroso. Por el contrario, la vida sexual es con frecuencia motivo de preocupación, angustia y dolor. La vida en pareja tiene un horizonte siempre incierto y el sentimiento de soledad e incompreensión forma parte de las experiencias amorosas de muchos/as jóvenes. De manera que la fragilidad de las relaciones es la regla que rige la vida íntima en las sociedades modernas, se trata de un entorno social que obliga a vivir con una actitud de cálculo hacia las posibilidades de acción en la vida personal y colectiva, donde el individuo asume el riesgo de las consecuencias tanto favorables como desfavorables de cada una de sus decisiones (Giddens, 1995, 1998; Bauman, 2005; Vance, 1989; Cruz, 2006)

Para la psicología, este escenario es un fecundo caldo de cultivo para la generación de diversas alteraciones en la vida emocional de las personas, pues al no contar con los soportes materiales y simbólicos que solía proporcionar el medio social, las personas se ven obligadas a enfrentar la ambivalencia e incertidumbre de manera individual y en un horizon-

te de corto plazo. El aumento de las adicciones, la depresión, el estrés y el suicidio son expresiones del malestar generado por una sociedad que ha abdicado de su responsabilidad de protección hacia las nuevas generaciones. Sobre los y las jóvenes se depositan amplias expectativas y exigencias sin que se les dote de las condiciones y recursos para alcanzarlos. Todo ello puede dar lugar a trastornos de diversa índole que se expresan en alteraciones psicológicas y en el consumo de sustancias adictivas (Villatoro, et al.; en Romero y Medina Mora, 2003). Si bien este panorama se ha abordado desde la óptica de la salud mental, tanto en las estrategias de políticas públicas (Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006) como por parte de organismos multilaterales como la OMS (2003), desde la psicología latinoamericana se han desarrollado otras propuestas como la de Oramas (2006) y Burin et al (1991) quienes usan el concepto de malestar en lugar de enfermedad y el de bienestar en lugar de salud, a fin de evitar la patologización asociada a ciertos estados de ánimo. En esta investigación se utilizó el referente teórico de Burin, et al. (1991), quienes se refieren al malestar como aquellos estados de ánimo que generan sufrimiento, dolor o incomodidad ocasionados por determinadas condiciones de vida que limitan las posibilidades de autorrealización, de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas —como seguridad, amor y el sentido de pertenencia— y de mantenimiento de vínculos profundos; esos males no pueden ser calificados como a un trastorno psíquico pero resulta de vital importancia detectarlos porque afectan el bienestar, la calidad de vida y la salud de los individuos.

Los y las jóvenes que forman parte de las instituciones de educación superior son uno de los sectores donde mejor se expresan las contradicciones de la modernidad, pues como integrantes de los sectores ilustrados viven en carne propia los desafíos que les impone el individualismo y la desestructuración constante del mundo en que les rodea, al mismo tiempo que pueden acceder a las ideas civilizatorias más avanzadas. Con todo, los/as estudiantes universitarios/as no constituyen una población homogénea, las circunstancias de quienes asisten a instituciones públicas o privadas, el ambiente profesional específico de cada carrera, así como su condición de clase y género, marca diferencias importantes respecto a los desafíos que les presenta su mundo de vida. En ese contexto, realizar un diagnóstico inicial sobre los y las estudiantes de Psicología de la

FES-Zaragoza en los terrenos de su vida sexual y del malestar emocional que presentan, abre un panorama singular que permite, por una parte, tener un conocimiento más acertado de nuestra población estudiantil en su condición de jóvenes y de representantes de esta generación del siglo XXI, y por la otra, poder calcular el impacto que ello tiene en su desempeño académico, en su mundo de relaciones y en su desarrollo personal y profesional. Más aún cuando se trata de futuros profesionistas que se encargarán de atender estos mismos problemas en la población del país y de los cuales se desconoce cómo viven sus propias experiencias emocionales y sus inquietudes en su condición de jóvenes. Con el propósito de acercarse a esos ámbitos poco estudiados en la población universitaria, se realizó un estudio exploratorio que permitiera responder a los siguientes objetivos.

Objetivo General

Obtener un perfil de la población estudiantil de la carrera de psicología en los terrenos sexual y reproductivo, así como recoger algunos indicadores relacionados con el malestar emocional, la ingesta de sustancias adictivas y su proyecto de futuro.

Metodología

Se realizó un muestreo estratificado por cuotas entre toda la población de estudiantes que cursaba la carrera de psicología en el semestre lectivo 2005-1 de la FES-Zaragoza y se seleccionaron dos grupos por cada semestre (uno por cada turno de los semestres 1º, 3º, 5º, 7º y 9º). A cada grupo se le aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple que respondieron un total de 180 estudiantes de ambos sexos, 125 mujeres y 55 varones, que equivale al 69% y 31% respectivamente. Esta mues-

tra representa casi el 10% de la población total inscrita en esa carrera en ese año y guarda también una proporción semejante entre sexos a la reportada por el Agenda Estadística 2004, UNAM, que registra un 73% de mujeres y 27% de hombres para ese plantel.

Resultados

Condiciones sociodemográficas de los y las estudiantes

En general, el estudiantado de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza corresponde a una población joven, soltera, perteneciente a sectores populares, y constituida en su mayoría por mujeres. Son estudiantes cuyas familias perciben un ingreso inferior a los cinco salarios mínimos, que utilizan básicamente el transporte público, no cuentan con cuarto propio y dependen de su familia para mantener sus estudios. Casi la mitad de los varones y una quinta parte de las mujeres realiza trabajo remunerado, actividad que, salvo excepciones, no guarda relación con su formación profesional. Las mujeres presentan las condiciones más desventajosas, en la medida en que viven en familias con menos ingresos, tienen mayores responsabilidades domésticas y dependen más de los otros para mantener sus estudios, además una abrumadora mayoría de ellas profesa alguna religión.

Vida sexual, uso del condón y experiencias de embarazos

El 58% de las mujeres y 53% de los varones tenían pareja al momento del estudio y la mayoría manifestaron que sus relaciones amorosas las establecen con personas del otro sexo, pero una proporción reducida admite que tienen vida amorosa con perso-

Características sociodemográficas	Mujeres	Varones
Distribución por sexo	69%	31%
18-23 años	90%	82%
Soltera/o	95%	93%
Tienen de uno a tres hijos/as	8%	7%
Profesan alguna religión	81%	43%
Tienen una recámara para ellas/os solas/os	24%	29%
Realizan trabajo remunerado	22%	47%
Trabajan como psicólogos/as	0	3%
Ingreso familiar menor a \$5000.00 mensuales	71%	61%
Utilizan transporte público	96%	87%
Su padre tiene escolaridad profesional	20%	19%
Realizan cotidianamente trabajo doméstico	64%	36%

nas de su mismo sexo o con individuos de ambos sexos. Son los varones más que las mujeres quienes refieren esta situación, lo que puede ser muestra de una mayor aceptación de su orientación sexual, de una mayor frecuencia de esta opción entre varones, o bien, que la práctica de tener sexo con otros hombres está adquiriendo mayor visibilidad con la aparición del SIDA, pero también como resultado de los movimientos sobre los derechos sexuales que reivindican estas prácticas. En cualquier caso, es importante reconocer que existe una porción de estudiantes con orientaciones sexuales diversas que forman parte de esta comunidad universitaria.

Tus relaciones amorosas son con personas		
	Mujeres	Varones
Del otro sexo	93%	82%
Del mismo sexo	5%	12%
De ambos	2%	6%

El inicio de su vida sexual ocurre principalmente entre los 17 y 19 años, de manera que a los 19 años el 72% de las mujeres y el 81% de los varones ya la habían iniciado. Se trata de un dato que coincide con los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud (2000) donde a los 19 años el 75% de los/as jóvenes ya son sexualmente activos/as, lo que indica que esta población no es más precoz en su actividad sexual que el resto de los/as jóvenes del país. Lo que sí distingue a estos/as jóvenes es una menor incidencia de embarazos y de un uso mayor del condón, especialmente en el caso de las mujeres. Destaca que pese a la elevada proporción de mujeres que declaran pertenecer a alguna religión, la mayoría de ellas tenga una vida sexual activa, lo que indica una concepción bastante liberal de sus creencias religiosas.

¿A qué edad iniciaste tus relaciones sexuales?		
	Mujeres	Varones
Antes de los 13 años	3%	4%
14 -16	22%	34%
17 -19	47%	43%
20 - 22	10%	9%
23 - 27	1%	2%
No la ha iniciado	17%	8%

A decir de los resultados, el uso del condón es una práctica bastante extendida en esta comunidad, pues el 74% de las mujeres y el 88% de los hombres decla-

ran que usan el condón siempre o a veces, mientras que la ENJ (2000) reporta que sólo el 11% de las mujeres y 40% de los varones señalaron que utilizaban condón. Este hecho representa un dato de gran valía porque muestra una mayor conciencia respecto al sexo protegido y una mayor responsabilidad en el ejercicio de su vida sexual, que si bien resulta todavía insuficiente, hace ver un adelanto notable entre los/as jóvenes estudiantes.

¿Utilizas condón con tu pareja?		
	Mujeres	Varones
Siempre	53%	67%
A veces	21%	21%
Rara vez	6%	5%
Nunca	10%	7%
Sólo las primeras veces	10%	0

De quienes ya han iniciado su vida sexual y tienen vida amorosa con personas del otro sexo, la mayoría afirma que no ha vivido un embarazo, aunque algunos varones señalan no tener la certeza de que no haya ocurrido un evento así. Ante el embarazo, poco más de la mitad de las mujeres concluye la gestación y de éstas sólo una pequeña parte llega al matrimonio, las restantes recurren al aborto inducido. En los varones la misma proporción de embarazos llegaron a término, pero en ellos va acompañada del matrimonio en todos los casos.

¿Has vivido algún embarazo?		
	Mujeres	Varones
No	81%	67%
No que yo sepa	0	13%
Sí	19%	20%
¿Qué hiciste?		
Concluyó la gestación y me casé	3%	11%
Concluyó la gestación pero no me casé	8%	0
Realizamos un aborto	8%	9%

Estos datos tal vez expresen una mayor responsabilidad o presión hacia los varones para casarse cuando ocurre un embarazo no deseado, pero tal vez sólo responda a que los entrevistados no reportaron los casos en que hubo un embarazo y no se casaron. Pese a que no es tan pequeña la proporción de jóvenes que reportan haber vivido un embarazo, éste

queda muy por debajo de lo reportado por la ENJ (2000) donde 26% de los hombres y 42% de las mujeres afirman haber vivido un embarazo, hecho que también está asociado a un mayor uso de medidas de protección en la población estudiantil. En general, es reducido el porcentaje de jóvenes que reporta haber recurrido a un aborto, un dato que debiera tomarse con cautela dada la cantidad de prejuicios que todavía persisten en torno a este hecho, pero que puede ser expresión de las limitaciones económicas y morales que enfrentan los y las jóvenes para realizar un aborto seguro en una sociedad donde se criminaliza y penaliza la interrupción voluntaria de un embarazo.

Bienestar y malestar emocional

Entre los indicadores de bienestar/malestar emocional se utilizaron tres referentes: el consumo de sustancias adictivas, la presencia de malestares emocionales y la ideación o planeación suicida. En el primer caso, se encontró un alto porcentaje de jóvenes que afirman no consumir ninguna sustancia adictiva, mientras que una proporción relativamente pequeña afirma que consume siempre o casi siempre tabaco y alcohol, sólo algunos varones aceptan que ingieren coca o marihuana.

¿Ingieres alguna sustancias como:		
	Mujeres	Varones
Tabaco	20%	13%
Alcohol	17%	21%
Coca o marihuana	0	5%
No ingiere	68%	64%

Estos datos se encuentran a gran distancia de los resultados de Villatoro y colaboradores (2003) quienes en una encuesta aplicada a estudiantes del nivel bachillerato del D. F. refieren un consumo mayor de alcohol y marihuana², también difiere de los obtenidos por Gaitan et al (2004) quienes en una encuesta aplicada a estudiantes de odontología en todo el país encuentran que 49.5% de las mujeres y 72% de los hombres ingirió alcohol en la semana previa. Al parecer, los/as estudiantes de psicología participantes en este estudio presentan un consumo menor debido a factores de profesión, o bien,

las personas que respondieron interpretaron la pregunta de ingesta como si se tratara de un consumo frecuente y por eso hubo menores respuestas afirmativas, como también puede ser que esta comunidad se enfrenta a una mayor presión social para no declarar su uso dado que conocen las implicaciones psicológicas de este hecho. En todo caso, resulta notorio que los estudios apuntan a un menor consumo de alcohol en estudiantes universitarias respecto a las mujeres en general, pero también hablan de un incremento consistente³ asociado a un relajamiento de las costumbres, así como a condiciones de mayor presión social, a experiencias pasadas o presentes de violencia de género o estar vinculado a trastornos como la depresión (Romero y Medina Mora, 2003; Lisanky, 2003; Romero et al, 2001), una situación que se debiera explorar en otros estudios.

Destaca que el consumo de tabaco en las mujeres rebase con mucho al de los varones, lo que indica un nuevo escenario psicosocial que ha levantado las barreras de género en las nuevas generaciones, donde el habito de fumar se ha consolidado como una práctica ampliamente extendida, sin haber advertido suficientemente a las mujeres sobre los riesgos específicos que ello representa para su salud. Se sabe que en las mujeres las probabilidades de padecer distintos tipos de enfermedades son mayores, de hecho, se calcula que para la primera mitad del siglo XXI la exposición al humo del tabaco será responsable de más muertes que la malaria, la tuberculosis y la mortalidad materna juntas (Del Río, 2003; Tovar-Guzmán et al, 2002; OMS, 1999). Si bien esta situación obedece a la amplia comercialización del cigarrillo y la imagen promovida en todos los medios de información de la fumadora como una mujer bella, sensual y exitosa, también puede ser expresión de las mayores tensiones que ellas enfrentan en la vida moderna y que encuentra en el tabaco una vía de escape a sus tensiones.

En cuanto a la presencia de malestares emocionales, se encontró que los/as jóvenes manifestaron una frecuencia relativamente pequeña de ciertos sentimientos como miedo o frustración, mientras que refieren niveles más elevados de estrés o mal humor. Así, poco más de la mitad de las mujeres y casi la

² En sus resultados, el consumo de alcohol en el último mes fue de 50.8% para los hombres y de 50.7% para las mujeres, mientras que el consumo de marihuana alguna vez en la vida fue de 18% para los hombres y de 8.7% para las mujeres.

³ Gutierrez et al (2005) señalan un incremento de 1.3% en ente las mujeres consumidoras de sustancias adictivas que asisten a los Centros de Integración Juvenil.

mitad de los varones refieren una presencia frecuente de estrés, en segundo lugar mencionan la ansiedad, y en tercer lugar los sentimientos de soledad.

Con qué frecuencia te sientes		
Siempre o casi siempre		
	Mujeres	Hombres
Deprimido/a	20%	12%
Ansioso/a	31%	31%
Angustiado/a	23%	16%
Triste	24%	14%
Solo/a	24%	26%
Malhumorado/a	18%	10%
Baja estima	18%	13%
Frustrado/a	16%	7%
Con miedo	13%	10%
Estresado/a	55%	40%

Si bien es comprensible la existencia de estrés en jóvenes sometidos a múltiples presiones como son los/as estudiantes universitarios/as de quienes se habla incluso del llamado estrés académico (Díaz, Labrada y Vila, 2007), no podemos olvidar la sociedad en que viven, de manera que esta situación también es expresión de una realidad social que los agobia no sólo por las presiones propias de su condición de estudiantes sino por las condiciones de inseguridad laboral, delincuencia, corrupción que los/as rodea, además de que se enfrentan a un horizonte de futuro bastante incierto que agudiza las presiones de su condición estudiantil. Es decir, esta situación resulta una expresión sintomática de los/as jóvenes de una generación donde la incertidumbre recorre todas las esferas sociales, tanto en el ámbito político y económico como en el de la esfera de la intimidad. En especial llama la atención el sentimiento de soledad, una experiencia que invade de manera generalizada las sociedades industrializadas, pero que es relativamente reciente en los jóvenes de una sociedad como la nuestra que se caracteriza por fuertes lazos familiares, sociales y comunitarios; sin embargo, estos lazos ahora se han visto debilitados por las condiciones de una modernidad *sui generis* que ha socavado las posibilidades de mantener las estructuras familiares y amorosas mediante nuevas exigencias laborales y políticas económicas que restringen los derechos socia-

les. También es de notar que son las mujeres quienes presentan las mayores proporciones de malestar emocional, especialmente respecto a los sentimientos de depresión y de angustia donde prácticamente duplican a los hombres, hecho que puede expresar las difíciles condiciones de vida que enfrentan en su condición de mujeres y resulta un indicador de cómo la modernidad les ha representado altísimos costos en un contexto donde a las ancestrales desigualdades estructurales de género se suman ahora la profundización de todas las otras desigualdades sociales.

Esta situación resulta más evidente cuando se atiende a las razones que los y las jóvenes exponen sobre sus malestares. Ellos y ellas atribuyen esta situación en mayor medida a la escuela, en una proporción decreciente a los problemas económicos, las dificultades en la familia y a los conflictos con la pareja. En este caso, es mayor el porcentaje de varones que reportan a la familia⁴ y a la pareja como los factores desencadenantes de su malestar emocional, un dato que bien puede relacionarse con las dificultades que enfrenta la población masculina para conciliar su independencia con los vínculos y las responsabilidades que supone la vida en familia, así como los retos que les impone los compromisos sociales y emocionales derivados de sus relaciones amorosas. Las mujeres, manifiestan la misma jerarquía que los varones aunque en menores proporciones respecto a la familia y la pareja, lo que indica que, en unos y otras, sus malestares se desprenden principalmente de la escuela, la situación económica y la familia.

¿A qué lo atribuyes?		
	Mujeres	Hombres
Problemas económicos	47%	48%
Familiares	35%	44%
Escuela	59%	58%
Problemas con la pareja	29%	32%
Personales y de autoestima	7%	8%
Por la orientación sexual	0	4%
Trabajo	1%	0

Es significativo que sólo los varones mencionen su orientación sexual como causante de malestar emocional, lo que habla de las condiciones de discriminación y falta de aceptación social que todavía exis-

⁴ Dado que podían mencionar dos o más de estos factores, la suma rebasa el 100%.

te hacia personas de una orientación sexual distinta a la dominante y que suelen ser más agresivas cuando se trata de los hombres. También resulta significativo que sólo las mujeres mencionen como causa de sus malestares al trabajo, que pese a ser tan reducido el porcentaje de ellas que lo menciona, indica que su participación en el mundo laboral les representa desafíos que pueden estar relacionados con el acceso o la discriminación de género.

Entre las redes de apoyo a las que acuden ante esta situación se encuentran los diferentes miembros de su familia, especialmente las madres, los/as amigos/as y la pareja, pero un porcentaje importante de varones menciona que no recurren a nadie y otro pequeño porcentaje se señala a sí mismos/as como su fuente de apoyo, dato que resulta significativo en las mujeres quienes en muchas ocasiones son el apoyo emocional de los demás, pero no encuentran la misma respuesta de los otros cuando se trata de sus propios desafíos, pero también indica que la familia es para varones y mujeres la principal fuente de apoyo.

¿A quién recurre?		
	Mujeres	Hombres
A la familia, en primer lugar la madre	52%	30%
A los amigos/as	27%	27%
A nadie	8%	28%
A la pareja	20%	11%
A mí misma/o	7%	2%
Maestros	3%	5%
A psicólogos	2%	1%

Llama la atención que un porcentaje tan pequeño de ellos y ellas recurran al psicólogo/a o al maestro/a en una población de estudiantes de psicología que se encuentra rodeado de profesionales en esta área, que además cuenta con información sobre las bondades de la ayuda terapéutica y que ha desterrado los mitos de la consulta psicológica, lo que puede indicar que no encuentran ni en la institución ni el profesorado los espacios para que los y las estudiantes acudan a consulta psicológica; muestra también la escasa atención que prestan las instituciones educativas ante los malestares psicológicos de los y las jóvenes y tampoco han reconocido la responsabilidad que tienen de ofrecerles apoyo.

El último dato que se exploró sobre su bienestar o malestar emocional fue el referente a la ideación,

planeación o intento de suicidio, un problema que ha crecido consistentemente en nuestro país, especialmente entre la población de 15 a 34 años (INEGI, 2003; Rosales, 2007). Aquí los resultados muestran un porcentaje relativamente alto de jóvenes que ha pensado en suicidarse y uno reducido de aquellos que lo han planeado o intentado. Es mayor la proporción de varones que afirman haberlo planeado y mayor la de mujeres que refieren haberlo intentado. Estos datos coinciden con la bibliografía que apunta a que son las mujeres quienes más lo intentan, mientras los varones son quienes más lo consiguen, sólo que en este caso no podemos contabilizar a estos últimos.

Sobre el Suicidio	Respuesta afirmativa Mujeres	Respuesta afirmativa Hombres
¿Has pensado suicidarte?	26%	29%
¿Lo has planeado?	6%	10%
¿Lo has intentado?	5%	2%

También en los datos de Villatoro, et al. (2003) una mayor proporción de mujeres lo han intentado respecto a los hombres, pero en esta población de estudiantes de bachillerato las proporciones son más altas, pues 6.8% de los hombres y 17.3% de las mujeres reporta haberlo intentado; esta diferencia con los datos de estudiantes de psicología puede deberse a que nuestra muestra fue más reducida y de jóvenes que en su mayoría han superado la etapa de la adolescencia. Con todo, estas respuestas deberían mover a la preocupación de una comunidad como la del gremio profesional de la psicología donde el bienestar emocional de los seres humanos ocupa un lugar preponderante dentro de su quehacer académico y que cuenta con los recursos materiales y profesionales para atender estos procesos, pero que ha prestado poca atención a lo que ocurre con sus propios estudiantes.

Proyecto de vida profesional y personal

Finalmente, se indagó sobre su proyecto de vida a corto y mediano plazo. Ahí se les pidió que ordenaran sus prioridades para el futuro inmediato. Los resultados mostraron que mujeres y varones coinciden en el orden de sus proyectos, ambos colocan en primer lugar el titularse, en segundo trabajar y en tercero hacer un posgrado; comprar un auto, una casa y viajar vienen después, y la mayoría ubica en

Mujeres						
¿Qué lugar ocupa en tu proyecto de vida?	Titularse	Trabajar	Hacer un posgrado	Comprar un auto, casa, viajar	Casarte	Tener hijos
Primer lugar	79%	8%	9%	2%	1%	1%
2º	8%	58%	30%	2%	1%	1%
3º	2%	21%	43%	15%	3%	1%
4º	11%	10%	10%	50%	5%	3%
5º	-	2%	5%	16%	10%	7%
6º	-	1%	2%	11%	12%	7%
7º	-	-	1%	3%	55%	15%
8º	-	-	-	1%	13%	65%

Varones						
¿Qué lugar ocupa en tu proyecto de vida?	Titularse	Trabajar	Hacer un posgrado	Comprar un auto, casa, viajar	Casarte	Tener hijos
Primer lugar	82%	8%	8%	2%	-	-
2º	12%	52%	30%	2%	-	2%
3º	-	48%	22%	10%	2%	2%
4º	6%	2%	8%	36%	8%	2%
5º	-	-	6%	50%	6%	6%
6º	-	-	4%	-	30%	10%
7º	-	-	8%	-	50%	18%
8º	-	-	22%	-	4%	60%

los últimos lugares casarse y tener hijos/as. Sin embargo, vale la pena mencionar que algunos/as jóvenes anotaron que la idea de tener hijos era un proyecto que les generaba dudas, pues consideraban que si concretaba sería a muy largo plazo, además era probable que nunca se concretara, porque todo dependía de las condiciones en que se encontraran en esa fecha remota, tanto en el plano laboral y de desarrollo profesional como en el plano personal y de relación de pareja.

Estos datos, si bien esperables dado que se trata de población universitaria, son relevantes para el caso de las mujeres, porque habla de un cambio de prioridades para esta generación, que ha desterrado prácticamente la idea de que la educación es sólo una forma de cotizarse mejor en el mercado matrimonial y sitúan su carrera profesional en el centro de su proyecto de vida. Habla también de la percepción que tienen estas jóvenes de que la maternidad puede limitar su desarrollo profesional, de ahí que el 80% de ellas coloquen el tener hijos entre sus dos últimas prioridades, sin embargo, también los varones colocan su proyecto de paternidad al final, porque si bien en ellos esta situación no interfiere tan

directamente con su proyecto profesional sí se puede constituir en un obstáculo para su carrera por las responsabilidades económicas que emergen con la paternidad.

Conclusiones

Los resultados aquí expuestos, muestran las contradicciones de una modernidad como la nuestra que, por una parte ha reforzado las opciones de libertad y responsabilidad en la vida sexual de los y las jóvenes, mientras por la otra ha restringido en muchos sentidos sus opciones de futuro. Esta población estudiantil pertenece a un sector de pocos recursos económicos, pero que cuenta con las ventajas que representa formar parte de una comunidad universitaria que les ha permitido acceder a la información y el conocimiento científico, involucrarse en redes sociales más amplias y plantearse mejores opciones desarrollo laboral y profesional que el resto de los y las jóvenes. Se trata de un sector donde las mujeres y los varones tienen una vida sexual activa desde edades tempranas pero que, a diferencia de la población en general, muestran mayores respon-

sabilidades para protegerse y señalan haber tenido menos consecuencias reproductivas. Así, en ellos/as la idea de riesgo no resulta la mejor herramienta conceptual para explicar su perfil, pues éste muestra en el terreno de la sexualidad la mejor faceta de los/as estudiantes como jóvenes informados/as y responsables.

No puede decirse lo mismo respecto al consumo de sustancias adictivas, la ideación suicida y los malestares emocionales que, si bien son bajos respecto a la media nacional, permite ver en el microcosmos de esta comunidad los desafíos y malestares de una generación que debe resolver distintos desafíos personales, familiares y sociales en su tránsito por la universidad. Por una parte, son jóvenes que aun cuando pertenecen al sector privilegiado de quienes acceden a la educación superior, enfrentan una variedad de desafíos en el terreno de su vida sexual, amorosa y familiar producto del ciclo de vida en que se encuentran, de su condición de estudiantes y de la sociedad en que le ha tocado vivir, donde todavía la homofobia, el sexismo y la falta de oportunidades forman parte de su vida cotidiana. Estos malestares responden tanto a las condiciones de género presentes en sus relaciones amorosas y familiares, como a las dificultades económicas que deben enfrentar para mantenerse estudiando. Es decir, se trata de condiciones estructurales presentes en todas las instituciones sociales y que se reproducen con diversos matices entre la población universitaria de las instituciones públicas.

No resulta extraño que sean las mujeres quienes presentan las frecuencias más elevadas de quienes siempre o casi siempre cursan por diversos malestares emocionales, pues como señala la literatura al respecto (Burin et al, 1991; Lara, 2003) ellas enfrentan mayores responsabilidades emocionales, domésticas y familiares que se traducen en efectos negativos para su vida emocional, sin embargo, hasta ahora los estudios que indagan sobre este tema se han centrado principalmente en mujeres en edad media, amas de casa y académicas, pero existen pocos datos sobre lo que sucede con las jóvenes y en especial las estudiantes universitarias. En este caso, su malestar puede estar asociado también a las condiciones de desventaja que viven en la familia, pues las jóvenes refieren mayores cargas de trabajo doméstico, mayor injerencia de sus progenitores en sus asuntos personales y mayores castigos cuando hacen algo que los disgusta (Guevara, 2007). Merece especial atención la condición profesional de estos/as jóve-

nes, pues se trata de estudiantes cuya materia disciplinaria se encuentra encaminada a dar solución a los problemas psicológicos de la población y que parte de su formación profesional se orienta a las prácticas de atención a las personas residentes en la zona de influencia de la FES. No obstante, la institución no ha desarrollado estrategias que permitan ofrecer atención a quienes forman parte de su comunidad estudiantil, pues si bien existe un servicio de consulta psicológica para estudiantes en la FES-Zaragoza, a decir de los/as jóvenes, éste permanece cerrado la mayor parte del tiempo y en los otros servicios que ofrece la institución se niegan a atenderlos/as.

Finalmente, un dato por demás alentador es el referente a sus proyectos de futuro, donde tanto los varones como las mujeres colocan en primer plano el titularse y hacer un posgrado, lo que indica el primerísimo lugar que ocupa su vida académica en su futuro inmediato, pero también revela la forma en que se han modificado las expectativas de las mujeres para quienes el matrimonio es un evento que debe realizarse cuando se hayan resuelto las exigencias de la carrera y del ámbito laboral. Destaca en sus respuestas que el proyecto de paternidad y maternidad fue el que más dudas les generó, pues éste se encontraba determinado por la forma en que se resolviera su vida en el ámbito laboral, profesional y amoroso. Estas expresiones de sus proyectos a futuro habla de que se han gestado cambios en las nuevas generaciones que tienen grandes efectos acumulativos, pues producen, como señala Beck (1997), una conmoción en el ritmo tradicional del caracol que envuelve la vida pública y la privada, en un horizonte que se vislumbra con optimismo pero con marcada incertidumbre, resultado de una modernidad que se caracteriza por profundas contradicciones.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2005) *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Beck, Ulrich (1997) «La reinención de la política hacia una teoría de la modernización reflexiva» en Beck, Ulrich, Beck, U., Giddens A. y Lash, S. *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza Editorial, Madrid.
- Burin, Mabel, Esther Mocarz y Susana Velázquez (1991) *El Malestar de las Mujeres. La tranquilidad recetada*, Paidós, Argentina.
- Cruz, Salvador (2006) «Intimidad Masculina. Cultura de género y performatividad en las relaciones interperso-

- nales», *Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales en el área de Mujer y Relaciones de Género*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Del Río, Aurora (2003) «El tabaco y la salud de las mujeres: el caso de México» *Género y Salud en Cifras*, Vol. 1 Núm. 2, mayo-agosto, 23-27.
- Díaz, Yanet, Osmel Labrada y Loraine Vila (2007) «Estrés académico» ponencia presentada en el *II Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI*, realizado en la Habana, Cuba, del 12-14 de septiembre.
- Gaitan, Luis Alberto, Lourdes Calderón y Mario Martínez (2004) «Patrones de ingesta de bebidas alcohólicas entre estudiantes de odontología», *Salud Pública de México*, Vol. 46, No. 4, julio-agosto.
- García Canclini, Nestor (2004) «Culturas juveniles en una época sin respuestas» *Revista Jóvenes*, Núm 20, enero julio: 42-73.
- Giddens, Anthony (1998) *Las Transformaciones de la Intimidad: Sexualidad Amor y Erotismo en las Sociedades Modernas*, Ed. Cátedra, Madrid.
- Giddens, Anthony (1995) *Modernidad e Identidad del Yo*, Península, Barcelona.
- Guevara, Elsa (2007) «Las familias de estudiantes de psicología de la FES-Zaragoza. Encrucijadas de clase y género» en Ramírez Marisela y Enrique Cortés (Coordinadores) *Psicología, Salud & Educación*, Ampasi Editores, México.
- Gutiérrez, A. d. Castillo, P.I y Guerrero A. (2005) *Consumo de drogas entre pacientes que ingresaron a tratamiento en los Centros de Integración Juvenil*, Centros de Integración Juvenil, México.
- INEGI (2003) *Estadísticas de intentos de Suicidio*, Cuaderno Núm 9, México.
- Lara, Ma. Asunción (2003) «Políticas de salud mental para la depresión en las mujeres desde una perspectiva de género» en López, Paz, Blanca Rico, Ana Langer y Guadalupe Espinosa (Compiladoras) *Género y Política en Salud UNIFEM-Secretaría de Salud*, México.
- Lash, Scott (1997) «La reflexividad y sus dobles: Estructura, estética, comunidad» en Beck, U., Giddens A. y Lash, S. *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza Editorial, Madrid.
- Lisansky, E. (2003), *Facts on Women and Alcohol*, Center of Alcohol Studies. <http://www.rci.rutgers.edu/casfact20.shtml>.
- OMS (1999) *Discussion Paper, WHO International Conference on Tobacco and Health, Kobe-Making a Difference in Tobacco and Health*, World Health Organization, Geneva.
- Oramas, Arlene (2006) «El bienestar psicológico, un indicador positivo de salud mental» *Revista Salud y Trabajo* Vol. 7 No. 1-2.
- Romero, Marta y Ma. Elena Medina Mora (2003) «Las mujeres y el consumo de alcohol», *Género y Salud en Cifras*, Vol. 1, No. 2, mayo-agosto: 20-22.
- Romero, M., L. Mondragón, Ch. Cherpitel, M.E Medina Mora y G. Borges (2001) *Characteristics of mexican women admitted to emergency care units. Alcohol consumption and related problems*, *Salud Pública de México*, Vol. 43, Núm. 6 noviembre-diciembre: 537-543.
- Rosales, José Carlos (2007) «Acerca de la investigación del suicidio» en Ramírez Maricela y Enrique Cortés (coords.) *Psicología, Salud & Educación. Avances y perspectivas en América Latina*, Amapsi Editorial, México.
- Salles Vania y Rodolfo Tuirán (1996) «Vida familiar y democratización de los espacios privados» en Fuentes, Mario Luis, *La Familia: Investigación y Política Pública*, DIF-UNICEF-COLMEX.
- Tovar-Guzmán, V. J., S. Barquera y F. J. López Antuñano (2002) «Tendencias de la mortalidad por cánceres atribuibles al tabaco en México» *Salud Pública de México*, Vol. 44, No. 1, 20-28.
- Vance Carol (1989) *Placer y Peligro*, Ed. Revolución, Madrid.
- Villatoro, J., Medina Mora, M., Amador, N., Bermúdez, P., Hernández H., Fleiz, C., Gutiérrez, M. y Ramos, A. (2003) *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del D.F.*, Encuesta de Consumo de Drogas III, Reporte Global, Instituto Nacional de Psiquiatría-Secretaría de Educación Pública, México.
- Zermeño, Sergio (2005) *La Desmodernidad Mexicana y las alternativas a la violencia y la exclusión de nuestros días*, Oceano, México.



MÉXICO, ÚLTIMO LUGAR DE LA OCDE EN EDUCACIÓN

El pasado 4 de diciembre la Agencia Notimex daba a conocer una noticia infausta: «México, último lugar de la OCDE en educación». La noticia hacía referencia a un nuevo informe del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en el que se ubicaba a México en el último lugar, en cuanto a educación se refiere, de la lista de 30 países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Al respecto, el informe indicaba que en la más reciente evaluación de PISA (2006) poco más del 50 por ciento de los jóvenes mexicanos de 15 años se ubicaron en los niveles cero y 1 en las habilidades de ciencia y matemáticas, las escalas más bajas, lo que significa que tienen una notoria insuficiencia para continuar con sus estudios en los niveles superiores. En lectura, por otra parte, la situación no fue muy distinta, ya que el 47 por ciento se ubicó en los mismos niveles de desempeño, de acuerdo con la prueba PISA. Así, México se ubicó así nuevamente en el último lugar de los 30 países de esa organización internacional no sólo en las competencias científicas, sino también en las de lectura y matemáticas.

Un dato más que nos plantea la necesidad de redoblar esfuerzos para avanzar más y mejor en busca de la mejor educación para todos...

Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial

Rubén González Ceballos¹

Resumen: El presente trabajo se ha elaborado con base en las reflexiones y observaciones derivadas del hacer personal como profesor, tutor y capacitador de tutores. Intenta, desde la perspectiva de la práctica tutorial, plantear los elementos centrales de la tarea del tutor, que pueden orientar el establecimiento de las herramientas para su capacitación básica inicial. La pregunta guía es ¿Cuáles son las herramientas que deben ser enseñadas y aprendidas en el curso inicial para tutores y que son indispensables para que el profesor haga tutoría? **Palabras clave:** herramientas básicas, acompañamiento tutorial, proyecto de planeación, relación de ayuda.

Cuando se aborda el tema de las herramientas en el curso básico de capacitación de tutores, generalmente se les propone una enorme cantidad y diversidad de herramientas a ser aprendidas por los profesores:

1. La entrevista tutorial.
2. Habilidades para el acompañamiento personal.
3. Manejo de grupos y trabajo colaborativo.
4. La observación.
5. Técnicas para la intervención en situaciones de crisis.
6. Detección de necesidades y conocimiento del alumno:
 - Diagnóstico psicológico: personalidad, conducta, inteligencia.
 - Diagnóstico de problemas de aprendizaje.
 - Hábitos de estudio y trabajo intelectual.
 - Habilidades sociales y de vida.
7. Trayectorias escolares.
8. Estrategias y técnicas para el estudio y motivación.
9. Enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje.
10. Tecnologías de la información y comunicación.
11. Registro y seguimiento de la trayectoria de los tutorados.

Es común que los profesores se sientan abrumados y manifiesten incomodidad por considerar que es demasiado complejo lo que se les propone, lo cual se acentúa en la medida en que estos provienen de un campo de conocimiento distante del área humanís-

tico pedagógica. Esto me ha llevado a considerar que las herramientas que se proponen:

- A. Son demasiadas para ser aprendidas y dominadas en el curso básico.
- B. Se limitan a un nivel informativo y no al dominio de habilidades y destrezas
- C. Algunas son demasiado especializadas hacia ciertas áreas del conocimiento y rebasan las dimensiones de la tutoría y las posibilidades de aprenderlas por un grupo de docentes.

Por ello, muchas veces, antes que dominio de habilidades y claridad en la tarea, el módulo de herramientas provoca confusión e incluso que terminen el curso con una idea desfasada o errónea de su tarea.

Pero qué sucede que nos hemos abarrotado y confundido entre tantas herramientas, igual que todo el curso de capacitación se ha saturado de contenidos. ¿Como hacerle para retomar el camino?

Si las herramientas buscan facilitar la acción tutorial, entonces tendremos que partir de identificar cual es la tarea específica que debe realizar el tutor, a fin de poder establecer la correspondencia entre actividad tutorial y herramientas apropiadas. Sin dejar de lado quienes son los actores que deben de ponerlas en práctica, profesores de todas las áreas del conocimiento y no solo, como parece, los de humanidades. Para determinar las herramientas se requiere que estas cumplan por lo menos dos condiciones:

¹ Licenciado en psicología y maestro en Desarrollo Humano. Profesor investigador de tiempo completo y coordinador del programa de orientación educativa y desarrollo humano para el nivel superior en la Dirección General de Orientación Educativa y Vocacional de la Universidad de Colima. Ha colaborado en la elaboración de estrategias y desarrollo de los programas de capacitación de la región centro occidente y de educación continua de la ANUIES. Universidad de Colima. Correo del autor: gruben@ucol.mx; rceballos21@hotmail.com

- Que respondan a lo que es la tutoría y su práctica; que faciliten su realización
- Que puedan ser aprendidas y empleadas por los profesores de cualquier área del conocimiento

Para identificar la tarea fundamental de la tutoría, me referiré a dos orientaciones con las cuales, creemos, se vienen implementando los Programas Institucionales de Tutoría (PIT):

1. Centrada en el profesor y el control del proceso formativo del estudiante.
2. Centrada en el estudiante y el perfeccionamiento de su proceso formativo

1. En la primera se considera que *el profesor ejerce un rol protagónico ya que debe ser el que dirija al estudiante y controle su proceso formativo*. Parte de la idea que la tutoría puede subsanar las deficiencias del profesor, de la docencia, de atender los grandes rezagos, desviaciones y problemáticas de la educación superior de nuestro país; reprobación, deserción, Eficiencia Terminal, como se plantea en muchos de los propósitos o justificaciones de los PIT y lo sugiere el modelo ANUIES (2000). Al programa de tutoría se le deposita una *responsabilidad* que se antoja *desmedida* en el logro de la «formación integral», ya que como es evidente, esta es una tarea que va mucho más allá del esfuerzo de un programa o algún actor educativo en lo individual, es una tarea del sistema en su totalidad. Sus objetivos, no siempre explícitos, son *corregir y controlar el proceso formativo, para tratar de cumplir con ciertos indicadores educativos*, que muchas veces, sirven más, para acceder a financiamientos y acreditaciones de instancias de supervisión y control, que de ayuda para el estudiante. Tiende también, aunque sea sutilmente en algunas instituciones, a imponer como obligatoria la participación en el programa para profesores y alumnos. La atención está más centrada en el control de los procesos educativos que en los estudiantes como personas.

Al profesor se le ubica en una posición donde siempre es «más» que los alumnos (López, 2002), ha recorrido el camino de la formación profesional y ha visto (quizá acompañado) a otros recorrerlo, eso se cree lo vuelve un experto, por lo tanto puede y debe *guiar, instruir y hasta empujar al estudiante*, si fuera necesario, para que recorra «el mejor camino». Esto lo podrá hacer de muchas maneras; de la forma más sutil y encubierta, como los consejos, o

autoritaria como las ordenes. La constante será siempre que «uno» sabe, conoce el camino y el «otro» no. Lo que orienta esta perspectiva es que *hay un camino correcto o cuando menos más correcto que otros*. Lo cual hace lógico que es el que debe seguir el alumno. El profesor se asume en una posición estática, «haber logrado un estado de cierta perfección», desde donde guía al alumno. El alumno es inferior, pasivo e incapaz de autodeterminarse y la perspectiva de la formación resulta un recorrido que siempre es el mismo o muy similar. El alumno se asume como *un objeto del hecho educativo, como alguien que tiene que ser dirigido y guiado, se forma en la dependencia y obediencia* (ídem). Ello puede matizarse de formas diferentes; como alumnos pasivos, apáticos o en franca resistencia y rebeldía frente al programa tutorial.

Lo que predomina en este tipo de tutoría es su *sobredimensionamiento respecto a otras funciones docentes, académico administrativas y de orientación educativa* (González e ysunza, 2005). Son tantas y tan variadas las necesidades y problemas a los que tiene que responder la tutoría, a la que podríamos llamar «remedial» y «correctiva» que es imposible encontrar su especificidad. Esto provoca que las funciones, los atributos del tutor y las *herramientas* requeridas para la acción tutorial tengan que ser de igual manera; *abundantes y variadas*, para «propiciar efectos terapéuticos», «enseñar técnicas adecuadas de lectura y comprensión», «estrategias y técnicas de estudio», «habilidades cognitivas, sociales y afectivas», «aprender a discutir y compartir tareas», «aplicar técnicas de trabajo grupal» (ídem) y muchas más. Además, es necesario lograr la mayor cantidad de información sobre el alumno; hacer diagnósticos, detección de necesidades, construir escalas de observación, ya que se considera que entre mayor información se tenga de él, mejor podrá guiársele. El alumno es un objeto de estudio e instrucción.

Algunos comentarios o expresiones propios de esta orientación son: «Encuentro a mis alumnos tutorados en el pasillo y me dicen, ¡no he ido a tutoría maestro, no tengo problemas! y yo les contesto, ¡está bien!, ¿Que más puedo decirles?, andan bien».

«Hable con el psicólogo para hacerle una cita al alumno, ya muchas veces le había dicho que lo hiciera y no lo hacía». «Yo mismo lo inscribí en el curso de autoestima» (refiriéndose a un alumno). «Los tutores tienen que atender prioritariamente a los alumnos en riesgo de reprobación». «Hablé con el profesor

que lo reprobó para ver la posibilidad de que le de otra oportunidad de presentar el examen».

2. En la segunda, se considera que *el alumno ejerce un rol protagónico ya que debe ser él, fundamentalmente, quien dirija y controle su proceso formativo integral*. Parte de la idea, de que la tutoría más que un remedio a los añejos problemas que privan en la educación, es una expresión de la transformación en la manera de encarar la tarea educativa, que *privilegia la atención personalizada para cuidar el óptimo desarrollo de las potencialidades humanas* y lograr que los individuos alcancen su autorrealización en todas las esferas de su personalidad (Fresan 2005). Considera como prioritario la búsqueda del *aprender a aprender*, que destaca la consideración del estudiante como *capaz de auto dirigir y construir su aprendizaje y su vida, de asumir la responsabilidad y comprometerse con el desarrollo de un proyecto educativo*. El alumno se asume como un sujeto activo ante su proceso formativo desarrollando una *autonomía creciente en lo académico y en lo personal*.

Al profesor se le identifica como *acompañante* del alumno y facilitador de su autodirección. En el camino de la formación profesional, no hay uno estático y en una posición de superioridad (tutor) y otro caminando y en posición de inferioridad (alumno), *hay dos caminando y haciendo camino*, acompañándose en un tramo de sus vidas, ambos han decidido ser acompañantes. La tutoría es ante todo un *espacio para la reflexión y el análisis* que permite el conocimiento de sí mismo, la búsqueda de alternativas y acciones en el caminar del estudiante. Lo importante no es lo que el tutor pueda descubrir en él alumno, sino lo que pueda ayudarlo a este a descubrir de sí, no las alternativas, soluciones y acciones que construya sino la reflexión y el apoyo que le brinde para que sea el alumno el que las elabore e implemente. El programa de tutoría se asume como un *coadyuvante* más en el logro de la «formación integral»². Su intervención está dirigida prioritariamente a una *dimensión actitudinal* del alumno, que promueve una posición y disposición personal de este a lo largo de la trayectoria escolar, que le permite *organizar, planear y evaluar permanentemente sus actividades académicas y personales, desarrollar una actitud de vigilancia de sí mismo y su proceso formativo, para anticipar-*

se a los problemas, superar limitaciones, explorar sus capacidades, potencialidades y posibilidades, enfrentar retos y tal vez, lo más relevante, asegurarse que invierte y aprovecha al máximo tanto los recursos personales, como los de su ambiente familiar, social e institucional. Lo cual se manifestará, como lo propone Sebastián Rodríguez (2004), en el despliegue de las cualidades humanas, expresadas en las dimensiones intelectual, cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional.

Elementos para la identificación y construcción de herramientas

Esta última orientación, nos permite una mayor especificidad en la tarea fundamental de la tutoría y de los aspectos centrales que la rodean; mismos que se constituyen en elementos que pueden orientar la selección o construcción de herramientas.

A partir de esta orientación, se puede plantear que *el mecanismo fundamental del trabajo del tutor es el acompañamiento, y su objetivo es involucrar al estudiante a fin de que sea el actor central que dirige y controla, hacia su perfeccionamiento, su proyecto formativo integral*.

Este acompañamiento, es un *proceso* que se desarrolla a lo largo de la trayectoria del estudiante y requiere para su concreción:

1. *El establecimiento y mantenimiento de una relación significativa* (educativa y orientadora) con el alumno, que es la cualidad esencial a través de la cual se efectúa el acompañamiento.
2. *El manejo y uso de la persona misma del profesor, como el instrumento esencial* para el establecimiento y desarrollo de esta relación
3. *La elaboración del proyecto de planeación de vida y formación profesional*, como la herramienta clave para involucrar al alumno en la dirección y control de su trayectoria escolar y realizar su seguimiento.

La relación de acompañamiento

La idea del acompañamiento nos remite a dos o más personas que mantienen una buena relación, que gustan de estar cerca; de acompañarse. La tutoría, no se concibe sin este componente relacional. La re-

² En la tarea individual del tutor, los postulados de la formación integral son una estrategia básica para realizar el acompañamiento, ya que orientan las dimensiones, modalidades y procesos que se han de buscar en la formación del estudiante. Víctor Durant y Magdalena Fresan (2005) plantean este doble nivel; individual y colectivo de la participación de la tutoría en la formación integral.

lación entre el profesor y el alumno, en tutoría, se caracteriza por:

- Su cercanía; en lo físico, intelectual, profesional y afectivo.
- Su permanencia en el tiempo.
- La confianza y el respeto recíproco.
- La búsqueda incesante del perfeccionamiento del proceso formativo integral del estudiante.

Establecer la relación y mantenerla en el tiempo, representa el mayor reto para el tutor, ya que de la calidad de esta depende la calidad de la tutoría. La relación es dinámica, se transforma en el tiempo, evoluciona o se estanca, el tutor ha de ser experto en construirla y orientar su sano y productivo desarrollo.

El acompañamiento se estructura en función del *apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes*. Se considera que en el camino de la formación profesional, no hay uno estático (tutor) y otro caminando (alumno), no hay uno solo en el camino, hay dos caminando y haciendo camino, acompañándose en un tramo de sus vidas, que han decidido y están decidiendo ser acompañantes. En todo caso el profesor acompaña en el modo particular que le permite su propio proceso de hacer su camino, desde donde el va caminando. Otro aspecto se refiere a la pregunta de si hay un camino correcto que debe recorrer el alumno y el tutor lo sabe. Al respecto diremos que un tutor no acompaña nunca de igual manera, ya que está en constante cambio, lo mismo que el contexto educativo y social que rodea la relación educativa y *un alumno no recorre un camino ya trazado por otro, cada cual construye el propio*, aunque se parezcan mucho estos, no es exagerado decir que *no hay un camino igual* para transitar por la carrera.

Para la construcción de esta herramienta y el entrenamiento para establecer la relación con el alumno se pudo utilizar el Modelo para la relación de ayuda y el acompañamiento personal desarrollado por la Psicología Humanista (Rogers, 1979, Carkhuff, 1980, Egan, 1975 y Rensina y otros, 1998, en Bisquerra 1998). Este tiene varias ventajas: concibe la relación como un proceso, propone etapas a través

de las cuales se desarrolla y establece un modelo de adiestramiento para las distintas habilidades. Su desventaja es que tiene una orientación técnica hacia la psicología y requiere de adaptación hacia la docencia y la tutoría. En síntesis propone lo siguiente³:

Fases

1. Inicial: autoexploración.
2. Intermedia: auto comprensión.
3. Final: acción.

Disposiciones centrales

- Comprensión empática:
- El respeto: La genuinidad:
- La especificidad o concretez:
- La confrontación

Destrezas

- Atender-acoger
- Responder
- Personalizar
- Actuar

LA PERSONA; HERRAMIENTA DE HERRAMIENTAS

Proyecto de planeación de vida y docencia

El acompañamiento y la manera de establecer la relación con el alumno se realiza *desde lo que el tutor «es»*, de la misma o parecida forma en que se relaciona con los alumnos en otras modalidades de hacer docencia, con sus vicios y virtudes, lo hará en tutoría. No hay otra manera de ser tutor, más que desde lo que se «es» como persona. Si el tutor es un gran intelectual, al estar frente al alumno no podrá ser más que eso. Por ello como lo plantea el humanismo, *la herramienta de herramientas*, especialmente en donde se involucra tan profundamente lo humano, *es la persona misma del profesor*. La manera en que este se ubica en el mundo, su posición ante la vida, su ser docente y académico, su proyecto y realización alcanzado como persona y profesor. Su concepción y sentir frente a su tarea docente y formativa, su propia experiencia de formación profesional y de vivir una vida académica con sentido integral. Quizá todos los profesores tendremos que preguntarnos ¿vivimos y practicamos una educación inte-

³ Para su ampliación consultar el trabajo de Rubén González «Entrenamiento para el acompañamiento personal en la Universidad de Colima». En Castellanos, A. R., Venegas, F. y Domínguez J. L. (Coord.). Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México.

⁴ Toda la descripción de los pasos y actividades de la planeación (del profesor y alumno), siguen la propuesta de Casares y Siliceo (2006) del texto de planeación de vida y carrera. Solo se hacen adecuaciones mínimas para contextualizar esta a la situación de la tutoría, sobre todo en la forma en que se aplicará con los estudiantes.

gral?. Es difícil imaginar un buen docente y tutor, sin pasión por la vida y por la tarea de educar, educamos desde nuestros éxitos y fracasos, desde nuestros sueños y temores. *Iniciar por afinar este instrumento es crucial en la tarea.*

Para la construcción de esta herramienta, se proponen los Modelos de planeación de vida y carrera. Estos ofrecen una metodología, que parte de la identificación y el conocimiento de sí, para proyectar en función de las metas de vida un proyecto de desarrollo, docente y profesional en este caso. Es posible que esta propuesta, pueda ser adaptada para generar tanto el proyecto personal del alumno, como la capacitación para la sensibilización y el autoconocimiento del profesor como persona y educador. Algunos elementos para este último son⁴:

1. *Hacer un diagnóstico integral*: Descripción y ubicación personal en la vida, y carrera como docente. Que el profesor se ubique en que momento y situación se encuentra como persona y docente:

¿Cuál es mi situación actual en mi vida y en carrera?

¿Qué cambios quiero lograr en mi vida y carrera?

¿Si pudiera cambiar algo de mi mismo, que cambiaría?

¿Cuál es mi principal fuerza y debilidad?

¿Desde cuándo y cómo inicie a pensar en elegir la carrera que estudie y la docencia?

¿Cuáles son las principales situaciones o experiencias que influyeron para dedicarme a la docencia?

¿Cuál es mi grado de satisfacción-convencimiento con mi carrera y mi ser docente?

2. *Automotivación*: que el profesor identifique cuales son sus objetivos y metas, las fuerzas y limitaciones para dirigir su vida, que proyecte sus necesidades hacia el futuro:

¿Cuáles son mis sueños y anhelos?

¿Cuáles mis grandes miedos?

¿Cuáles son mis metas en la vida?:

Como persona, profesor, en familia y trabajo, en las áreas: intelectual, física, emocional y social, ¿cuáles son mis fuerzas, habilidades y potencialidades?

3. *Plan de acción*: Que identifique y organice las acciones que le permitan lograr sus metas a corto plazo, así como las condiciones favorables para su implementación y el uso y desarrollo de sus recursos y potenciales en el marco de una formación y educa-

ción integral: Actividades como persona y profesor, en familia y en el trabajo. Considerar las áreas: intelectual, física, emocional y social. Recursos y apoyos necesarios para su realización.

Proyecto de planeación de vida y formación profesional

En la relación docente alumno ha predominado la intermediación de un contenido académico; esto es, un profesor enseña matemáticas y se relaciona con el alumno a través de esta materia. En la tutoría no existe tal contenido (o cuando menos se pretende esto), entonces ¿cómo se construye la relación? En la primera orientación de implementación de la tutoría, los profesores siguen enseñando contenidos académicos, o bien la han centrado en hablar de «problemas». Esto es una de las condiciones que mayormente confronta y reta al profesor, acostumbrado a mantenerse en la distancia y siendo un enseñante más que formador. *Un mediador para construir una relación significativa y productiva a los objetivos tutoriales lo constituye el diseño y desarrollo del proyecto de planeación de vida y formación profesional.* El cual debe estar sujeto a una constante revisión y consecuente reelaboración y perfeccionamiento. De tal manera que en la práctica, sea el alumno el vigilante permanente respecto del uso, administración y desarrollo de sus recursos y que asuma una posición de responsabilidad, planificando sus actividades, anticipándose a los problemas, construyendo posibles escenarios y alternativas.

El proceso de planeación considera tres momentos:

1. *Hacer un diagnóstico integral*: Descripción y ubicación personal en la vida, y carrera como estudiante. Que el alumno se ubique en que momento y situación se encuentra como persona y estudiante:

¿Cual es mi situación actual en mi vida y en la escuela?

¿Qué cambios quiero lograr en mi vida y la escuela?

¿Si pudiera cambiar algo de mi mismo, que cambiaría?

¿Cuál es mi principal fuerza y debilidad?

¿Desde cuando y como inicie a pensar en elegir esta carrera?

¿Cuáles son las 3 principales situaciones o experiencias que influyeron en mi toma de decisión vocacional?

¿Cómo me di cuenta que esta era la carrera que yo quería estudiar?

¿Cuál es mi grado de satisfacción-convencimiento con haber decidido estudiar esta carrera?

2. *Automotivación*: que el estudiante identifique cuáles son objetivos y metas, las fuerzas y limitaciones para dirigir su vida, que proyecte sus necesidades hacia el futuro y su formación integral:

¿Cuáles son mis sueños y anhelos?

¿Cuáles mis grandes miedos?

¿Cuáles son mis metas en la vida?:

Como persona, estudiante, en familia y escuela, en las áreas: intelectual, física, emocional y social.

¿Cuáles son mis fuerzas, habilidades y potencialidades?

3. *Plan de acción*: Que identifique y organice las acciones que le permitan lograr sus metas a corto plazo, así como las condiciones favorables para su implementación y el uso y desarrollo de sus recursos y potenciales en el marco de una formación y educación integral:

Actividades como persona y alumno, en la familia y el trabajo. Considerar las áreas: intelectual, física, emocional y social.

Recursos y apoyos necesarios para su realización.

Cada semestre es necesario revisar y actualizar el proyecto, lo que en si mismo contribuye al desarrollo del estudiante, ya que la elaboración progresiva del propio proyecto de vida, ha sido considerado como uno de los elementos claves del desarrollo global de capacidades personales del joven en esta etapa de la vida (Rodríguez, 2004). Además esta reelaboración constante del proyecto, va a permitir observar y evaluar la transformación del estudiante, en las diferentes dimensiones del desarrollo integral. En lo particular el apartado de la autodirección, permite (a los participantes de la relación) hacer el seguimiento puntual de las acciones planeadas cada semestre.

Orientaciones para el uso de las herramientas

En el uso de los instrumentos *debe evitarse considerar al estudiante y su mundo como un objeto al que hay que estudiar, intervenir y guiar*. El tutor ha de preferir antes que hacer estudios de detección, o escalas de observación para conocer e informarse del alumno, *adentrarse en la relación y paulatinamente ampliar su conocimiento con base en la franca interacción*; hacer preguntas directas, plantear situaciones y acercarse a él como persona. Lo más relevante del acompaña-

miento no está dado por lo que el tutor pueda descubrir en el alumno, sino por lo que pueda ayudarle a este a descubrir de si, no por las alternativas, soluciones y acciones que construya sino por la reflexión y el apoyo que le brinde para que sea el alumno el que las elabore e implemente.

Es conveniente *cuestionar el uso de la entrevista, sobre todo la que se define como intercambio y modo de dar y recibir información*, que ubica al tutor como un experto (entrevistador) y al alumno como entrevistado, perdiendo de vista la dimensión personal y la construcción de la relación, fuente de la confianza y viabilidad de la tutoría. La cuestión no es que haya un entrevistador y un entrevistado, sino *un encuentro de personas, una interacción*. Que el alumno no se de a conocer para el otro, sino que busque conocerse a si mismo en la relación con el tutor.

Conclusión

La tutoría al ser una actividad relativamente nueva en el hacer del docente, *no ha desarrollado y menos perfeccionado los instrumentos que utiliza*. No se trata sólo de elegir, seleccionar entre un conjunto de estos los más adecuados, la tarea es más compleja; se trata de adaptarlos y/o construirlos. Hemos planteado lo determinante que resulta definir y establecer los aspectos medulares de la orientación y la practica de la tutoría para orientar la selección, el uso y la construcción de herramientas, particularmente, puntualizamos aquellas que deben ser consideradas básicas e incluirse en la capacitación inicial.

Bibliografía

- Álvarez, M. e Izús, S. (1998). «La orientación profesional». En Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- ANUIES, (2000). *Programas Institucionales de Tutoría, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Casares, D. y Siliceo (2006). *Planeación de vida y carrera*. México: Limusa.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Durant, V. M. y Fresan, M. (2005). «La tutoría en la formación integral del estudiante». En González, R. y Romo, A. *Detrás del acompañamiento, ¿Una nueva cultura docente?*, Colima: Universidad de Colima
- Egan, G. (1981) *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. México: Iberoamericana.

- Fresan, M. (2005). «Apuntes para la construcción del marco conceptual de los programas institucionales de tutoría». En González, R. y Romo, A. Op. Cit.
- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: De Rogers a Carkhuff*. Barcelona: Desclée de Brower
- González, R. (2003). «Entrenamiento para el acompañamiento personal en la Universidad de Colima». En Castellanos, A. R., Venegas, F. y Domínguez J. L. (Coord.). *Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México*. Colima: ANUIES-RCO, Universidad de Colima.
- González, R. e Ysunza, M. I. (2005) «Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante» en: González, R. y Romo, A. Op. Cit., pp. 91-120.
- Izquierdo, C. (2002). *El profesor y su mundo, Guía para maestros y profesionales de la educación*. México: Trillas.
- López, J. M. (2002). *Desarrollo humano y práctica docente*. Primera reimpresión. México: Trillas.
- Marroquin, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. España: Mensajero.
- Martínez, M. (1999). *La psicología Humanista, un nuevo paradigma Psicológico*. México: Trillas.
- López, J. M. (2003). *Educación personalizante*. México: Trillas.
- Montanero, M (1998). «La acción tutorial». En Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- Rodríguez, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria, Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, C. (1980). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
- _____ (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Segunda edición. Buenos Aires: Paidós.
- Ysunza, M. y González, R. (2005). «Una nueva identidad: El docente tutor en las instituciones de educación superior». En memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.



«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 Eduardo Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el N° 13.

Página de internet:
www.amapsi.org

*Si estamos aquí en la Chile es porque somos los más
sometidos de todos...*

El Despliegue de Producciones Grupales Estudiantiles

Juan Pablo Camps, Emilia Napolitano, Karen San Juan, Cristian Vidal*

Resumen: En el siguiente texto se aborda una experiencia realizada en la Universidad de Chile, en el contexto de una cátedra impartida a estudiantes de Psicología. Se describen los procesos y efectos de un dispositivo grupal utilizado para dos talleres que formaron parte del módulo de Análisis Vocacional, espacios que operaron como analizadores de la institución en la que se realizó el trabajo; se destacan los cuestionamientos emergidos al modelo tradicional de educación, representados por la universidad y las metodologías con las que han sido formados los estudiantes durante la carrera. Se realiza también un análisis de la implicación de los ejecutores de la experiencia, centrándose en la singularidad de una «psicología» cuya ideología incorpora de manera central la reflexión acerca del lugar de poder del técnico. **Palabras claves:** análisis vocacional, dispositivo grupal, métodos tradicionales de educación, antipedagogía, emergente, resistencias, sujeto, institución educativa, subjetividad, formación, psicología.

Introducción y antecedentes

A través del presente artículo, pretendemos socializar una experiencia realizada el año 2005 en la Universidad de Chile, en el contexto de la Cátedra de Psicología Educacional impartida a los estudiantes de Cuarto Año de la Carrera de Psicología. Esta experiencia resulta interesante en la medida que este año se produce un cambio en la organización de esta Cátedra, que permite la apertura de un nuevo espacio, en términos del enfoque teórico, de las temáticas que se abordan y de las metodologías pedagógicas que se emplean. La cátedra se divide entonces en cuatro módulos: Educación Básica, Educación Media, Tercera Edad y Análisis Vocacional, y los estudiantes por primera vez tienen la opción de escoger el área que les sea de mayor interés dentro de estas opciones.

La experiencia a la que aludiremos corresponde al Módulo de Análisis Vocacional, a cargo del profesor Horacio Foladori, el cual se estructura en torno a tres ejes de trabajo. Por una parte, consta de una instancia de clases tradicionales donde se revisa con el profesor un caso de análisis vocacional. Por otra parte, los estudiantes deben participar en un Taller de Orientación Vocacional, que consiste

en un grupo de análisis y discusión de textos relacionados con el trabajo, el análisis vocacional y algunos casos más, el cual es coordinado por un ayudante. Además, este módulo incluye un Taller de Antipedagogía, donde los estudiantes deben realizar grupalmente una investigación respecto de un autor particular dentro de un abanico de seis corrientes antipedagógicas: Escuela de Barbiana, Montessori, Freinet, Makarenko, Summerhill y Freire. Cada uno de estos grupos trabaja con la colaboración de otro ayudante.

La experiencia que queremos describir y analizar surge en un contexto de crisis institucional, dado que la Carrera de Psicología se encuentra en un proceso de reestructuración de la planta docente y de la malla curricular. Como pudo esbozarse en la introducción, la Cátedra de Psicología Educacional no permanece ajena a esta realidad y experimenta una serie de transformaciones. Para dar cuenta de los procesos que se desencadenan a partir de estos cambios, como antecedente, es necesario referirse al modo en que se impartía dicha cátedra hasta el año anterior, así como a las cátedras del área que la preceden en la malla curricular. En relación a esto último, cabe señalar que la Cátedra de Psicología Educacional tiene como requisito el haber aprobado Psi-

* Psicólogos y Psicólogas, parte del equipo de ayudantes del módulo de Análisis Vocacional, Cátedra Psicología Educacional, Universidad de Chile. Correos.- Cristian Vidal : vidalcristian@gmail.com; Karen San Juan: karensanjuan@gmail.com; Emilia Napolitano: emilianapolitano@gmail.com; Juan Pablo Camps: jpcamps@gmail.com

cología Escolar I y Psicología Escolar II, ambas a cargo del mismo equipo docente.

El enfoque de estas dos primeras cátedras se enmarca dentro de la teoría socioconstructivista respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándole particular importancia al clima escolar como factor que liga el rol del psicólogo educacional al trabajo en torno a las relaciones que se establecen entre los distintos actores educativos. La metodología se basa, por un lado, en clases teóricas semanales impartidas por un profesor y, por otro, en la elaboración grupal por parte de los estudiantes de un trabajo de observación de una institución educativa y de un trabajo de investigación orientado a elaborar un programa de intervención, ambos con la guía de un ayudante. Ambas instancias, las clases y los trabajos, se desarrollaban sin vincularse entre ellas, de tal forma que los profesores y el grupo de ayudantes trabajaban de manera independiente. Esta situación llegó a ser explicitada, de hecho, por los propios estudiantes, por los profesores y por los ayudantes el último año en que se mantuvo la Cátedra de Psicología Educacional organizada de este modo, en un clima de conflicto entre todos los involucrados. Cabe señalar que el grupo de ayudantes era dirigido por un coordinador con más experiencia, que ocupaba un lugar distinto al de los demás.

Habiendo todos los autores de este artículo participado de estos primeros grupos de ayudantía, podemos dar cuenta de la dinámica que se evidenciaba en las reuniones que se sostenían para coordinar la realización de los trabajos. En efecto, éstas no se centraban siempre en una verdadera reflexión respecto de las prácticas educativas que se estaban llevando a cabo, sino que se limitaban a tratar temas operativos concretos y formalidades como las notas y las ponderaciones de cada etapa del trabajo. No es difícil imaginarse que después de varias experiencias sucesivas, la participación en estos grupos de ayudantes resultaba tediosa y perdía el sentido para varios de nosotros. Desde esta perspectiva, no nos parece pertinente hablar en este caso de un equipo de ayudantes, porque la labor de cada uno se mantenía relativamente aislada y porque la tarea se había desplazado a una fiscalización y a una burocratización de los procesos implicados en la realización de los trabajos. Además, la figura del coordinador de ayudantes podía prestarse para una diferenciación jerárquica innecesaria, que no encontraba justificación en la distribución de las tareas que debía

desempeñar cada uno, incluso tal como estaba definido en ese momento.

En el último año de ésta cátedra, emergieron distintos elementos a partir de la sensación de que esta figura ostentaba un poder significado como arbitrario por algunos estudiantes y ayudantes; podemos decir desde nuestro lugar como ayudantes, que estalló una crisis que puso en entredicho la organización y el modo en que estaba pensada dicha cátedra; surge de este modo la necesidad de reorganizar el trabajo que se venía haciendo.

A lo largo de este relato, se irá esbozando el proceso del que participaron profesor, estudiantes y ayudantes, bajo esta nueva organización de la cátedra, a partir de la descripción de los talleres coordinados por estos últimos. En efecto, los autores del presente artículo formamos parte del equipo de ayudantes y sólo podemos dar cuenta de las instancias coordinadas por nosotros mismos, por lo que se describirán, por una parte, los talleres de orientación vocacional y, por otra, los de antipedagogía. Así, en una etapa posterior, se llevará a cabo un análisis de la experiencia en su conjunto, tomando en consideración el contexto institucional en que surge, y poniendo de relieve la posibilidad otorgada por este espacio de cuestionar la forma instituida de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior guarda relación con que los estudiantes puedan visualizar y experimentar otras formas de aprender, distintas de los modelos pedagógicos tradicionales, que no suelen ser incluidas en la formación de los psicólogos educacionales, e implica en última instancia comenzar a abrir un cuestionamiento crítico de la institución universitaria y de la formación que le otorga a los futuros psicólogos.

Estos antecedentes, en suma, abren una vía de análisis para interpretar algunos de los emergentes de estos talleres, en la medida que los estudiantes son portadores de una forma más tradicional de aprender en la universidad, que queda reflejada en la organización anterior de la cátedra de Psicología Educacional. A pesar de que esta cátedra incorporaba la elaboración grupal de un trabajo de investigación, el grado en que el aprendizaje se llevaba a cabo grupalmente era variable, en un proceso que no alcanzaba siempre la constancia necesaria. Este modelo socioconstructivista representaba una forma intermedia entre los modelos pedagógicos más clásicos y modelos menos conocidos, ligados a la antipedagogía y a un aprendizaje colectivo y autogesti-

vo. A partir de estos antecedentes, podremos dar cuenta también del cuestionamiento que los estudiantes pudieron hacer en estos talleres de las instituciones educativas tradicionales, dentro de las cuales la universidad ocupa un lugar privilegiado. De esta forma, iremos articulando nuestro planteamiento respecto de cómo esta experiencia distinta de aprendizaje desencadena una serie de movimientos que llegan incluso a la posibilidad de que los estudiantes pongan en entredicho la institucionalidad de la universidad que han escogido para su formación como psicólogos y como sujetos.

Taller de orientación vocacional

Para el taller de orientación vocacional el curso fue dividido en tres grupos integrados por 5 ó 6 estudiantes, más un ayudante de la cátedra que cumplía el rol de coordinador grupal. Estaban programadas nueve sesiones grupales y para cada una de ellas había una serie de textos sobre los cuales discutir. La tarea de los grupos consistía en revisar y discutir acerca de los textos que habían sido entregados como bibliografía de la cátedra, por lo que el espacio se presentaba como muy propicio para trabajar y discutir este material relacionándolo con el caso que se revisaba en clases.

Al inicio de la primera sesión se presentó el encuadre, en el que se establecía un porcentaje de obligatoriedad de asistencia según lo señalado en el reglamento de la carrera, así como también el tiempo, el espacio del taller, y la entrega del listado bibliográfico correspondiente para las diferentes sesiones.

Los primeros textos a revisar durante el comienzo del taller trataban el tema del trabajo, abordándolo en su aspecto constitutivo del sujeto en un sentido cultural, social e individual y contextualizándolo en la realidad de las sociedades en desarrollo. La discusión grupal giró entonces en torno a la definición del concepto de trabajo y su relación con la enajenación, reflexionando acerca de la posibilidad de trabajar actualmente en condiciones que no resulten enajenantes; este punto resultó significativo en la medida que algunos integrantes de los grupos entendían un concepto de trabajo que les permitía concebir como tal las actividades realizadas por los estudiantes, por lo que la pregunta acerca de su condición de estudiantes-trabajadores les hacía reconocerse enajenados, disgregados entre sus pares y recibiendo una formación disociada en muchos aspectos, con cátedras desconectadas entre sí, en términos teóricos o por las temáticas abordadas. Algo que

no suena extraño considerando el proceso de reestructuración que vive por estos tiempos la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad, en el que el debate acerca de la coherencia de los contenidos curriculares está muy presentes, a distintos niveles dentro de la institución.

Ya en la primera sesión aparecen dificultades en el proceso grupal, la metodología empleada en este taller se presenta como radicalmente distinta a las metodologías utilizadas por la educación tradicional, fuertemente difundida y aplicada en Chile hasta la actualidad. La metodología utilizada exige del estudiante un rol activo en su formación, quedando en ellos la responsabilidad del proceso. Esta posición genera quiebres en el estudiante ya que, después de doce años de escolarización y algunos más de universidad, el estudiante se convierte en un sujeto tremendamente pasivo, en el que un proceso distinto como este taller genera mucha ansiedad. En este caso esta situación se ilustra claramente en la dificultad de los estudiantes al buscar la información requerida para el taller. Los textos escogidos muchas veces no se encontraban en la biblioteca de la facultad, por lo que la búsqueda requería ejercer una acción resistida enormemente por los estudiantes. Además de esta ansiedad se podía apreciar un sentimiento de culpa asociado a no cumplir con las expectativas de los coordinadores, fantasía que surgía con frecuencia cada vez que no se podía abordar los textos planificados para las sesiones.

Esta actitud activa que les requería la búsqueda de los textos enfrentó a los estudiantes al desafío de operar como grupo lo que, en mayor o menor grado, los puso en una situación novedosa dentro de su formación, con un espacio de discusión permanente con compañeros de carrera con los que no existía un contacto previo muy cercano, produciéndose en algunas situaciones considerables montos de ansiedad al momento de sostener un espacio en el que, por las características del dispositivo, se veían obligados a hablar y discutir con otros «desconocidos» respecto de un tema específico, que los implicaba personalmente.

Durante esta parte del taller se continuaron manifestando las dificultades para llevar a cabo la tarea en relación con el problema de trabajar en grupo. Los distintos grupos del taller no logran coordinarse entre sí, existe una relación de competitividad y amenaza, los textos no se comparten y el individualismo se manifiesta expresivamente, estudiantes «acapanan» textos, dejando al curso sin

posibilidad de acceder a ellos. Estas dificultades generaron ansiedad y un cuestionamiento de la metodología del taller.

En este contexto, se dio el fenómeno de una preocupación compartida por los estudiantes acerca de posibles controles o pruebas acerca de las lecturas; muchos se sentían presionados por una posible evaluación para la que sería necesaria la lectura detallada de toda la bibliografía. Esto produjo angustias y ansiedades importantes, por lo que fue un asunto que en algunos casos tuvo que ser explicitado para trabajar estas fantasías, que hacían ver la cátedra como más amenazante que otras; más adelante veríamos que estos miedos se relacionaban con lo problemático que resultaba para los estudiantes trabajar bajo un modelo que les daba más libertad en relación a otras cátedras, en el que la discusión grupal podía abordar aspectos «que no necesariamente son los más importantes y que serán considerados en la prueba», lo que dejaba en el grupo la definición de lo que se trabajaría, no en las manos del profesor o el ayudante de cátedra.

Hacerse cargo de lo discutido específicamente en el espacio de los talleres, parecía generar angustias y fantasías que podían entenderse como una reacción culposa frente a la ausencia de la figura tradicional del profesor «que habla y no deja hablar y dice qué se debe pensar»; la trasgresión de su autoridad hacía temer por una sanción que tarde o temprano llegaría. Existía un miedo de que se les iba a «tomar la lección» acerca de los textos, lo que pone de manifiesto los profundos efectos de la educación tradicional a lo largo de sus incontables años de influencia. Este miedo evidencia hasta qué punto son regresivos los métodos tradicionales, pues «tomar la lección» es una metodología utilizada en los primeros años de enseñanza básica, jamás mencionada en la organización del taller, pero que insiste en sus participantes.

La novedad o el desconocimiento que en nuestro país existe de las técnicas grupales en análisis vocacional, visto desde una posición más conservadora del rol del psicólogo, se expresó a través de cuestionamientos a su metodología. Se le otorgaba un carácter de «peligrosidad», asociado a los efectos inesperados que estas técnicas pueden tener sobre los grupos de trabajo, se planteaba una concepción negativa asociada al cuestionamiento que producen estos grupos de trabajo hacia el contexto institucional en el cual se desenvuelven, cuestionamientos que podrían hacer tambalear los esquemas instituidos,

de lo cual se desprende que la elección de las metodologías de intervención también tendrían un componente político.

Emerge la reflexión en torno a cómo la orientación vocacional viene a convertirse en una acción que compensa, o intenta hacerlo, las falencias en la inserción de los jóvenes al sistema productivo, con lo cual cae como encargo al orientador vocacional la tarea de señalar a los estudiantes cuál será su elección de vida, encasillándolos según sus aptitudes o su pertenencia a la escala socioeconómica. Para algunos integrantes de los grupos resultaba particularmente novedoso el rol que adquiriría el orientador bajo el modelo que se les mostraba; si bien compartían las críticas al orientador tradicional planteadas en los textos, éste se les presentaba como una figura tan común a partir de sus propias experiencias en instituciones educativas, que el rol de facilitador de un proceso individual o grupal no podía dejar de resultarles nuevo, e incluso extraño.

Más adelante se revisaron textos técnicos, que referían a metodologías de trabajo y técnicas utilizables en el proceso de orientación vocacional, como grupos operativos, relatos de historia de vida, collage, técnicas dramáticas, etc. Con relación a estas técnicas, en uno de los grupos se produjo un interés particular por la metodología grupal, lo que permitió que se observaran como grupo, entendiendo que el espacio del taller resultaba como un analizador de sus respectivas elecciones vocacionales. De esta forma, se reflejó una doble dimensión del dispositivo: por un lado, la tarea explícita relativa a la lectura de textos relacionados con el análisis vocacional y, por otro lado, lo implícito que cuestionaba inevitablemente la elección vocacional de los participantes de la discusión: «¿por qué estamos aquí?, ¿por qué elegimos psicología?». La implicación que producían los temas obligaba a los estudiantes a pensar en ellos mismos la problemática planteada, pudiendo en este caso el grupo hablar y pensar sobre los efectos que les producía el espacio.

En el transcurrir de las sesiones los textos adquirirían un carácter aún más técnico al abordar metodologías específicas y diseños de programas de orientación vocacional en contextos específicos. Esto permitió la discusión acerca de aspectos técnicos de intervención, lo que reflejaba una visión más concreta acerca del contexto en el que se ejecutan los programas de orientación vocacional. De este modo, aspectos como la demanda, el contrato, el encuadre y el diseño del dispositivo, adquieren sentido en la re-

lación que establecen, permitiendo una visión acabada respecto del proceso de intervención en su totalidad, en sus diversos momentos.

Uno de los puntos más importantes del taller en la medida que consolida una de las reflexiones que más presencia había tenido a lo largo del proceso se refiere a éste: la implicación que los estudiantes experimentaban respecto de los temas, que les hacía aplicar los conceptos tratados a su propia experiencia para comprenderlos de manera adecuada. En este sentido, al percatarse el grupo de que el dispositivo de orientación vocacional se vuelve un analizador institucional, reconocieron distintas discusiones sostenidas por ellos, cuyo tema refería a condiciones institucionales del departamento de la universidad en la que se insertan como estamento estudiantil. La autoobservación que el grupo realizó en distintos puntos a partir de los conceptos tratados en los textos, llevó en este instante a explicitar los analizadores institucionales del taller, viéndose los estudiantes como un estamento pasivo en cuanto sujetos de aprendizaje, como un estamento fragmentado, individualizado respecto de su realidad institucional en la universidad.

Esta nueva autoobservación implicaba a los estudiantes en su pertenencia institucional inmediata y contenía las anteriores, que surgían como una forma de entender los conceptos, como lo fueron las alusiones a la precariedad de las condiciones laborales actuales y su relación con la enajenación o lo referido a la repetición en la elección. Al hacer consciente el carácter analizador del taller y evidenciarse los estudiantes como pasivos y disciplinados, surge un cuestionamiento a su identidad como estudiantes de la Universidad de Chile, en lo referente a las exigencias requeridas para entrar como estudiante a la universidad «más antigua y grande del país». Comprendiendo las cosas desde un punto de vista que integraba lo trabajado en las tres instancias de la cátedra, los estudiantes reconocieron el sometimiento que representaban, en tanto los procesos de selección de ingreso a la universidad los habían señalado como *los mejores* de un sistema como el educativo, cuya funcionalidad de control social y metodologías utilizadas los definía como sujetos idóneos para sus efectos; «si estamos aquí en la Chile es porque somos los más sometidos de todos».

El taller de orientación vocacional para los estudiantes de cuarto año de Psicología de la Universidad de Chile, se volvía así un analizador institucional, que cuestionaba la tarea primaria misma de la

universidad, que es la formación académica que entrega, a través del cuestionamiento de los métodos pedagógicos tradicionales utilizados; el rol pasivo del estudiante resultaba un punto central que los mismos afectados cuestionaban y catalogaban como represivo, poniendo en tela de juicio la tarea primaria de la institución al criticar el modelo de educación que se imparte. En esto, los estudiantes hacían un cruce explícito con elementos de algunas escuelas de antipedagogía trabajadas en el taller respectivo, rescatando especialmente la idea de autonomía y autoconstrucción del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última sesión del taller fue destinada para revisar los artículos que no habían podido ser abordados, y realizar un cierre del proceso. En esta última instancia se evaluaron las experiencias obtenidas del taller; al respecto se puede señalar que los estudiantes consideraron el espacio con una clara conciencia de la diferencia con otros espacios de aprendizaje, manifestando que lograron adquirir los contenidos tratados con una adecuada profundidad, valoraron el trabajo en grupo no directivo, pues les permitió implicarse personalmente en el taller, a través de la expresión de sus motivos personales para permanecer en la cátedra. Como última reflexión del grupo se señaló una particularidad del método de evaluación preparado por el módulo, la cual consiste, dentro de otras instancias, en una prueba de elección múltiple (prueba de alternativas) acerca de los contenidos del taller. Esta situación no pasa desapercibida por los estudiantes, pues esta metodología de prueba no se condice con la aplicada en el taller, es una muestra del funcionamiento de la facultad, a lo cual responden con bromas: «se acaba el ramo y volvemos a lo mismo».

Taller de Antipedagogía

El Taller de Antipedagogía se constituyó como un espacio complementario y novedoso que, sin desmarcarse de los lineamientos del resto de la cátedra, pretendía abarcar otro espectro de problemáticas ligadas a las prácticas educativas. En efecto, como hemos podido mostrar en los apartados precedentes, la cátedra tenía como objetivo explícito que los estudiantes reflexionen en torno a la orientación vocacional desde un enfoque distinto al tradicional, el del análisis vocacional. El Taller de Antipedagogía venía entonces a cumplir un segundo objetivo, más bien implícito, en la medida que a primera vista parecía que no tenía que ver con la orientación vo-

cacional. Sin embargo, como podremos observar, la cátedra no perdió su norte en este taller, sino que más bien este último permitió a los estudiantes visualizar distintas formas de llevar a la práctica los procesos pedagógicos, partiendo de postulados coherentes con el modelo de análisis vocacional que se proponía, del mismo modo que posibilitó la apertura de un cuestionamiento respecto de los conocimientos que se entregan tradicionalmente en la institución universidad.

La tarea que guiaba el taller consistía en que los estudiantes realizaran un trabajo de investigación respecto de un modelo de antipedagogía. Esta elección debía hacerse dentro de un abanico de seis modelos propuestos por el profesor: Escuela de Barbiana, Montessori, Makarenko, Freire, Sumerhill y Freinet. Los estudiantes debían conformar grupos de tres personas y hacerse cargo de investigar uno de los modelos, elaborando un documento escrito cuyos aspectos centrales serían presentados a los estudiantes de los demás grupos.

El proceso de investigación en torno al modelo antipedagógico de cada uno de los grupos fue acompañado por un ayudante que facilitaba un espacio en que el grupo se reunía a discutir y reflexionar respecto de los avances y dificultades que iban experimentando en la realización de la tarea, pero sobre todo respecto de lo que le pasaba al grupo al ir integrando nuevas concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las instituciones educativas que, en última instancia, los atraviesan como sujetos. El encuadre de estos talleres no estaba definido a priori desde la cátedra, ni por el profesor ni por el equipo de ayudantes, sino que era definido por el mismo grupo en conjunto con su ayudante en la primera sesión del taller; la función del ayudante en el proceso era facilitar los procesos grupales, devolviendo al grupo sus modos de operar y asegurando un espacio de elaboración de la experiencia en su conjunto, lo que implica no sólo lo teórico, sino también las emociones que aparecen en torno a la tarea.

Esto contribuyó a que las experiencias de cada grupo fuesen heterogéneas, por ejemplo, en el número de sesiones, su duración y la forma en que se organiza el grupo para llevar a cabo la tarea. A pesar de que no podemos dar cuenta en detalle de esta heterogeneidad, intentaremos presentar aquellos aspectos que atravesaron el taller de antipedagogía en su conjunto, poniendo de relieve los emergentes

que se repiten en todas estas experiencias y que se reafirman en las presentaciones del cierre del taller.

En efecto, dado que cada uno de los grupos del taller realizaba su investigación por separado y en torno a un autor distinto, se propuso como cierre de este eje de la cátedra un espacio de puesta en común del trabajo de investigación llevado a cabo sobre cada autor específico. Durante las últimas dos clases coordinadas por el profesor, los grupos exponían su trabajo otorgando la posibilidad de que todos los estudiantes conocieran a grandes rasgos las distintas propuestas antipedagógicas y pusieran a dialogar a los diversos autores.

Un aspecto que se presentó de manera transversal al inicio del proceso grupal estuvo dado por las resistencias iniciales de los estudiantes frente a la tarea planteada por los talleres de antipedagogía. En efecto, en la mayoría de los grupos la tarea de realizar una investigación sobre un tema que es poco conocido para ellos, del que hay poco material bibliográfico disponible en las bibliotecas que acostumbra utilizar y que además pone en cuestionamiento las instituciones educativas que atraviesan la subjetividad de estos estudiantes, genera una serie de resistencias. Podemos entender estas resistencias como una expresión de las ansiedades que se ponen en marcha frente a una tarea que necesariamente implica transformaciones a nivel subjetivo, grupal e institucional.

De esta forma, tal como puede observarse también en los talleres de orientación vocacional, estas resistencias son en última instancia resistencias al cambio, comprobándose lo que se planteaba respecto de la metodología. Así, el dispositivo creado mueve a los estudiantes a ocupar un lugar distinto al que tradicionalmente le otorgan las instituciones educativas, en la medida que el estudiante debe hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, siendo mucho más activo y autónomo, y debe también ser capaz de constituirse como sujeto en un entramado de relaciones con otros. Esto último nos parece central ya que pone de manifiesto la importancia de lo grupal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que contrasta con los modos de acción institucionales en el ámbito de la educación, que están dirigidos a insertar a los sujetos en una sociedad neoliberal que requiere de individuos pasivos y acrílicos, con un funcionamiento aislado más que colectivo, asegurando así la reproducción del orden hegemónico.

Las resistencias iniciales se expresan concretamente en la dificultad para conseguir los textos autónomamente y en la rabia que les provoca que no sea el profesor o los ayudantes quienes se los faciliten. De este modo, en un inicio los estudiantes muchas veces criticaron duramente a los autores investigados diciendo, por ejemplo, «me parece que el modelo que propone Makarenko es stanilista, autoritario y militarizado» o «al principio nos dio la impresión que Montessori planteaba un modelo demasiado científico de educación, como si existiera una realidad objetiva que hay que aprehender».

Nos parece que la crítica a los autores se puede entender como una defensa en este momento, en la medida que los estudiantes todavía no habían hecho una elaboración respecto de lo que les producía esta nueva forma de ver la educación, y que la rabia contra el profesor y los ayudantes era desplazada a estos autores para hacerla más manejable. Esta defensa remite en última instancia al duelo que los estudiantes debían realizar en este proceso, debiendo dejar atrás ciertas formas de aprender que se encuentran enraizadas en ellos y que los constituyen como sujetos. Es, finalmente, en torno a la pérdida que se desencadenan todos los procesos defensivos que los estudiantes van poniendo en juego en la realización de la tarea, de tal forma que es común a todos los grupos una pobreza en los primeros avances del documento de investigación que van siendo entregados a los ayudantes. Esto puede ser interpretado, más que como una agresión a las figuras de autoridad, como una manifestación de los sentimientos depresivos que surgen ante la actividad que se les demanda, la que es vivida como un abandono por parte del profesor y de los ayudantes, así como de los sentimientos de pérdida de ciertos objetos internos que constituyen su subjetividad.

De esta forma, al principio los estudiantes esperaban que los ayudantes cumplieran con el rol que ellos tienen internalizado para esa figura, que corresponde a un sustituto de la figura del profesor, quien tiene que indicarles cómo llevar a cabo la tarea y cuándo la han realizado de manera correcta, lo que se vincula con la relación de poder entre profesor y estudiante, y con la exigencia de amor que este último le hace. Las resistencias frente a este nuevo rol del ayudante se expresaron en problemas de coordinación de los talleres; de este modo, muchas veces los estudiantes faltaron a los talleres llegando incluso al extremo de enviar a una persona como «mensajero» que terminaba haciéndose cargo de las

angustias de los demás, favoreciendo la desintegración del grupo.

Sin embargo, los fenómenos que acabamos de describir se presentaron al inicio de los talleres pero luego, en el transcurso del proceso grupal, se fueron elaborando para dar paso a una nueva forma de enfrentar la tarea planteada. De este modo, fueron despejándose las críticas apasionadas del principio lo que le permitió al grupo profundizar en los planteamientos de los autores, de tal forma que emergieron nuevas dificultades que antes se ocultaban detrás de las resistencias. Entonces comenzó a abrirse un verdadero cuestionamiento de las instituciones educativas tradicionales y de la subjetividad que generan. El espacio de los talleres de antipedagogía permitió así que los estudiantes entendieran a la institución, en este caso a la institución educativa, como productora de un cierto tipo de subjetividad, atravesada por las normas que regulan los vínculos sociales que ahí se establecen, así como por las relaciones de poder que definen el lugar de dicha subjetividad.

Inevitablemente, los estudiantes fueron haciéndose concientes de que ellos también están atravesados por estas instituciones que de alguna forma determinan su manera de aprender y de insertarse en el sistema social. En esta etapa se pusieron en juego nuevamente los afectos de los estudiantes, en la medida que al ser cuestionada la institucionalidad comienzan a cuestionarse a sí mismos, pero esta vez las emociones que van experimentando aparecen mucho más ligadas a las representaciones a las que remiten, lo que permite que puedan ser analizadas, particularmente en las sesiones de cierre del taller de antipedagogía. A partir de lo anterior, se desprende la importancia que tiene el proceso grupal en la realización de la tarea y en la elaboración de lo que van experimentando los estudiantes ante el aprendizaje de estos nuevos saberes que los comprometen como sujetos.

Finalmente, las sesiones de cierre del taller permitieron una síntesis en que los grupos fueron problematizando los distintos modelos antipedagógicos investigados, poniéndolos a dialogar en función de sus similitudes y diferencias. Se puso de relieve la importancia del contexto sociohistórico en que cada uno de los modelos se insertaba, entendiendo que pueden concebirse como modos de acción institucionales o antiinstitucionales. Por ejemplo, señalaban que el modelo de Makarenko estaría más cercano a lo institucional dado que surge en el contexto

de la revolución rusa y pretendía reproducir esa misma ideología y el orden social asociado a este movimiento, mientras que el modelo de la Escuela de Barbiana se inscribiría dentro de un modo de acción francamente contrainstitucional, en la medida que se instaló como una propuesta alternativa a la educación burguesa de la Italia fascista. A partir de estas reflexiones, los estudiantes fueron integrando los nuevos aprendizajes y legitimando el aporte de los autores, valoración positiva que se extendió también al dispositivo empleado en el módulo de Análisis Vocacional.

Además, los estudiantes fueron esbozando una crítica transversal a los modelos de antipedagogía, más elaborada que las expresadas al comienzo del taller, en la medida que se integró todo el proceso de aprendizaje grupal y que dió cuenta del modo en que se apoderaban del conocimiento, siendo considerablemente más autónomos que al principio. La principal crítica que se esgrimió desde los grupos tiene que ver con que estos modelos niegan que dentro de ellos también están contenidos aspectos centrales de la pedagogía tradicional, ligados al lugar de saber y poder del autor que propone y practica el modelo, quien finalmente se pone en el mismo rol que el profesor del sistema tradicional. Los estudiantes se percataron de que en la palabra «antipedagogía» está contenida la palabra «pedagogía», por lo tanto, como el lenguaje no es algo arbitrario, plantean que estos modelos antipedagógicos tienden a reproducir también aquello con lo que pretenden romper.

Sobre nuestra implicación

Hasta este punto, nos hemos abocado a describir y analizar la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes de la Cátedra de Psicología Educativa. Consideramos imprescindible referirnos ahora a un aspecto de la intervención que adquiere una relevancia central al momento de plantear las conclusiones de esta experiencia.

En efecto, la implicación de los interventores, en este caso de los ayudantes y autores de este texto, aparece como un elemento de suma importancia al momento de pensar un proceso concebido desde una mirada analítica, que se trate del psicoanálisis mismo o incluso del análisis institucional. Cuando hablamos de implicación, hacemos alusión a la compleja articulación de pertenencias institucionales de cada uno de los interventores, pero sobretudo de los ayudantes como un grupo que está atravesado por algo en común, particularmente el haber sido hace

muy pocos años estudiantes de esta misma Escuela de Psicología. Estas pertenencias institucionales de los interventores se ponen en juego en su labor, definiendo la posición desde la cual éstos intervienen.

Si bien la implicación determina en toda intervención institucional el lugar desde el cual el técnico se posiciona, y por lo tanto los efectos que su trabajo puede desencadenar en la institución, en muchas oportunidades este aspecto opera de manera inconciente en los interventores y permanece sin ser analizado. A estos atravesamientos institucionales se suma además el deseo de los ayudantes, es decir, nuestro propio deseo al momento de participar de esta cátedra de una manera muy particular, posicionándonos o intentando hacerlo, desde un lugar distinto al rol instituido del ayudante en la Escuela de Psicología dentro de la cual esta experiencia se inserta.

Entonces, a partir del concepto de implicación y del deseo de quien analiza una cierta situación, trate-se de una persona, un grupo o una institución, nos comenzamos a hacer ciertas preguntas respecto de nuestro lugar, en tanto lugar de ayudantes y psicólogos, en esta experiencia que nos involucra personal y profesionalmente. Efectivamente, nosotros también debemos ser considerados como participantes de estos talleres y, en este sentido, la experiencia nos lleva necesariamente a interrogarnos sobre nuestro rol como coordinadores de un dispositivo que pone en cuestionamiento varios elementos, entre ellos, nuestra propia labor al intervenir en este contexto.

De esta forma, nos planteamos una primera serie de preguntas, que guardan relación con los motivos por los cuales en alguna medida quisimos dejarnos fuera del relato de la experiencia descrita en el presente artículo. Así fue como, interpelados desde fuera por profesores, compañeros y estudiantes, y como un eco desde dentro de nosotros mismos, nos propusimos también analizar los motivos por los cuales inconcientemente nos marginamos de nuestro propio relato, jugando a escribir desde la asepsia, como si fuéramos intocables. ¿Realmente podemos describir esta experiencia sin poner en juego nuestros afectos y nuestros deseos en relación a lo que se pretende producir en los estudiantes y en la Escuela de Psicología por la que todos pasamos sin hacernos muchas veces estas mismas preguntas?

Pensamos que toda intervención, incluida la que abordamos en este artículo, implica posicionarse en términos políticos, y que incluso más allá de los elementos afectivos que nos cuesta reconocer, estamos

algo más concientes de ciertas ideas y proyectos que tenemos respecto de la psicología y del rol que debiera tener un psicólogo, aun cuando se desempeña como ayudante de una cátedra universitaria. Tal vez es precisamente en este contexto, en el seno de la institución donde nosotros mismos hicimos gran parte de nuestra formación, donde se vuelve más relevante hacer las críticas que están detrás de nuestras acciones al intervenir. De cualquier forma, ¿cuáles son esos afectos, cuáles son nuestras críticas y en qué sentido van? ¿Qué es lo que deseamos defender y qué es lo que nos produce rechazo y nos planteamos transformar?

Estudiar psicología en la Universidad de Chile significó para nosotros un gran abanico de emociones, limitándonos a la educación formal y a las obligaciones académicas dentro del marco estricto de la institución. Algunos de estos afectos tienen que ver con la frustración de no poder aprender en este marco lo que realmente nos interesaba, de gozar de un escaso grado de libertad para escoger los conocimientos y las prácticas con las que deseábamos experimentar. De la frustración a la rabia, a la abulia y a la depresión, porque en el fondo la violencia de ciertos enfoques planteados como verdades incuestionables nos inmovilizó muchas veces siendo estudiantes, cuando no contábamos todavía con otras herramientas para pensar desde la psicología la institucionalidad encargada de formarnos.

Podemos señalar aquí algunas cuestiones que rechazamos en la formación de los psicólogos, y especialmente cuando éstos se desempeñarán en el ámbito de la psicología social, comunitaria o educacional. Por ejemplo, a pesar de las múltiples teorías educativas que se enseñan en la Escuela, el estudiante sigue siendo puesto en un lugar pasivo del cual éste tiende a hacerse cargo con gusto, como un individuo que además tiene poca capacidad de vincularse con otros en la tarea de aprender. Así, se les niega a los estudiantes la posibilidad de formarse en grupos de una manera más sistemática, y cuando se hacen este tipo de trabajos, el enfoque es más colectivista que grupalista, y quienes coordinan este tipo de espacios tampoco tienen nociones claras respecto de cómo hacerlo ni desde qué lugar.

Hablábamos en la primera parte de este artículo de que los autores de este texto participamos como ayudantes de varias experiencias, incluso en el área educacional, antes de realizar la que describimos en esta oportunidad. Decíamos que en ellas carecíamos de un enfoque con el cual abordar la tarea de mane-

ra coherente con nuestras propias ideas, y que pasábamos a ocupar, como gran parte de los ayudantes de la Escuela, un lugar semejante al de la figura del profesor, con un saber y un poder incuestionables. Sin contenido, nuestra labor se limitaba a corregir detalles formales de escasa importancia, en trabajos colectivos que de grupales tenían poco. En efecto, estábamos en una posición privilegiada para observar cómo este modo de trabajo de los ayudantes, fragmentado y poco pensado, favorecía que los estudiantes trabajaran de manera aislada para luego juntarse a «integrar» trabajos que se caracterizaban por el «cortar, pegar» con que bromeábamos todos mientras estudiábamos esas mismas materias.

Era demasiado evidente la falta de sentido, demasiado compartida, pero lo más común es que esto quedara en el terreno de los chistes y otras formaciones que no hacían más que ayudarnos a reprimir nuestras propias disconformidades, en perfecta sintonía con la represión política en el seno de la Escuela, con la violencia encubierta de la malla curricular, las metodologías empleadas y el poder de profesores contratados por años, enseñando lo mismo y de la misma manera. Pero con esto nos alejamos un poco de nuestra intención al hablar de todo esto, que es proponer una formación diferente en varios aspectos, donde lo grupal ocupe un lugar más importante y donde el protagonismo de los estudiantes pueda ser mayor.

Pensamos que las instituciones son productoras de subjetividad y que, desde un punto de vista político, son responsables de sus productos. En este sentido, nos parece que la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile es en gran medida responsable de los psicólogos que forma, del modo en que trabajan una vez insertos en el mundo laboral, de las capacidades que pueden desplegar, del nivel de las reflexiones y de las prácticas que generan en la sociedad. Entonces, planteamos con fuerza la necesidad de transformar la institución que nos respalda cuando trabajamos como psicólogos en distintos ámbitos. Sólo así nuestra profesión podrá legitimarse, en tanto pueda representar una posibilidad de producir transformaciones en la estructura social que permitan el real bienestar de las personas. Detrás de todo esto se encuentra, evidentemente, una cierta concepción de sujeto que se hace responsable de su desarrollo y de sus decisiones, activo y conciente del complejo vínculo que sostiene con la sociedad.

¿Y cuál sería nuestro rol en todo esto? ¿Qué lugar deberíamos ocupar al formar a otros psicólogos

y qué lugar pensamos que éstos debieran ocupar? Al intentar abordar estas preguntas, se nos viene a la mente, inevitablemente, algo que hemos aprendido del psicoanálisis, y que el análisis institucional, desde otra perspectiva, vino a consolidar. Nos referimos a una cierta forma de trabajar, a un método que fue contruyendo una teoría, y que en términos sencillos tiene que ver con trabajar en torno a lo que me pasa a mí con lo que le pasa al otro; ésa es justamente la herramienta de trabajo, y lo relevante es que cuestiona, en última instancia, el lugar del saber del psicólogo. Implica una ideología diferente que no impone un saber sino que construye un saber en la relación entre psicólogo e institución, o entre analista y paciente. Sin embargo, entendemos que esta ideología trasciende la corriente teórica o el enfoque que se ocupe para hacer psicología, y que se relaciona con una opción más amplia por una psicología enfocada hacia el cambio social que sea capaz de producir subjetividades reflexivas y críticas, devolviéndole el poder a las personas.

Al ser la autoobservación la herramienta principal del trabajo, al centrarse la pregunta acerca de lo que sucede en el analista, la visión que se adquiere resulta crítica respecto del lugar de saber, en la medida que detenerse a pensar acerca de lo que uno experimenta subjetivamente cuando ostenta y ejerce un poder se transforma en un giro radical respecto de las prácticas de «otras» psicologías. En efecto, trabajar sobre la contratransferencia institucional, operar sobre la implicación, hacerla explícita, verbalizarla para volverla conciente y, como tal, integrarla al plano técnico, implica una transparencia respecto del lugar de saber que se va construyendo en la dialéctica entre el analista y el analizando.

Esta idea de cómo ejercer el poder-saber del técnico que trabaja con sujetos, grupos o instituciones representa una ideología que está a la base del enfoque planteado a lo largo de este artículo, asunto común a todas las ciencias sociales pero que suele negarse, ocultarse, constituyéndose como un «no dicho» de la práctica laboral del psicólogo. Todo enfoque en ciencias humanas parte de consideraciones fundamentales respecto del poder y su administración, pero no siempre se explicita, operando y afectando desde el inconciente al técnico que trabaja sobre una naturalización incuestionable del lugar de saber-poder del psicólogo. Sin embargo, esta ideología trasciende, como hemos dicho antes, la corriente teórica o el enfoque que se ocupe para hacer psicología. La ideología de la que hablamos tiene que ver, entonces, con la

explicitación y la integración que se hace a través de la práctica de aquellos elementos centrales referidos al lugar de saber del técnico, cuestión para la cual los conceptos de inconciente, implicación y contratransferencia resultan necesarios.

Entonces cabe preguntarse... ¿qué significa hacer psicología, o más bien qué psicología elegir al momento de diseñar un dispositivo de trabajo grupal, que siempre tiene efectos analizadores en la institución dentro de la cual se inserta?, ¿qué psicología enseñar y de qué manera?, ¿qué hacer para poder enseñar qué psicología? Preguntas importantes que nos enfrentaron al cuestionamiento de la Escuela de Psicología de la que los estudiantes que participaron de esta experiencia y nosotros mismos somos, en mayor o menor medida, sus productos. Nuestra legítima inquietud respecto de cómo enseñar psicología de una manera coherente con el enfoque de trabajo mostrado a lo largo del artículo nos lleva a consideraciones importantes respecto del funcionamiento de la escuela, las cuales se ven reflejadas en las motivaciones que los estudiantes tuvieron al elegir el módulo de la cátedra aquí expuesta.

En efecto, la escuela de la que todos, incluyéndonos, formamos parte muestra aspectos rígidos que se manifiestan de varias formas. La Universidad de Chile como institución representa la precaria sobrevivencia de las instituciones estatales en nuestro país, en medio de la privatización generalizada que experimentó el aparato público las últimas décadas; y si bien, la mayoría de los recursos que maneja la universidad son autofinanciados, acercando a este modelo administrativo más hacia un régimen privado con aporte estatal que a uno propio de un organismo público, hay en toda la universidad una legalidad contractual que establece diferentes categorías de personal, propias de instituciones estatales. De esta forma, existen académicos de «planta» cuyas condiciones laborales hacen muy difícil y burocrático poder removerlos, lo que en la práctica se traduce en uno de los factores más «torturantes» para los estudiantes: académicos mal evaluados durante años por distintas generaciones de estudiantes, que permanecen en sus cargos, enseñando los mismos contenidos, con la misma metodología, frente a lo cual los estudiantes se sienten indefensos en la medida que la experiencia muestra que sus intentos de hacer algo al respecto históricamente quedan en «nada». De este modo, emergen chistes que resultan clásicos, donde los profesores «apernados» aparecen impartiendo clases a los padres de los es-

tudiantes, quienes anteriormente también habían pasado por las mismas clases, con los mismos contenidos y la misma metodología.

Queda claro que el problema no es la edad de los académicos, sino la vigencia y actualización de su trabajo; los «apernados» no tienen edad específica, pero sí una actitud de pasividad en su labor que impone un sello de repetición y atemporalidad en el quehacer académico. Los estudiantes saben quienes son, generación tras generación se lo transmiten, así como también la desesperanza de no poder hacer algo al respecto; es esta quizás la mayor tortura y sufrimiento que los estudiantes de esta escuela de psicología experimentan en su vida universitaria.

A partir de lo recién planteado resulta necesario, y a ratos urgente, una participación activa de los estudiantes en los diseños de los programas que se les imponen, donde se rescate el saber que poseen acerca de lo que quieren aprender y cómo, considerando la visión de quienes son producto de una institucionalidad rígida, en la que parece que el tiempo no pasa, siendo la repetición la dinámica que parece imponerse sobre las distintas generaciones de estudiantes.

Es evidente que el tipo de psicología que se plantea en este artículo, cuya ideología fue ya explicitada en lo que concierne al lugar de poder del técnico, no tiene mucha cabida en la escuela en cuestión, donde las condiciones contractuales sirven para ocultar el lugar desde el que se imparte una cátedra, donde la repetición de la forma y contenidos le dan una cierta imagen de atemporalidad, descontextualizada de su entorno. La investidura que el cargo implica hace que algunos académicos se protejan en su legalidad contractual para hacer caso omiso a las críticas que por años les han formulado los estudiantes desde su lugar, impidiendo así la apertura para posibles cambios. Resulta entonces lógico plantear que para instalar una visión que trabaje en el marco de la «psicología» que hemos planteado aquí al interior de la escuela referida, es necesario una modificación de la institucionalidad que la rige, lo que, como bien lo sabemos, involucra no sólo el aspecto legal-burocrático sino que también el aspecto referido a las ideas, imaginarios y concepciones colectivas acerca de lo que es deseable para la escuela como proyecto productor de subjetividades de psicólogos.

Conclusiones

El relato sobre la cátedra en cuestión permite apreciar ciertos efectos que se desencadenaron producto de la organización de sus distintas instancias, espe-

cialmente en los talleres aquí abordados. La metodología y el enfoque de trabajo utilizado posibilitaron un espacio en el que se podía hablar de aspectos que no suelen tener cabida dentro de la formación de los estudiantes, en donde el rol activo que desempeñaron les permitió ir definiendo por ellos mismos el curso de la discusión, poniéndose en juego la subjetividad como elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implicación de los integrantes del grupo le otorgó características de analizador a estos espacios, que se constituían así en verdaderos dispositivos analizadores de la institución con emergentes que señalaban lo instituido que se cuestionaba.

Se produce entonces un cuestionamiento severo al enfoque pedagógico tradicional bajo el que estaban acostumbrados a operar los estudiantes tanto en la universidad como en otras instituciones educativas históricas, como la escuela o el liceo, lo que los hacía cuestionar la formación recibida y el rol pasivo al interior de una realidad institucional. De esta forma, se produjo una discusión crítica respecto del tema central de la universidad como institución educativa, lo que alude a su razón de ser como institución, a su tarea primaria, referida a la formación académica y profesional que entrega. Los estudiantes pusieron en discusión, con una visión crítica, el enfoque pedagógico bajo el que recibían su formación, llegando a verse como sujetos pasivos y sometidos dentro de un sistema jerárquico y opresivo, como lo es la educación, que dado los procesos de selección y el carácter elitista que tiene en Chile esta universidad, los señalaba como sujetos idóneos para insertarse dentro de un orden social que requiere de su pasividad y de su individualismo para mantenerse.

Tanto en el caso de los talleres de orientación vocacional como en los de antipedagogía, el dispositivo tuvo ciertas características técnicas que facilitaron el profundo cuestionamiento al que llegaron los estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas tradicionales y de la subjetividad que producirían. Esto los condujo a hacer una autocrítica respecto del lugar que ocupan como estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, así como una crítica a la propia estructura de la institución universidad; de este modo, se posibilitó el cuestionamiento de otras instituciones que reproducen esa misma dinámica de relaciones, caracterizada por una organización jerárquica y por las pocas oportunidades que tienen los sujetos de participar activamente en los procesos que los conciernen directamente.

Las principales características de los dispositivos empleados guardan relación con un cierto enfoque de lo grupal que pone énfasis en el grupo como un espacio de elaboración y de aprendizaje, en el que se juegan deseos, fantasías, ansiedades y emociones de los sujetos, entrelazados con el aprendizaje de los nuevos conocimientos que implica la tarea. El encuadre de este dispositivo grupal produce efectos específicos en la medida que la coordinación es realizada de manera no directiva, propiciando la autonomía del estudiante y devolviéndole la posibilidad de hacerse cargo de su propio deseo de saber. Si bien hay un encuadre definido, es el grupo el que va autorregulándose durante el proceso, estableciendo sus propias normas y la organización que desean adoptar para llevar a cabo la tarea. El coordinador grupal, entonces, no limita las posibilidades del grupo pero le va devolviendo aspectos de su funcionamiento, señalando las dificultades que éste implica, lo que promueve el cuestionamiento y la toma de conciencia por parte de los sujetos.

Hemos señalado que los dispositivos instalados funcionaron como analizadores institucionales, lo que también puede concebirse como un efecto que se desprende de las características técnicas del dispositivo puesto a trabajar con los estudiantes en el módulo de Análisis Vocacional. Si bien el cuestionamiento a la institucionalidad de la universidad no era un objetivo explícito en ninguno de los ejes del módulo, pensamos que tampoco es tan sorprendente que esto haya ocurrido. Efectivamente, si consideramos que las temáticas de los talleres cuestionaban las prácticas educativas tradicionales, tanto desde la orientación vocacional como desde los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de la institución escolar vistos en los talleres de antipedagogía, es evidente que en un dispositivo con las características que hemos descrito, los estudiantes en algún momento entrarán a cuestionar la misma institución dentro de la cual se inserta dicho dispositivo. Esto se relaciona principalmente con la metodología empleada en los talleres, así como con las temáticas ya descritas; en ambos casos, existe una vinculación directa con la tarea primaria de la universidad, que como institución educativa se centra también en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos son puestos en tela de juicio por los estudiantes, cuando piensan otras formas de organización para aprender, donde sea su deseo de saber el que mueva la búsqueda de los conocimientos

y donde pueda surgir una elección más libre de la profesión y una relación más sana con el trabajo.

Entendemos todos estos efectos como resultado de un dispositivo que se instala en la institución pero en el cual las normas son absolutamente distintas de las de los espacios educativos tradicionales. Es decir, se desdibuja la autoridad del profesor, se promueven los espacios grupales de aprendizaje, se deja lugar al cuestionamiento al mismo dispositivo y a los conocimientos que ahí se plantean. Por esto, pensamos que este dispositivo permite constituir un espacio contrainstitucional, en la medida que se inserta dentro de una institucionalidad marcada por las prácticas pedagógicas tradicionales, proponiendo modos de acción alternativos donde el estudiante termina ocupando un rol mucho más activo que el que asume en otros espacios institucionales, en un grupo capaz de ser autónomo y de autorregularse.

A partir de lo anterior, se desprende que existe una coherencia entre los tres ejes del módulo, la cual es percibida por los estudiantes cuando los conocimientos teóricos de los que se trata son aplicados en un dispositivo que los ubica en un lugar protagónico en relación con su aprendizaje, desde el cual pueden incluso llegar a cuestionar la institucionalidad de la universidad.

Bibliografía

- Bohoslavsky, Rodolfo (1971). *Orientación vocacional, estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1975). *Lo vocacional, teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Deveraux, G. (1975). *De la ansiedad al método en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- De Villers, Guy (2001). «Relatos de historia de vida en formación de adultos». *Revista Puercoespín* N° 1. Universidad Bolivariana.
- Engels, F: *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Varias ediciones.
- Engels, F: «Introducción al trabajo asalariado», *El capital* de K. Marx. Varias ediciones.
- Foladori, H. (1985). *Análisis vocacional y grupos*. UAEM. Cuernavaca, -.
- Foladori, H. (1997). *Análisis vocacional grupal*. Santiago: Espiral.
- Foladori, H. y otros (1988). *Contribuciones al análisis vocacional grupal*. UAEM. Cuernavaca.
- Foladori, H. (2005). *Grupalidad. Teoría e intervención*. Santiago: Espiral.
- Marx, K. *Manuscritos económico-filosóficos*, 1844. Varias ediciones.
- Naville, Pierre (1975). *Teoría de la orientación profesional*. Madrid: Alianza.

Investigación-Acción y Orientación: Experiencias desde la Investigación Educativa

Luisa Rojas Hidalgo*

Resumen: La Investigación Acción (IA), es un método cónsono con los distintos ámbitos de acción humana, una herramienta para la construcción de escenarios de donde emergen simultáneamente la expansión del conocimiento y la búsqueda de alternativas de solución a problemas. Lo que es pertinente con el compromiso de la Orientación del siglo XXI; generar acciones en pro del desarrollo humano. La IA como método cualitativo para la investigación, ha permitido acercamiento a la comprensión de la realidad humana, lográndose Orientación desde su propia realidad, en diversas experiencias que a continuación se presentan, llevadas a cabo por estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Mención Orientación de la Universidad de Carabobo. Venezuela. **Palabras Clave:** investigación acción, método, Orientación, educación.

Ante la Realidad Humana

Cuando el objeto de estudio en una investigación tiene que ver con la existencia, con la vida en sí, es necesario partir de una concepción de hombre, hombre como sujeto, como persona. Más aún en esta civilización moderna, donde el empuje tecnocientífico pretende su cosificación, emerge la urgencia de acercarse a la comprensión de lo humano; desde lo humano mismo. Teniendo como visión que toda investigación relacionada con las ciencias humanas debe estar apartada de toda pretensión reduccionista de la cientificidad impuesta, y dar apertura a la diversidad caracterizadora de lo humano y al surgimiento de nuevas miradas, de nuevas ciencias.

Ciencia que debe ser capaz de admitir distintas formas de racionalidad, incluyendo la razón emocional, la diversidad cultural y de métodos. De reconocer la subjetividad

y la interioridad como aspectos cognoscibles y científicamente válidos. De allí la inquietud ¿Qué métodos nos aproximarían a la exploración de la realidad humana? Corresponde esta nueva forma de conocimiento a los métodos cualitativos para la investigación.

Éstos, permiten proximidad a la profundidad y comprensión de la realidad humana negada hasta el siglo XX, cuando comienza a sentirse la irrupción de una época que obliga al abandono de la lógica disciplinaria y del paradigma de la simplicidad, suponiendo la reelaboración de los discursos predominantes de la Modernidad. A pesar de esto, las inquietudes e interrogantes continúan aflorando; ¿Cómo hacer de lo cualitativo un mapa de representación de lo humano?

De allí la necesidad de centrarnos « en lo que la vida humana

nos presenta como más auténtico, real, empírico y concreto, es decir, en la experiencia de vida misma tal como es sentida, experimentada, vivida y percibida, (...) el «mundo vivido» o «mundo de vida» (Martínez, 1996: 11). Por eso la crucialidad de resguardar ese mundo vivido cargado de significancias, debe ser este punto de partida para la elaboración conceptual de toda ciencia humana. Su omisión en cualquier afán de aferramiento al espíritu científico positivista, no sería más que la negación de la propia existencia.

Esto sustenta la pertinencia de considerar las opciones ofrecidas por las Ciencias Sociales, donde la identidad entre sujeto y objeto es inmanente. Ya que como Ciencia Humana, la investigación en esta área trata con seres humanos, con sus razones culturales, de clase, de grupos etéreos u otro motivo, que poseen común sustrato de identi-

* Lic. En Educación Mención Orientación.. Magíster en Educación. Mención Orientación. Cursante Doctorado en Ciencias Sociales: Salud y Sociedad. Docente de FaCE, UC. Dpto. Orientación. Campus Barbula. Docente Coordinador CB «Simón Rodríguez» Puerto Cabello. Estado Carabobo. Venezuela. PPI Nivel Candidato, Ciencias Sociales, 2006. Correo de la autora: lrojash@cantv.net. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Orientación Profesional de la ABOP y VIII Simposio Brasileiro de Orientación Vocacional y Ocupacional. Brasil del 16 al 18 de agosto de 2007.

dad con el investigador, es decir que «(...) el observador es de la misma naturaleza que el objeto, el observador mismo, es una parte de su observación» (Lévi Strauss, 1975, Citado por De Souza Minayo, s.f.: 12), lo que lo hace solidario y comprometido; coinvestigador. Lo que le da al objeto de estas ciencias ese sentido de esencialmente cualitativo y comprensivo.

Esto, entendiendo toda realidad social como el dinamismo mismo de la vida individual y colectiva, completamente impregnada de significados. Representa esta realidad mayor riqueza que cualquier teoría, pensamiento o discurso alguno elaborado sobre ella. Además, estas Ciencias poseen instrumentos y teorías capaces de lograr una aproximación a la diversidad de la vida de los seres humanos en sociedades, abordan el constantemente el conjunto de expresiones humanas que emergen de sus estructuras, procesos, sujetos, significados y representaciones. (Ob. Cit.)

Investigación-Acción y Orientación

La Ciencia Social debe ser crítica, debe hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más seguros de sí mismos, más escudriñadores de sus posibilidades y alternativas. Debe conllevarlos al darse cuenta de su propio potencial creativo e innovador, de su capacidad de transformación de sus propias vidas, hacerlos forjadores de sus propios destinos, respetando su libertad. (Martínez, 2004) Ante lo cual surge como reflexión la interrogante ¿Qué método podríamos proponer entonces, para la exploración de una realidad tan marcada por la especificidad y la diferenciación?

Más aún, cuando es desde la Orientación que se intenta aportar interpretaciones sobre el comportamiento humano. Por lo que requerimos de una Orientación con una nueva visión. Es imperativo el abandono del centralismo en el humanismo en la que ha estado empeña en encerrarse, que le ha dejado una reducida visión de crecimiento y autorrealización, marcada por la simplicidad de una relación de ayuda o trabajo de autoayuda, como modelo de asistencia al sujeto, que persiste en fomentar desde la mismidad del ser único e irrepetible; olvidando al ser social y por ende a la sociedad.

En otros casos, encontramos una Orientación con una visión meramente centrada en una religiosidad extrema, donde el mundo es construido desde lo puro, lo tranquilo, lo etéreo, lo que acarrea un retraimiento de la realidad, y deja a un lado su sentido social, sin darse cuenta que los cambios a nivel personal, no resuelven la problemática estructural de la sociedad como tal, sino que pueden ocasionar ese retraimiento a un mundo ficticio. Corre así el riesgo la Orientación de caer en el vacío y dejar por fuera su verdadero sentido social.

Entonces ¿Desde dónde asume la Orientación su función social? ¿Desde dónde orientamos? Desde la propia realidad humana. Es aquí donde la Investigación-Acción, se presenta como método natural y cónsono con toda actividad referida a cualquier ámbito de acción humana. Su aparente sencillez esconde e implica una nueva visión del hombre y de ciencia.

Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción realiza simultáneamente expansión del conocer científico y el ofrecimiento de alternativas de solución a un pro-

blema, aumenta la competencia de sus participantes, los convierte en sujetos coinvestigadores. Esta se lleva a cabo en una situación concreta surgida dentro del propio contexto social, usando la realimentación de información en un proceso cíclico. Es primordial tener presente que toda realidad adquiere significado de acuerdo al contexto de donde emerge, el mismo contexto ofrece o asigna significado a las cosas, en esa interacción de cada una de ellas con los elementos del mismo. De allí, la dificultad de hacer un adecuado entendimiento de una entidad, si la ubicamos fuera de su propio contexto.

Entendiendo que el método es como el camino del pensamiento y de la práctica ejercida durante y para el abordaje de la realidad, ocupa un lugar central en el interior de las teorías, se debe pensar en él como la articulación entre contenidos, pensamientos y existencia. Por lo que debe incluir tanto concepciones teóricas para el abordaje, como todas las técnicas que posibiliten la construcción de la realidad y la inspiración divina, creativa del investigador. Nada puede ser intelectualmente un problema, de no ser primeramente, un problema de la vida práctica (De Souza Minayo, s.f.).

En este sentido, La Investigación-Acción Implica una nueva visión del ser humano y de la ciencia, «(...) es una metodología de resistencia contra ethos positivista, (...) considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos acerca de la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social». (Martínez, 2004: 240) Representa para los grupos sociales un proceso donde el rigor científico de la

ciencia y la realidad humana logran tal convivencia que facilita todo proceso de desarrollo y emancipación humana.

Además, rechaza toda noción positivista de racionalidad y objetividad como verdades, favorece la visión dialéctica de la realidad. Es esto, uno de los valores que conllevan a un alto nivel de validez de la Investigación-acción, a través de las etapas que conforman su proceso metodológico, inspiradas en los modelos de Kurt Lewin, quien utilizó este término por primera vez en 1944. La describe como una forma de investigación, desde la hibridación del enfoque experimental de la ciencia social, con programas de acción social. De sus etapas Martínez (2004) refiere las siguientes: Etapa 1: Diseño general del proyecto, etapa 2: Identificación de un problema importante, etapa 3: Análisis del problema, etapa 4: Formulación de hipótesis, etapa 5: Recolección de la información necesaria, etapa 6: Categorización de la información, etapa 7: Estructuración de las categorías. Etapa 8: Diseño y ejecución de un plan de acción. Etapa 9: Evaluación de la acción ejecutada. Para posteriormente repetir el espiral del ciclo desde la segunda y última etapa, lo que permite incluir cambios necesarios en el plan de acción.

El conocimiento obtenido de ese espiral de ciclos de reconocimiento reiterativo, guardan similitud con el círculo hermenéutico del que habla Dilthey (en Ob. Cit.), donde las partes se comprenden viendo el todo y el todo viendo las partes: planificación, ejecución, observación de la acción planeada, y sus resultados dan apertura a la reflexión sobre la misma realidad e insumos para el replanteamiento de la acción. Procedimien-

to que parte de la sencillez, llega hasta la complejidad de todo proceso humano. Va de lo conocido a lo desconocido, siempre en permanente contacto con la realidad concreta, que ofrece información para elaborar las categorías, estructurar y programar la acción.

Posteriormente se observan los efectos y consecuencias de la misma, para evaluar los logros, reflexionar sobre la nueva situación emergida y programar una nueva acción más cercana a la realidad palpada y sentida. Así con esta retroalimentación y el espiral autorreflexivo mediante una acción dialéctica relacionante de la teoría y la práctica, en ciclos constructivos y acumulativos de la acción y la reflexión, se va logrando la proximidad a las metas deseadas.

Representa así esta metodología, un reto para la Orientación, al surgir la inquietud de cómo construir su corpus, sus referentes para la acción. Se debe partir de la aceptación de la diferencia, por lo que debe producir diferentes paradigmas de Orientación para las diferentes culturas y para los diferentes mundos de vida. Estando aquí plasmado el compromiso de la Orientación, de los Orientadores y Orientadoras de este nuevo siglo, para lo cual requerirán de esa nueva visión para el conocimiento, la comprensión y el logro de la aproximación a la complejidad humana; desde donde y para donde accionaran.

De tal manera, que lo más importante del ejercicio profesional de Orientadores y Orientadoras es la ubicación en el momento actual, en el contexto real; en el siglo XXI y en la sociedad venezolana; percibida, sentida y vivida desde nuestra propia experiencia, no desde la sociedad ideal que continúan empeñados en ofrecen

muchos autores. Por lo que es pertinente considerar que «Toda tribu conocida, pasada o presente, ha tratado de asegurar sus modos de vida, de ayudar a sus jóvenes a convertirse en miembros cabales de la sociedad y de eliminar algunas de las presiones que padecen (...)» (Beck, 1966: 9)

Experiencias desde la Investigación Educativa

En la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo, el Departamento de Orientación a través de la Cátedra Métodos de Investigación, ha comenzado un acercamiento a esa nueva manera de abordar la investigación, pretendiendo proximidad a lo humano. Los estudiantes, cursantes de los últimos semestres de su formación como Licenciados en Educación Mención Orientación, en experiencias compartidas con docentes como tutores o asesores orientadores del proceso, se han atrevido a emprender una acción investigativa, que representa el hacerse participe como sujetos coinvestigadores en situaciones que los han acercado al mundo donde vivimos.

Un quehacer investigativo que a la par les da oportunidad y apertura para hacer Orientación, desde y para realidades propias de los sujetos involucrados en estas experiencias llevadas a cabo desde la Investigación Educativa en distintos contextos del estado Carabobo, Venezuela. Donde el desarrollo de Programas de Orientación bajo la perspectiva de la Investigación-Acción, ha permitido generar acciones en pro del desarrollo humano. Además del acercamiento vivencial al compromiso de la Orientación del siglo XXI, como es todo lo que involucra el aprender a vivir juntos. A conti-

nuación se presentan algunas de las experiencias.

Primeramente está un Programa de Orientación para acción, como: Para la Prevención del Abuso de Bebidas Alcohólicas en Barrio Popular La Trinidad en Valencia (López y Villa, 2005), generado posterior al diagnóstico participativo donde la misma comunidad identificó, a través de sus informantes claves, el consumo excesivo de bebidas alcohólicas como factor perturbador del equilibrio social. Información emanada desde la discusión en grupos, la observación participante, entrevistas abiertas, diálogos coloquiales y registros anecdóticos; todo orientado para la categorización y posterior estructuración y programación de la acción.

Acción que al ser desarrollada de manera cíclica, generó insumos para el replanteamiento de la acción desde los espacios surgidos para la integración y participación de la comunidad a través de compartir experiencias, donde reflexionaron sobre debilidades y fortalezas desde lo personal y social. Además, lograron darse cuenta que la participación de todos es pilar fundamental para el desarrollo comunal.

Es relevante mencionar la importante participación en esta experiencia de la Organización de Alcohólicos Anónimos conjuntamente con Hogares Crea de Venezuela y el Instituto Autónomo Regional de Vialidad del Estado Carabobo, quienes al involucrarse y asumir compromiso con la comunidad, hicieron grandes aportes al trabajo desarrollado, en armoniosa integración con las coinvestigadoras; ellas también miembros de la comunidad.

Otro, fue el Programa de Orientación para fomentar rela-

ciones interpersonales en la Unidad Educativa «Ambrosio Plaza» en Morón (Calanche y Rondón, 2005), el cual surgió desde el diagnóstico llevado a cabo a través de la observación participante y entrevistas semiestructuradas, donde se involucró el personal directivo, docente, del cual forma parte una de las coinvestigadoras, administrativo y obrero de la institución; donde afloró la necesidad de resolver situaciones dadas por las relaciones de conflictos entre este personal.

Dicho programa se desarrolló de manera cíclica, la sistematicidad en su implementación y evaluación simultánea fueron marcando pautas para el replanteamiento de próximas acciones. Todo en correspondencia a una estructura teórica de la Orientación como proceso inherente a lo educativo, como práctica dependiente de las condiciones socio-históricas-culturales del contexto de la acción. Y como proceso que se corresponde con las diversas etapas, situaciones y vivencias de los seres humanos, abarcante tanto de lo individual como de lo social.

Todo esto, permitió la acción reflexiva para el reconocimiento de la importancia que tiene cada ser humano como ser individual y social, y de la interacción como base de la convivencia y la vida social. Elementos fundamentales para el logro de bienestar y desarrollo colectivo, aspectos primordiales para la preservación de la humanidad.

En este sentido, la comunicación, la empatía y la cooperación surgieron como elementos esenciales para fomentar relaciones interpersonales efectiva y para el armonioso desarrollo de un ser integral, capaz de ser copartícipe de cambios y transformaciones

dentro de sus espacios de convivencia, tanto en el ámbito social como laboral; teniendo presente la inseparabilidad de ambos. Aspectos que además se revierten en el desarrollo armonioso de la institución implícita en este proceso de Investigación-Acción.

También está un Programa de Asesoramiento Vocacional para la Toma de Decisiones en la Elección de Mención, para Estudiantes del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE UC) (Cáceres y Tovar, 2005). El mismo fue llevado a cabo de manera sistemática a lo largo de las siguientes etapas: Diseño general del proyecto, identificación del problema, análisis del problema, formulación de hipótesis provisionales, recolección de la información, estructuración teórica de la información, diseño e implementación de un plan de acción, evaluación de la acción ejecutada para cambios pertinentes en próximas acciones.

Para el diagnóstico de necesidades vocacionales se escogieron ocho sujetos participantes, cursantes del segundo semestre del Ciclo de formación básica de la Licenciatura en Educación en la ya referida institución, en el periodo lectivo 1/2001, como informantes claves. La recolección de información se logró a través de entrevistas semiestructuradas y un cuestionario con preguntas abiertas, que permitió abordar el fenómeno o situación a investigar sin contaminación alguna; dejando fluir la espontaneidad del mismo.

Esto, sustentado por la Teoría Humanista o Teoría de Asesoramiento centrada en el Cliente, de Carl Rogers, La Teoría de las Carreras de John Holland, la Teoría del Desarrollo de la Carrera de

Donald Súper y el Modelo de Toma de decisiones de John Krumboltz. Con la mirada puesta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999), la Ley Orgánica de Educación (1.980), y el Código de Ética del Profesional de la Orientación (2.001); como soporte legal.

El Plan de acción estuvo conformado por Jornada de Talleres con contenidos programáticos relacionados a las necesidades emergentes desde los propios sujetos involucrados, tales como; carencia de identidad vocacional definida, influencia familiar en la toma de decisiones vocacionales. Los mismos, se desarrollaron de manera simultánea a las actividades evaluativas, centradas en modelos cualitativos, empleando la Autorevelación como técnica principal. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes del Ciclo Básico de la FaCE UC, necesitan Asesoramiento Vocacional para la toma de decisiones acertadas en la elección de la mención a seguir.

Por otra parte, esta una vivencia titulada El Orientador como Promotor Social: Una experiencia en la Unidad Educativa «José Antonio Martín» de Puerto Cabello (Da Costa y Granadillo, 2006); investigación que se desarrolló en cinco fases propias del método, estructuradas de la siguiente manera: Diagnóstico el cual se llevó a cabo a través de observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de información, mostrando como necesidad existente, escasa interacción institución-comunidad. En relación a esto, se planificó Jornada de Talleres acordes a dicha necesidad, y se desarrollaron de manera sistematizada y simultánea

con la evaluación, para la reiteración de nuevas acciones.

Esta experiencia, permitió apertura de espacios para la sensibilización, donde emergió comprensión de la problemática desde los mismos sujetos afectados. Además, afloraron alternativas para mejorar dicha situación, involucrado el personal directivo, docente, orientadores y miembros de la comunidad. Lo que también permitió la valoración de los espacios para la reflexión y el intercambio de ideas como herramienta favorable para las relaciones humanas, para la integración y armoniosa relación institución-comunidad. Siendo esto fuente de la interacción social necesaria para el fortalecimiento y desarrollo de las instituciones y comunidades; teniendo presente su interdependencia.

Siendo esto, pertinente con el modelo educativo venezolano que se comienza a implementa en estos momentos. El cual, requiere de la reorientación del quehacer educativo en todos sus aspectos, desde lo cultural, social, ético, político y moral. Desde donde se pretende perfilar el rescate del rol fundamental de la escuela, como centro de promoción social, fomentadora de todo proceso de restauración y cambio social, donde es preponderante la labor del equipo de orientación.

Por último, está el Programa de Orientación Vocacional para la Misión Ribas de la Unidad Educativa «Lagos de los Tacariguas» (Carballo, 2006). Cuya relevancia está centrada en el hecho de haber sido una de las primeras experiencias donde la Orientación tuvo acercamiento a un nuevo espacio del nuevo Modelo Educativo Bolivariano, que comenzaba a

instaurarse para esos momentos. Además, la coinvestigadora formó parte, como facilitadora, de uno de los equipos pioneros del programa.

La Misión Ribas fue creada en Octubre de 2003, a través de una comisión presidencial de participación comunitaria para el plan extraordinario Misión José Félix Ribas, y para Noviembre del mismo año inicia legalmente este plan con la visión de potenciar el trabajo interinstitucional y la participación comunitaria en la resolución de la problemática educativa venezolana. Generando así nuevos espacios y modalidades de estudios convencionales y no convencionales, dando apertura a la inclusión y al proceso de formación de los nuevos republicanos.

Este proceso investigativo se desarrolló en cuatro fases: El diagnóstico, realizado a través de entrevistas y observación-participante de los estudiantes, llamados aquí vencedores, lo que condujo el proceso de categorización, desde donde emergieron como necesidades de los sujetos, la carencia de asesoramiento e información sobre vocación y posibles alternativas para la continuidad de su formación profesional, además de la necesidad de la inclusión del orientador en este nuevo espacio educativo.

La segunda fase fue la planificación donde se realizó la programación conformada por Jornada de Talleres acordes con dichas necesidades. Ejecutados en la tercera fase. El plan de acción se desarrolló de forma simultánea con la evaluación de las acciones del programa, lo cual permitió llevar a cabo esta cuarta fase del proceso, y reorientar las acciones necesarias. Logrando al final orientar a

vencedores hacia la toma de decisión vocacional, y constatar la importancia de desarrollar programas para fortalecimiento personal y social. Todo con un apoyo teórico sustentado en teorías sociales, considerando los constantes cambios productos de la evolución social de todo espacio.

Para concluir, es importante señalar que estas experiencias no se presentan como realidades absolutas, ni con la pretensión de mostrarlas como modelos investigativos acabados, sino para compartir con ustedes estas vivencias enriquecedoras y gratificantes tanto para los docentes orientadores del proceso, como para los estudiantes coinvestigadores. Quienes además de incursionar de una manera un tanto formal en el quehacer investigativo, dejaron aportes de significancia para las comunidades implícitas en las investigaciones; enriqueciendo así su espíritu de noveles Docentes Orientadores Investigadores.

Bibliografía

- Beck, C (1966) *Orientación Educacional. Sus Fundamentos Filosóficos*. España, Editorial Librería El Ateneo, 2a Ed.
- Cáceres, O. y Tovar, A. (2005) «Programa de Asesoramiento Vocacional como Estrategia de Ayuda para la Toma de Decisiones en la Elección de Mención, dirigido los Estudiantes del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo». Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela.
- Calanche M. y Rondón B. (2005) «Programa de Orientación para fomentar Relaciones Interpersonales entre los miembros que intervienen en el Proceso Educativo de la Unidad Educativa Ambrosio Plaza Morón, Estado Carabobo». Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela.
- Carballo, B. (2006) «Programa de Orientación Vocacional para la Misión Ribas de la Unidad Educativa Lagos de los Tacariguas» Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela
- Da Costa, M y Granadillo, G. (2006) «El Orientador como Promotor Social: Una experiencia con la Investigación-Acción en la Unidad Educativa José Antonio Maitín del Municipio Puerto Cabello, Estado Carabobo». Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela.
- De Souza Minayo, A. (s.f) «Ciencia, técnica y arte: el desafío de la investigación social». En M. De Souza (Org.), *Investigación Social. Teoría, método y Creatividad*, (pp. 9-23). Brasil, Editorial Lugar.
- López, L. Y Villa, L. (2005) «Programa de Orientación acción, como: Para la Preventiva sobre el Consumo y Abuso de Bebidas Alcohólicas dirigido a la Comunidad del Barrio Popular La Trinidad en Valencia, Estado Carabobo». Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela.
- Martínez, M. (1996) *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México, Editorial Trillas, 2ª edición.
- _____. (2004) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, Editorial Trillas.



Suscríbese 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 N° 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

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

La Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Durante el Siglo XX

Clara Martha González García y Silvia Isabel González García¹

Resumen: El enfoque de este trabajo es la evolución de la Orientación Educativa y Vocacional de principios del siglo XX hasta el año de 1958. Hace una revisión de la historia de la Educación y el desarrollo de la Orientación Educativa y la Vocacional en México, a través de textos y de testimonios, y revela que ambas han sido producto de los distintos enfoques y propuestas de las diferentes personas o grupos que han estado en el poder. El trabajo realizado muestra, que tanto en el discurso político como en las ideas de los dirigentes de la educación, se podía identificar el concepto de la Orientación Educativa. **Palabras clave:** Orientación Educativa y Vocacional, historia, Enseñanza Secundaria, campos temáticos.

Introducción

La educación ha sido producto del actuar humano, donde prevalece la intención de instruir y formar a los individuos para que puedan responder a las exigencias que la situación social y económica demanda. En México, el Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, se enmarcaba «...en el concepto de desarrollo humano, mismo que se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas, contemplando el aprovechamiento pleno de las oportunidades educativas, con el propósito de formar al individuo como un ser crítico y participante en el proceso enseñanza-aprendizaje» (Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, p. 9).

Las políticas educativas ahí expresadas, proponen una formulación pedagógica que permita, de manera eficaz, la acentuación de los propósitos formativos, buscando una elevación en la calidad educativa que atienda, además, la creación de experiencias para desarrollar actitudes propias de una personalidad sana y creadora, fomentando relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad.

Pretendía también enriquecer los medios de enseñanza que requieren, por un lado, una propuesta educativa que fomente la curiosidad, la capacidad de observación, la creatividad y el respeto hacia sí mismo y los demás, y por el otro, estimular las posibilidades de entender cuestiones de especial significado para la calidad de vida, en donde cobra importancia la Orientación Educativa.

El enfoque de este trabajo es la evolución de la Orientación Educativa y Vocacional que se genera desde principios del siglo XX hasta el año de 1958, que es cuando se le da un gran apoyo a la misma, aplicada específicamente en las escuelas secundarias; buscando identificar los aspectos histórico, político, filosófico y conceptual que caracterizan cada una de las épocas a analizar del México que se va forjando. Concebida la Orientación Educativa como «...un proceso permanente en la vida escolar del individuo, centrando su atención en los aspectos que influyen en su desarrollo psicológico, social y cultural; se considera una práctica socioeducativa que promueve el desarrollo integral de los individuos mediante un proceso dinámico, que implica el autococonocimiento, la formación de hábitos, actitudes y toma de decisiones, favoreciendo la planeación y realización del proyecto de vida» (UPN, 1998). Para Abreu (1998) es ayudar al hombre a crecer.

Esto es, orientar significa contribuir a que el individuo movilice conscientemente sus potencialidades, enfrente sus limitaciones y defina el curso de su vida, esto último contempla la búsqueda de un desarrollo individual del sujeto, que obviamente redundará en un desarrollo social. Así, se puede proponer al profesor como un colaborador, un guía para el estudiante en la tarea de adquirir conocimientos, cuyo entusiasmo y habilidad para interesar al educando, deberán ser sus mayores virtudes.

En relación a lo anterior, y considerando que la población adolescente requiere de la formación de dichas habilidades, es menester mencionar a la es-

¹ Ambas docentes e investigadoras de tiempo completo, de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo de Clara Martha González García: claramar2000@yahoo.com.mx.

cuela secundaria, que es la institución educativa que abriga a este sector estudiantil. La escuela Secundaria es considerada como la *Institución Educativa para adolescentes* (aunque funcionan planteles para trabajadores a los que asisten jóvenes y adultos). Los estudios de Secundaria amplían, consolidan y desarrollan los conocimientos y habilidades adquiridos en la enseñanza primaria al establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje. Pero, además de la formación en los ámbitos ético, cognoscitivo y expresivo, *debe brindar al alumno la información y orientación adecuadas sobre su maduración personal y su desenvolvimiento social.*

La edad de los alumnos que cursan la Enseñanza Secundaria (ES), se ubica entre los 12 y los 16 años, edades que, teóricamente, corresponden a las fases temprana y Media de la adolescencia, por lo que se puede inferir que se encuentran al inicio y en el transcurso de la conformación de la identidad, momento decisivo en su desarrollo pues en él se erige y determina el ser y el qué hacer, el quién soy y hacia dónde voy.

De acuerdo con Aguayo Sánchez (en Meneses, 1987) se considera que la formación de la personalidad de los alumnos debe ser la meta de toda educación institucionalizada de cualquier nivel, por lo que la escuela secundaria debe mostrarle al estudiante la prospectiva de la vida misma; así también es preciso que no se omita enseñar la moral necesaria para el desempeño de toda profesión u oficio, o sea, formular un sistema de valores educativos, fundamento de toda organización escolar.

El *ambiente social* en el que se desarrolla el adolescente, incluido el medio educativo, debe proporcionar las condiciones que le posibiliten alcanzar la formación de su personalidad y la construcción del sentimiento de identidad. En ese sentido, la escuela cumple un papel importante, pues en ella se estimulan los procesos de desarrollo del pensamiento, a través de los contenidos curriculares o de las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la reforma al Plan de Estudios de la Educación Básica Secundaria en 1993, se incluye a la Orientación Educativa como una asignatura necesaria para ofrecer una educación integral que fortalezca la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en el área educativa y ocupacional (Plan y Programas de Estudio 1993, SEP). Así, la asignatura de Orientación Educativa (OE) ha establecido tres grandes campos temáticos relacionados con la situación del adolescente, en su transición a la vida adul-

ta: la preservación de la salud, la prevención de enfermedades, específicamente las que se relacionan con adicciones a sustancias tóxicas y de transmisión sexual, el desarrollo de la sexualidad, su ejercicio responsable, y un tercer bloque que considera aspectos que le permiten al alumno tener una visión amplia de las expectativas del mercado laboral, e incluso, la posibilidad de combinar estudio y trabajo.

De acuerdo con Merino (1989) se considera a la Orientación Educativa formal, como aquella fase del proceso educativo, que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo.

La Orientación se introduce, de manera sistemática, en las escuelas secundarias generales existentes en el D.F., a partir de 1954, gracias al proyecto que la SEP aprobó al Profr. Herrera y Montes, en 1952, mismo que experimentó durante dos años en dos escuelas secundarias. A la Orientación se le denominó Educativa y Vocacional (OEyV) y se concibió y organizó como servicio de asesoría y ayuda para los alumnos en sus problemas escolares, familiares y vocacionales. También se le tipificó como un servicio de apoyo a los directivos, maestros y padres de familia. La OEyV es parte integrante de la educación, puesto que persigue sus mismas finalidades y coordina sus funciones con las inherentes a los demás aspectos del proceso educativo. Lo distintivo y característico de la OEyV, como nos dice Herrera y Montes (1960), está en el énfasis que pone en la atención de las necesidades del individuo y en el uso de las técnicas especializadas.

Bajo este contexto es que se realizó el contenido del presente trabajo, haciendo énfasis en los aspectos relacionados con la OEyV, ya que ha sido el área de la Orientación Educativa que más se ha desarrollado y cuya utilización se puede observar en la labor realizada por los orientadores en las escuelas secundarias (ES). Es necesario mencionar que esta investigación está vinculada con entrevistas realizadas a personas que vivieron las diferentes etapas del desarrollo histórico y educativo de México.

Cabe aclarar que en algunas de las entrevistas no fue posible recuperar aspectos de la OEyV, ya que por cuestiones económicas, personales, o bien por las que prevalecían en el país, los entrevistados no estudiaron y mucho menos cursaron la secundaria; pero sus comentarios serán incluidos para rescatar

aspectos del contexto histórico-político y conceptual. Por otro lado la educación secundaria se integra a la educación oficial hasta el año de 1926, por lo que en los períodos anteriores se mencionarán los antecedentes que dieron lugar a la OEyV y a la ES, que fueron rescatados de los documentos más que de los testimonios.

Antecedentes de la Orientación Educativa y la enseñanza secundaria

A pesar del gran desarrollo económico durante el Porfiriato, en 1909, se da una crisis económica: había hambre en el campo y miseria en las ciudades; un profundo malestar entre la clase trabajadora; los campesinos, indios y mestizos, vivían bajo el sistema del peonaje, los obreros de las fábricas y de las minas, ganaban salarios miserables y la servidumbre doméstica conservaba las formas de la esclavitud.

Sin embargo, se lograron grandes ideales educativos, se uniformaron los planes de estudio y el pensamiento filosófico de la educación se fundamentó en el positivismo; se implantó la llamada «nueva escuela mexicana» y fue una época de grandes hombres comprometidos con la educación como Rebsamen, Baranda y Justo Sierra. En la práctica, el desarrollo de la educación primaria sólo alcanza la clase media, urbana, semiurbana y artesanal. Lo realizado en favor de la población campesina era escaso en cantidad y mediocre en calidad. Como se menciona en la introducción, el ambiente social en el que vive y se desarrolla el adolescente, incluido el medio educativo, define las condiciones que le posibilitan alcanzar la formación de su personalidad.

Es el caso de la Señora Felisa Jiménez (febrero, 2000), quien nació en Guanajuato, Guanajuato en 1897, que sólo estudió hasta el segundo año de primaria pero logra ingresar a un convento donde le enseñan a lavar, coser, cocinar, habilidades que le permiten trabajar; y de Don Alberto Vargas (Enero, 2000), nacido en 1904, en Santa María Concepción, Tulancingo, Hidalgo, quien no estudió nada y se inició en el trabajo a los seis años. Don Alberto tuvo que convivir con gente mucho mayor que él; lo que propicia que abandone los estudios y adquiera vicios, como el ingerir bebidas embriagantes.

La escuela oficial primaria estaba en el abandono (Valadés, 1971), tanto por parte del gobierno como de los niños; aunque la enseñanza era gratuita y obligatoria, el abandono o indiferencia de los padres, la vagancia de los pequeños o la necesidad de trabajar que tenían los menores que procedían

de familias pobres, disminuían la población escolar en el país.

Es evidente la situación que vivía la mayoría del pueblo que no gozaba de posibilidades económicas, lo que no les permitía acceder a la educación y mucho menos a los planteamientos de la OEyV. Sin embargo, de alguna forma ambas personas consiguieron desarrollar algunas habilidades para sobrevivir; lo que no se puede delimitar es si eran las idóneas según sus aptitudes e inclinaciones. Tampoco se pueden rescatar sus experiencias de la escuela Secundaria, ya que no la cursaron.

Como antecedentes de la OEyV, es a partir de 1908 que varios países europeos crean instituciones dedicadas a la investigación e implementación de pruebas psicométricas. Muñoz Riverohl (1987) dice que, en México tenemos los antecedentes de las prácticas orientadoras, desarrolladas por pedagogos y médicos con niños y jóvenes enfocadas al mejoramiento del aprendizaje, en los Congresos educativos realizados.

Al respecto Bazant (1985, p. 18) menciona: «...las realizaciones educativas de este régimen son evidentes: en primer lugar una gigantesca construcción de teoría educativa; cuatro grandes congresos pedagógicos nacionales: los de 1882, de 1889-1890, 1890-1891 y 1910; un magnífico diseño de la educación popular, integral, liberal, nacional; educación física, intelectual, moral y estética; educación laica, obligatoria y gratuita; educación para la salud, para el progreso».

En el Congreso de 1910 se obtuvieron acuerdos y recomendaciones, que fueron presentados en el III Congreso de Higiene Escolar realizado en París y como un eco de éste se establece en el mismo año, en México, el Servicio Médico Escolar con lo que se nota claramente el predominio de la Higiene sobre la Pedagogía, hasta 1918 que casi desaparece con la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Con el triunfo de la Revolución y el ascenso de Madero al poder, se plantea una educación nueva, emanada de los principios de la Revolución, permeada por el pensamiento liberal pero con mayor madurez y con un proyecto de una educación nacional.

En ese entonces como respuesta a una encuesta nacional aplicada por Pani, Rafael Ramírez (citado en Muñoz Riverohl, 1987, p. 145) comenta «...no especialicemos en la escuela tan temprano a la juventud y dediquémonos, con ahínco, a darle una sólida y amplia cultura técnica, pues siempre será

más efectivo y determinante lo que el medio social imponga. (...) Es necesario orientar la enseñanza científica de las escuelas en el sentido de las aplicaciones inmediatas a la agricultura, la industria, al comercio y a las actividades manuales, pero siempre fundar toda enseñanza en métodos conducidos por orientadores profesionales».

Rafael Ramírez estaba ya identificando que las condiciones materiales de vida del mexicano determinarían su inserción en el campo laboral y su posible colaboración en la sociedad, más allá del grado educativo que cada quién alcance; y le asigna un lugar significativo al hecho de que la OE sea ejercida por profesionales. Ya en el período constitucionalista existe un pensamiento político que contempla la educación de la Revolución y que anticipa lo que en el Cardenismo se definió como Educación Socialista. Los años veinte se caracterizan por la preocupación de una educación popular, socializada, dirigida al campesinado, obreros y grupos marginados.

La pedagogía y la práctica educativa se identificaron con la ideología. En ese sentido la OE formal tiene que ver, ya como parte del discurso del Estado Educador, con los objetivos nacionales. Aquí es donde se desarrolla la obra de José Vasconcelos, quien reflexionaba sobre la cultura nacional, el indigenismo y la cultura popular. Esta política educativa partía de influencias como la de Platón y de Lunatcharsky, también se puede considerar como el antecedente de la educación socialista.

Creación de la Escuela Secundaria y del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar

Solana (1997) nos comenta que, en 1921, se reanudaron los Congresos Higiénicos-pedagógicos, siendo uno de ellos y el más importante el Primer Congreso del Niño, el cual genera una concepción estructural de la formación que debe proporcionar la escuela al niño, proponiéndose favorecerlo con una formación integral, en lo psicológico, lo biológico y lo social. En 1923, a partir de las recomendaciones que se derivaron del Segundo Congreso del Niño, surgió el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, el cual quedó integrado como se muestra en el cuadro no. 1 y cuya finalidad era alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano,
- 2) Explorar el estado de salud de maestros y alumnos,

- 3) Valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para orientarlos en el oficio o profesión del que pueden obtener mayores ventajas,
- 4) Diagnosticar a los niños anormales, y
- 5) estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país.

Es posible advertir en varios de estos objetivos, la conformación y dirección de la teoría y práctica de la OEyV, especialmente en el tercero. También con estos hechos se observa que, a principios de siglo, la Orientación era idéntica al proceso educativo y del cual se desprenden los modelos de higiene y salud mental.

Con respecto a la creación de la enseñanza Secundaria, es en el Congreso reunido en Veracruz, en febrero de 1915 que se propone integrarla a la educación oficial y cuyo objetivo sería completar el ciclo iniciado en la primaria elemental y superior. Sin embargo sólo se inicia en Veracruz, quedándose como propuesta para el resto del país.

Siendo presidente Álvaro Obregón y Secretario de Educación José Vasconcelos es, a mediados de 1923, que el subsecretario de Educación, doctor Bernardo Gastelum, presenta al Consejo Universitario una reorganización de los estudios en la ENP, definiendo puntualmente la enseñanza secundaria como una continuación de la primaria, no era obligatoria y se cursaría en tres años, y entre cuyos propósitos se encuentra el siguiente «...ofrecer a todos los alumnos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanza, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla» (Art. 1º, BSEP, 1923; citado en Meneses, 1985, p. 408).

Aún cuando pareciera que ya empiezan a presentarse indicios de la aplicación de la OEyV en la ES, tan sólo se habla de que el educando por sí mismo identifique sus posibilidades y las desarrolle. Esto y lo que el artículo 7º contiene acerca de que «...los medios deben ayudar, al estudiante, a la elección libre de un oficio», así como los propósitos educativos que Moisés Saenz le confiere a la ES en cuanto a que «...el programa esencial de la educación debe desarrollarse alrededor de cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia y cómo gozar de la vida», son los elementos que más adelante conformarían la labor de la Orientación Educativa y Vocacional (OEyV). El plan presentado por Gastelum se autorizó y fue promulgado por Vasconcelos, el 17 de diciembre de 1923.

Cuadro 1. Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar

Psicopedagogía e Higiene Escolar	Psicopedagogía	Antropología Infantil. Pedagogía. Psicognosis.
	Higiene Escolar	Salubridad Escolar. Cultura física. Profilaxis Escolar. Beneficencia Escolar. Extensión Higiénica Popular.
	Previsión Social	Previsión Social. Escuelas Especiales. Orientación Profesional.*

*Cuya labor consistiría en un análisis de las profesiones y oficios para definir las aptitudes indispensables para su ejercicio.

En el complejo contexto saturado de confrontaciones entre el Estado Revolucionario y la reacción representada por latifundistas, caciques y el clero, se escenifica el proceso de búsqueda de una orientación educativa mexicana. Esta se va nutriendo de dos concepciones opuestas, la primera proviene de los postulados políticos y sociales de los liberales, de las posiciones educativas del doctor Mora y de Rafael Ramírez, entre los más importantes, relacionadas con las experiencias de la educación socialista. La segunda influencia era la de la escuela pragmática de John Dewey, denominada educación activa.

Plutarco Elías Calles apoyado por los partidos obrero y campesino, tomaba la presidencia en diciembre de 1924, después de sofocar el levantamiento de De la Huerta con una baja de 7000 hombres y un gasto de casi 100 millones de pesos. La filosofía de la escuela de la acción era la práctica basada en la actividad del alumno; despertar la iniciativa y la energía del educando para el trabajo, implementación que presentó una gran resistencia por falta de criterios específicos.

La entrevista realizada fue a la Sra. Guadalupe Bernal Pérez, quien nació en Jerez Zacatecas, en 1913, se le preguntó si había algún servicio de orientación vocacional o médico en su escuela primaria, ya que no cursó la escuela secundaria, ella comenta: «...que yo recuerde no, tampoco había médico ni enfermera en la escuela». Cuando ella va a cursar el último año de la primaria se traslada con su familia a la capital, y explica «...entonces no había dónde elegir una carrera, más que la de secretaria, que era una carrera muy digna, pero entonces las posibilidades de trabajo como secretaria, eran muy limitadas». Se

le cuestionó que si ella había estudiado secretaria porque así lo había deseado y me contestó que «...no había otra cosa. Había carreras que sólo estaban limitadas para los hombres, por ejemplo: medicina, ingeniería y leyes, ...entonces no se hacían exámenes de admisión, la primera que llegaba se apuntaba, no fue difícil ingresar a la Lerdo» (febrero 2000).

A pesar de que las escuelas de Artes y Oficios, requerían sólo de la educación primaria y tenían por objeto capacitar al sector medio de la población en diferentes oficios: carpintería y herrería para hombres y bordado y mecanografía para mujeres, la Sra. Bernal menciona que no había trabajo; esto debido a la crisis económica que se presentó a finales del Callismo. Puede observarse que por un lado no se accede a los servicios de la OEyV y por otro no hay trabajo. Así se afirma que es el contexto que rodea al individuo el que define el curso de sus acciones o de su vida misma.

En 1925, los objetivos de la enseñanza secundaria se redefinen y quedan como sigue: preparar al individuo como futuro ciudadano miembro cooperator de la sociedad, trabajador en la producción y distribución de la riqueza, y disponerlo también para las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre); por lo que la escuela debe proporcionarle al estudiante: salud, dominio de procesos fundamentales, la preparación como miembros dignos de la familia y de la sociedad (deberes de la ciudadanía), determinación de la vocación, uso adecuado del tiempo libre y la formación del carácter ético.

Para la realización de todo esto fue necesario el diseño de un departamento, que integra personal-

mente el profesor Moisés Sáenz, la Dirección de Secundarias, que emprendió la tarea de realizar mediciones mentales de los estudiantes, las que ayudarían para conocerlos mejor; se compararon las calificaciones de los exámenes con los resultados de las pruebas mentales, el propósito era organizar los grupos de acuerdo con sus aptitudes.

Es posible advertir en los objetivos mencionados la conformación y dirección de la teoría y práctica de la orientación vocacional, ya que se centran en propiciar el desarrollo de aptitudes para la obtención de un medio para la supervivencia. Como se puede ver la Orientación Educativa, de esa época, sólo se integraba de la orientación educativa y vocacional (OEyV) y de la orientación aplicada al mejoramiento del rendimiento académico, no se enfocaba a la formación integral del individuo, es decir, no se buscaba esa concientización, por parte del individuo, de sus capacidades y debilidades, sólo se le proporcionaban los recursos y a la suerte se dejaba el que los aprovechara o no.

Ya reelegido Obregón es asesinado, por lo que Calles propone crear un organismo de carácter político, finalizaba la era de los caudillos y comenzaba la de las Instituciones. Así, se inicia una época de inestabilidad, tanto en el poder ejecutivo como en la administración de la educación, tres presidentes y siete secretarios de educación.

Para 1932, el fin educativo principal de la ES era el ideal social, debía permanecer en constante relación con los aspectos: económico, político, social, ético y estético de la vida, piedra angular de todas sus actividades. Se consideraba que los contenidos de los programas, socialmente encauzados, desarrollarían las actividades recreativas y vocacionales. Las actividades fuera del salón de clases, coadyuvarían a la formación de hábitos adecuados, por lo que se formaron las sociedades de alumnos y otras organizaciones. En el aspecto vocacional, la escuela debía desarrollar un trabajo vocacional y ofrecer una educación prevocacional. Así, en el primer año encauzaba a los educandos en diferentes actividades, tanto vocacionales, artísticas, científicas, de humanidades, profesionales; la segunda parte era involucrarlo en la práctica de actividades variadas, las cuales le permitieran revelar a sí mismo y a sus profesores en qué campo mostraba mayores capacidades.

Como apoyo a este fin, se implementó, adicionalmente, que a los alumnos del último año se les impartieran pláticas por personas exitosas en actividades comerciales, industriales, etc., Se solicitó a los

profesores que observaran en el alumno sus tendencias o inclinaciones. La SEP reforma el Plan de estudios, considerando entre otras cosas, el hecho de que algún alumno no pudiera continuar durante todo el ciclo, por lo que busca proporcionar unidades completas de conocimientos que le sean útiles. En cuanto al aspecto de exploración vocacional y vinculación con los siguientes niveles, se integraron materias optativas, para hacerlo más práctico y apegado a las exigencias individuales y sociales.

En 1934, con Lázaro Cárdenas como presidente, la ES se modifica, integrándosele los postulados sexuales y los propósitos del artículo 3º, los conflictos del campo, del trabajo, del crédito agrícola y la concepción del país, esto demandaba la formación de hombres que enfrentaran la transformación del régimen y la estructura social, se trataba de una escuela popular y democrática. El Plan de estudios implementado, semejante al de 1932, introducía talleres en los tres años, trabajos de gabinete y práctica de laboratorio. Se incluían conferencias en el tercer trimestre del tercer año, de OeyV, se buscaba despertar el sentido humanitario a través de visitas a instituciones de beneficencia, fábricas, talleres y hogares proletarios. Se implementa un comité de Orientación vocacional, integrado por un siquiatra, un profesor especialista en psicología y los profesores, cuya responsabilidad era recoger y calificar los datos relativos a las habilidades e inclinaciones de los alumnos.

Es en esta época que Don Jesús Carpio López, nacido en el D.F., en 1916, comenta: «...tuve que dejar de estudiar seis años porque no tenía ni para el camión, (...) empecé a trabajar en una farmacia, (...) regresé en 1938, (...) la educación era socialista, proteger a los pobres. Cuando lo cuestioné acerca de las actividades que se realizaban en relación con la OEyV, él respondió «...nos aplicaban pruebas y siempre nos preguntaban qué queríamos estudiar, (...) yo quería ser ingeniero, pero con tantos mitotes en el politécnico, me fui a la Universidad».

En este caso Don Jesús llegó a ser médico. Recibió los servicios de la OEyV, pero lo que definió su formación fue el contexto, es decir, su necesidad de trabajar para sobrevivir. Se forma como farmacéutico y continúa la profesión de médico, aprovechando los conocimientos que ya había adquirido. Así, sus aspiraciones de ser ingeniero quedan truncadas. Tal parece que es necesario que haya un contexto muy específico alrededor del individuo, para que se realicen los objetivos de la OEyV.

En tanto de la escuela de Dewey se retomaban los principios pragmáticos y participativos de la edu-

cación y de la influencia rusa se escogía el método globalizador. Sin embargo, en el momento de su aplicación respectiva, éstos chocaban frente a las condiciones sociales y culturales de los estudiantes mexicanos. La falta de una articulación mejor entre el proyecto social y político del país con respecto a lo que se esperaba del sistema educativo nacional y las presiones que seguía ejerciendo el clero, particularmente en los pueblos cristeros, fue aprovechado por la oposición para debilitar las posiciones educativas socialistas del Estado y lograr un repuntamiento que le permitió llegar a negociar. Así, con este signo de negociación y de unidad nacional, llega a la presidencia Manuel Ávila Camacho, quien trata de dar continuidad a la labor desarrollada por Cárdenas, pero cede terreno al clero y modifica el carácter de la educación hacia un proyecto más capitalista.

En 1945, las ideas de libertad, justicia y democracia de Torres Bodet, quedaron evidentes en su obra como secretario de educación, cuyo objetivo era el libre intercambio de ideas y conocimientos. Propone al presidente Ávila Camacho, modificar el artículo 3º constitucional, con lo cual buscaba vincular la filosofía de la educación con la de la Constitución, lo que se realiza en diciembre de 1945. Se ratificaban las características de la educación, así ésta se planteaba como: laica, gratuita y obligatoria, se reafirmaba el carácter democrático y nacional, se proponía luchar contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios; esto se fundaba en los principios de la ciencia y se proclamaba como finalidad de la educación, la formación integral del educando en las áreas: científica, moral, estética y económica; se buscaba fomentar las relaciones humanas y se dejaba a los particulares la libertad de impartir educación en todos sus tipos y grados, aunque en la educación primaria, secundaria y normal debían obtener, previamente, la autorización expresa del poder público; todo esto devolvió al pueblo la tranquilidad y confianza en sus gobernantes.

El país sufría, todavía, las consecuencias de la crisis económica y la situación internacional, producto de la Segunda Guerra Mundial, fue una época de lenta recuperación, cuyo reflejo se advierte en la misma educación oficial. Así, la burguesía vuelve a apoderarse de la educación, ya que la reforma se basó en los siguientes postulados: el maestro sería orientador, estimulador y guía del aprendizaje, el alumno sería el agente de su propio aprendizaje, los planes serían sistemas coherentes de conocimientos

y actividades, no yuxtaposiciones de asignaturas, los programas intelectuales se substituirían por programas más funcionales, se empieza a buscar la funcionalidad, es decir, cuál es el lugar que debes ocupar según tus aptitudes, se promovería el trabajo por equipos, a fin de desarrollar en los educandos los sentimientos de seguridad social, de grupos y las aptitudes individuales.

La Orientación Educativa sufre un cambio, en su enfoque domina la concepción pragmática y queda al margen su propósito nacionalista, así se convierte más en una tecnología que una ideología. Entra a la dimensión del desarrollismo, sus conceptos y valores educativos se transforman considerando la modernización y eficiencia; surge el meritocratismos de la carrera profesional, se cae en el individualismo, en el éxito como valor importante del proyecto de vida del alumno. Esta transformación se va dando poco a poco, a partir de la adopción del modelo desarrollista, que como sistema económico social tuvo Miguel Alemán, a partir de 1946.

Los proyectos educativos de Gual Vidal continuaban las líneas esenciales de las políticas de Torres Bodet. Los programas no se modifican, además se realizó una adecuada distribución de maquinaria y herramientas que se requerían para las clases de taller en las distintas secundarias, ya que una de las metas del gobierno fue la de acelerar la industrialización del país.

En la entrevista que se realizó a Don Victor Flores, quien nació en 1930, en el D.F., nos comenta que «...en la secundaria llevé el taller de carpintería y encuadernación, ...no tenía habilidad para esto, ...yo quería ser abogado. Sin embargo, Don Victor es profesor, ya que habiendo egresado de la secundaria, se trasladó a la provincia, allí lo contrataron de profesor, por lo que se inscribió en una Normal Rural y a los 19 años ya había egresado. Es patente que el país estaba requiriendo gente con más educación y una de las profesiones más elegidas y favorecidas era la de profesor. La sociedad mexicana requería de este profesionista debido al índice de analfabetismo tan alto que existía.

En el período de Ruiz Cortínez (1952-1958), siendo secretario de Educación José Ángel Cenicerós, la Enseñanza Media (EM) siguió considerando importante el trabajo manual para el desarrollo integral, herramienta para la obtención de ingresos económicos y posible campo de orientación profesional. Se puede afirmar que el Servicio de Orientación en la ES se organizó y sistematizó de 1952 a 1954. En el año de 1952, se aprobó en la SEP, un proyecto que presentó el Profr. Herrera y Montes para

realizar un proceso de experimentación de dicho servicio, como una respuesta al acuerdo de la Conferencia Nacional de EM.

Se identificaban finalidades específicas de las secundarias especiales, como era preparar técnica y pedagógicamente, en el menor tiempo posible, para la vida inmediata de trabajo. Debería introducirse en el segundo año un curso obligatorio de información vocacional y se recomendaba crear una comisión técnica permanente. Durante los años de 1952 a 1953, se realizaron los trabajos de construcción y adaptación de materiales psicotécnicos y se experimentaron las técnicas y procedimientos propios de la OEyV. Las pruebas eran colectivas, con fines de diagnóstico y pronóstico personal. Entre algunos de esos materiales, se pueden mencionar los que se utilizaban para medir la inteligencia, la batería que determinaba la habilidad para el estudio, cuestionarios y escalas, documentos personales y los de carácter personal. Se le proporcionaban al orientador cuadernillos, hojas de respuesta y formatos. La aplicación, calificación e interpretación, así como la integración del expediente personal del estudiante constituyó una tradición en la práctica del orientador.

En febrero de 1954, se inició el servicio de orientación en las escuelas secundarias del D.F., creándose la oficina de OEyV del Departamento Técnico de la Dirección General de ES. Esta oficina se estructuró en las siguientes secciones: a) información vocacional, b) exámenes psicotécnicos y c) de entrevista y asesoramiento. El servicio tomó como modelo, para su operación, la orientación psicopedagógica y social; el Mtro. Herrera y Montes lo dirigió desde su fundación hasta 1966. También se elaboró el Primer Programa de actividades de los orientadores de las escuelas secundarias del D.F., de 1956 a 1957, estas actividades comprendían la salud de los alumnos, la orientación vocacional, la adaptación familiar, escolar y social y el aprendizaje.

Otra de las entrevistas realizadas fue la que se llevó a cabo con Doña María Luisa García, quien nació en 1941 en el D.F., ella comentó que «...la secundaria a la que asistí era sólo para mujeres, ...no me acuerdo haber conocido a (el)(la) orientador(a), ...yo fui a la oficina de Orientación Vocacional, ...me aplicaron pruebas y en dos horas me dijeron que debía estudiar para actuario. Doña Luisa se tituló y ejerció durante algún tiempo con éxito, ella mencionó que «...sólo que no se podía ascender en el trabajo, los jefes eran puros hombres y las políticas no permitían que las mujeres llegaran a ese puesto». Aún cuando Doña Luisa recibe los beneficios de la OEyV, se observa que las mujeres no fueron lo suficientemente apoyadas cuando lograron incursionar en áreas de trabajo que eran reservadas específicamente para los hombres. Así se puede decir, que es el contexto social el que define en este caso el destino de la persona.

Conclusiones

El trabajo realizado muestra, que tanto en el discurso político como en las ideas de los dirigentes de la educación, se podía identificar el concepto de la Orientación Educativa; así, la Escuela Secundaria y el departamento de Psicopedagogía son creados en la segunda etapa de la década de los veinte.

No se cuenta con testimonios acerca de la aplicación de la Orientación Educativa durante el trabajo realizado para la identificación de las características, tanto físicas como psicopedagógicas, tanto cuantitativas como cualitativas, de la raza predominante la mestiza, realizado, según la información documental, a finales de los veinte y principios de los treinta. Es, ahora sí, en base a los testimonios, que se identifica el apoyo a la Orientación Educativa y Vocacional, durante y después del Cardenismo, a todo individuo que lo solicitase, e inclusive se incluye en los Planes de estudio de la Enseñanza Media. Es posterior a estas etapas, el gran auge de la OEyV, aunque a la fecha no se ha logrado consolidar.

Sería importante considerar cuestiones tan importantes como: estudios de la relación entre la escuela y los procesos sociales, efectos en la estratificación y movilidad sociales y la distribución del ingreso, así, también un análisis de las causas de la deserción escolar, estudios sobre la correlación entre la formación cívica impartida y la estructura política del país, así como las políticas de asignación de recursos financieros a la EM; que no han sido consideradas en la definición de políticas para la educación.

La revisión de la historia de la Educación y el desarrollo de la Orientación Educativa y la Vocacional, en México, a través de textos y de testimonios, nos revela que ambas han sido producto de los distintos enfoques y propuestas de las diferentes personas o grupos que han estado en el poder. Las características de la educación, desde la época Prehispánica, a excepción de la Vasconcelista y socialista, son: elitista, favoreciendo al sector privilegiado económicamente; inequitativa, sin capacidad de satisfacer la demanda real. Todo ello hace que la labor de la Orientación, también, sea entorpecida, los testimonios evidencian que se estudiaba lo que se podía y sobretodo lo que resolvía a corto plazo el problema de supervivencia, individual o familiar, según fuera el caso. La calidad del servicio de la OEyV dependerá de lo que para el gobierno, en turno, signifique; educación, vocación, satisfacción en el trabajo, abandono de los estudios, etc.

La práctica de la OEyV requiere resignificarse, recrearse y ser ejercida con capacidad, creatividad y con el objetivo de apoyar, lo más ampliamente posible, al estudiante en su formación, su elección de carrera y la construcción de un plan de vida que guíe su futuro, partiendo del análisis y toma de conciencia del pasado y presente. La historia nos muestra que los contextos definen en gran medida los alcances de los propósitos del ser, esto no debe oponerse para que no se intente alcanzar los ideales más altos que se proponga la sociedad.

Es por todo esto que, si bien un alumno del nivel de Educación Secundaria no puede construir un proyecto de plan de vida con una versión más o menos acabada, sí sería importante que no sólo en el bachillerato se otorgue el servicio de orientación encaminado a la elección de carrera y construcción del Plan de Vida, sino que desde el nivel básico sea apoyado con un servicio de orientación, en donde se ejerciten las habilidades necesarias implicadas en la construcción de este Plan de Vida, promoviendo que su elección de carrera sea un elemento más del proyecto mencionado

Bibliografía

- Bazant, Milada - Compiladora. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México, D.F. Ediciones El Caballito - SEP - Cultura,
- Bazant, Milada. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. Serie Historia de la Educación. Centro de Estudios Históricos. México. El Colegio de México, Primera edición.
- Fuentes, Benjamin. Compilador (1985). *Enrique Corona Morfin y la Educación Rural*. México. Ediciones El Caballito. SEP Cultura.
- Gamez, Díaz R., et. al. (1996). «Propuesta para el Plan de Trabajo del departamento de Psicopedagogía». Unidad académica del ciclo de Bachillerato, CCH-UNAM. México.
- Guevara, Niebla Gilberto. Compilador. (1995). *La educación socialista en México 1934 - 1945*. México. Ediciones El Caballito. SEP Cultura.
- Herrera y Montes, Luis. (1960) *La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza*. México. SEP.
- Jimenez, Alarcón C. Compiladora. (1985). *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. México. Ediciones El Caballito. SEP Cultura.
- Larousse. (1972). *Diccionario Enciclopédico*. México. Ediciones Larousse.
- Latapi, Pablo. (1988). *Política Educativa y Valores Nacionales*. México. 6ª. Edición. Edit. Nueva Imagen.
- Meneses, Morales Ernesto. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911 - 1934*. México. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Meneses, Morales Ernesto. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México. 1934 - 1964*. México. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Meneses, Morales Ernesto. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964 - 1976*. México. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Merino, G. Ma. del C. y Calatayud, A (1984). «Los perfiles escolares en la UNAM». *Revista Perfiles Educativos*. Nueva Epoca, No. 6.
- Merino, G. Ma. del C. y López, T. B. (1989). *La elección de carrera y el plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de Trabajo Social*. CISE, UNAM. Serie: Sobre la Universidad, No. 14. México.
- Merino, G. Ma del C. (1994). «La adolescencia y su contexto social». Módulo I. Tema 2. Diplomado en Orientación Educativa. México. UNAM-CISE-DGOV-SUA.
- Monroy, Huitrón Guadalupe. (1985). *Política Educativa de la Revolución 1910-1940*. México. SEP - Cultura. Cien de México.
- Muñoz, Riverohl Bernardo, et. al. (1987). «Marco teórico de la práctica de Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres». México, Colegio de Bachilleres.
- OCDE. (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*. Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos. México. Educación Superior.
- Ochoa, J. G. (1989). «La orientación vocacional y profesional en el CCH. Un diagnóstico desde una perspectiva estudiantil». Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Ornelas, Carlos. (1995). «El Sistema Educativo Mexicano». En México. *La transición de fin de siglo*. México. 5ª. reimpresión 1998. CIDE; NF FCE.
- Prawda, Juan. (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México. Colección Pedagógica Grijalbo.
- SEP (1992). «Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica». México, Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992.
- SEP (1993). «Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria». Subsecretaría de Educación Básica. México.
- SEP. «Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000», México.
- Solana, Fernando; Cardiel, R. Raúl; Bolaños, M. Raúl. Coordinadores, et. al. (1997). *Historia de la Educación Pública en México*. México. FCE - SEP - Cultura. Primera edición 1981, Segunda reimpresión 1997.
- Taborga, Torrico Húascar y Hanel del Valle, Jorge. (1995). *Elementos analíticos de la Evaluación del Sistema de Educación Superior en México*. México. ANUIES. Segunda edición actualizada. ¿¿¿ Valades, José C.. (1971). *Breve Historia del Porfiriato (1876 - 1911)*. México. Editores Mexicanos Unidos, S.A.

El Cine: Una Estrategia de Intervención en Orientación Educativa

Lesbia González, Paola Lauretti y Yudelkis Flores*

Resumen: El siglo XXI se fortalece con el paradigma cualitativo, centrando la atención en los procesos personales más que en el entorno y considerando cómo el individuo vive los fenómenos. Partiendo de esas experiencias, cómo las exterioriza y cómo éstas confluyen en el mundo del otro, se produce el encuentro de la diversidad de las individualidades. En ese encuentro del mundo interior de cada persona se viven experiencias y situaciones desde muy diversos ángulos y dimensiones, muchas veces difíciles de configurar dentro de un modelo preestablecido sobre cuya base se pretende analizar cada una de las experiencias individuales. En este artículo se presenta el cine como una estrategia desafiante donde cada participante converge en una experiencia única alrededor de la trama proyectada, haciendo uso del Modelo CAPAS. Este modelo perfila la actuación del orientador dentro de un mundo caracterizado por el intercambio dinámico, constante y sostenido entre las diferentes culturas, creencias, filosofías de vida y sistema de valores. A partir de esta posición y asentados sobre la base del cine como estrategia útil para el manejo de situaciones de grupo, el Modelo CAPAS se erige como una fortaleza característica de los cambios del mundo de las telecomunicaciones, las video conferencias, las pizarras magnéticas, es decir, que estamos hablando de una estrategia actual, dinámica y asequible a todas las culturas y quehaceres del orientador educativo. La presentación de algunas experiencias de aplicación con pequeños grupos ofrece una pista sobre su efectividad dentro de la Orientación Educativa. **Palabras claves:** cine y manejo de grupos, estrategias intervención grupal, modelo de intervención, cine y Orientación Educativa.

Introducción

A modo de introducción se expondrán los orígenes de la intervención en grupos donde el lector recreará algunas estrategias utilizadas en el campo de la Orientación Educativa y también tendrá la oportunidad de reconocer los amplios beneficios obtenidos con la aplicación de estas estrategias que han marcado pautas para el despliegue de otras intervenciones adaptadas a los avances tecnológicos y comunicacionales de los que hoy disponemos.

Los orígenes de la intervención en grupos

La intervención en grupos data del año 1946 con K. Lewin y J. Moreno. Lewin (en Rogers, 1970) trabajó con los grupos T o grupos no estructurados centrados en el estudio de su propia dinámica, con una duración de dos o tres semanas. Iniciaron como grupos de capacitación en habilidades vinculadas a las relaciones humanas, lo cual significaba que partien-

do de ahí podían mejorar el funcionamiento dentro de un grupo y tener elevado desempeño de sus tareas, adquiriendo mayor competencia para encarar situaciones interpersonales difíciles.

Moreno (en González, 2007) propuso el uso de la técnica del socio drama que consiste en la representación escenificada y contradictoria de distintos papeles de una situación problemática a partir del cual se suscita la discusión y profundización del tema propuesto por el facilitador.

Esta estrategia sirve para concretar en situaciones reales las principales ideas, motivaciones y temas de una discusión. Es importante destacar que el problema en estudio no es resuelto con la representación, sino que solamente se escenifica el problema y su solución es analizada conjuntamente con los aportes de los participantes.

Más adelante Rogers (1970) habla de los grupos de encuentro, en cuyo seno se analiza la necesidad del hombre contemporáneo por profundizar en las

* Lesbia González Cubillán es licenciada en Psicología. Magíster en Orientación. Profesora Titular de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Licenciada en Psicología con Maestría en Orientación y Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo. Correo: lesgon@hotmail.com. Paola Lauretti es licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales egresada de la Universidad del Zulia, Psicólogo Clínico egresada de la Universidad Rafael Urdaneta, Magíster en Psicología Educativa, egresada de la Universidad Rafael Urdaneta, Doctora en Historia de América, egresada de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de la Universidad del Zulia. Correo: plaurettis@hotmail.com. Yudelkis Flores es licenciada en Educación, Mención Orientación. Magíster Scientiarum en Orientación. Especialista en Psicoterapia Gestáltica. Orientadora en el Departamento de Psicología de la Universidad del Zulia. Correo: yudelkisf@hotmail.com.

relaciones reales e íntimas así como en la expresión espontánea y libre de sus emociones, ofreciendo la oportunidad de crecimiento personal en un clima de aceptación incondicional.

En su propuesta presenta 15 fases para la intervención en grupos, denominadas: etapa de rodeos, resistencia a la expresión o exploración personal, descripción de sentimientos del pasado, expresión de sentimientos negativos, expresión y exploración de material personal significativo, expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo, desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno, aceptación de sí mismo y comienzo del cambio, resquebrajamiento de las fachadas, retroalimentación, enfrentamiento, asistencia fuera de las sesiones de grupo, el encuentro básico, expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo y cambio de conducta en el grupo.

En la época de la post guerra el Centro de Asesoramiento Psicológico de la Universidad de Chicago se dedicó a la capacitación de consejeros psicológicos para la atención de los veteranos de guerra. Este grupo ofreció experiencias profundas y significativas orientadas hacia el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales.

Partiendo de estas experiencias comienza a surgir el desarrollo de diferentes grupos de intervención grupal, entre los que cabe mencionar los grupos de sensibilización, de conciencia corporal, de desarrollo organizacional, gestáltico y de juegos.

El cine como estrategia de intervención en grupos

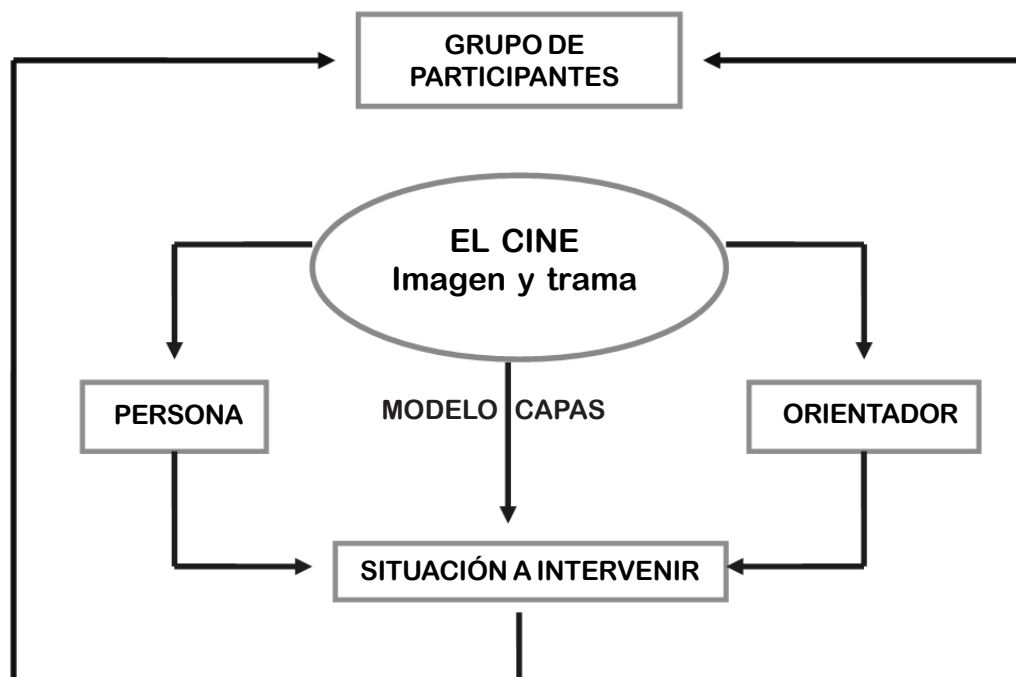
En el campo de la Orientación Educativa, el cine es presentado como un instrumento para facilitar la intervención en procesos de grupo, tomando la problemática presentada un papel activo que afecta la dinámica personal y la profunda complejidad humana; puede considerarse como un fenómeno social y una proyección de las inquietudes culturales de nuestro siglo.

El cine penetra en el mundo de la comunicación y profundiza en el discurso de la imagen logrando, con la transmisión de los mensajes, influir en el desarrollo cognitivo, interviniendo en los comportamientos rutinarios, en las relaciones socioafectivas y fundamentalmente, en la dinámica general de su vida, imprimiendo un sello particular y especial en su desenvolvimiento general (De la Torre, 1997a).

Por esto consideramos que el cine comercial se erige como una posibilidad de ofrecer atención a grupos con necesidades comunes superando las estrategias de intervención tradicionalmente utilizadas en el campo de la Orientación Educativa.

En el esquema que se muestra abajo se representan los aspectos dominantes en este proceso:

Dentro del contexto educativo, el cine surte un efecto integrador, donde llegan los mensajes a través de la imagen acompañada de la palabra, el movimiento, los gestos, la música, la ambientación (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005). La orientación no escapa a este contexto, por eso destacamos la influencia del cine en el desarrollo de la persona, representando una oportunidad para modelar nuevas dimensiones de trabajar su situación personal desde una perspectiva más realista que puede servir como espacio para dibujar nuevas emociones y descargas emocionales y para representar las situaciones que de alguna manera son evadidas. Incluso, pensamos que puede desbloquear los mecanismos de defensa y fungir de reflejo para que la



persona se da cuenta de su propia situación, la cual muchas veces está evadiendo o desfigurando.

Como estrategia, el cine facilita la proyección de las situaciones conflictivas subyacentes en el comportamiento de las personas, siendo esta estrategia menos amenazante que la técnica del socio drama utilizado por Moreno donde la persona debe representar en la trama propuesta, situaciones comprometedoras que pueden llegar a evidenciar su propio problema y pueden inhibir la total expresión de la persona y del grupo. Sin embargo, el cine facilita el proceso de auto reflexión profunda y la vivencia de sus propias experiencias, sin que en ningún momento la persona tenga que exteriorizarlas, ni se sienta desafiada, insegura o desprotegida por ello.

Es así como los contenidos presentados reflejan de manera simulada o a través de historias reales, el encuentro con sus propias situaciones afectivas. El cine es representado dentro de este marco estratégico como un simulador seguro, que facilita el aprendizaje gracias a las analogías, comparaciones y ensayos, permitiendo que los temas representados sean proyectados en la realidad personal a través de la experimentación de sentimientos y transferencias afectivas hacia los personajes.

El enfrentamiento con historias extraídas de la realidad convierte al cine en una variable de incalculable valor porque por su medio los personajes representan situaciones de alto significado para la persona. Es lo que dice De la Torre (2005: 97): «Visionar colectivamente una película para posteriormente realizar una reflexión, discusión, o simplemente dar un parecer, ayuda a encontrar soluciones individuales y colectivas». En este sentido destacamos la fortaleza del cine en los sentimientos y reacciones que despierta en los espectadores.

Distintas propuestas se han presentado para la aplicación del cine como una estrategia efectiva en la atención a grupos. Entre estas puede mencionarse el proceso didáctico de Observar, Relacionar y Aplicar o Método O.R.A, desarrollado en la Universidad de Barcelona por el Dr. De la Torre. Este método destaca en el medio audiovisual el salto de un papel informativo a uno formativo donde el cine se convierte en un vehículo capaz de cambiar a las personas, de fomentar valores, de formar. Se trata de utilizar esta herramienta para destacar aquellos mensajes que interesan para la formación, aunque el film o programa no estuviera diseñado con esa finalidad (De la Torre, 1997b).

Otra propuesta de uso del cine es la presentada por Llanos (1999), quien engloba tres aspectos a analizar en el cine:

1º El sistema de las personas donde se presenta el plano intersubjetivo, intrasubjetivo y transubjetivo o ético existencial. En este plano se analizan los tipos de interacción de los personajes.

2º El sistema del film, ahí se analizan los planos ideológicos, simbólico y estético, enfatizando en la ideología como un sistema de creencias, valores y actitudes de las personas frente al entorno social.

3º El sistema del análisis lleva a la atomización del todo en sus partes y partículas, enriqueciendo cada una de ellas con otros planos tales como el histórico, ético, religioso, ecológico, etc., siguiendo el estilo cognitivo personal.

Otra forma de análisis es la propuesta por Grau (2005), quien hace uso de los textos fílmicos como potenciales documentos para la investigación, enfatizando los siguientes: documentos para la investigación, intencionalidad y refracción, géneros y estilos, y la importancia del contexto.

El Modelo CAPAS

El modelo CAPAS es una propuesta que facilita el abordaje sistemático de las situaciones enfocadas en las escenas cinematográficas que facilitan la proyección de experiencias personales a lo largo de la trama que se vive en la película y con lo cual los participantes toman como foco central o enganche de la situación personal.

Este modelo sirve de apoyo al terapeuta de grupo porque es una herramienta que captura y moviliza a los participantes y los lleva a centrarse desde el análisis superficial de las escenas hasta llevarlo paso a paso a la internalización e identificación con las mismas. En este proceso los sujetos van rememorando a través de las diferentes escenas, momentos de su propia experiencia rescatados de la memoria para permitirle, en una revisión de vida, aflorar en nuevos sentimientos y emociones.

A través de las escenas las personas proyectan sobre los actores sus afectos llevándolos, luego de una descarga emocional, a identificar una alternativa diferente de solución. Este modelo denominado CAPAS estratifica paso a paso el procedimiento, comenzando desde lo más extenso e inofensivo, hasta tocar los niveles más profundos de la persona.

A continuación se presentan los pasos que deben seguirse para trabajar con este modelo:

1er. Paso: Comentario general del contenido de la película, argumentos, mensajes.

2do. Paso: Análisis del problema central planteado en la película, áreas de enraizamiento del conflicto: familiar, laboral, comunitario, etcétera.

3er. Paso: Proceso de internalización, apropiación e identificación de conflictos personales.

4to. Paso: Autorreflexión y encuentro con las diferentes facetas presentadas en la película.

5to. Paso: Solución del conflicto a través de estrategias complementarias a las presentadas en la película.

Una experiencia con el modelo CAPAS

Este modelo fue aplicado a un grupo de estudiantes de la Universidad del Zulia a quienes se les proyectó la película «En busca de la felicidad» y los resultados del análisis son los que se presentan a continuación:

C: En el primer paso del modelo CAPAS el participante identifica las partes de la película que le han llamado la atención y que hemos denominado «las escenas de enganche». En esta parte emite opiniones y comentarios generales a la película.

Los comentarios generales de estos participantes giran en torno a la situación personal de conflicto del protagonista por la difícil situación económica que atraviesa, lo cual a su vez desencadena en conflictos familiares y abandono del hogar por parte de la madre.

Este comentario es interpretado como el foco o enganche con el que los participantes se conectan para luego proyectar sobre estas imágenes su propia necesidad y experiencia de manera inconsciente. Se destaca dentro de esa acción algunas verbalizaciones importantes tales como «constancia y perseverancia»; «esfuerzo personal»; «vivir agitado por la escasez de tiempo», entre otras. En este grupo de verbalizaciones se enfatiza la necesidad de superación y esfuerzo personal que lleva al protagonista a no quedarse de brazos cruzados, sino que por el contrario vive agitado para vencer sus problemas económicos y aunque en algunos momentos exprese sentimientos de impotencia, resentimiento y decepción destacan que por el esfuerzo personal alcanza sus metas.

Otro aspecto que se proyecta está referido a sentimientos de impotencia y resentimiento vinculados

a los miembros de la familia, así como decepción, ansiedad y angustia.

Una tercera área de confluencia son las situaciones familiares que emergieron relacionadas con la responsabilidad de los padres en cuanto a la defensa y protección de los hijos, diferenciándola con la sociedad venezolana donde predomina la paternidad irresponsable.

A: En este segundo paso el participante analiza el tema central de la película identificando las áreas de enraizamiento del problema.

Identificaron tres grandes áreas de enraizamiento del problema. Por una parte problemas económicos debido a la falta de empleo estable, falta de dinero, inestabilidad económica, lucha por la sobrevivencia, mala inversión que desencadena en pérdida de bienes materiales, dificultad de satisfacción de necesidades básicas de alimentación, aseo y seguridad.

Por otra parte, los problemas familiares relacionados con las desavenencias conyugales, ruptura del matrimonio, abandono, optimismo e inocencia del padre al invertir todos sus ahorros en un negocio que luego fracasó y que fue causante de todos sus problemas, falta de toma de decisiones en familia que conduce a problemas de solidaridad y unión entre los esposos y la consecuente separación de la familia.

Una tercera área de enraizamiento se refiere al área afectiva-emocional expresada por la ausencia de valores de la madre al abandonar el hogar y que denota decepción e individualismo en la madre y desequilibrio del hogar. También se encuentran sentimientos de soledad en la familia debido al abandono de la madre.

P: Este paso identifica el proceso de internalización que el participante realiza con diferentes partes de la película que lo lleva a apropiarse de alguna de sus escenas y a proyectar su propia situación. Se encontraron cuatro grandes bloques de proyección dirigidos hacia el protagonista, hacia los problemas económicos, hacia las metas y hacia la familia.

Con el protagonista: se identifican con su actitud positiva ya que a pesar de que hay personas, como la esposa, que le dicen que no logrará sus metas y que por eso lo abandona, él insiste hasta alcanzar sus propósitos de mejorar su calidad de vida. Está rodeado de personas pesimistas y sin esperanzas, que le envían mensajes de derrota y fracaso. Algunas de las verbalizaciones «parece que el pesimismo persigue a

la persona»; «en la vida siempre hay momentos difíciles», ejemplifican este proceso.

Con los problemas económicos: por ser estudiantes y algunos de ellos residentes, están muy sensibilizados con la situación económica del protagonista, expresando el temor a encontrarse en situaciones parecidas que les coloque en riesgo de perder la seguridad de vivienda o a quedarse sin dinero, con la consiguiente posibilidad de «pasar necesidades que puedan convertirse en serias dificultades» y que afecten seriamente su nivel de vida y sus estudios.

Con las metas: el logro de las metas es otro factor de alta intensidad en este proceso de internalización, identificando las consecuencias de los problemas que pueden afectarles en el logro de sus metas. Entre estas consecuencias mencionan la ansiedad del protagonista por alcanzar sus objetivos de vida a pesar de que las personas pesimistas que le rodean le dicen que no las logrará.

Con la familia: hay un fuerte proceso de identificación frente a la posibilidad de perder el apoyo familiar, también les llama la atención la falta de unidad entre sus miembros. Consideran que la familia debe apoyarse mutuamente en los casos de dificultad. El abandono lo ven como el caso extremo de falta de solidaridad y cooperación. La soledad del protagonista frente a la magnitud de su situación, les lleva a interiorizar su realidad de estudiantes.

A: En esta parte del modelo se da el proceso de autorreflexión y de confrontación con las reacciones que desprenden de las escenas de enganche.

En rasgos generales confrontaron sus actitudes frente a la vida, a cómo resolver los problemas que se les presentan y a valorar sus propios mecanismos de acción. En este sentido encontramos en los participantes fuerte actitud positiva, optimismo y de gran esfuerzo de voluntad para superar situaciones difíciles y enfrentar sus propios problemas.

En las expresiones «hay que tomar todas nuestras fortalezas, enfocarlas y salvar los obstáculos para alcanzar la felicidad»; «no hay que darse por vencido así la vida te trate mal», «la vida nos coloca en situaciones difíciles» «los problemas se resuelven luchando contra todo y contra todos» se aprecia la actitud de lucha, optimismo y valentía frente a las adversidades, sin dejarse vencer por las dificultades, actitudes pesimistas y mensajes negativos que las demás personas les dirigen.

Otro aspecto que remueve la reflexión de los participantes es la actitud negativa de su amigo y

vecino cuando se niega a brindarle apoyo cuando más lo necesitaba, lo cual es interpretado por los participantes como un sentimiento de desconfianza y actitud individualista y poco solidaria hacia la necesidad del protagonista.

El aspecto familiar también es punto de reflexión, destacando la importancia del apoyo mutuo y la confianza entre sus miembros cuando se presentan situaciones difíciles que requieren de mayor unión, integración y armonía, relacionado con sus propias vivencias familiares.

S: En esta parte identificaron la solución de los problemas tal como son proyectadas en la película y luego presentan otras alternativas de solución a los mismos que les sirvan como referente para la solución de los conflictos identificados.

Las soluciones identificadas resultan aplicables a su propia situación de vida, ubicando dos grandes vertientes. Una enfocada hacia la búsqueda de otras opciones de trabajo más rentables que le permita ampliar su expectativa laboral y conseguir otros beneficios económicos sin necesidad de aferrarse a una sola empresa. Consideran que hay una relación desproporcionada entre el tiempo invertido en la venta de los escáneres y la ganancia, lo que les lleva a plantearse otras alternativas de solución que le permita alcanzar un nivel de vida más cómodo para él y su familia, sin necesidad de llegar al extremo de tener que separarse el grupo familiar.

La otra vertiente está ubicada en los conflictos familiares, identificándose con la necesidad de búsqueda de apoyo y unión familiar para mantener la estabilidad emocional del grupo y así conservar los lazos matrimoniales.

Análisis transversal de un caso

Presentamos a continuación la experiencia de una estudiante de 20 años de edad, de sexo femenino y cursante de 4º año de la carrera de Arquitectura. En este caso se observa coherencia en los planteamientos que le llevan a profundizar en el análisis y llegar a conclusiones que puede aplicar a su propia vida.

C: Comentario a la película, escenas de enganche. Identifica dos escenas de enganche relacionadas con el protagonista. La primera escena tiene que ver con la venta y posterior robo de los escáneres, lo cuales representaban su inversión y el medio de subsistencia familiar. La otra escena está relacionada con la visita al refugio y los inconvenientes diarios para encontrar plaza.

Estas escenas son interpretadas por la estudiante como la necesidad de lucha constante por alcanzar la felicidad y mejorar la calidad de vida, reflejando la actitud de constancia y perseverancia para no dejarse vencer por los problemas, teniendo siempre confianza en sí mismo.

A: Análisis del tema central.

El tema central gira en torno a los problemas económicos debido a la falta de trabajo. Esta situación desencadena los problemas afectivo-emocionales debido a la ruptura del matrimonio por parte de la madre y la pérdida de las amistades que lo llevan a no tener una persona con quien contar y poder desahogarse. Los problemas se encuentran enraizados en las áreas laboral y familiar.

P: Proceso de internalización.

Se identifica con los problemas económicos del protagonista expresado en la necesidad de buscar trabajo para costearse los estudios y elevar su calidad de vida, así como la utilización del transporte público para trasladarse a los diferentes lugares como los consultorios donde vende los escáneres, la guardería del niño, el refugio, entre otros lugares de su rutina diaria. Esta estudiante se identifica con estas escenas llevándola a reconocer las dificultades que experimenta cada día por el mal funcionamiento del transporte público.

A: Aplicación en su vida personal.

El mejor aprendizaje fue no dejarse vencer por las dificultades así el «mundo se venga abajo» porque como dice el dicho «después de la tormenta viene la calma» y a pesar de tener tantos problemas que parecen no tener solución, siempre hay un momento donde las cosas van mejorando y resolviendo. A pesar de no estar con una persona que nos apoye, siempre debemos seguir adelante.

S: Soluciones.

Como viene hablando de los problemas económicos y de falta de apoyo familiar y de sus amigos, destaca entre las soluciones que buscaría ayuda en otro familiar que le apoye y le dé un lugar momentáneo para vivir junto a su hijo, mientras encuentra alguna solución laboral.

Conclusiones

De las diversas aplicaciones de este modelo inferimos su utilidad en el campo de la Orientación Edu-

cativa para la intervención en grupos de cualquier nivel educativo y edades. También destacamos su utilidad para intervenir en las comunidades organizadas, dando respuesta a un vacío en la atención a estos grupos por la diversidad de participantes, sin embargo, no importa que en estos grupos participen personas de diferentes niveles educativos porque las problemáticas van a surgir directamente de la observación de las escenas representadas.

Sin embargo, enfatizamos que en la selección de las películas sí debe estudiarse con detenimiento la edad de los participantes, debiendo ajustarse las mismas al nivel evolutivo de cada uno de estos grupos.

Bibliografía

- Bohm, D. 1992. *La totalidad y el Orden Implicado*. Barcelona: Cairos.
- Caro, M y Murphy, J. 2003. *El mundo de la cultura cuántica*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- De la Torre, S. 1997a. *El cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. 1997b. *Estrategias de simulación. ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. 1999. *Aprender del conflicto en el cine* (Coord.). Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- De la Torre, S, Pujol, M. A y Rajadell, N. 2005. *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- Fagan, J y Sheoherd, I. 2000. *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Girard, K y Koch, S. 1997. *Resolución de conflictos en la escuela*. Barcelona: Granica.
- González, L. 2007. Aulas creativas para el siglo XXI. *Revista Encuentro Educativo*. Vol. 14.
- Grau, J. 2005. Antropología, cine y refracción. Los textos fílmicos como documentos etnográficos. *Gaceta de Antropología*. N° 21.
- Llanos, E. 1999. Hacia un análisis cinematográfico integral. *Seminario de Psicología y Cine*. Escuela de Psicología de la UDP.
- Morín, E. 1995. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rogers, C. 1970. *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sastre, G y Moreno, M. 2002. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa.
- Torti i Raventós, L. 1999. En De la Torre. 1999. *Aprender del conflicto en el cine*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- Vinyamata, E. 2005. *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel..

Prosecución Estudiantil en la Facultad

Propuesta de Intervención desde la Orientación Universitaria

Rosalinda Romero, Soraya Brunstein, Odris González y Marta Albarrán*

Resumen: El rezago y la deserción son fenómenos policausales con diversidad de factores. En la Facultad Experimental de la Universidad del Zulia se ha observado una prolongada permanencia y elevados índices de deserción y repitencia en la población estudiantil, lo que justifica la necesidad de estudiar el fenómeno para establecer estrategias de intervención que mejoren la situación. A través de una metodología cuantitativa se observó que 38.5% de los estudiantes interrumpe su proceso académico antes de cumplir los dos primeros años de carrera. Esta circunstancia es posible mejorarla a través de tres condiciones esenciales que considera la UNESCO/IESALC: Identificación de grupos de riesgo, Apoyo tutorial integral al estudiante, Potenciar la orientación vocacional. Se considera un enfoque sistémico, donde la orientación universitaria posibilite el conocimiento de sí mismo para culminar efectivamente la carrera elegida. **Palabras Claves:** prosecución, permanencia estudiantil, orientación universitaria.

Introducción

La Educación Superior como profesionalizante del individuo debe garantizar eficiencia y calidad en la formación. Por ello a la dinámica educativa le corresponde considerar el currículo, el transitar estudiantil por los planes de estudio y la administración de estos planes; donde la marcha unísona de estos tres procesos construyen criterios de calidad con pertinencia social (Camperos, 2002).

Una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior está asociada a la velocidad con la que sus estudiantes se desplazan a través de los diferentes planes de estudio, haciéndose indispensable la realización de actividades de control que permitan identificar problemas relacionados con el rezago y la deserción (González-Alpino, 2005).

Ante una realidad que demanda la formación profesional de nuevas carreras con desarrollo de actividades de investigación y producción intelectual (Dubs, 2005), el abordaje de un proceso de evaluación del recorrido que efectúan los estudiantes en su vida estudiantil es clave para definir e interpretar criterios de calidad académica.

El rezago y la deserción son fenómenos policausales en el que intervienen factores familiares, individuales, propios del sector educativo, económicos, sociales y culturales. Estos fenómenos causan que la persona no siga la trayectoria normal dentro de la carrera afectando directamente el desarrollo del individuo.

En 1973, nace en la Universidad el Zulia, la Facultad Experimental en Ciencias (FEC) como un proyecto de transformación académica, cuyo fin era implantar un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación, con una visión integradora e interdisciplinaria del conocimiento científico tecnológico en que se han desarrollado con éxito, la productividad de proyectos y programas de docencia, investigación y extensión en las áreas de Matemática, Física, Química, Biología, Computación y Ciencias Humanas.

En los últimos años, la población estudiantil de esta facultad ha aumentado, dando cabida a grupos de estudiantes que no se identifican con las carreras impartidas en la facultad, sino que ingresan para obtener un cupo en La Universidad del Zulia,

* Rosalinda Romero es profesora del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencias (FEC). Licenciada en Educación Especial con Maestría en Orientación. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI) Ministerio de Ciencia y Tecnología. E-mail: rosalaromero@cantv.net; Soraya Brunstein es profesora del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencias (FEC). Licenciada en Educación Preescolar con Maestría en Orientación. E-mail: brunstein78@hotmail.com; Odris González es profesora del Área Curricular Orientación. Directora del Centro de Orientación. Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad del Zulia (LUZ). Venezuela. Licenciada en Orientación con Maestría en Orientación. Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI) Ministerio de Ciencia y Tecnología. E-mail: odgonzal@hotmail.com; Marta Albarrán es profesora del Área Curricular Orientación. Facultad Experimental de Ciencias (FEC). Licenciada en Orientación con Maestría en Orientación. marta075@hotmail.com

máxima casa de estudios de la región occidental de Venezuela.

Esta situación se ha considerado preocupante, lo que se refleja en la cohorte que ingresó en el año 2000, donde para la licenciatura en matemáticas ingresaron 73 estudiantes y cinco años más tarde solo habían egresado tres de ellos, según el reporte realizado por el Centro de Computación de LUZ.

Dadas estas circunstancias, se plantea investigar como ha sido la prosecución estudiantil a través de una evaluación de la cohorte que ingresó en el año 2000 a la Facultad Experimental de Ciencias. La problemática es definida como un significativo número de estudiantes que abandonan los estudios con un elevado costo tanto para ellos como para la institución. Esta situación motiva la búsqueda de soluciones, no el simple registro de datos, donde se observe que es lo que sucedió con los estudiantes, sino al establecimiento de lineamientos que mejoren las condiciones de los estudiantes para que disminuya su permanencia y se sienta identificado con la carrera en la que se encuentra. Para ello es la Orientación Universitaria capaz de responder a la demanda social de que el sujeto se conozca a si mismo, su transitar por la vida y sepa tomar e implementar decisiones efectivas. La enseñanza superior en esta búsqueda de excelencia debe capacitar a sus estudiantes para que en cualquier momento de la su vida estén en condiciones de formularse objetivos y alcanzarlos (Rodríguez, 2002).

Objetivo General

Caracterizar la prosecución estudiantil en la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, la cual permita generar una propuesta de intervención desde la Orientación Universitaria.

Objetivos Específicos

1. Describir las características de la población estudiantil que ingresó a la FEC en el año 2000, a saber: sexo, edad, estado civil, sector de hábitat.
2. Identificar los elementos relacionados con la prosecución de la cohorte año 2000 en la FEC: licenciatura, permanencia, aplicación del reglamento estudiantil, cambio a otra facultad, último status.
3. Estimar los siguientes indicadores para la cohorte del año 2000: permanencia estudiantil, deserción, relación ingreso-egreso.

4. Establecer pautas para la intervención, considerando los elementos surgidos del análisis a través de la práctica orientadora.

Metodología

En la investigación de índole descriptiva-explicativa se realizó una revisión de los expedientes indexados en el Servicio Automatizado de Carga de Notas (SACAN) de todos los estudiantes que ingresaron en la cohorte del año 2000 a la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Se consideraron las variables: edad, sexo, estado civil, lugar de hábitat, licenciatura, estatus al año 2006, tiempo de permanencia, cambio para otra facultad y número de veces de la aplicación del reglamento estudiantil.

Se hace necesaria la definición de los términos debido a que en la bibliografía consultada existen diversas acepciones y para el análisis y la discusión del tema es requisito indispensable la claridad en la investigación.

Se definieron y estimaron los siguientes indicadores:

- Permanencia Estudiantil: Alumnos regulares que cursan la carrera y no poseen episodios de deserción. Se estima en años.
- Deserción: Proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a el o ella. El alumno no registra actividad académica por un periodo de dos años. El desertor universitario es transitorio y puede revertirse siempre que la persona decida hacerlo.
- Deserción por Facultad: Cambio a otra facultad de la misma universidad.
- Deserción en el primer semestre o año: alumno que abandona los estudios universitarios por inadecuada adaptación a la vida universitaria.
- Activo: Estudiante que tiene matrícula vigente en el momento del estudio en cualquier programa académico de pregrado de la FEC.
- Relación Ingreso-Egreso: Matrícula inicial de cada cohorte estudiantil y egresos graduados por cada cohorte

A través de las variables y los índices se caracterizó la secuencia de estudios de los alumnos y revela parte del panorama de acción institucional, observando lo ocurrido en el transitar del estudiante por el plan

previsto como deseable. Este análisis cuantitativo a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 10.0, permitió precisar fortalezas, debilidades (pérdida de tiempo, esfuerzo y recursos), limitaciones y vincula los hallazgos con la eficiencia interna de la institución en su función docente.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación a través de un análisis descriptivo que permite obtener una visión global de

todo el conjunto de datos, para lo cual se construyeron tablas de frecuencia, gráficos y se determinó el promedio.

En relación al objetivo No. 1 referente a la descripción de las características de los estudiantes que ingresaron a la FEC en la primera cohorte del año 2000 se obtuvo que 53.6 % fueron de sexo femenino y 46.4% masculino, siendo el 98.9% solteros (Tabla 1). Para la edad, el mínimo fue de 22 años y el máximo de 44 años con un promedio de 24 años. El 94% de la muestra habita en el municipio Maracaibo.

**Tabla 1. Distribución por Sexo y Estado Civil
Estudiantes Cohorte año 2000. FEC-LUZ**

		Estado Civil			Total	
		Soltero	Casado	Otro		%
Sexo	Femenino	191	0	1	192	53.6
	Masculino	163	1	2	166	46.4
Total		354	1	3	358	

La tabla 2 muestra la distribución de la población según la licenciatura por la cual ingresaron a la FEC.

**Tabla 2. Distribución de la Población según
Licenciatura**

	Frecuencia	Porcentaje
Computación	96	26,8
Biología	46	12,8
Química	93	26,0
Matemáticas	65	18,2
Física	58	16,2
Total	358	100,0

Las características de la prosecución estudiantil de esta cohorte, correspondiente al objetivo No. 2 de la investigación, muestra que el promedio de permanencia de los estudiantes en la FEC es de 3.7 años con un mínimo de 0 y un máximo de 6 años al momento de medir la variable (II periodo 2006). Es de notar en la tabla 3 que el 38.5% de los estudiantes se retira de la Facultad en los primeros dos años de haber ingresado.

Tabla 3. Periodo de Permanencia en la FEC

Años (#)	Frecuencia	%	% Acumulado
0	26	7,3	7,3
1	56	15,6	22,9
2	56	15,6	38,5
3	28	7,8	46,4
4	30	8,4	54,7
5	19	5,3	60,1
6	143	39,9	100,0
Total	358	100,0	

En relación al cambio a otra facultad 28.8% de los estudiantes que ingresaron en la cohorte del año 2000 consiguieron el cambio a otras facultades de la Universidad del Zulia (Tabla 4), siendo en orden de demanda las siguientes: Ingeniería, Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, Odontología, Medicina, Arquitectura y Veterinaria.

Tabla 4. Cambio a otra Facultad

	Frecuencia	%
Si	103	28,8
No	255	71,2
Total	358	100,0

En la población estudiada se consideró el último estatus o estado en que se encontraba el estudiante en el momento de recolectar los datos, resultado que se muestra en la tabla 5. Se observa que solo se consideran activos para el II periodo 2006 el 31% de la población. Aproximadamente el 60% de los inscritos en la cohorte año 2000 no permanecen en la FEC, ya sea por la obtención de cambio de facultad, egreso, retiro o deserción.

Tabla 5. Distribución según Último Estatus

	Frecuencia	%
Activo	115	32,12
Inscripcion		
Suspendida	10	2,8
Desertor	105	29,3
Retiro Temporal	3	,8
Reglamento	8	2,2
Repitiente		
Egresado	14	3,9
Cambio de facultad	103	28,8
Total	358	100,0

La tabla 6 presenta la información relacionada con la aplicación del reglamento estudiantil, se presenta que más del 50% de la población que ingresó en la cohorte del año 2000 a la FEC les ha sido aplicado alguna vez en sus estudios el Reglamento Estudiantil para Repitientes de LUZ el cual les suspende por un semestre su posibilidad de inscripción.

Tabla 6. Aplicación del Reglamento Estudiantil

Nº de Veces	Frecuencia	%	% Acumulado
Ninguna	151	42,2	42,2
1	110	30,7	72,9
2	62	17,3	90,2
3+	35	9,8	100,0
Total	358	100,0	

En relación a los indicadores las estimaciones de la relación ingreso-egreso realizadas por el Centro de Computación de LUZ para el año 2004, muestran un porcentaje de egreso del 6.85% para la licenciatura en Matemáticas, 9.43% para la licenciatura en Física, 41.05% para Química, 68.63% para Biología y 25.76% para computación. En cuanto a la deserción, considerando el término seleccionado en la in-

vestigación, se observa que 29.3% de los alumnos tienen dos años o mas sin presentar actividad académica y 28.8% muestra deserción por Facultad obteniendo cambio hacia otras dependencias de la Universidad del Zulia. La deserción durante el primer año fue de 22.9% del total de los estudiantes.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue dimensionar la prosecución de los estudiantes de la FEC en un periodo, considerando que la evaluación de la calidad de la educación es un concepto de carácter prioritario y un valor determinante en cuanto a la democratización de un país y de su educación lo que permita ofrecer propuestas de reforma y mejoramiento de la educación superior (Fernandez-Lamarra, 2005).

Es de destacar que el análisis cuantitativo permite una mirada general al problema planteado, considerando que las características de la permanencia estudiantil están vinculadas no solo al estudiante, sino a la organización académico-administrativa universitaria. Este hecho posee implicaciones de tipo social e institucional que han de ser consideradas para plantear una verdadera reforma universitaria, donde el individuo adquiera un conocimiento pertinente que le permita vincularse con su entorno.

Los estudios sobre permanencia y deserción actualmente se han constituido en tema prioritario en la región latinoamericana. El Programa «Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe» que ha adelantado el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) desde el año 2001, permite hoy contar con un panorama de estos cambios, a partir del trabajo de más de 250 académicos de toda la región pertenecientes a distintos sectores de la educación superior (Universidades públicas y privadas, laicas y religiosas, Consejos de Rectores, Ministerios de Educación, grupos académicos, Cátedras UNESCO y especialistas). En sus informes se recoge la realidad universitaria de quince países de la región, haciendo saber que la repitencia y deserción son fenómenos colectivos que están relacionados con la eficiencia del sistema, lo que se considera un punto de partida para el panorama general presentado en esta investigación.

Al observar las características del estudiantado se observa un fenómeno similar al de la región latinoamericana con un leve aumento en la matrícula de sexo femenino (González L, 2006). De estos indi-

viduos alrededor de un 20% se retiran de la institución antes del primer año de carrera universitaria, situación que pudiera estar relacionada con lo que algunos autores han denominado deserción a primer semestre de carrera por inadecuada adaptación a la vida universitaria (Páramo Gabriel y Correa Carlos, 1999). Este aspecto puede ser considerado su abordaje desde la Orientación, no solo en el ámbito universitario sino desde la escuela, donde se debe trabajar la orientación profesional posibilitando el desarrollo de las habilidades de la persona, dejando a un lado el modelo de memorización y abriendo espacios para la construcción de conocimientos. La orientación debe ser eje mediador entre la educación y el mundo laboral, manteniendo al estudiante motivado hacia la carrera seleccionada y sus posibilidades laborales.

Entre los resultados obtenidos se observó que considerando el concepto de deserción planteado al inicio de la investigación, aproximadamente 30% de los estudiantes que comenzaron sus estudios en la FEC en el año 2000 presentan dos años sin registro de actividad académica, abandonando el programa académico en el cual se matricularon. Este porcentaje de deserción debe ser estudiado para acercarse a los factores que la causan, para posteriormente establecer estrategias de acciones remediales y preventivas para su solución. Es de destacar que a pesar de que no es objetivo del presente estudio indagar sobre las causas de repitencia y deserción en la población analizada, se comparte los criterios expuestos en otros estudios latinoamericanos (González L, 2005) donde el criterio socioeconómico prevalece como causa, especialmente en la población de escasos ingresos, seguido de escasa claridad vocacional (Abarca A y Sánchez M, 2005).

Por otro lado, 80% del estudiantado que permanece en la universidad, presenta características de persistencia, en el caso particular para el año 2006, 14 estudiantes de la cohorte del año 2000 habían egresado de la Universidad del Zulia, habiendo transcurridos dos años más de la duración esperada de la carrera, por lo que se excede el tiempo promedio de graduación. Un estudio efectuado en la Educación Superior en Guatemala (Calderón, 2005) arroja como razones para que suceda este efecto la deficiente preparación de los estudiantes, lo que es heredado del sistema educativo nacional, así como la poca preparación para las metodologías utilizadas en el aprendizaje en el sistema de educación superior.

Es de notar que un 28% de los estudiantes obtuvieron el cambio hacia otras facultades y forman parte de un 60% de estudiantes pertenecientes a la cohorte que ingresó en el año 2000 a la FEC y que por diversas causas no se encuentran actualmente activos. Esto permite concluir que existe una movilidad interna de estudiantes que cambian de programas, lo cual tiene implicaciones económicas, originando costos adicionales para la institución y limitando los criterios de eficiencia y calidad en las licenciaturas estudiadas. Desde la orientación vocacional, es posible detectar este grupo de riesgo, comenzando desde la educación media, haciendo énfasis en el conocimiento de las destrezas requeridas por la carrera y oportunidades en el mercado laboral.

En relación a la aplicación del reglamento estudiantil, a más del 50% de los estudiantes que componen la población, les ha sido aplicado al menos una vez en el transcurso de su carrera, situación que podría estar relacionada con algunos de los factores mencionados anteriormente, escasa preparación en sus estudios previos, poca motivación hacia las carreras en la cual se encuentran, desconocimiento de métodos de aprendizaje, excesiva masificación de la matrícula lo que desmejora las condiciones de enseñanza aprendizaje vinculadas con los docentes e infraestructura de la Institución.

Finalmente, la visión que se presenta constituye un punto de partida para profundizar en el diagnóstico de factores que podrían estar incidiendo en los procesos educativos de las carreras que imparte la FEC, puesto que el seguimiento estudiantil permite mejorar la administración curricular, efecto que se ve reflejado en la calidad de la educación.

Propuesta

Considerando los anteriores planteamientos, la propuesta para el asesoramiento de los estudiantes de la FEC, estaría centrada en mejorar tres condiciones esenciales que considera la UNESCO/IESALC (2006) para superar la permanencia prolongada y la deserción, a saber:

- Identificación de grupos de riesgo
- Apoyo tutorial integral al estudiante
- Potenciar la orientación vocacional.

Se considera un enfoque sistémico, donde la orientación universitaria posibilita el conocimiento de sí mismo para culminar efectivamente la carrera elegida, los postulados de González (2004) se sustenta

en el conocimiento de la naturaleza de la motivación que orienta al estudiante hacia el estudio de la profesión, así como de los recursos personales que matizan su funcionamiento en el proceso de regulación de la actuación profesional y que se expresa en la toma de decisiones profesionales; es decir «... desde un enfoque personológico, como expresión de la personalidad, por lo que es necesario conocer no sólo qué motivos orientan al sujeto en su inclinación hacia una u otra profesión (contenido de la motiva-

ción) sino también cómo participan estos motivos en la regulación de la actuación (funcionamiento de la motivación)»

Plantea que el diseño e investigación de estrategias de Orientación Profesional en el currículo universitario puede realizarse a través de diferentes vías: la asesoría, el experimento pedagógico, la investigación-acción. A partir de ello, la propuesta para el asesoramiento vincula las vías con las condiciones, surgiendo el siguiente encuadre metodológico:

	Identificación Grupos de Riesgo	Apoyo Integral Tutorial	Potenciar la Orientación Universitaria
Asesoría	Acciones al ingreso, resolución de situaciones claves durante la vida universitaria.	Utilizar la asesoría académica como medio de obtención de herramienta y habilidades para la inserción en la vida universitaria.	Prever la masificación en las carreras universitarias para que las posibilidades de asesoría sean válidas y eficientes.
Experimento Pedagógico	Establecer mecanismos para la prevención de los grupos a través del estudio sistemático y empírico de las cohortes permitiendo posteriormente un abordaje cualitativo.	Facilitar nuevos procedimientos para la resolución de problemas, con la interacción de nuevas estrategias y enfoques teóricos.	Establecer múltiples relaciones de la actividad laboral develando las conexiones de los objetos en la realidad y su reproducción en la actividad práctica.
Investigación-Acción	Realizar diagnóstico a la población donde el seguimiento del grupo permita determinar los factores institucionales, socioeconómicos, culturales.	Considerar los procesos de aprendizaje del estudiante y los enfoques utilizados por los docentes para abordar el conocimiento.	Vincular las experiencias laborales con la teoría, permitiendo un acercamiento al área laboral esclarecedor de metas vocacionales.

Los aspectos mencionados están relacionados con acciones específicas en el área de Orientación, lo que permitirá que el estudiante construya nuevos esquemas y considere nuevas alternativas reconociéndose como ser responsable y activo.

Para la propuesta se consideran las reflexiones realizadas por Platone y Cabrera (2005) en relación a las consideraciones metodológicas del proceso de orientación a partir de los nuevos paradigmas planteados en la posmodernidad:

a) Re-ordenar la experiencia inmediata del estudiante de educación media para que tome conciencia de

cuales son los elementos que son significativos para él en la elaboración de su plan de vida.

b) Estimular habilidades personales reflexivas sobre la experiencia, percibiéndose como sujeto responsable de sus decisiones.

c) Dotar al joven de destrezas para negociar consigo mismo lo que realmente desea y de lo que está disponible y de lo que él se compromete a lograr.

d) Desarrollar en él la capacidad de *auto-observación* para que sea capaz de discriminar entre sus estados internos (creencias y actitudes) y los eventos externos, así como de *reflexionar* para que reorganice de manera coherente sus esquemas mentales.

«La tarea del Orientador consistiría, en proporcionar, a través de interacciones pertinentes y significativas, las condiciones capaces de disparar procesos de reorganización en el estudiante para que asuma la responsabilidad de los cambios y de las formas cómo va a reorganizar su experiencia y a realizar su elección».

La revisión de las investigaciones relacionadas con la temática, aportan que las vías para solucionar la deserción, rezago o repitencia de los alumnos, no pueden venir desde un solo elemento de todo el proceso de educación superior. La vinculación debe ser entre los diferentes actores e infraestructura, considerando algunas estrategias, a saber:

- Realización de campañas motivacionales para los estudiantes de media.
- Asegurar seguimiento psicopedagógico y psicológico de estudiantes.
- Revisar los modelos educativos.
- Facilitar el acceso a material bibliográfico
- Incentivar a los docentes a cumplir la funciones de asesores académicos
- Programas de apoyo socioeconómico
- Diseño y administración curricular apropiados
- Procesos administrativos eficientes

La tarea que se presenta en relación a la superación de los problemas descritos en la prosecución de los estudiantes en la FEC comienza desde los niveles educativos más bajos, y las implicaciones de tipo social e institucional que conllevan establece que se deben emprender varias acciones, desde diversos ángulos, con miras a optimizar los recursos.

Bibliografía

- Abarca Allan y Sánchez María (2005). *La Deserción Estudiantil de la Educación Superior: El caso de la Universidad de Costa Rica*. Revista Actualidades Investigativas en Educación.
- Calderon J (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Guatemala*. UNESCO-IESALC.
- Camperos Camero, M (2002). *El Transitar estudiantil por el Currículo y sus Implicaciones en la Eficiencia Interna de las Universidades*. Informe de Investigaciones Educativas, Vol. 16, No. 1 y 2.
- Dubs, R (2005): *Permanecer o desertar en los estudios de postgrado*. Investigación y Postgrado. Año 20 No. 1 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.
- Escobar Chávez, A. L., Audelo López, C. B., Rodríguez, C. L. (2005). *Hacia un modelo curricular en la UAS. Lineamientos generales*. Revista Electrónica Acción Educativa N°4.
- Fernández Lamarra, Nolberto (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas. Capítulo VI*. En: Informe de la Educación Superior en América Latina. IESALC-UNESCO.
- González-Fiegehen Luis E (2006). *Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena*. UNESCO-IESALC. Chile.
- González-Fiegehen Luis E (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Capítulo 11*. En: Informe de la Educación Superior en América Latina. IESALC-UNESCO.
- González Maura, V (2004) *La Orientación Profesional y Currículum Universitario. Una Estrategia Educativa para el Desarrollo Profesional y Responsable*. Barcelona: Alertes Psicopedagogía.
- Olmos, E (1997). *El Rendimiento Estudiantil: Una Metodología para su Medición*. Revista Economía No. 13. pp. 7-26.
- Ortigosa M, González O, Rodríguez L, Stanford A, Villalobos E, Marines J, Perozo M y Castillo R, (2003). *El rendimiento y la prosecución estudiantil en la escuela de arquitectura, LUZ. Aproximación a un modelo de evaluación permanente*. Revista Multiciencia Vol. 3 No. 2 Maracaibo.
- Páramo Gabriel y Correa Carlos (1999). *Deserción Estudiantil Universitaria*. Revista Universidad EAFIT, Medellín.
- Platone, M.L. y Cabrera de Brazon, M (2005). *Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela*. Rev. Ped. [online]. sep. 2005, vol.26, no.77 [citado 01 Febrero 2007], p.28-38. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300006&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- UNESCO – IESALC, (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina*. Caracas.



El Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa S.C. (CENIF) promueve la formación de docentes y orientadores educativos, mediante eventos, cursos, conferencias y diplomados, como el Diplomado Semipresencial denominado "Conocimiento, Valores y Habilidades de la Orientación Educativa para el Siglo XXI". Para tener información de esta opción educativa, visite nuestro sitio en Internet: www.cenif.ws

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Jueves 22 de mayo de 2008, día de Santa Rita de Casia
(y sábado 8 de marzo, día internacional de la mujer)

*Por orden desafortunado de desaparición,
a la Reyes, Píaf y Joplin
y a las brujas de todos los tiempos*

I

*Haciendo un balance, algunas veces los suicidas, se encuentran
provocando cólera, inflamando la luna,
dejando el pan que erraron para un beso,
dejando la hoja del libro apenas abierta.*

*Nada quedó dicho, el teléfono fuera de línea
y el amor cualquiera fue una infección*

Anne Sexton¹

II

Santa Rita de Casia (1377- 1447) fue una mujer que ofrendó su vida a Dios. Siempre piadosa y abnegada, soportó en silencio las juergas, juegos y los vicios de su esposo. Gracias a sus oraciones y flagelos cotidianos, Dios se conmovió de su martirio y le concedió el deseo de enmendar al marido, el que apenas tuvo tiempo para demostrar su arrepentimiento y recibir la absolución por las faltas cometidas, cuando fue sorprendido por la muerte. Inexplicablemente al poco tiempo sus dos hijos murieron a causa de una enfermedad tan inesperada como extraña. Rita, que siempre vivió con las comodidades de una aristócrata, renunció a los bienes, se despojó del guardarropas lujoso y vistió con las prendas más miserables que pudo encontrar, después se hizo una impresionante herida en la frente, la que al poco tiempo se infectó a grado tal que de ella brotaron gusanos; así ingreso al convento. Su llaga putrefacta la mostraba con orgullo y como una muestra de su martirio y entrega a Dios. Así vivió, orando y realizando las tareas más infames del convento. Se cuenta que cuando estaba moribunda, de la llaga emanó una luz resplandeciente, y que en la agonía pidió como último deseo tener en sus manos una rosa blanca. Las religiosas consideraban imposible cumplir el deseo, porque se encon-

traban soportando un invierno inclemente y el jardín estaba cubierto de nieve; pensaron que la solicitud era producto del delirio. Escéptica y por mero formulismo, una de las monjas salió al jardín por el encargo. Cual no sería su sorpresa, cuando vio una rosa blanca, que solitaria entre la nieve la aguardaba, de inmediato la llevó a la santa, y ésta fervorosamente la apriionó entre sus manos, antes de morir, mientras que milagrosamente desaparecía la llaga en su torturada frente...²

III

*Morir
es un arte como casi todo
Yo lo hago excepcionalmente bien
Lo hago y duele como el infierno
Lo hago y lo siento real
Supongo que podríais decir que tengo vocación*

Silvia Plath³

IV

Tommaso Grassi, vivía en el tercer piso de un edificio, el 341 de la Rue des Pyrénées, en la zona poniente de París, por el rumbo de Port des Lilas, no muy lejos de la Plaza de la República. Tomasso era un joven alto y espigado, originario de Bologna, Italia; en ese tiempo cursaba la licenciatura en Ciencias Sociales, era un estudiante avanzado muy bueno y dedicado, además de ser una excelente persona. Me admitió como su huésped sin condiciones y de muy buena gana. El alojamiento en su depto fue imprevisto, porque ni el esperaba recibirme, ni yo tenía idea que pudiera encontrarme con él. Fue suficiente un «salvoconducto o recomendación verbal» de Valeria Bertoncelli, una joven y bella bolognesa que conocí en una tertulia muy grata y académicaizquierdista que el veneciano Gregorio

¹ Ane Sexton; en Schwartz, Perla (1989). *El quebranto del silencio*. 1ª edición. Diana: México, p. 109.

² Girabal, José M. (1974). *El libro de los santos*. 1ª edición. Monar / Claretiana: Buenos Aires.

³ Sylvia Plath, *Idem*, p. 82.

Piccin organizó en las casa de un matrimonio joven, en una casita a la ribera de la Giutecca, frente a Venecia. Cuando me presenté con el salvoconducto, Tomasso se sonrojó y sonrió al recuerdo. Me quedó la impresión que entre Tomasso y Valeria había existido una relación amorosa, y que se vieron obligados a separarse debido a la estancia prolongada de Tommaso en París, pero que ellos habían arconado una sólida amistad y una mutua confianza.

V

*Ven
Ayúdame a insertar mi corazón en la tapa de este libro
enciclopedia donde en cualquier momento puedo leerle
manual de fórmulas para ahuyentar la tristeza*

*Ven
ayúdame a olvidarte, a no seguir buscando
la mirada que pusiste en mi rostro
cada minuto diferente*

*Ven
ayúdame a olvidar nuestra hermosa
soledad de animales en celo
si tú me ayudas, te prometo no salir a buscarte en los espejos
o en el fondo de la taza de té*

Thelma Nava⁴

VI

En la calle de Héroes N° 45, Colonia Guerrero de la Ciudad de México, aun está la casa del ingeniero y arquitecto Antonio Rivas Mercado. Entre sus obras más destacadas se encuentra la porfiriana Columna de la Independencia, cuyo «Ángel de la Independencia» se ha convertido en el símbolo de esta gran ciudad. La casa donde vivió el artista Rivas Mercado con su familia fue diseñada y construida por él en los últimos años del siglo XIX, aún cuando la Colonia Guerrero comenzaba a poblarse, y la ciudad se extendía un poco más allá del Templo de San Hipólito, en la parte norte de la Alameda Central. La casa está abandonada y en ruinas; no obstante, es posible apreciar la majestuosidad con la que fue proyectada. Unas escaleras conducen a la entrada, enmarcada por una portada neoclásica que nos refiere la influencia artística y parisina de su constructor; la construcción se encuentra en un predio extenso y al centro, rodeada de lo que fue un jardín, y ofrece la impresión de haber sido una casa de campo. Allí vivió sus mejores años Antonieta Rivas Mercado, hija del artista; mujer inteligente, culta y emprendedora de proyectos culturales y políticos; vivió

el movimiento vasconcelista como nadie lo hizo: con gran pasión, entrega y amor...

VII

*¡Pudiera ser tan feliz esta noche!
Aún quedan sueños rezagados.
¡Y tantos libros! ¡Y tantas luces!
¡Y mis pocos años! ¿Por qué no?
La muerte está lejana. No me mira
¡Tanta vida señor!
¿Para que tanta vida?*

Alejandra Pizarnick⁵

VIII

Emily (Elizabeth) Dickinson nació el 10 de diciembre de 1830 en la tranquila comunidad de Amherst, Massachussets. Dickinson es una de las poetas más importantes de los Estados Unidos de Norteamérica y del mundo. Por razones poco claras, voluntariamente se enclaustró durante 20 años en su casa, de la que no salió jamás. Siempre vestida de blanco, se dedicó a escribir en total aislamiento; por esa extraña manera de vivir se le conoció como la «Monja de Orleáns». Su alejamiento del mundo, se dijo, fue debido a la desilusión que le provocaron las guerras intestinas de su país. Otros dijeron que se transformó en una ermitaña por las grandes desilusiones amorosas que tuvo y que la inhibieron frente al matrimonio. Por esas frustraciones, prefirió escribir cerca de dos mil poemas. Murió el 15 de mayo de 1886, a la edad de 56 años...⁶

IX

Dios mío, Dios mío, deja a mi lado un poco más a mi amor, un día, dos días, ocho días, déjalo a mi lado, el tiempo suficiente para empezar o terminar...

Edith Piaf⁷

X)

Me dirijo al barrio de Saint Michel a encontrarme con Tomasso, tomaremos cerveza y comeremos «cus-cus», en un bar africano. Mis actividades terminaron mucho antes de la cita y tengo el tiempo suficiente para una visita reposada a Notre Dame. Salgo de la biblioteca y tengo enfrente el Puente Simone de Beauvoir, que cruza el Seine, abordo un barquito hacia la zona oriente de París, escucho por los audifonos de mi asiento datos sobre los sitios de interés que se encuentran cercanos a la travesía de la nave. En el Puente de Sully, cerca de Saint Michel, se escucha la voz de la Piaf. El himnorola de París «La Vie en

⁴ Thelma Nava (1966). *El corno emplumado*. 1ª edición. FCE: México.

⁵ Alejandra Pizarnick; en Schwartz, *Op. cit.*, p. 99.

⁶ En www.poemsnorteamerica.net/emilidickinson.htm

⁷ Edith Piaf; citada por Yulli García en «Mujeres de Cabaret. Edith Piaf, el pequeño gorrión», *Milenio Diario*. Domingo 2 de marzo de 2008. México, p. 55.

Rose», conserva el sonido marchito y chillón de los metales, evoca el ambiente y el tufo de la segunda guerra mundial, y las noches bohemias y dionisiacas de la Piaf con la intelectualidad gala. Recuerdo haber leído que el Gorrión rescató a 175 franceses presos, cuando los alemanes la invitaban a cantar; «iba con un grupo pequeño de músicos, y ella llevaba pasaportes falsos, y sacaba varios prisioneros franceses a los que hacía pasar como parte de su orquesta», así pudo salvarlos de los campos de concentración nazi. Estoy por llegar a Notre Dame, la tarde se aleja, la claridad del día es magra, las aguas comienzan a verse pardas y la ribera anuncia con discretas luces el advenimiento de la noche. He llegado a la gloria y al infierno, de un lado Notre Dame y del otro el cosmopolita Barrio Latino...

XI)

El mundo realmente es un lugar triste, nunca me lo advirtieron cuando era una niña...

Janis Joplin⁸

XII

*He desplegado mi orfandad
sobre la mesa, como un mapa
Dibuje el itinerario hacia mi lugar al viento.
Los que llegan no me encuentran.
Los que espero no existen.
Y he bebido licores furiosos para transmutar los rostros
en un ángel, en vasos vacíos*

Alejandra Pizarnick⁹

XIII

Hace años, no se quien ni cuando, algún amigo o amiga me introdujo al mundo de la música sacra, a través de un famoso organista de Notre Dame: Marian Marciak. Cuando escuche uno de sus discos me fascinó, y su música desde siempre me condujo a un misticismo electróbacheano, en donde mi imaginación y deseo me acercaba al ambiente de una extrema tranquilidad de esa catedral. Por eso regreso a Notre Dame, especialmente al atardecer, porque siento la necesidad de alimentar el mitosensación que cincele a través de la música de Marciak. Apenas cruzo el umbral y me recibe un coro que canta celestialmente; los rayos de luz azulada procedentes de los vitrales mantienen su silencio y prudencia, solo se dedican a iluminar conservadoramente al altar mayor. La semioscuridad, los coros, los murmullos provocados por la oraciones de los fieles y el aroma a incienso crean la mejor parafernalia para creer que sí hay otra vida después de la muerte. Entonces comprendo

que Antonieta Rivas Mercado, escogió el mejor lugar para suicidarse, y que Notre Dame puede ser el cielo...

XIV

Alceste en el círculo poético

*El mejor esclavo
que no se necesita ser azotado
ella se azota a sí misma

No con un látigo de piel
o con barras o leña
no con una cachiporra
o una bandera negra, pero sí con un látigo fino
o con su propia lengua
Y el sutil golpe
de su mente contra
su mente*

*¿Quién puede odiarle tan bien
como ella se odia a sí misma?
¿Y quien puede igualar la fineza
de su propio abuso?
Años de entrenamiento se requieren para eso (...)*

*Ella nunca debe salir de casa
a menos que disimulen el maquillaje*

*Ella debe calzar zapatos estrechos
para que siempre recuerde su cautiverio (...)*

*Si ella es una artista
y se acerca a ser genio
la gran realidad de su don
le causará tal pena
que ella deseará quitarse la vida
antes que cualquiera de nosotras*

*Y cuando ella muera, nosotros la lloraremos
y la convertiremos en una santa.*

Erica Jong¹⁰

XV

*Más allá de cualquier zona prohibida
hay un espejo para nuestra triste transparencia*

Alejandra Pizarnick¹¹

Riverohl Foundation Inc.

⁸ Eclair, Rene. *Janis*. 1ª edición. Publicaciones Liverpool, México, p. 130.

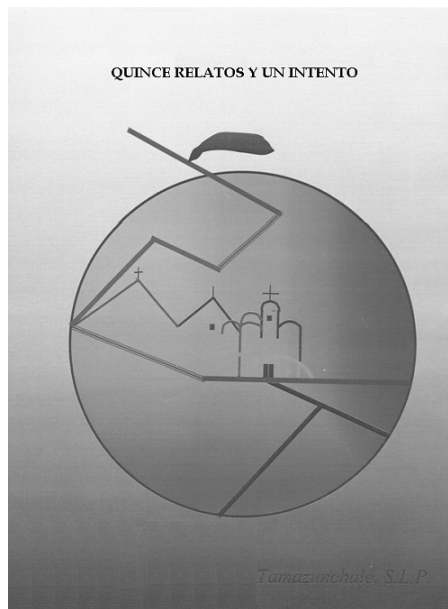
⁹ Alejandra Pizarnick; en Schwartz. *Op. cit.*, p. 98.

¹⁰ Erica Jong. *Idem.*, p. 10.

¹¹ Alejandra Pizarnick. *Idem.*, p. 97.

Quince Relatos y un Intento

Gustavo Blanco García*



Una tarde de verano, elaborando un ensayo de la materia de Pensamientos Psicopedagógicos y Filosóficos contenida dentro de los estudios postgrado que realizaba hace unos años, se me vino a la mente la idea de escribir una historia referente a los valores. En la materia en mención, se analizan desde un punto de vista filosófico las distintas épocas por las que ha transitado la educación en el mundo, y la importancia que ha tenido su influencia en el desarrollo de los seres humanos. Dentro de las distintas corrientes psicopedagógicas, se puede intuir en el transcurrir del tiempo un constante cambio en la percepción de los va-

lores de acuerdo a la perspectiva del creador de la teoría educativa.

Altruismo, fue el primer relato surgido de la inquietud por plasmar las distintas escalas de valores que se manifiestan en las personas que integran una sociedad moderna. Sin embargo, con el fluir de las ideas, las narraciones fueron adquiriendo distintos enfoques: unas con tintes esotéricos; otras hacen referencia a las costumbres, tradiciones y creencias de una parte de nuestra cultura provinciana que se percibe en algunos pueblos de México, y otras fueron con el fin de establecer un posible vínculo entre ellas.

Las historias no fueron ordenadas en la forma en que se fueron creando. Después de *Altruismo*, siguieron *Amigas*, *Los Loros*, etc. Entonces, fue necesario establecer un entorno a los personajes, con el fin de ubicar un lugar donde se desarrollan las distintas narraciones para poder dar a conocer la idiosincrasia de sus pobladores, y nació *Turiscán*. La última historia escrita fue *Encuentro*.

El libro contiene un doble propósito: el primero es, el de percibir cada relato por separado, siendo en éste caso el objetivo, que al término de cada historia se tenga la sensación de que ésta llegó a su

fin; el segundo es, lograr que a partir de una ligera interrelación de varios elementos, el lector aprecie las lecturas como un todo en un sincero intento de lograr obtener una corta novela.

De lo anterior, nace la idea del nombre de un libro: *Quince Relatos y un Intento*.

Sólo quien recorra el total de las páginas, desde su muy particular punto de vista determinará si las dos perspectivas son alcanzadas.

En este espacio se presenta el escrito denominado «Transitar» y una poesía que también es parte de otro libro llamado *Todos Santos*. Ambos se refieren a esa extraordinaria celebración ancestral que año con año se realiza en la mayor parte de los pueblos mexicanos en donde se recuerda a nuestros queridos difuntos que se nos adelantaron a ese misterioso viaje al cual todos habremos de partir y del que cada quien tiene su propia creencia.

Se ponen a consideración de los lectores ambos escritos, en un intento por compartir un fragmento de las ideas que se me presentan en mis cortos lapsos de ociosidad y locura, y a los cuales creo que todos tenemos derecho.

* Licenciado en Contaduría Pública en el Instituto de Estudios Superiores Potosino. Estudios de maestría en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Encargado del Departamento de Servicios Docentes del Cbtis. No. 187 de Tamazunchale, S.L.P. Obra Inédita con Registro de Derechos de Autor No 03-2007-022711134300-14.

*Este es el humo que abraza, a nuestros seres queridos, y
los guía hasta su casa, en donde son bienvenidos*

TRANSITAR

—¡Oye Jacinto! Sí te vas animar a ir este año?

—No sé, lo estoy pensando... es que está de la chingada.

—Pues sí, el riesgo es mucho, hace dos años don Chucho Ramos no se podía regresar. Se entretuvo de más visitando a otras familias y haciéndoles maldades, y que se le acaba el tiempo, tú. No crees que le apagaron toditas las velas y ya no encontraba el camino de regreso. De no ser porque la señora de la casa al parecer escuchaba ruidos y de puritito miedo prendió una veladora, y eso fue lo que ayudó a Don Chucho a regresar. Pero ya le andaba, el pobre hombre llegó bien asustado.

—Y es que también el viaje se siente re'feo, desde que uno entra al remolino, luego cae al hoyo profundo y por último el pinche tirón que se siente al llegar, que hasta retortijones dan en el estómago.

—Mira, mientras tú quieras ir y estés prevenido, no pasa del susto del viaje, tanto pa' ir como pa' regresar. Lo que tiene que hacer uno, es estar listo para que cuando pase la fuerza jaladora brincar a tiempo y sin dudar, porque si estás indeciso te puedes hasta perder.

—Por eso dicen los más viejos, que lo mejor es dejarse llevar y no poner resistencia a la fuerza jaladora, porque en una de esas te puedes quedar perdido en medio de la nada.

—La verdad es que todo está en uno. La cosa es dejarse llevar y no asustarse y hasta caes suavcito y donde quieres. Claro está, se necesita para eso mucho temple y experiencia, pero de lo demás, no pasa nada, es una cosa natural y con el tiempo siempre te regresas. - Por eso los viejos no'mas se ríen de nosotros, ellos ya saben todo esto pero no nos lo dicen, todo lo tenemos que aprender por sí solos, para agarrar el valor necesario y pasar la prueba, ése es el chiste.

—Yo por eso ya no quiero ir. El año pasado en vez de llegar a la casa de mi 'amá Conchita, fui a dar a la casa de un pueblo vecino. - La pobrecita se ha de haber quedado esperándome o ha de haber creído que el que andaba por ahí era yo. - Pero ¡no! por más que quise ir a la casa me perdí y por poquito ya no regreso. - Muy a fuerzas alcancé las campanadas y los cuetes de las doce

del día dos, que por cierto me agarraron por una ranchería y eran re'poquitos.

—No sé si conoces a Alfredo Argüelles, era del Barrio de la Cruz, a ése una vez que no quería ir, que pasa el remolino y que lo agarra descuidado, se lo llevó a la fuerza. Cuenta que por más que se resistió no pudo salir y le fue peor. Lo aventó hacia unas cuevas bien oscuras donde no'mas oía voces y lamentos. Lo que hizo fue ponerse a rezar y que llega de sopetón a un arco, donde tiró los rosarios y apagó las velas, dice que era un corredero de gente por toda la casa y un ladradero de perros por todas las calles. Se la tuvo que pasar quietecito, quietecito, y aprovechó que con el susto los de la casa se pusieron a hacer oración, y que se pesca de una de ellas pa' volverse a venir. Según él, ahí se dio cuenta que con la oración se viaja más fácil.

—Sí hombre, yo no veo ni madres, lo que hago es cerrar los ojos, aprieto los dientes y me dejo ir bien acurrucado. Voy oyendo gritos por todos lados de otros que van chillando y dando vueltas sin saber cómo hacerle. Cuando huelo el humito del copal no'más lo sigo, ahí es cuando abro los ojos, ya para llegar veo la luz de las velas y escucho a lo lejos los cuetes. Cuando menos lo espero estoy oliendo el chocolate, el pan y los tamales, y eso sí ¡a entrarle! La bronca está en atinarle a la casa que es de uno, pero al final a la que llegues es bueno. Con el tiempo ya no hay quién se acuerde de nosotros, ¿no te has dado cuenta que cada vez son menos las gentes que hacen el arco?

—A una señora que se llama Rosalía ya ni la recuerdan, creo que sus más allegados, están ya de este lado, pero no sabe ni por dónde, ya vez que por lo mismo un montón se pierden cuando vienen o cuando van y se quedan por ahí penando. Todo por estar atrapados en sus pasiones terrenales y no darse cuenta de su nueva situación.

—Lo malo es, que esto comienza a terminarse. Desde que llegaron las nuevas religiones y les metieron miedo a los más jóvenes con que dios los va a castigar y que esto es cosa del diablo, entre otras pendejadas. Además que la gente vieja comenzó a venir de este lado. Yo

me pregunto ¿Que de malo tiene acordarse de sus seres queridos?... chin'gao. Aunque últimamente las escuelas quieren rescatar la tradición, pero lo hacen solo para lucirse y como un juego de niños. La verdad, no le dan la seriedad debida.

—Pues sí, ni modo que le hacemos, ¡por eso te digo Jacinto! que hay que aprovechar ahora que todavía se puede, porque después no se sabe que va a pasar si esto termina.

—Tienes razón Nicolás, te voy a hacer caso, mejor luego nos organizamos pa' ir. Yo creo que horita mi po-

bre mamacita apenas ha de estar cociendo el cacao pa' pelarlo, sabe que el chocolate me gustaba mucho y siempre me espera con una taza llena en el arco. Bueno, ya me puse nostálgico y mejor me voy. Se me hace tarde, y es que me invitaron a ir a recibir a un chavito que no llegó a los cuatro años, hay que alumbrarle el túnel para ayudarlo a salir. De allá ya lo apoyaron con bastantes rezos, velas y veladoras pa' echarlo pa' acá. Creo que el inocente viene muy asustado y llore y llore, como cuando nació.

—Pues vamos Jacinto, yo te acompaño, entre más seamos, más luz para el que viene.

TODOs SANTOS

Ya saca de tu morral
Eso que parece incienso
Que es hora de dar comienzo
De echarle brasa al copal

Ese humito que trasciende
En una fecha sagrada
Es la escalera esperada
Por la, el que viene descende

Es de olor tan peculiar
Se mezcla con el de la cera
Que se enciende en el lugar
Donde al que se ama se espera

Este es el humo que abraza
A nuestros seres queridos
Y los guía hasta su casa
En donde son bienvenidos

Al que está aquí, es a quien toca
Llevar a cabo el ritual
De encender copal en copa
Y de ofrendar pan y tamal

Porque el día en que corresponda
A él estar del otro lado
Siempre con ansia muy honda
Él también será esperado

Como truenan contra el viento
Cohetes, bombas y palomas
Que hacen retumbar las lomas
Signo de un recibimiento

Huele a pólvora quemada
Mezclada con cempasúchil
Que en forma de camino es útil
Cuando es hora de la llegada

Ya estuvieron compartiendo
Con sus gentes los altares
Uno a uno van partiendo
Regresando a sus lugares

Todo el ciclo ha terminado
Es tradición ancestral
Más nos queda un gran legado
Gracias a nuestro copal.



**Celebración *Magíster Ludens* en conmemoración de los primeros Cinco Años de
la Revista Mexicana de Orientación Educativa**

**El sábado 26 de Abril de 2008, de las 11:00 A.M. a las 0:00 A.M., celebramos en la
Ciudad Universitaria de la UNAM los primeros Cinco Años de nuestra Revista
Mexicana de Orientación Educativa**

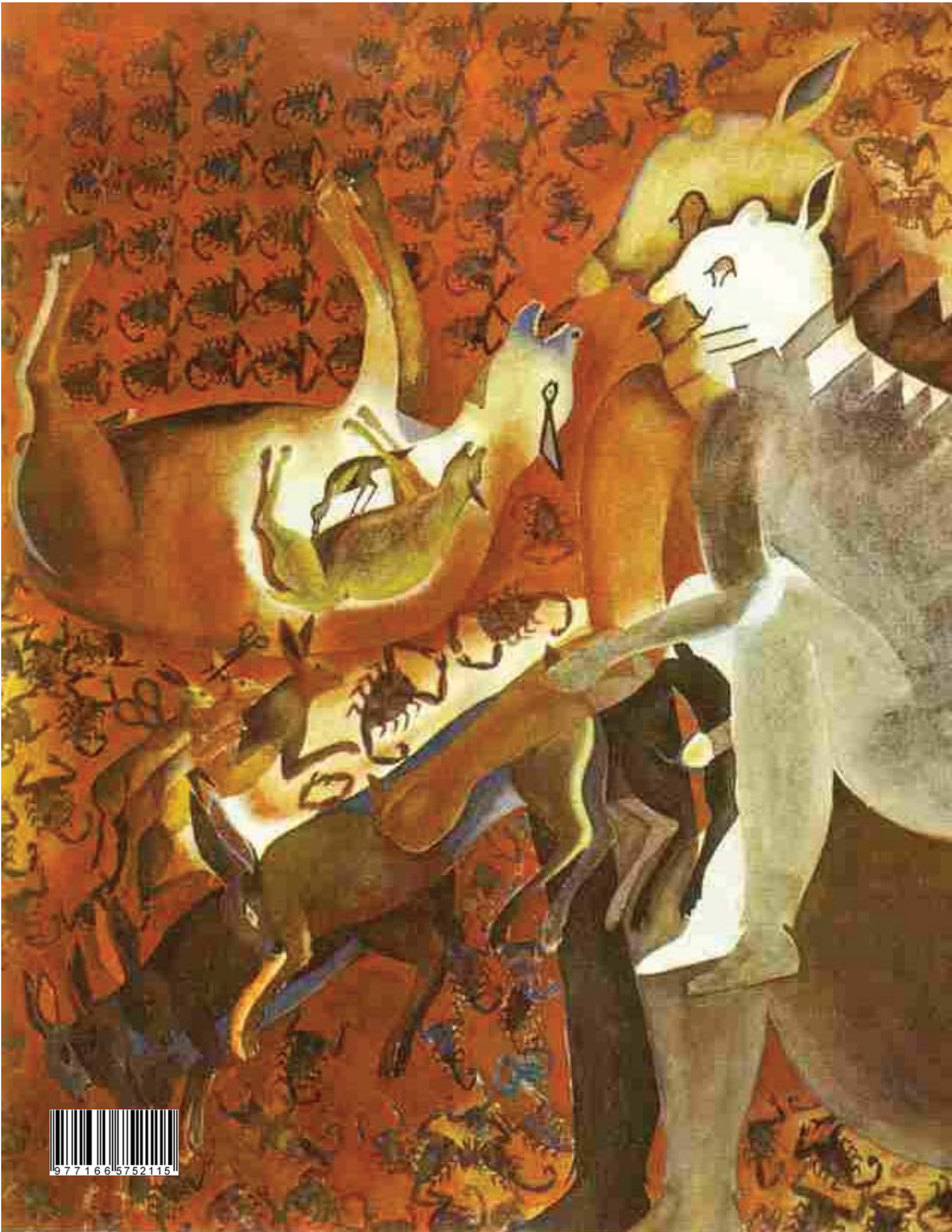
**Por qué *Magíster Ludens*...? Porque el juego y la diversión tienen que estar
presentes en la enseñanza; porque éste es también un principio que nos acerca
a la naturaleza humana y por tanto nos humaniza. Y la educación para el ser
humano es lo que en esencia nos mueve a quienes comenzamos a ser una
familia de remeros por la educación, en México y en otros lugares de
Iberoamérica.**

De ahí el Programa que logramos para ese día:

- 11:00.-** Reunión en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), Antigua Cafetería Central, Frente a las Islas. Ciudad Universitaria.
- 11:30.-** Visita Guiada al Casco Histórico de la Ciudad Universitaria, Patrimonio Cultural de la Humanidad.
- 14:30.-** Fin de la Visita Guiada. Reunión en la DGOSE.
- 15:00.-** Casa Club del Académico. Hay Estacionamiento Gratuito.
- 15:30.-** Comida de 4 Tiempos.
- 17:00.-** Grupo de Jazz «Marakaame».
- 18:00.-** Lectura de Poesía, Historias, Canciones, Lagrimitas Espontáneas y Emociones Gratuitas...
- 19:30.-** Grupo Rockerosouleroblussero «La Lampara de Diogenis».
- 21:00.-** Brindis / Baile.

**La celebración será un día de fiesta para nosotros y para los amigos que quieran
unirse a nosotros para celebrar la educación para la vida...**

Consejo Directivo de la REMO.



9 771665 575211