

Re

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un remo para el orientador en las tempestades educativas del nuevo siglo

3ª época, Vol. IX, Número 22, Enero-Junio 2012

mo



QUE DEJEN TODITOS
LOS LIBROS
ABIERTOS.
La educación sexual
en las
preparatorias del
Estado de México

* Una reflexión entorno a
la Alianza por la
Calidad de
la Educación

*La UNAM y su oferta educativa

*Género, orientación
educativa y profesional



Directorio:

Director: Mtro. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll. Asesores Editoriales: M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. Comité Editorial: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Mtra. Sara Cruz Velasco (DGOSE/UNAM), Mtro. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM). Consejo Editorial Nacional: Rubén Gutiérrez Gómez (JAEEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Karla Villamil Silva (AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM), Martha Valtierra Mata (IIEDU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); 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); Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California); María Mercedes Wayna Figueroa (Universidad Iberoamericana Campus Tijuana). Consejo Editorial Internacional: Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Axel Ramírez (Estados Unidos de América). Diseño Digital: Lic. Alia Saucillo E.; Diseño Editorial: María Enriqueta Arias E.; Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Correctoras de Estilo: Lic. Stella Cortés Rocha, Lic. Claudia Ruiz Cuevas. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. 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); Martha Hernández Ramírez, 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 semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 250.00. Suscripción anual en el extranjero: 40 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 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.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

Internet/correo: www.remo.ws; info@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.

Índice

Vol. IX Número 22, Enero-Junio 2012

La misión.....	1
Que dejen toditos los libros abiertos. La educación sexual en preparatorias del Estado de México, Nancy Herrera García.....	2
Programa Director de promoción del desarrollo humano para estudiantes de Orientación, Judith Díaz Nava y Marisela Árraga Barrios.....	8
Una reflexión entorno a la Alianza por la Calidad de la Educación, Victor Jorge Espinoza Bautista.....	17
La UNAM y su oferta educativa, Guadalupe Escamilla Gil.....	30
Género, orientación educativa y profesional, Ana María Rosado C.....	34
Escala: El Suicidio para ayudar a orientadores a evaluar este riesgo en estudiantes mexicanos, Gerald A. Juhnke, Sara Inés Calderón, Elias Zambrano, Gerald B. Juhnke, Rosa Aguirre de Parachou.....	40
Hacia el desarrollo de un Modelo de Orientación latinoamericana: Criterios fundamentales, Julio González Bello.....	44
Revisión de la Escala de Conducta Disocial de 27 reactivos, José Moral de la Rubia y María Elena Pacheco Sánchez.....	50
IV Simposio Internacional para el Desarrollo de la Carrera y Política Pública. En Aviemore, Escocia.....	58
Hojas Sueltas. Octubre 4, día de San Francisco de Asis, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll.....	60
Modernidad y Blanquitud de Bolívar Echeverría, Cesar García García.....	62

Separata No. 12: Alfredo Flores Vidales. Fotografía invidente, Verónica Torres Valencia



Imagen de Portada: "Sin Título". Autor: Manuel Ahumada. Contraportada (narración gráfica): "El Milagrito". Autor: Manuel Ahumada. Colección Privada: GEG. El autor es un reconocido caricaturista y pintor mexicano nació en la Ciudad de México.

La misión

Para comenzar con lo más importante: no hay ninguna profecía sobre el fin del mundo en el año 2012 en los códices mayas. En ningún lugar de los tres códices mayas los epigrafistas han encontrado señales de profecías apocalípticas relacionadas con una fecha concreta. Cualquiera que revise los códices mayas en la búsqueda de evidencia para las profecías apocalípticas, como sugieren los seguidores del ámbito esotérico, se desilusionará" (Grube: 34).

Este año 2012 es, según la tradición milenaria china, el año del dragón de agua. Significa una época en que este animal mítico traerá entre sus escamas y fauces grandes posibilidades, pero, sobre todo, inspiración para conducirnos rumbo a un tiempo nuevo. Para la tradición maya, también, el año 2012 es el fin de una época y el principio de un nuevo ciclo de vida, es decir, un nuevo momento histórico. Para nosotros los que realizamos la REMO significa el fin de un ciclo y el inicio de una nueva era. Sin embargo, como se señala en nuestra epígrafe, este año no es el fin del mundo, es un momento de renovación constante que abre infinitud de oportunidades. Cuando nació la remo, en el año 2003, se pronosticaba que le sucedería lo mismo que a la mayoría de las revistas de educación en México: empezaría y al cabo de un buen rato se enfrentaría a su desaparición. Los graves problemas editoriales que desbordan a estas publicaciones provocan que terminen renunciando a sus proyectos originales. En nuestro caso, estamos cada día más fortalecidos, seguimos editando la REMO en formato impreso, digital y en la Internet. Así mismo, nos hemos posicionado de manera importante en el mundo académico nacional e internacional y, con la cada vez mayor colaboración de reconocidos investigadores educativos, la visibilidad y renovación del diseño en nuestra página web y su presencia en las redes sociales, seguiremos presentes en el debate de las ciencias de la educación en general y de la orientación educativa en particular. Frente a este tránsito podemos considerar lo que De la Garza escribe acerca de las leyes que rigen la evolución del universo, según los pensadores mayas:

"A grandes rasgos, la cosmogonía maya habla de una sucesión de ciclos o eras cósmicas, determinadas por los dioses creadores, según el orden de la temporalidad cíclica. En este proceso, aparecen progresivamente a partir de un agua primigenia estática, donde todo estaba confundido (caos), los otros elementos, los animales, las plantas y los astros, mientras que el hombre, como parte central del proceso, sufre una evolución cualitativa en espiral, que lo lleva a constituirse en el ser que los dioses necesitan para subsistir" (De la Garza: 41-42).

Con esta teoría cósmica queremos dejar un testimonio público de agradecimiento a nuestro editor Jesús Hernández Garibay quien a lo largo de ocho años nos guió y acompañó en esta ardua labor. Él es uno de los principales responsables del éxito y reconocimiento que tiene hoy la re-

vista. Al mismo tiempo, damos la bienvenida a la maestra Guadalupe Escamilla quien a partir de este número recibe el nombramiento de editora en jefe y le auguramos grandes logros en su encomienda. De la misma manera se integran al equipo de Remo otros entusiastas compañeros y compañeras quienes nos comparten su inteligencia, experiencia y creatividad en la elaboración de nuestra publicación. Seguiremos realizando los cambios que sean necesarios para asegurar que la REMO prevalezca por mucho más tiempo en este océano de tempestades educativas del nuevo siglo, como reza en su lema.

En este número le hemos otorgado un espacio al problema de la educación sexual en las escuelas, de manera particular Nancy Herrera escribe sobre la propuesta emanada del gobierno del Estado de México hacia este controvertido tema y analiza la inclusión del mismo en los planes y programas de estudio en el nivel de bachillerato; realiza un examen riguroso del enfoque tradicionalista y conservador que esta entidad quiere imponer en la enseñanza de este tema. De Venezuela se incluyen dos textos: El Programa Director de promoción del desarrollo humano para estudiantes de orientación, de las autoras: Judith Díaz Nava y Marisela Árraga. Y, otro, de Julio González Bello quien escribe una propuesta de Modelo de Orientación latinoamericana. Víctor Jorge Espinoza presenta un debate sobre la Alianza por la Calidad de la Educación básica en México; Guadalupe Escamilla nos orienta sobre la UNAM y su oferta educativa con datos actualizados y con información veraz, precisa y actualizada; la profesora Ana María Rosado elabora un ensayo acerca de género, orientación educativa y profesional; de la Universidad de San Diego California nos escriben Gerald A. Juhnke, Sara Inés Calderón, Elias Zambrano, Gerald B. Juhnke y Rosa Aguirre de Parachou acerca de la construcción de una escala: El suicidio para ayudar a orientadores a evaluar este riesgo en estudiantes mexicanos, y, finalmente, José Moral de la Rubia y María Elena Pacheco Sánchez realizan la continuidad de su primer trabajo con "Revisión de la Escala de Conducta Disocial de 27 reactivos".

Bienvenidos al año del dragón, dueño del cielo, señor de los cambios, dirían los chinos; formemos parte de una nueva era educativa, con cambios que no requieren credenciales o estafetas postales, sólo de nuestros conocimientos, experiencia y creatividad como esencia para la transformación.

Comité Editorial. Invierno 2012

Grube, N. (2010) "Augurios y pronósticos en los códices mayas". Revista Arqueología mexicana. Vol. XVII, (103).

De la Garza, M. (2010) "El universo temporal del pensamiento Maya". Revista Arqueología mexicana. Vol. XVII, (103).

Que dejen toditos los libros abiertos¹

La educación sexual en preparatorias del Estado de México

Nancy Herrera García²

Resumen: El presente ensayo analiza el programa de la asignatura de Salud Integral del Adolescente I y III, respecto a los contenidos propuestos sobre educación sexual en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), planteados en la Reforma Integral Educativa de Media Superior (RIEMS) que ordena la OCDE; focalizando la intromisión de la Derecha conservadora internacional. También, se expone una narración breve de la propuesta en micro, ante la macro que se hizo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 55; acompañada por la canción la Marcha de las Letras. Palabras clave: RIEMS, educación sexual, derecha conservadora, Salud Integral del Adolescente, EPOEM.

Abstract: This essay analyzes the program of the course Integral Health of the Teenage I and III in regard to the proposed contents about sexual education for the public high schools in the Mexico State (EPOEM), which were setting forth by OCDE in the context of the Educational Integral Reform for the High Schools (RIEMS). With help of the song Letter's March came out the intromission of the International Conservative Right wing and it is briefly narrated the exercise which was performed in the Public High School No. 55, in order to apply the proposed contents of the above mentioned Reform.

Sumário: O presente ensaio analisa o programa da assinatura de Saúde Integral do Adolescente I e III, referente aos conteúdos propostos sobre educação sexual nas Escolas Preparatórias Oficiais do Estado de México (EPOEM) recomendados na Reforma Integral Educativa de Média Superior (RIEMS) que a OCDE coordena; enfocando a intromissão da Direita conservadora internacional. Também, se expõe uma narração breve da proposta em micro, perante a macro que foi feita na Escola Preparatória Oficial No. 55; acompanhada pela canção Marcha de las Letras. Palavras chave: RIEMS, educação sexual, direita conservadora, Saúde Integral do Adolescente, EPOEM.

La finalidad de la escuela no es simplemente facilitar una serie de enseñanzas útiles de cara al futuro profesional o laboral; la escuela plantea educación en un sentido más amplio, en relación al individuo y al desarrollo de su personalidad, en todos aquellos aspectos relacionados, en definitiva, con la vida misma (Pere Font, 2009: 29).

El presente ensayo es el relato de un desafortunado encuentro con la derecha conservadora en los contenidos a impartirse en las EPOEM; nace de la necesidad de dar a conocer un equipo de trabajo comprometido de la EPO55 que es atravesado por la OCDE y la RIEMS: y, se basa en la experiencia propia, a partir de mi actividad laboral en la Escuela Preparatoria Oficial Número 55 (EPO55), Ollin Tepochcalli, localizada en el municipio de Chicoloapan.

La RIEMS, que es la Reforma Integral Educativa de Media Superior, se implementó en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, las EPOEM, en el ciclo escolar 2009-2010.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato, con base en cuatro pilares:

1. Construcción de un Marco Curricular Común.
2. Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior.
3. Profesionalización de los servicios educativos.
4. Certificación Nacional Complementaria.

La construcción del Marco Curricular Común "otorga a la comunidad estudiantil de la Educación Media Superior identidad, le da la oportunidad de contar con un perfil de egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la Educación Media Superior, además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, lo cual permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI"³.

Esta reforma tiene su origen en la OCDE⁴, que es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; y, que trabaja por el bienestar económico de las naciones miembros, entre ellas México, en equipo, para mejorar los niveles de vida de los habitantes de la tierra. Y, ¿de qué manera lo hace? Según el tamaulipeco y priísta José Ángel Gurría (quien fue secretario de hacienda y de relaciones exteriores en el

1. Marcha de las Letras (1934) canción de Francisco Gabilondo Soler "Cri-Crí, el Grillito Cantor".

2. Licenciada en Psicología, egresada de la FES - Zaragoza, UNAM. Orientadora educativa de media superior durante ocho años. Tallerista, especializados en violencia sexual, diversidad sexual y género, en diferentes instituciones educativas del Estado de México y Distrito Federal. Actualmente, estudiante de la Maestría en Sexología Educativa-Sensibilización y Manejo de Grupos, en el Instituto de Enseñanza Superior e Investigación Sexológica, IMESX. Nancy Herrera García. Correo: nancyhg73@yahoo.com.mx

sexenio de Zedillo), por medio del progreso de las naciones y del libre mercado, la OCDE elabora directrices para asegurarse de que los gobiernos cumplan con impuestos y responsabilidad social: Específicamente, los países en vías de desarrollo, como el nuestro, reciben la generosa experiencia de los países desarrollados, en diversos temas entre los que consideran clave la educación para la consecución del empleo, sostenimiento y calidad; comparando los sistemas de sus estados miembros para identificar aciertos y fallos; y, ofreciendo análisis y propuestas innovadoras (que tienen el propósito común de mejorar el funcionamiento de la economía mundial).

Con la llegada de la RIEMS, la clase de orientación educativa (a mi cargo) es eliminada. Otras materias se reducen en horas clase; dejando a algunas profesoras y profesores con menos horas clase, y, a ellos se les asigna las nuevas asignaturas: Salud Integral del Adolescente I (primer semestre), Salud Integral del Adolescente II (tercer semestre) y Salud Integral del Adolescente III (quinto semestre), asignaturas relacionadas con la salud, que incluyen contenidos sobre educación sexual... ¿Son estos profesionales adecuados para impartir los contenidos de SIA I, II y III?

Según el sexólogo de la Federación Española de la Sociedad de Sexología, Pere Font (2009: 30), "la educación sexual no debe ser abordada como una asignatura, sino que se debe contemplar en todos sus aspectos desde el marco educativo global". El programa de Salud Integral del Adolescente I abarca tres unidades temáticas: I Salud e higiene, II Cuidado del cuerpo humano y III Inteligencia emocional.

En la unidad I se tocan dos puntos de la sexualidad humana, considerando en la macro retícula la salud e higiene, en la meso retícula: 1.1. Salud, 1.2 Enfermedad y 1.3 Higiene en el adolescente; y, en la micro retícula 1.2.2.1 Enfermedades venéreas y

1.2.2.2 Uso de anticonceptivos. A partir de este primer acercamiento, surgen dos críticas: 1ª Quienes hacen SIA I no consideran que la denominación actual ya no es "enfermedades venéreas", sino "Infecciones de Transmisión Sexual". 2ª Con este abordaje mínimo no se cumple el planteamiento de Pere Font; pues, si la materia SIA I es para estudiantes con edad promedio de 15 años, ¿por qué sólo se abordan estos dos temas respecto a la educación sexual?

Por otra parte, en el programa de Salud Integral del Adolescente III, que se imparte a quinto semestre, a jóvenes entre 17 y 19 años de edad, se expresa como objetivo, en su página 7: "El curso propone apreciar la educación sexual como una forma de vida y como seres humanos entender, analizar y cuidar nuestro cuerpo. Ofrece conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual; (aquí si es ITS) fomentando los valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad". Y, se proponen las siguientes unidades temáticas.

UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III
1.1 Salud sexual	2. Sexualidad	3. Relaciones de pareja
1.1.1 Conceptualización salud sexual	2.1 La sexualidad en la adolescencia	3.1 Conceptualización
1.2 Leyes sobre aspectos sexuales	2.1.1 Prevención del embarazo en el adolescente	3.1.1 Noviazgo
1.2.1 Diversidad sexual	2.1.2 Riesgos del embarazo en la adolescencia	3.2 Relaciones socio-afectivas
1.2.2 Educación sexual	2.1.3 Maternidad responsable	3.2.1 Parejas destructivas o codependencia
1.3 Ejercicio responsable de las relaciones sexuales	2.2 Aborto	3.2.1.1 La importancia de reconocimiento de los valores en la pareja
1.3.1 Disfunciones sexuales	2.2.1 Conceptualización	3.3.1 La unión conyugal desde la perspectiva jurídica
1.3.2 Control de riesgo en las relaciones sexuales	2.2.2 Tipos de aborto	3.3.2 El divorcio y sus implicaciones
1.3.3 Relaciones sexuales en la adolescencia	2.2.3 Implicaciones sociales, legales y medicas del aborto	
	2.2.4 Penalización y despenalización del aborto en México	
	2.3 Abuso sexual	
	2.3.1 Violación	
	2.3.2 Tipos de violación	

Con base en los fragmentos subrayados, se observa la presencia de un sesgo hacia una educación sexual que busca controlar los riesgos; una educación sexual "higienista", en la que se mencionan conceptos como la responsabilidad sobre las relaciones sexuales, sus implicaciones; las relaciones destructivas o de codependencia de la pareja: Todas éstas con una carga moral aparente. Por otra parte, los contenidos, en lugar de "parejas destructivas", podrían

3. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma

4. <http://www.oecd.org/>

ser “mitos del amor romántico, para noviazgo, lime-ranza y enamoramiento”; si se considera lo siguiente que Pere Font (2009: 36) señala: “Los contenidos de los programas de educación sexual deben ser adaptados y contemplar el desarrollo evolutivo del alumno teniendo en cuenta su entorno social y cultural”.

Ahora, si fuera optimista, creería que es maravilloso que un programa de estudios oficial esté contemplando la educación sexual; sin embargo, el SIA III es para estudiantes de 5º semestre, con edades entre 17 y 19 años; hecho que pone de manifiesto que se han olvidado de la educación sexual en el resto de los ciclos de la vida, pues ésta tiene que ser abordada desde la infancia, al ser un proceso evolutivo siempre inherente al ser humano. Sin embargo, si se recuerda el anuncio de la SEP (emitido el 12 de octubre en el periódico El Universal, on line), respecto al inicio de la campaña anticonceptiva, Alonso Lujambio aclara: “Quiero decir algo para que nadie se confunda, al promover los anticonceptivos, el uso especialmente del preservativo, la SEP a través del IMSS y de PREVENIMSSS, no promueve, y quiero ser enfático, no promueve la actividad sexual, ni la promueve, ni la inhibe entre los jóvenes”. ¿Para quién es el énfasis? Cuanto miedo hay en el abordaje de la sexualidad humana.

Mas el análisis del programa de SIA III no culmina aún en este ensayo, son varios los puntos a resaltar. Primero, el propio programa hace sugerencias de trabajo y de lecturas. En la página 15, acerca del tema de diversidad sexual, se presenta un cuestionario del que sigue una breve lectura sobre el tema, son cinco preguntas, sin embargo, presento sólo las dos primeras.

1. ¿Por qué los gays tienen problemas de auto-aceptación de género?
2. ¿Cuál es la razón por la que un gay es considerado un pervertido(a)?

Éste parece un cuestionario inofensivo. Sin embargo, la pregunta 1 (que, en principio, no es clara respecto a qué se refiere con auto-aceptación del género) parece ser una sofisticada recreación del mito de que las personas homosexuales quieren ser del otro sexo. Por otra parte, emplear la palabra pervertido, como se hace en la pregunta 2, en un cuestionario que será utilizado por profesores y profesoras que no se han instruido en las preferencias genéricas ni en la sexualidad humana, puede llevar a concluir y afirmar que la homosexualidad es una perversión. Finalmente, el programa cuenta con un glosario, en el que la diversidad sexual es definida como “el fenómeno por el cual una especie animal presenta individuos de diferentes sexos, identidades sexuales y orientaciones sexuales”, definición tomada

de wikipedia.com, página que posee una muy cuestionable confiabilidad informática, y, que, inclusive, se incluye como referencia electrónica.

Segundo. En la unidad II sobre el tema de aborto, se sugiere la siguiente lectura en la página 32, (muestro sólo un fragmento).

¿CUÁLES SON LOS RIESGOS DE UN ABORTO?

Los resultados del ejercicio de la sexualidad de manera irresponsable y mal informada en los adolescentes pueden terminar en un embarazo no deseado, aborto o un matrimonio forzado con pronósticos desfavorables. En caso del aborto, tema de gran controversia por sus implicaciones éticas y legales de cada contexto; el principal riesgo es la pérdida de la salud e incluso la vida, éste aumenta si se practica en condiciones inseguras.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el aborto inseguro como “el procedimiento para interrumpir el embarazo que es realizado por personas que carecen de la experiencia y conocimientos necesarios o en un entorno que carece de los estándares médicos mínimos, o ambas cosas”

Las afirmaciones anteriores son falaces, tramposas; citan a la OMS en lo que se refiere al “aborto inseguro”, cuando lo que se busca es que con la legalización de la interrupción del embarazo se disminuya las muertes por abortos mal practicados. Así, con esta lectura sólo queda en la memoria los “riesgos” de la interrupción de un embarazo no planeado o deseado. Insisto es falaz.

Posteriormente, describen las consecuencias del aborto provocado, según los diferentes métodos, entre los que circunscriben al uso de sustancias como el Mifeprexom, el Mifepristone RU486 y el Misoprostol. E incluyen la anticoncepción del día siguiente como método abortivo; siendo que, por supuesto no lo es. Esta información tiene la intención de manipular. Hecho que resulta inquietante; ya que los profesores y profesoras sin preparación profesional en la educación de la sexualidad humana o sin criterio reproducirán exactamente lo que en este programa se encuentra. Finalmente, respecto a este hecho, cabe señalar que no hay un asomo de los derechos de las mujeres o de la salud reproductiva.

Estas consecuencias del aborto incluidas en el programa, página 33, que ellos titulan “Los riesgos del aborto”, originalmente se denominan “Riesgos del aborto provocado.” Al consultar esta fuente, uno se encuentra con la incómoda sorpresa de que es la página web de PROVIDA Argentina.

En México, Provida⁶ es una asociación civil dedicada a promover el valor y la dignidad del ser humano y defender su vida desde el momento de la concepción hasta la muerte natural. Provida nace en 1978 como respuesta a una iniciativa de ley enviada por el Partido Comunista a la Cámara de Diputados para legalizar el aborto en México. Con esto, queda claro cuál es la ideología que transmite el Gobierno del Estado de México, que preside Enrique Peña Nieto. Es lamentable encontrarse con estos contenidos.

Ahora, es importante revisar la definición dada a “educación sexual” en el glosario; ya que ésta es la significación en la que se basa el programa de SIA III y fija con ello su posición. Educación sexual es definida en la página 51 del glosario como:

EDUCACIÓN SEXUAL

Nuestra educación sexual se basará en que cada persona se construya su propia sexualidad y además que la viva de forma coherente. Como conclusión que se desprende de la educación sexual, está que informar es educar y no educar. No se puede confundir sistemáticamente información. La educación sexual no es una disciplina aislada del resto de la educación. La educación sexual debe dirigirse a todas las potencias del hombre y estar integrada en una visión de la vida centrada en el amor de Dios, que es plenitud. Amar es honrar en sumo grado a la Plenitud y procurarla en todos los órdenes para sí y para el prójimo.

¿Centrada en el amor a Dios? En la búsqueda de las referencias por Internet, encontré la fuente, que es la siguiente: http://www.vidahumana.org/escoge/educacion_sexual_que_es60.html. La página de inicio revela la Misión de Human Life International (HLI) en su sección hispana. La misión de Vida Humana Internacional es crear una oposición efectiva a la cultura de la muerte en todo el mundo. Sugiero visitar la página, son impresionantes las imágenes religiosas y de jerarcas católicos que ahí se encuentran.

5. <http://www.notivida.com.ar/Articulos/Aborto/Riesgos%20del%20aborto%20provocado%20por%20la%20Dra.%20Carmen%20Gomez%20Lavin.html>

6. <http://www.comiteprovida.org/quienes-somos.htm>

7. Son maestras y maestros que por su cuenta y riesgo deciden tratar los temas de sexualidad humana.

HA SIDO LA ORDEN QUE DIO EL GENERAL

La RIEMS es una obligación, su ejecución no se cuestiona; con base en ella, se atiende a un mandato exterior que se impone a profesores y profesoras. Sin embargo, antes de la imposición de ésta, en la EPO55, sucedió lo siguiente.

En agosto del 2002, entré a trabajar a la EPO55, como Orientadora Educativa A MS, en el turno vespertino. A mi cargo, fueron asignados dos grupos para impartir la clase de Orientación Educativa (entre otras actividades). Eran dos sesiones de 50 minutos a la semana. Posteriormente, a partir del ciclo 2003, la escuela vivió una Reforma interior muy propia, promovida por el director. Entonces, se implementó lo que se llamó Metodología 55. El equipo de orientación educativa tuvo sus cambios: De dos clases a la semana, pasamos a impartir de 20 a 25 sesiones de cuatro horas de cincuenta minutos en el primer semestre; en los semestres posteriores, el horario variaba. Esto significó un trabajo docente grande.

También, en el cuerpo de orientación de ambos turnos, se re-organizó el programa de clases para los seis semestres: En los contenidos, con base en la encuesta que Lourdes Santos Cano aplicó en la escuela, ya que notó el incremento de embarazos entre las estudiantes, se incorporó el tema de educación de la sexualidad, con énfasis en el sexo seguro y protegido, en el marco de la perspectiva de género. La dirección y la subdirección lo aprobaron, y éste no sólo se incorporó, sino que se brindó apoyo a las compañeras y compañeros no versados en el tema. Fue un acuerdo de intervención a partir de una problemática identificada para ser incluida en los contenidos de la clase, como parte del proyecto educativo. Cabe hacer mención de la existencia de las “francotiradoras⁷ de la educación de la sexualidad”, que son mujeres que tienen un serio y firme compromiso en educar (en toda la amplitud de la palabra), buscando consensos que proponen, con base en un perfil profesional capaz de impartir SIA I, II y III, capacidad respaldada tanto por su actualización como por su formación en psicología y pedagogía.

Cómo ya se revisó, el programa de SIA III tiene errores, desinforma; sin embargo, ya que atiende al mandato de la OCDE vía la RIEMS, las escuelas se enfrentan ante el problema de cubrir las horas clase que significa esta materia.

Se eligen de entre profesoras y profesores, los perfiles profesionales que tienen que ver con la salud, pero, ¿es suficiente? El libro de *Educación de la sexualidad ¿en la casa o en la escuela?* de Álvarez-Gayou, (2007: 93), en que se reportan los resultados de la encuesta a 15,000 padres y madres de familia, da a conocer que algunas de las razones por las que madres y padres se niegan a que en la escuela se hable de sexualidad (que fueron 5.32%) son: “la nula preparación que tienen los profesores para poder tratar con seriedad y de manera explícita un tema tan importante como es la sexualidad”.

Ese 5.32% tiene razón, porque para enfrentar las lecturas y los cuestionarios que el propio programa presenta, es necesario estudiar el tema con profundidad; porque la sexualidad nos acompaña desde el momento en que nacemos y no tiene que ser un tema tabú, tiene que ser un tema que se investiga con amplitud y que se transmita en el marco de los valores familiares, respetando las decisiones que nuestros estudiantes puedan tomar.

En la preparatoria 55, y en el resto también, para la solución de los muchos pendientes que faltan por atender respecto a la educación en la sexualidad humana, se pueden buscar consensos con madres y padres, informando los objetivos de esta educación en la sexualidad, y asegurando que profesionales, investigadoras o estudiosas y estudiosos del tema serán quienes impartan la clase. Porque, así como lo propone Pere Font, un profesional de la sexualidad humana es quien tendrá los elementos para criticar y desenmascarar lo propuesto por el programa de SIA III.

¡QUÉ TODOS LOS NIÑOS ESTÉN MUY ATENTOS!

En la década de los 40, la canción “La marcha de las letras” fue censurada por su trasfondo sexual; ya que en que la letra ‘E’ “el palo de en medio es más chico como ves”. La censura fue hecha por la Liga de la decencia, que contó entre sus filas a la señora Soledad Orozco de Ávila Camacho, esposa del presidente Manuel Ávila Camacho. Por ello, la liga contó con el apoyo gubernamental, sumando el patrocinio del Arzobispado de la Ciudad de México. El argumento para la censura era que en el Manual de Carreño, citado por Hernández (2006), se señala que: “No está admitido el nombrar en sociedad los diferentes miembros o lugares del cuerpo con excepción de aquellos que nunca están cubiertos. Podemos no obstante, nombrar los pies, aunque de ninguna manera una parte de ellos, como los talones, los dedos, las uñas, etc.”

En los años 40, la Liga de la decencia se constituyó como autoridad para censurar. Sus miembros eran

los guardianes de la decencia, el decoro y las buenas costumbres. Esa misma gente con esa misma ideología establecen los contenidos hoy día.

El programa de estudios de Salud Integral del Adolescente, del gobierno del Estado de México, de la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación Media Superior, la Dirección General de Educación Media Superior, el Departamento de Bachillerato General es un programa que desinforma, que sesga la información hacia una ideología conservadora. Esta ideología es internacional, y sospecho que este programa, nacido de la RIEMS que obedece a la OCDE, tiene entre sus objetivos ocultos, como dice Hernández (2006):

Las normas de la decencia que surgen, obviamente, en la aristocracia o en la burguesía según el contexto que se estudie. Son las élites quienes determinan los parámetros de lo permitido y lo prohibido siempre con el dogma principal del disimulo en nombre del decoro [...] Así, la decencia no es una convicción individual (que podría transgredir las pautas doctrinales de la forma de ser decente en boga) sino una convención social que es institucionalizada por las clases hegemónicas.

La liga de la decencia y sucesores siguen en acción como los que vigilan y castigan. Recuerdo el caso en que el representante del grupo de derecha y conservador PROVIDA México, Serrano Limón, censuró la película el Crimen del Padre Amaro de manera pública, hecho que, al parecer funcionó como publicidad para el filme. En este caso, el control de los contenidos de la materia de SIA III es una intromisión total; pues, aunque no logren prohibir que la educación en la sexualidad humana sea una asignatura a estudiar, si proponen las lecturas, cuestionarios y contenidos con estereotipos que desinforman y que, finalmente, reproducen su ideología. No censuran de frente, dictaminan a escondidas.

¿Por qué educar a las y los estudiantes de la preparatoria 55 en su sexualidad? Porque es parte de sus derechos que poseen como niñas y niños; como se contempla en el artículo 29 de la Convención de los derechos de la niñez: “Tienen derecho a la educación que reciben en que deben desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes”. Y como la población de la preparatoria también se demarca como jóvenes, a éstos se suman sus derechos sexuales estipulados en el artículo 1º: “Decidir de forma libre sobre mi cuerpo y mi sexualidad, que no se les debe presionar, condicionar ni imponer sus valores particulares sobre la forma en que decidan vivir su sexualidad”.

La educación sexual del programa oficial del Estado de México niega los derechos de las y los estudiantes de las EPOEM.

La RIEMS busca construir un Marco Curricular Común, para contar con un perfil del egresado común. Sí, común a la ideología conservadora, común a la información manipulada a sus intereses; sirviéndose de profesores y profesoras que ante el desconocimiento, reproducen los tabúes que existen sobre la sexualidad humana, sin crítica previa. En el honesto objetivo de resaltar la propuesta de trabajo del equipo de orientación educativa de la EPO55 Ollin Tepochcalli (que reflexionaba, exponía, etcétera), me encontré con el triste contenido del programa de SIA I y SIA III.

Creo firmemente que para impartir la educación en la sexualidad es necesaria la transmisión de conocimientos científicos que promuevan o no determinados comportamientos, así mismo señalar las ventajas y desventajas de cada situación, sin inclinar con ello en la toma de decisiones; pues para la toma de decisiones se tiene que considerar los propios valores familiares, sociales. La educación de la sexualidad humana debe ser respetuosa de lo anterior y del raciocinio de las personas a las que educamos: Impartir una pedagogía de la sexualidad integral y con dignidad. Para educar en la sexualidad humana es necesario que todos y todas estemos muy atentos.

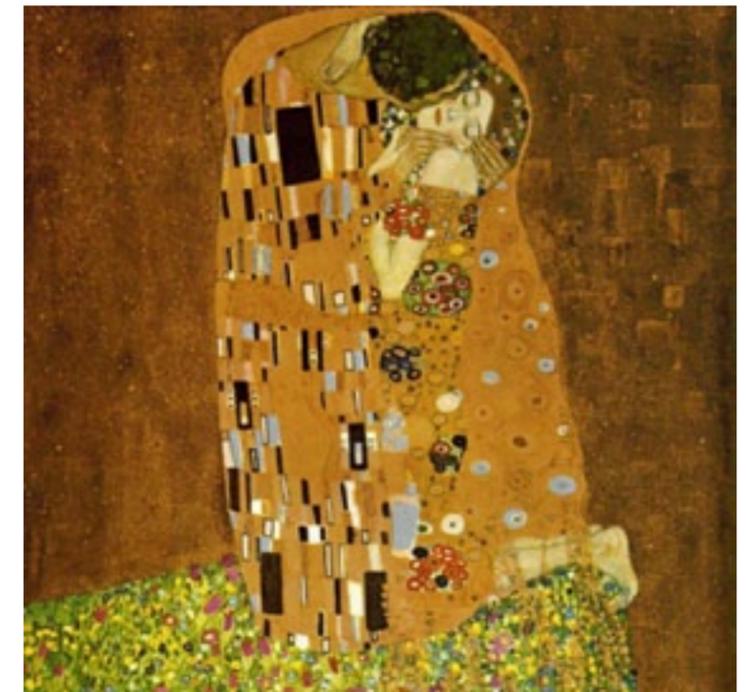
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. L., (2007). *Educación de la sexualidad ¿en la casa o en la escuela? Los géneros, la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Paidós Educador.
- Departamento de Bachillerato General, (2009). *Programa de estudios de la materia, Salud Integral del Adolescente I* (primer semestre). México: EPOEM.
- Departamento de Bachillerato General, (2009). *Programa de estudios de la materia, Salud Integral del Adolescente III* (quinto semestre). México: EPOEM.
- Font, Pere, (2009). *Pedagogía de la Sexualidad*. España: GRAÓ.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Hernández S. A., (2006). *Historias y metahistorias* «El espíritu decente y el pudor benevolente: ensayo sobre la censura corporal en México en la década de 1940»; ver http://rafaelvillegas.typepad.com/babel/2006/01/el_espiritu_dece.html

- (Guadalajara: Limbo), núm. 1, enero-abril, pp. 47-66.
- Inicia campaña anticonceptiva*. SEP e IMSS promoverán uso del condón en bachillerato; <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/181113.html> (12 de octubre de 2010)
- Francisco Gabilondo Soler, “Cri-Crí el Grillito Cantor” (1934), *Marcha de las Letras*; ver: <http://www.cri-cri.net/Canciones/mletras.html>
- http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html
- http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma
- Gómez L. C. *Riesgos del aborto provocado*. <http://www.notivida.com.ar/Articulos/Aborto/Riesgos%20del%20aborto%20provocado%20por%20la%20Dra.%20Carmen%20Gomez%20Lavin.html>
- Sección hispana de Human Life National (HLI), *Vida Humana Internacional*. <http://www.vidahumana.org/>
- http://www.vidahumana.org/escoge/educacion_sexual_que_es60.html



THE KISS (EL BESO)

1907/08. OLEO SOBRE LIENZO, 180 X180 CM.

VIENNA, ÖSTERREICHISCHE GALERIE BELVEDERE WWW.WIEN.INFO

Programa Director de promoción del desarrollo humano para estudiantes de Orientación

Judith Díaz Nava¹ y Marisela Árraga Barrios²

Resumen: El estudio estuvo dirigido a diseñar un Programa Director para los estudiantes de la mención Orientación que promueva su desarrollo personal, de acuerdo con el perfil de la carrera, enfatizando las competencias genéricas propias de la función orientadora y usando como sustento teórico el enfoque de competencias de Hay Group y los programas directores de LUZ. La investigación fue no experimental, de campo, transeccional, multivariable de rasgos; la población la conformaron 17 docentes y 110 estudiantes, por medio de un censo poblacional. Los datos se recogieron utilizando dos cuestionarios con preguntas abiertas, para estudiantes y profesores. Como resultado, los estudiantes manifiestan la necesidad de desarrollar competencias personales inherentes al rol del orientador, como: aceptación incondicional, comunicación, empatía, manejo de grupos y conflictos, autoconocimiento y motivación. Coincidiendo con los profesores en lo relacionado con autoconocimiento y motivación, los profesores opinaron que se debe reforzar el desarrollo socio-emocional de los estudiantes de la mención orientación. Para ello propusieron realizar actividades académicas tales como: convivencias talleres, Cine-Foros, charlas educativas y lecturas reflexivas, entre otras. Se concluye la pertinencia de crear un programa director que aborde el desarrollo socio-emocional de los estudiantes desde la transversalidad; siendo recomendable presentar la propuesta a los profesores formadores y elaborar el programa director "Promoción del desarrollo humano". Palabras Clave: Transversalidad, Competencias, Programa Director, Desarrollo Humano, Perfil del Orientador.

Abstract: This investigation was directed to design a program director for the students of the counselling mention that promotes its personal development, in agreement with the profile of the race, emphasizing the own generics competitions of counselor and using as theoretical sustenance the approach of competitions of Hay Group and the LUZ' directors programs. Investigation was nonexperimental, of field, transeccional, multi-variety of characteristics; the population is conformed for 17 professors and 110 students, by means of a population census. The data took shelter using two questionnaires with opened questions, for students and professors. Like result, the students show the necessity to develop inherent personal competitions to the rol of the counselor, like: acceptance unconditional, communication, tie, handling of groups and conflicts, self-knowledge, and motivation; agreeing with the professors in related to self-knowledge and motivation. The professors thought that he is due to reinforce, the partner-emotional development of the students. For it they proposed to make academic activities such as: coexistence factories, Cinema-Forum; to char them educative, reflective readings; among others. In order to conclude, it is inferred that it is pertinent to create a program director to approaches the partner-emotional development of the students from the transversalidad; being recommendable to present/display the proposal to the training professors and to elaborate the program director "Promotion of the human development. Key words: Transversalidad, Competitions, Program Director, Human Development, Profile of the Counselor

Sumário: O estudo foi projetar um diretor do Programa para os alunos da palavra orientação para promover o desenvolvimento pessoal, de acordo com o perfil da raça, enfatizando competências genéricas específicas para a tarefa de orientar e utilizando como base teórica da abordagem da competência Hay Group e diretores do programa LUZ. A pesquisa foi não-campo experimental, transaccional, traços multivariada, a população formou 17 professores e 110 estudantes, através de um recenseamento da população. Os dados foram coletados por meio de dois questionários com perguntas abertas para alunos e professores. Como resultado, os alunos manifestaram a necessidade de desenvolver habilidades pessoais inerentes ao papel de conselheiro, como aceitação incondicional, comunicação, empatia, gestão de grupo e conflitos, auto-conhecimento e motivação; Coincidindo com os professores que se refere ao auto-conhecimento e motivação. Os professores sentiram que deve reforçar o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos na orientação de referência. Esta proposta de atividades acadêmicas, como workshops de encontros, o Cine-Fórum, palestras educativas, leituras, reflexo, entre outros. Concluímos que a relevância de se ter um diretor de programa para resolver o desenvolvimento sócio-emocional dos alunos numa perspectiva integrada, sendo recomendada a apresentação da proposta de formadores e professores desenvolverem o diretor do programa "Promoção do desenvolvimento humano. Palavras-chave: Transversalidade, Pericias, Diretor do Programa de Desenvolvimento Humano perfil do Oriente.

INTRODUCCIÓN

Considerando que el diseño curricular vigente de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (Diseño Curricular, 1995) define el perfil del orientador como: un educador que se especializa en la asesoría y consulta psicosocial; cuyo propósito es generar el desarrollo de potencialidades del individuo en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los

cambios evolutivos y eventos imprevistos, dentro de un contexto socio-histórico particular; en tal sentido, se requiere que el orientador en formación (estudiante de orientación) desarrolle ciertas características o competencias genéricas inherentes a la profesión que le permitan incorporarse oportuna y efectivamente al campo laboral, cumpliendo con los roles y funciones específicos de su profesión.

1. Licenciada en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas, Área Orientación. Magíster en Recursos Humanos Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Psicología. Personal Docente y de Investigación. PPI. Área de investigación: Ciencias Humanas y Sociales. Línea de investigación: Psicología y Educación. jbdiaz20@yahoo.es. Urb. Juana de Ávila. Teléfonos: 7596243, 0414/6037374. (Autora para la correspondencia).

2. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Zulia, Venezuela. Correo: mariarraga@cantv.net.

Algunas de estas competencias que debe poseer, de acuerdo al diseño curricular de la carrera, son: Estabilidad emocional, flexibilidad, autoaceptación, confianza en sí mismo, tendencia a ser líder, capacidad para dar y recibir (feed back), compromiso ético y moral; entre otros. Sin embargo, este diseño cuenta con un número reducido de unidades curriculares específicas que trabajan en forma directa y sistemática cada una de estas competencias.

Es por ello que se parte del supuesto de que para garantizar tanto el desarrollo sistémico e integral del estudiante de orientación como el desarrollo sistemático de estas competencias, es necesario incorporar al plan de formación de la Licenciatura en Educación Mención Orientación, a través de la transversalidad, un programa director el cual se considera, según Roldan y otros (1996), como un elemento de la planificación curricular dentro de la modalidad de planificación matricial cuyo cometido es consustanciar la articulación horizontal y vertical de conocimientos y competencias consideradas como esenciales para el logro de profesionales integrales, comprometidos con el desarrollo y la soberanía nacional; que tenga como propósito promover en los estudiantes el desarrollo de la conciencia de sí mismos para asumir con responsabilidad su proceso de desarrollo personal y con ello el desarrollo de las competencias genéricas antes mencionadas; en pro de su comunidad, sociedad, nación y del universo mismo; tomando como punto de partida el perfil de la profesión, que en esencia es el de ayudar a otros.

La promoción del desarrollo humano en los estudiantes de Orientación es de vital importancia considerando las exigencias de la profesión y de su perfil, el cual está orientado a generar el desarrollo humano o de potencialidades de las otras personas (Diseño curricular, 1995). Para lograrlo, es necesario que este profesional durante su formación vaya desarrollando, a su vez, una serie de características personales llamadas competencias genéricas relacionadas con su desarrollo personal; que hasta ahora no han sido contempladas en el diseño curricular de manera explícita.

Por esta razón se realizó la presente investigación, cuya finalidad fue identificar cuáles son esas competencias relacionadas con el desarrollo humano (competencias genéricas) que el estudiante de orientación requiere desarrollar, cuáles son los requerimientos relacionados con la transversalidad, y sobre estos resultados diseñar un Programa Director para los estudiantes de la mención Orientación que promueva su desarrollo personal, de acuerdo con el perfil profesional de la carrera. Durante el estudio, se indagó acerca de cuáles programas directores se están implementando en la Mención Orientación

y en cuáles de estos programas o de las unidades curriculares que la conforman se trabajan objetivos que promuevan el desarrollo de las competencias genéricas inherentes al perfil de la profesión; con la finalidad de diagnosticar los requerimientos presentes en lo referente a transversalidad y programas directores para el desarrollo personal, según el Diseño Curricular.

CONTEXTO TEÓRICO

El estudio estuvo sustentado en el Enfoque de Competencias planteado por Hay Group (1996) y los perfiles de los programas directores (Roldán, 1996) que se desarrollan en la Universidad del Zulia.

Se entiende por competencia la característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo, (Hay Group, 1996).

Las competencias pueden dividirse en genéricas y en técnicas; según Hay Group (1996), las genéricas son las asociadas con la personalidad (logro, influencia, eficacia personal, solución de problemas, gestión de personas) y las técnicas son las asociadas con el conocimiento de una determinada área, ambas pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conocimientos, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y pueda demostrar la diferencia de una manera significativa entre los trabajadores caracterizados por un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces.

En el Diseño curricular vigente de la Escuela de Educación, Mención Orientación (2005), se encuentran señaladas las principales competencias tanto técnicas como genéricas que el orientador debe desarrollar para realizar su trabajo de forma eficiente y efectiva, a través de la formación que el mismo currículo de ofrece. Estas competencias son:

COMPETENCIAS TÉCNICAS DEL ORIENTADOR

1. Habilidad para aplicar la teoría en la atención individual y grupal.
2. Diagnosticar las características de los sistemas humanos en los contextos educativo, organizacional, asistencial, jurídico- penal y comunitario.
3. Diseñar, ejecutar y evaluar programas dirigidos a desarrollar el potencial de los sistemas humanos en las distintas áreas y contextos.
4. Generar investigaciones sobre aspectos relacionados con las áreas de acción del orientador.

COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL ORIENTADOR

Respecto a las competencias genéricas, algunas de las que se plantean son las siguientes:

1. Rasgos de Personalidad: En esta categoría se encuentran:

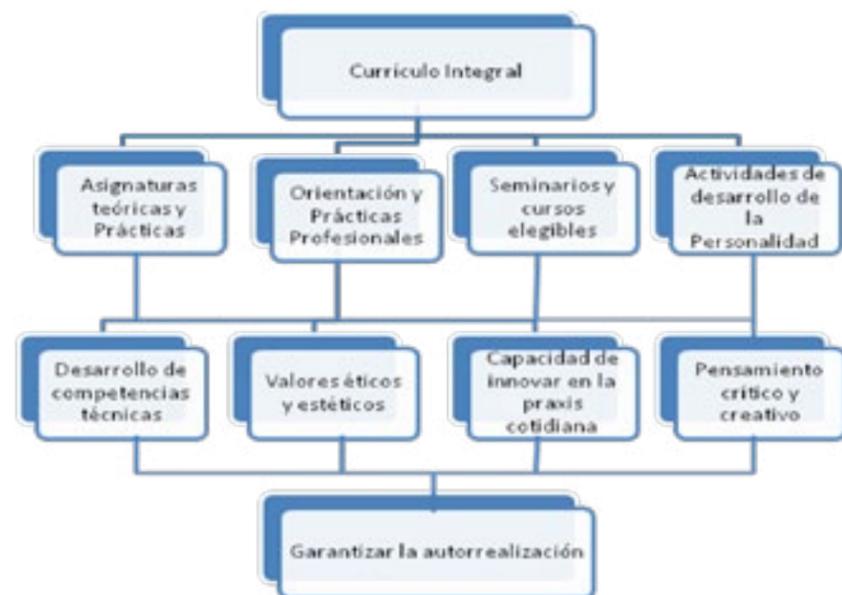
Estabilidad Emocional: Manifestación de conductas emocionales en función a la situación del medio ambiente en consonancia con las normas y patrones establecidos (Diseño Curricular 1995).

Flexibilidad: Capacidad de ver las situaciones desde diferentes puntos de vista o perspectivas.

Tolerancia a la ambigüedad: Capacidad para comprender puntos de vista opuestos.

Sociabilidad: Capacidad para relacionarse y establecer una buena comunicación con los otros.

currículo integral; de acuerdo a planteamientos como el de la UNESCO (1995), sobre Políticas para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Quedando definido éste, según Perozo (1990:12; citado por Roldán y otros, 1996), como el "conjunto de: a) actividades de desarrollo de la personalidad; b) materias teóricas-prácticas; c) orientación y prácticas profesionales; d) seminarios, cursos especiales elegibles, actividades de investigación administrados en una escuela específica". En este sentido, el propósito general del currículo integral es formar profesionales capaces de enfrentarse a la actualización de la ciencia y de incorporar sus avances al trabajo cotidiano; para lo cual es necesario desarrollar la capacidad creativa, así como la conciencia crítica y autocrítica mediante la utilización de un pensamiento lógico no dogmático. Igualmente, promueve la incorporación de los valores éticos, estéticos y morales con el objetivo de la autorrealización del ser, pudiendo así



Comunicación: Según Hay Group (1996), es la capacidad de un individuo de expresar sus ideas y pensamientos.

2. **Desarrollo de valores:** incluye la consolidación de valores sociales tales como: servicio a los demás, altruismo, interés por los problemas sociales y promoción social. También se refiere a la consolidación de valores morales tales como: respeto a la vida, confidencialidad y desarrollo social. Esta competencia ha sido denominada posteriormente como compromiso ético.

3. **Liderazgo:** Según Hay Group (1996), es la capacidad de desempeñar el rol de líder de un grupo o equipo.

En lo que a programas directores se refiere, es pertinente acotar que a partir de 1995, LUZ implementa el modelo de

avocarse a un trabajo responsable con su comunidad, tal como se ilustra en el gráfico.

Estas acciones conducirán a la formación de un individuo plenamente desarrollado con una autoestima adecuada, visión de globalidad y actitud ecuaníme frente a los problemas situacionales, gracias a la manifestación de su individualidad lograda a través del desarrollo y pleno ejercicio de sus potencialidades y capacidades (Morillo y Bravo, 1998). Su puesta en marcha implica el trabajo con la transversalidad, denominada por estos autores como la inclusión en el currículo de lo que se ha nombrado temas, ejes o enseñanzas transversales, los cuales poseen una vertiente cognitiva y una vertiente de índole afectiva que conjuga conocimientos e información con el mundo de

valores, las decisiones, los sentimientos y actitudes, entre otros; que tienen como característica particular el manejo de contenidos a lo largo de todo el proceso de formación profesional que conllevan al estudiante a su desarrollo integral.

En la transversalidad, nos encontramos con lo que se ha llamado Programas Directores. Según Roldán y otros (1996), el programa director es un elemento de la planificación curricular dentro de la modalidad de planificación matricial cuyo cometido es consustanciar la articulación horizontal y vertical de conocimientos y competencias consideradas como esenciales para el logro de profesionales integrales, comprometidos con el desarrollo y la soberanía nacional. Esta articulación se centra en la inclusión de los objetivos del programa director en las diferentes disciplinas de cada carrera, con responsabilidad de formar o aplicar los conocimientos y competencias que secuencialmente se señalan en el Programa Director. Su énfasis es la articulación vertical, por tanto es instrumento de control de diseño y no de la ejecución curricular.

Bajo esta óptica, en la universidad del Zulia se han generado hasta ahora programas directores, para las siguientes dimensiones de formación: investigación, computación, lenguaje, idiomas extranjeros, ambiente y ética, entre otros.

En esta descripción se hace notorio que ninguno de estos programas está directamente relacionado con las competencias genéricas que requiere desarrollar el orientador de acuerdo a su perfil profesional; de allí nace la inquietud que originó el presente estudio.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación fue diseñar un Programa Director para los estudiantes de la mención Orientación que promueva su desarrollo personal, de acuerdo con el perfil profesional de la carrera. Para alcanzarlo se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar los requerimientos de la población involucrada, en lo referente a transversalidad y programas directores.
- Identificar las competencias que se requieren desarrollar en los estudiantes con el Programa Director, de acuerdo al perfil del orientador.
- Identificar las áreas curriculares en las que se desarrollarán las competencias relacionadas con el perfil del orientador.
- Elaborar el plan estratégico para implementar el programa director, de acuerdo a los requerimientos diagnosticados y a las competencias que requieren desarrollar los estudiantes de orientación.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo descriptiva, no experimental, de campo, transeccional, multivariable de rasgos. Descriptiva, ya que, según Salkind (1999), permite reseñar las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio. Además, agrega el autor, presenta como función principal la capacidad de seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y la descripción detallada de las partes, categorías, o clases de dicho objeto.

La técnica usada fue la encuesta y los instrumentos utilizados para la interpretación de datos fueron dos cuestionarios de diez (10) preguntas abiertas dirigido a los estudiantes y profesores.

La población involucrada en el estudio estuvo constituida por 17 docentes universitarios del Departamento de Psicología y del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia; que trabajan en la formación de los futuros profesionales de la Orientación; además de los estudiantes de la mención Orientación que cursaron estudios en el período I de 2004, ubicados en los semestres III, V, VII, IX y X; cuyo número total fue de 110 estudiantes.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para lograr el primer objetivo, "Diagnosticar los requerimientos de la población involucrada, en lo referente a transversalidad y programas directores", se preguntó a los estudiantes: ¿Cuáles competencias genéricas relacionadas con el perfil del orientador considera usted que ha podido desarrollar a través de los programas directores implementados en las asignaturas específicas de la mención? Y ¿Cuáles competencias relacionadas con el perfil del orientador considera que no ha podido desarrollar o no han sido promovidas a través de los programas directores implementados en las asignaturas específicas de la mención? Las respuestas obtenidas con mayor frecuencia se ilustran en la tabla I.

Para lograr el segundo objetivo, además de las competencias que los estudiantes no han desarrollado, que se ilustran en las tablas I y II, se preguntó a los estudiantes: ¿Qué aspectos de su formación como Licenciados (as) en Educación Mención Orientación consideran que se deben reforzar; las respuestas se presentan en la tabla III.

Cuando se preguntó a los profesores sobre los aspectos generales en la formación del Licenciado en Educación, Mención Orientación, que deben ser reforzados, respondieron lo siguiente: Aspectos personales (socio-emocionales): motivación hacia los estudios, organización del tiempo y orientación vocacional, Desarrollo socio-emocional: Colocar como requisito la realización de un número de horas determinado en asesoría psicológicas

individuales y grupos o encuentros para el crecimiento personal, manejo de emociones y la estima. Volcar la mirada hacia el cultivo de la propia afectividad y emocionalidad de los estudiantes.

Tabla I

Competencias relacionadas con el perfil del orientador

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA (SUJETOS) Competencias desarrolladas	FRECUENCIA (SUJETOS) Competencias no desarrolladas	
Estabilidad Emocional	Motivación	Trabajar con entusiasmo	02	05	
	Autoaceptación	Aceptarse a sí mismo	04	01	
	Autovaloración	Apreciarse a sí mismo	02	00	
	Autocontrol	Equilibrio		02	03
		Flexibilidad		03	07
Confianza en sí mismo			02	00	
Liderazgo	Trabajo en Equipo	Cooperación	02	00	
		Cohesión	00	06	
	Proactividad	Toma la iniciativa	00	00	
Comunicación	Feedback	Es creativo	02	04	
		Dar y recibir retroalimentación	06	04	
	Escucha activa	Empatía	10	04	
		Saber escuchar	02	01	
		Asertividad	Aceptación de los otros	06	07
	Expresarse adecuadamente	04	01		
Compromiso Ético	Desarrollo de Valores	Solidaridad	05	00	
		Tolerancia	05	02	
	Profesionalismo	Respeto por los demás	06	02	
		Confidencialidad	02	02	

Autoría: Propia

En cuanto a los profesores, se les preguntó qué programas directores implementan en sus asignaturas y cuáles son las competencias que los estudiantes logran y no logran desarrollar, de acuerdo al perfil profesional. Las respuestas ofrecidas se presentan en la tabla número II.

Para lograr el segundo objetivo, además de las competencias que los estudiantes no han desarrollado, que se ilustran en las tablas I y II, se preguntó a los estudiantes: Qué aspectos de su formación como Licenciados (as) en Educación Mención Orientación consideran que se deben reforzar; las respuestas se presentan en la tabla III.

Cuando se preguntó a los profesores sobre los aspectos generales en la formación del Licenciado en Educación, Mención Orientación, que deben ser reforzados, respondieron lo siguiente: Aspectos personales (socio-emocionales): motivación hacia los estudios, organización del tiempo y orientación vocacional, Desarrollo socio-emocional: Colocar como requisito la realización de un número de horas determinado en asesoría psicológicas individuales y grupos o encuentros para el crecimiento personal, manejo de emociones y la estima.

Tabla II

Programas Directores implementados en la carrera con sus respectivas competencias

Asignatura	Programa Director	Competencia que desarrolla	Competencia por desarrollar
Entrevista en Orientación	Actitudinal Investigación	a) Conducción efectiva de entrevista en Orientación	b) Actitud para conducir entrevistas complejas y técnicas para entrevistar
Orientación P. I	Actitudinal Investigación	b) Conducción de casos de acuerdo con su casuístico	c) Producir casos documentados
Orientación P. II	Actitudinal	No contestó	• Producir casos documentados
Orientación en Familia	Actitudinal	d) Empatía, Solidaridad y Responsabilidad	e) Ética
Enfoque Cognitivo	De investigación	• Diseño de programas y servicios usando correctamente el idioma	• Correcta ortografía de términos asociados al enfoque
	De lenguaje	• Diseño de programas y servicios usando correctamente el idioma	• Correcta ortografía de términos asociados al enfoque
Asesoramiento Grupal	De investigación	• Abordaje de nuevos contextos acerca de la realidad para ofertar programas y servicios	• Respetar terminología del autor • Diferenciar citas textuales de paráfrasis
	De lenguaje	• Diseño de programas y servicios usando correctamente el idioma.	• Correcta ortografía de términos asociados al enfoque
Desarrollo de Sistemas Humanos	De investigación	1. Diagnóstico de situaciones a mejorar 1. Redacción de informes técnicos • Aplicación de teorías para el trabajo grupal	• Uso de los enfoques epistemológicos y metodológicos

Autoría: Propia

Tabla III

Aspectos a reforzar en la formación de Orientadores

COMPETENCIAS DESARROLLADAS CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	FRECUENCIA (SUJETOS)	
Estabilidad Emocional	Motivación	Trabajar con entusiasmo	08	
	Autoaceptación	Aceptarse a sí mismo	09	
	Autovaloración	Apreciarse a sí mismo	00	
	Autocontrol	Equilibrio		03
		Flexibilidad		00
Confianza en sí mismo			00	
Liderazgo	Trabajo en Equipo	Cooperación	07	
		Cohesión	08	
	Proactividad	Toma la iniciativa	00	
Comunicación	Feedback	Es creativo	00	
		Dar y recibir retroalimentación	01	
	Escucha activa	Empatía	10	
		Saber escuchar	00	
		Asertividad	Aceptación de los otros	11
	Expresarse adecuadamente	00		
Compromiso Ético	Desarrollo de Valores	Solidaridad	00	
		Tolerancia	00	
	Profesionalismo	Respeto por los demás	00	
		Confidencialidad	00	
Ninguna			01	
No contestó			21	

Autoría: Propia

También mencionaron: Ortografía, redacción, léxico y dicción. Manejo de casos, aplicación a la realidad venezolana. Programa director actitudinal y de investigación. Valores éticos y estéticos de la profesión. Apertura por parte de los formadores (profesores) hacia la aceptación de un "multiuniverso" y no un universo.

Los estudiantes, en cuanto a las competencias inherentes al rol del orientador que deben reforzarse, ofrecieron estas respuestas:

Con respecto a la categoría de estabilidad emocional mencionaron los indicadores trabajar con entusiasmo, aceptarse a sí mismo y equilibrio; en la categoría de liderazgo indicaron cooperación y cohesión; y en la categoría de comunicación mencionaron empatía, dar y recibir retroalimentación y aceptación de los otros.

En cuanto al tercer objetivo del estudio: Identificar las áreas curriculares en las que se desarrollarán las competencias requeridas por los estudiantes, de acuerdo con el perfil del orientador, los estudiantes respondieron que esto puede lograrse: Realizando actividades de desarrollo personal; Participando en convivencias; Facilitando talleres para la comunidad; Practicando Rol Play; A través del Ensayo y Error; A través de Cine - Foros; Visitando Centros de Orientación en otras Instituciones; Realizando más Prácticas Profesionales y Trabajos de Campo; A través de Lecturas Reflexivas en las clases, de la Dinámica de grupo, de Foros, Charlas, Congresos, y Vivencias en talleres de Crecimiento Personal.

Los profesores respondieron que las competencias, relacionadas con el aspecto personal que requieren desarrollar los profesionales de la orientación, pueden trabajarse a través de un Programa director, donde se enfatice el área personal: estabilidad emocional, comunicación, liderazgo y compromiso ético. Proponiendo establecer como requisito para el egreso la realización de un número de horas determinado en asesorías psicológicas individuales y/o grupales o encuentros para el crecimiento personal.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

a) Referente al primer objetivo: Diagnosticar los requerimientos de la población involucrada, en lo referente a transversalidad y programas directores, se desprende de los resultados que los estudiantes requieren desarrollar competencias como comunicación, liderazgo, estabilidad emocional y compromiso ético, entre otras; las cuales están enmarcadas en los programas directores descritos teóricamente en esta investigación; los cuales sirven como sustento para la elaboración del programa director de

desarrollo humano.

b) En cuanto al siguiente objetivo, donde se busca identificar las competencias que se requieren desarrollar en los estudiantes con el programa director, de acuerdo al perfil del orientador y según las encuestas realizadas a los participantes del estudio, las competencias más resaltantes que se requieren desarrollar, por la frecuencia con que se produjeron, son: Con respecto a la categoría de estabilidad emocional mencionaron los indicadores trabajar con entusiasmo, aceptarse a sí mismo y equilibrio; en la categoría de liderazgo indicaron cooperación y cohesión; y en la categoría de comunicación mencionaron empatía, dar y recibir retroalimentación y aceptación de los otros; lo que indica que los objetivos y las estrategias didácticas deben girar en torno a generar: habilidades sobre el manejo de grupo, de los procesos educativos con niños, con grupos familiares y la capacidad de aceptación incondicional del ser humano.

Lo que significa que los estudiantes de Orientación requieren desarrollar competencias personales que lo ayuden en su rol profesional.

De igual manera, dichos planteamientos se relacionan estrechamente con el diseño curricular del perfil del Licenciado en Educación. Área: Orientación, ya que en el mismo se plantean algunas características personales que debe desarrollar el orientador como: estabilidad emocional, entre otras, y los conocimientos teóricos-prácticos que tendría que asimilar el educando.

c) Respecto al tercer objetivo, sobre Identificar en qué áreas curriculares se desarrollarán las competencias relacionadas con el perfil del orientador, se puede inferir que es en las áreas de Formación Profesional Específica y en Prácticas profesionales, en trabajo conjunto con las demás asignaturas que se dictan en la mención. Cabe destacar que la idea es incorporar estas competencias en forma transversal durante toda la carrera.

d) Estos resultados constituyeron lineamientos para elaborar el plan estratégico para implementar el programa director (presentado a continuación), de acuerdo a los requerimientos diagnosticados y a las competencias que requieren desarrollar los estudiantes de orientación.

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

Programa Director "Promoción del Desarrollo Humano"

Tipo de Programa Director: Específicos de la profesión.

Carrera: Licenciado en Educación. Mención: Orientación. Departamento de Psicología. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.

Población: Estudiantes de la Mención de Orientación, del

primero al décimo semestre.

Objetivo General: Incrementar el crecimiento personal de los estudiantes de Orientación.

Se consideró sólo a los estudiantes para la estructuración del programa director, ya que la visión inicial del estudio fue indagar las posibles vías educacionales para lograr su desarrollo personal y por ende integral, aspecto vital para la formación del orientador.

Para dicha propuesta es importante considerar el desarrollo humano que, según Roldán y otros (1996), es una serie de cambios que suscitan en el individuo tanto a nivel personal y cognitivo a partir de una experiencia de aprendizaje.

Etapas del Programa Director del Desarrollo Humano

Fase 1. Identificación de Competencias

Al momento de iniciar el semestre (en todas las áreas curriculares) el docente debe hacer el diagnóstico a sus estudiantes para así determinar cuales son las competencias personales no desarrolladas; dicha exploración se realiza por medio de encuestas. Luego de establecer las competencias se continúa con el plan de acción donde se esboza la manera didáctica de intervención en clase.

Dicha planificación se debe hacer en paralelo con las clases destinadas a cubrir el contenido programático de la asignatura en cuestión, es decir, al igual que se desarrollan sesiones para la teoría-práctica, se deben dedicar algunas clases o tiempo de ellas para trabajar con las competencias diagnosticadas en la fase inicial que van en pro del desarrollo humano del estudiante.

Fase 2. Plan de acción de las competencias

Tabla IV Plan de acción

COMPETENCIAS DESARROLLADAS CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	Estrategias	Recursos	Evaluación
Estabilidad Emocional	Motivación	Trabajar con entusiasmo	Asesoramiento grupal	Facilitador Participantes. Salón, marcadores, pupitres, láminas papel bond.	Registro observacional, registro anecdótico, Escala de estimación, lista de cotejo
	Autoaceptación	Aceptarse a sí mismo			
	Autovaloración	Apreciarse a sí mismo			
	Autocontrol	Equilibrio Flexibilidad Confianza en sí mismo			
Liderazgo	Trabajo en Equipo	Cooperación	Conferencia Foro		
	Proactividad	Cohesión			
		Toma la iniciativa			
Comunicación	Feedback	Es creativo	Grupo de crecimiento		
	Escucha activa	Dar y recibir retroalimentación			
	Asertividad	Empatía			
		Saber escuchar			
Compromiso Ético	Desarrollo de Valores	Aceptación de los otros	Talleres Invitados Especiales		
	Profesionalismo	Expresarse adecuadamente			
		Solidaridad			
	Tolerancia				
	Respeto por los demás				
	Confidencialidad				

Autoría: Propia

Fase 3. Evaluación y Seguimiento

Al finalizar el semestre se debe evaluar de la misma manera que el estudiante domina los conocimientos manejados en la materia, el desarrollo de las competencias personales requeridas por la población estudiantil. Dicha evaluación se realiza por medio de los instrumentos de evaluación enunciados en el plan de acción. Posteriormente, se elabora un informe detallado para ver las competencias desarrolladas y no desarrolladas por los educandos.

El informe debe ser entregado al Departamento de Psicología, para ser discutido por los otros profesores y determinar así la evolución de los estudiantes cada semestre no sólo a nivel cognitivo sino a nivel personal; alcanzando una educación integral. Planteando posteriormente una diversidad de estrategias complementarias como: charlas, video-foros, entrevistas personales, entre otras; que ayuden a darle continuidad al programa director en acción, y por ende a cerrar la brecha de las competencias genéricas requeridas en el perfil de la carrera de la Mención de Orientación.

Es importante destacar que para realizar el plan de acción de la propuesta se tomaron algunas competencias no desarrolladas por la población estudiantil entrevistada; ya que las mismas no son estáticas, y por lo tanto no se debe generalizar, lo que indica que cada grupo posee requerimientos diferentes.

La intencionalidad de ésta propuesta es generar un modelo por medio del cual se logre de una manera práctica y accesible hacer un diagnóstico y evaluación de las competencias personales que debe ir desarrollando el educando a lo largo de su vida universitaria. Debido a que la educación en Venezuela es de carácter integral, por lo tanto es necesario y justificable el desarrollo humano como profesional y ciudadano.

EL SEGUIMIENTO SE REALIZARÁ DESDE LAS DIMENSIONES:

Operacional: Basada en el logro de los objetivos propuestos, el tiempo de realización, el impacto en la organización, el costo económico.

El seguimiento operacional permitirá constatar el cumplimiento de actividades, tareas y metas, la ejecución de la programación en el tiempo establecido, el seguimiento funcional apunta a la marcha de los recursos financieros y de la organización.

Funcional: relacionado con la capacidad organizacional de llevar adelante la propuesta.

La evaluación de la propuesta será efectuada desde diferentes puntos de vista y desde diferentes instancias.

Económico: dando importancia a la utilización de los recursos.

Institucional: su impacto en la organización, qué se ha obtenido, qué hace falta, qué objetivos se han cumplido, qué población ha intervenido.

Los resultados obtenidos permitirán hacer una revisión profunda sobre el plan de formación, para así mejorarlo paulatinamente y cumplir de esa manera con los objetivos previstos, extendiéndolo en otras dependencias de la Universidad. Lo cual se gestionará por medio de los Consejos de Escuela, Comisiones de curriculum, mecanismos gubernamentales dentro de la institución que faciliten las líneas de acción a seguir para la respectiva evaluación.

FACTIBILIDAD Y RECURSOS:

La factibilidad de la propuesta viene dada por la presencia del potencial humano (estudiantes universitarios); dispuestos a la formación en nuevas áreas del saber para mejorar así y por ende generar un desarrollo organizacional.

A su vez esta institución (Universidad del Zulia) servirá de apoyo financiero, de recursos humanos y tecnológicos para el logro de la presente propuesta.

Recursos Humanos: Facilitadores (profesores del Departamento de Psicología de la Universidad del Zulia) y alumnos de la Mención de Orientación.

Recursos Técnicos: Aulas de clases, material fotocopiado, equipos: retroproyector, videobeam, computadora, pupitres, material de papelería, entre otros.

Financieros: Viáticos, uso de equipos, pago de instructores, refrigerios, cursos.

Institucionales: Universidad del Zulia.

CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo: a) Diagnosticar los requerimientos de la población involucrada, en lo referente a la transversalidad y programas directores; se pudo concluir que los estudiantes requieren desarrollar competencias como manejo de un lenguaje adecuado, conservación del ambiente, comunicación con los demás, desenvolvimiento como docente, entre otras; las cuales están enmarcadas en los programas descritos teóricamente en esta investigación.

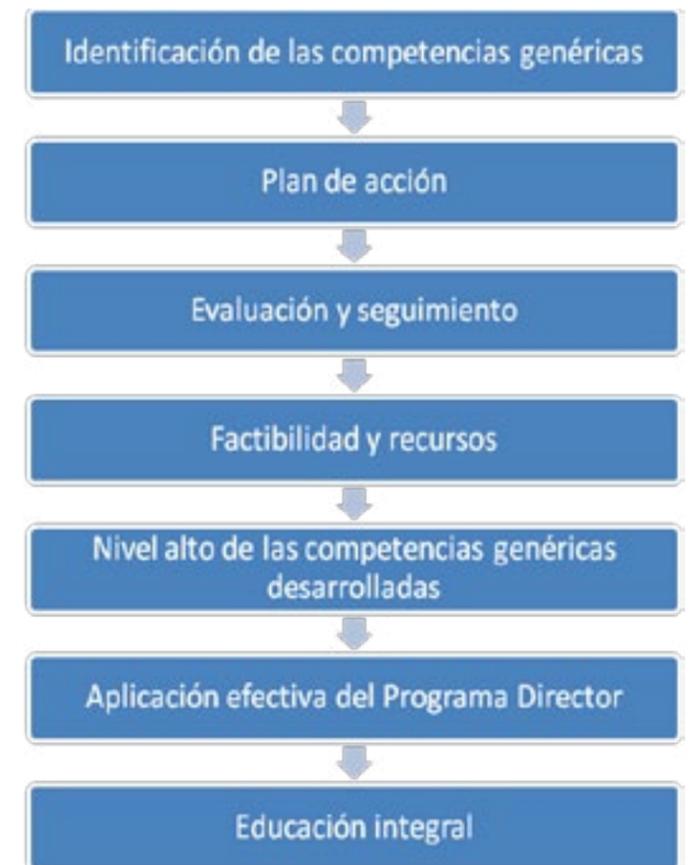
Con respecto al objetivo: b) Determinar las competencias que se requieren desarrollar en los estudiantes con el programa director, de acuerdo al perfil del orientador. Los estudiantes manifestaron la necesidad de desarrollar algunas competencias personales inherentes al rol de orientador, como: empatía, motivación, manejo de grupo, aceptación del otro, entre otras; por otra parte algunas de las actividades académicas que los estudiantes piensan que pueden ayudar a desarrollar las competencias relacionadas con el perfil del orientador son: charlas educativas,

actividades de desarrollo personal, atención de casos, cineforo, entre otras. Por su parte los profesores opinaron que se deben reforzar en los estudiantes ciertas competencias, inherentes al rol profesional, durante su formación, como el desarrollo socio-emocional, manejo de casos, valores éticos y estéticos de la profesión, entre otras.

Con respecto al objetivo: c) Identificar en qué áreas curriculares se desarrollarán las competencias relacionadas con el perfil del orientador, se adquirirán en las áreas Formación Profesional Específica y en Prácticas profesionales.

Con respecto al objetivo: d) Elaborar el Plan estratégico para implementar el programa director. De acuerdo a los requerimientos diagnosticados y a las competencias que requieren desarrollar los estudiantes de orientación, se pudo determinar que por medio de una propuesta en la cual se detecten las competencias genéricas, (ya que no se pueden declarar por ser diferente en cada grupo) y luego se mida el desarrollo de las mismas con un plan de seguimiento, se logre implantar el programa director.

Propuesta



Fuente: Díaz y Árraga (2006).

RECOMENDACIONES

- Diseñar talleres de formación para los orientadores en ejercicio, profesores del Departamento de Psicología y Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, donde se pretenda presentar la propuesta del Programa Director y su viabilidad.
- Evaluar permanentemente por medio de jornadas evaluativas a los orientadores en ejercicio, profesores y estudiantes de la Mención Orientación con respecto a la aplicación del Programa Director Desarrollo Humano.
- Informar permanentemente a los profesores y estudiantes de la Mención Orientación sobre los resultados arrojados de la aplicación del Programa Director Desarrollo Humano.
- Diagnosticar permanentemente los requerimientos de los estudiantes de la Mención Orientación en cuanto al Programa Director Desarrollo Humano.
- Diseñar talleres de formación docente para los orientadores en ejercicio, profesores de la Universidad del Zulia, donde se pretenda presentar y expandir la propuesta del Programa Director y su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, E. y otros, (1996). *Programa director: Educación ambiental*. Comisión: "Inserción de la dimensión ambiental en el currículo integral de LUZ." Maracaibo: Universidad del Zulia, Rectorado.
- Bruzual y otros, (1995). *Programa director de lenguaje*. Maracaibo: Universidad del Zulia Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo.

- Cabral y otros, (1994). *Programa director de computación*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Facultad Experimental de Ciencias, División de Programas Especiales, Licenciatura en Computación.
- Díaz, J. y Márquez, J., (2003). "Los programas directores en el marco de la transversalidad." *Revista Encuentro Educativo*. 10. (2), 118-127
- Díaz, J. y Márquez, J. (2005). "Formación del recurso humano por competencias." *Revista Sapiens*. 6. (1), 85-106
- Diseño Curricular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, (1995). Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Finol y otros, (1994). *Lineamientos para el programa director de investigación*. Maracaibo Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo.
- Hay Group, (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Ediciones Deusto.
- Hurtado, J., (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Barcelona: Editorial Fundacite. Sypal.
- Morillo, A. y Bravo, E., (1998). *Los programas directores en el marco de la transversalidad curricular*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo.
- Roldán y otros, (1996). *Programas directores: Una nueva estrategia metodológica para la integralidad curricular*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Salkind, N., (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- UNESCO, (1995). *Documento políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior de la UNESCO*.

Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación

Víctor Jorge Espinoza Bautista¹

Resumen: La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) es un acuerdo firmado entre el presidente Calderón y Elba Esther Gordillo líder del SNTE. Esta Alianza y las estrategias que sustenta han sido duramente criticadas por amplios sectores de la sociedad entre los que sobresalen reconocidos investigadores de la educación y grupos sindicales como la CNTE. Entre las críticas destacan el escepticismo con relación a la transparencia y éxito que pueda tener y, por otra parte, la consideración de que es un acuerdo sustentado por intereses grupales de tipo político electoral más que de tipo académico. El artículo analiza los cinco ejes estratégicos que sustentan la ACE, señalando sus posibles fortalezas y sus principales debilidades. Concluye que, mientras en el diseño y ejecución del acuerdo se encuentre ausente la participación de la gran mayoría de los sectores sociales interesados, sus estrategias estarán destinadas, -como otras tantas de similar naturaleza- al fracaso académico nacional.

Abstract: The Alliance for Quality Education (ACE) is an agreement signed between President Calderon and Elba Esther Gordillo, leader of the SNTE. This alliance and the strategies attached to it have been sharply criticized by broad sectors of society, including renowned educational researchers and labor groups as the CNTE. Among the main criticisms are the skepticism regarding transparency and potentiality for success and, secondly, the idea that the agreement is based on a particular group political interests rather than on academic grounds. The article analyzes the five strategic areas that support the ACE, indicating their potential strengths and key weaknesses. Concludes that, as long as in the design and implementation of the agreement is absent the participation of the vast majority of social stakeholders, its strategies, as so many of a similar nature, are doomed to national academic failure.

Sumário: A Aliança para a Educação de Qualidade (ECA) é um acordo assinado entre o presidente Calderón e Elba Esther Gordillo, líder do SNTE. Esta aliança, e as estratégias tras ele, ter sido fortemente criticadas por amplos setores da sociedade, incluindo renomados pesquisadores de ensino e grupos de trabalho como a CNTE. Entre as principais críticas são o ceticismo em relação a transparência e a potencialidade de sucesso e, por outro lado, a idéia de que o acordo é baseado em um grupo particular de interesses políticos e não em motivos acadêmicos. O artigo analisa as cinco áreas estratégicas de apoio à ACE, indicando seus pontos fortes e fracos. Conclui que, enquanto na concepção e implementação do acordo está ausente a participação da maioria dos atores sociais envolvidos, suas estratégias, como tantas outras de mesma natureza, estão fadadas ao fracasso acadêmico nacional.

INTRODUCCIÓN

El pasado 15 de mayo de 2008, la profesora Elba Esther Gordillo con la presencia del Presidente de la República, gobernadores, líderes de la clase política empresarial y social del país, así como la secretaria de educación Josefina Vázquez Mota anunciaron la Alianza por la Calidad de la Educación.

En el discurso señalaron que la Alianza busca "impulsar una transformación por la calidad educativa". Se propone llevar a cabo, lo que ellos llaman los "10 procesos prioritarios". Surgieron las primeras reacciones como el siguiente cuestionamiento ¿Serán capaces de lograrlo? La respuesta fue inmediata, en una encuesta publicada en Milenio, 60 por ciento de los encuestados afirma que con Gordillo al frente del Sindicato no se puede esperar ninguna reforma.

En efecto, la historia es espectadora de la falta de seriedad y congruencia en lo concerniente a la aplicación de este tipo de acuerdos, se ha observado la participación de personajes de la misma jerarquía. Un ejemplo es el de agosto de 2002, en un acto muy similar al del pasado 15 de mayo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaria de Educación Pública (SEP) anunciaron el compromiso social por la calidad de la educación (en esa ocasión se le denominó compromiso social en lugar de alianza). También ahí, con similar elenco, se comprometieron a "transformar la educación" sin que hasta la fecha se muestren los resultados exitosos allí pronunciados.

1. Es doctor en educación por el codoctorado integrado por la UNAM, UAM y UPN. Fue coordinador de la licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y es docente de postgrado en varias universidades del país. Mail: victorjorgeespinoza@hotmail.com



Suscríbase a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Calle Corregidora N° 26, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01040, 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: \$ 120.00; correo certificado: \$ 180.00. Revista Semestral

Al volver a recordar lo anterior, se buscan respuestas, ¿qué se ha logrado desde 2002? han pasado seis años, ¿se avanzó?, ¿qué se aprendió?, ¿qué se hizo? Sus resultados permitirían prever los compromisos que se asumen en este tipo de alianzas y tomar las acciones pertinentes para no avalar acuerdos infructuosos.

La SEP enfrenta un reto fundamental, que de no superarlo corre el riesgo de profundizar aún más su desprestigio. La alianza podría caer en letra muerta y en un acto político mediático, donde su principal finalidad presupone -sin temor al equívoco- una plataforma diseñada para impulsar la campaña electoral del partido político de la maestra gordillo. Lo que hace suponer que los 10 procesos señalados que sustentan la estrategia del ACE, no muestren el verdadero interés de tocar a fondo los problemas que enfrenta actualmente nuestro sistema educativo y que los recursos financieros que van hacer destinados en este acuerdo, sin duda, terminarán por dilapidarse en intereses de grupos de poder, bajo el resguardo simulado de una política educativa previsiblemente poco adecuada.

El objetivo de las siguientes páginas consiste en informar a los lectores, los contenidos y las distintas opiniones que se tienen con relación al ACE, con el propósito de coadyuvar a obtener una amplia reflexión que opte por ejercer la mejor opción en defensa de una educación clara y equitativa para dar respuesta a una población que desea a través de ella mayores niveles de bienestar familiar. Se presentan los contenidos y comentarios sobre los diez principios diseñados por la alianza, a su vez se muestran sus fortalezas, debilidades, las perspectivas y los posibles resultados que se obtendrán, estos se explican mediante la presentación de una matriz que simplifica de manera sencilla los retos (muchos de ellos inconsistentes) a los que se somete dicho acuerdo.

Me permito señalar que gran parte de los resultados mostrados en dicha matriz son producto de una investigación de carácter documental realizada por un grupo interdisciplinario de estudiantes-maestros, dedicados a la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México, con los cuales se tuvo el gusto de compartir la coordinación de este trabajo, mismos que dieron muestras de un gran interés por los problemas educativos. Gracias a todos ellos por sus brillantes aportaciones.

SOBRE LOS DIEZ PUNTOS DE LA ALIANZA

El objetivo central que proclama la Alianza (SEP, 2008) es el de propiciar una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la transformación

del sistema educativo nacional, por lo tanto, el gobierno federal y el SNTE impulsan los siguientes cinco ejes que incluyen diez acciones que sostienen el proceso de su estrategia:

I. El primer eje es el que se refiere a la Modernización de los Centros Escolares. Se analizan los siguientes tres primeros puntos:

1. Infraestructura y equipamiento. Aquí se adquirió el compromiso de dotar de agua potable, sanitarios y materiales en pisos, muros y techos, así como de sillas, bancas, pupitres pizarrones y otro tipo de mobiliario a 14 mil planteles y rehabilitar a otros 27 mil que se encuentran en malas condiciones para garantizar un ambiente escolar sin riesgos.

2. Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Consiste en el equipamiento con conectividad de centros escolares en 155 mil aulas, adicionales a las existentes, para cubrir 75 % de la matrícula y equipar con computadora a maestros que logren su certificación de competencias digitales, a partir de 2008.

3. Gestión y participación social. A partir del ciclo 2008-2009 se pretenden constituir los Consejos Escolares de Participación Social en todas las escuelas. Con atención a 37 mil escuelas en zonas de alta incidencia delictiva; 5 mil quinientas escuelas de tiempo completo, 21 mil escuelas primarias generales en horario discontinuo; 33 mil escuelas fuera del horario de clase y 32 mil escuelas de bajo rendimiento. Se creará un sistema nacional integrando bases de datos de inmuebles, alumnos, maestros, logro académico y contexto, plantillas docente y administrativa, materiales educativos y acervos bibliográficos.

1.1 COMENTARIOS

Las intensiones del discurso, mostradas en los tres puntos anteriores, prometen avances que pretenden garantizar buenas condiciones en los centros escolares en materia de infraestructura y tecnología, sin embargo, existen serias dudas en cuanto a que éstos se lleguen a cumplir con relación a los compromisos establecidos, debido a que desde antes de la firma del acuerdo, en el pasado, ya existían programas educativos similares a los mostrados en estos tres puntos, sin que exista la experiencia de que su aplicación haya logrado consolidar la calidad educativa esperada, los Programas que coinciden son: Escuelas de Calidad, Programa de Escuela Digna, Programa de Mejoramiento de los Espacios Educativos y las asignaciones que se consiguen a través del ramo 33. Es decir, este nuevo acuerdo de alianza se entreteje con programas ya existentes y con similares expectativas, por

lo que queda descalificada la originalidad del mismo. Además, de agregar que los alcances financieros que se tienen contemplados en los tres rubros del eje señalado, no se percibe que podrán cubrir la totalidad de las metas de equipamiento y la rehabilitación de los planteles que corresponden a la educación básica nacional. Por lo que se considera poco probable el lograr el objetivo pretendido.

Otro de los problemas, que se suman a esta pretensión, es la insistencia reiterada de dotar a los salones de equipo de cómputo, cuando muchas de las aulas, no sólo, no cuentan con la infraestructura elemental, suficiente para iniciar su operación, además, se ha observado que las escuelas que han contado con este tipo de equipamiento lo han subutilizado, debido también a que no han existido actos motivacionales para que en conjunto directivos, docentes y estudiantes, adquieran interés por el aprendizaje computacional, provocando inversiones y pérdidas onerosas en este tipo de equipamientos. Se han observado infructuosos intentos de adaptar las técnicas didácticas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación básica; un ejemplo para recordar es el fallido programa enciclopedia, sometido a una serie de auditorías duramente criticadas durante el periodo presidencial foxista; como éste han existido otros tantos, que se han pronunciado como grandes proyectos y convenios, sin que logren consolidar los objetivos que les dieron vida.

Esta nueva alianza, diríamos, no tan nueva, anuncia otro programa sobre gestión y participación social, misma que contempla consideraciones semejantes a otros programas que ya existen y que sólo cambian de nombre, es el caso de la constitución de los viejos consejos de participación social, escuela segura, escuela de tiempo completo, etcétera. En el primer caso, la experiencia nos ha mostrado que la escasa comunicación e integración de los funcionarios escolares con la ciudadanía o padres de familia, no ha generado avances que permitan desarrollar en conjunto proyectos que eleven los niveles educativos. Se estima que lo más que se ha logrado es la constitución de un "directorío" de consejos escolares, dejando ausente una participación activa. Ante estas consideraciones vale la pena responder, entre otras, las siguientes preguntas, ¿si ya existían programas semejantes a este nuevo acuerdo y no han logrado consolidar sus objetivos, que hace suponer que esta alianza si lo logrará, cuando los personajes que intervienen y las metas que buscan prácticamente son los mismos? La respuesta quizá deberá buscarse en el nuevo rehusó que se le quiere dar a los recursos financieros, sin duda, bajo un argumento de carácter mediático político y electoral. La conclusión puede ser que la inventiva de este acuerdo, más que estar

sustentado en una causa de carácter educativa, pretende utilizarse para alimentar una posición política de los grupos que participan en dicho acuerdo. No es raro que su nombre, coincida con el del recién partido político, creado por la muy conocida lideresa del magisterio, maestra Elba Esther Gordillo.

II. En el segundo eje sobre la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, se incluyen los siguientes tres procesos:

4. Ingreso y promoción. La Alianza por la Calidad establece que para todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, el ingreso y promoción se hará por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición. En el ciclo 2008-2009 se utilizará un mecanismo transitorio acordado y supervisado bilateralmente, al siguiente ciclo la convocatoria y la dictaminación estuvo a cargo de un órgano de evaluación independiente con carácter federalista. La pregunta es: ¿una comisión dictaminadora estructurada para realizar el concurso de oposición garantizará un proceso transparente?

5. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Se acordó la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. 80 % de los cursos nacionales y estatales serán de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética. Las competencias adquiridas se certificarán de manera independiente. Los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas, como ENLACE, deberán tomar cursos especialmente orientados. Se fortalecerá la profesionalización de los docentes de las escuelas Normales y se crearán 5 centros regionales de excelencia académica, todo lo anterior a partir del próximo ciclo escolar.

6. Se fortalecerá la calidad como elemento central de la agenda educativa y se desplegará un nuevo modelo de promoción y certificación, orientado a resolver las necesidades y debilidades detectadas en la educación básica. Adicionalmente, se creará el Programa de Estímulos a la Calidad docente a fin de estimular el mérito individual de los maestros, en función del logro de sus alumnos, también a partir del próximo ciclo.

II.I COMENTARIOS

Al igual que en el primero de los ejes, en este segundo, se identifican algunas inconsistencias que es necesario considerar, una de las principales intensiones es la de

seleccionar a los sujetos apropiados que garanticen una buena educación a los jóvenes estudiantes. El instrumento básico de selección de profesores lo apuestan mediante un concurso de oposición de carácter público y nacional, sin embargo, para importantes sectores de la sociedad no es totalmente convincente, se desconfía de su transparencia. El presidente Calderón y la maestra Gordillo señalan: ésta última nos dice: “nos comprometemos a que quienes presten el servicio educativo sean los mejores seleccionados por examen de oposición, no privilegios de las burocracias de la SEP ni las corruptelas en mi propia organización”. (Roldan, 2008).

Además de este tipo de expresiones, existen algunas inconsistencias que habría que considerar para su análisis: ¿De qué manera y en qué tiempo se pretende disipar la corrupción del sindicato magisterial, cuando por generaciones ha mantenido una posición de gran fuerza? ¿Consideran que el examen de selección, en caso de ser el adecuado y transparente, es considerado el principal medio para garantizar la calidad educativa?, ¿No sería necesario revisar las estructuras educativas nacionales como es el desempeño de las escuelas normales?

Es decir, parte de las respuestas a estas preguntas, nos llevan a deducir que el problema no sólo consiste en la aplicación de un examen, que por su trascendencia histórica puede ser de dudosa transparencia y aplicación, sino, además, el problema principal puede radicar en la escasa formación académica, que posiblemente hayan tenido nuestros maestros en sus distintos nichos de formación, incluyendo la del nivel superior y las escuelas normales.

Un importante investigador de la educación, Ángel Díaz Barriga, nos señala: “El Gobierno de la República entrega la educación al sindicato sin asumir su responsabilidad. Aunque la líder sindical dijo que no habrá corruptelas en los concursos de plazas, ¿quién nos garantiza que no las habrá?” (Educación 2001, junio 2008, p. 8), por otro lado, Eduardo Andere hace el siguiente cuestionamiento crucial: “¿Qué van a hacer con el artículo 62 de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del estado, que da a los sindicatos la capacidad de asignar 50% de las plazas de base? (Quintana, 2008). Como se observa, el problema no es tan simple, su complejidad pone en tela de juicio la obtención de óptimos resultados en el corto plazo, suponiendo que las intenciones de cambio que se han manejado en el discurso de la alianza sean cabales, situación poco probable de acuerdo a los antecedentes de sus creadores.

Lo antes dicho se demuestra con los primeros

resultados arrojados por la SEP, el 14 de agosto de 2008, donde concursaron 71 mil aspirantes (23.9% en servicio y 74.6% nuevos postulantes) disputándose 8,192 plazas, de los cuales cinco mil 392 fueron para docentes en servicio que cubrían interinatos y dos mil 800 para los sustentantes docentes. Del total de aspirantes sólo lo aprobaron 33%, es decir, lo acreditaron 23 mil 245, rebasando por mucho la cantidad inicialmente ofrecida de un poco más de cinco mil plazas. La SEP señala que el resto de los maestros aprobados podrán obtener la base en lo que resta del año. Respecto a los 47 mil 809 candidatos que no lo acreditaron, el titular de la unidad de planeación y políticas educativas de la SEP, Jorge Santibáñez, indico que podrían tener acceso a cursos de capacitación para conseguir posteriormente un puesto docente. Este hecho es semejante a los resultados que se obtuvieron de un segundo concurso realizado en septiembre del 2009, en donde la demanda de plazas fue superior a lo ofrecido.

Resaltan las siguientes opiniones con relación a los resultados señalados:

En el proceso de selección de docentes hubo errores e impugnaciones, no hubo una buena organización del concurso, su premura fue “solo para salir del paso y justificar políticamente la situación” palabras del docente Claudio Cuero (Saldierna, 2008).

Hubo entidades como Oaxaca y Michoacán, entre otras, que no participaron en el concurso de selección, son estados con mayor representación de disidentes y que se oponen a la alianza. En lugar del examen, el dirigente de la coordinadora (CNTE), Roberto Pitones, propone que la basificación de los maestros se realice por antigüedad y promedios. Creemos que tanto el ingreso como la promoción de los docentes son aspectos que requieren discusión y acuerdos entre la autoridad y las distintas fuerzas sindicales.

Las primeras reacciones de esta convocatoria nos conducen a las siguientes reflexiones:

El hecho de que existan tantos candidatos no aprobados, puede significar, entre otros aspectos: que el examen aplicado no corresponda con los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas en las que se formó el docente o bien que la formación adquirida no cuente con una estructura curricular adecuada de acuerdo a la calidad óptima requerida para dar clases.

En general, los investigadores de la educación consideran que la alianza “es una reforma a medias y muy costosa, ya que no cambia la estructura corrupta ni controla verdaderamente la carrera magisterial”, (Saldierna, 2008). Ellos consideran que el SNTE requiere

urgentemente cambios radicales tanto en su dirigencia como en su estructura.

Otro aspecto de relevancia en este eje, y que tiene que ver con el punto que se refiere a la profesionalización del docente, es que existe el peligro latente de aplicar un sistema pedagógico orientado más hacia la capacitación del docente que a su propia formación académica; el peligro consiste en que los estímulos que se le pretenden otorgar a los docentes se concentran en los llamados cursos cortos o diplomados. Entre otros se pretenden impulsar los cursos básicos Estatales y Nacionales de TGA y trayecto formativo, PRONAP, diplomados en formación cívica y ética, restándole importancia a una educación continua, fundamentada en estudios superiores con mayores niveles de conocimiento o de mayor profundidad, como pueden ser las maestrías y doctorados. Al recibir el docente mayores estímulos de compensación en los cursos cortos existe una tendencia a que se convierta en un profesional técnico de la educación y, por lo tanto, en un predicador de un conocimiento reducido hacia sus estudiantes, marginando aún más su creatividad y el desarrollo de conocimientos con un carácter menos interdisciplinario y científico. Incluso, el docente, mediante el reducido puntaje de evaluación, al ver disminuidas sus expectativas de obtener un mayor grado académico, se convierte de manera automática en un agente que le transmitirá invariablemente pocos estímulos de alta superación profesional a sus propios estudiantes.

En el periódico *Excelsior*, Leo Zuckermann (2008) sustenta lo que estamos diciendo. Al describir los estímulos que recibirán los docentes a través de los cursos de capacitación y su ausencia en la formación académica en los niveles de superación, escribe:

- Los estímulos e incentivos se otorgarán a partir de los logros educativos de los estudiantes, la transparencia y rendición de cuentas que incidan en la calidad educativa, así como el déficit tecnológico que tienen los centros escolares del país.

- El incentivo de carrera magisterial se va a definir por tres criterios: 60% de la compensación extra se definirá a partir del aprovechamiento que tengan los alumnos del maestro en las pruebas estandarizadas conocidas como ENLACE. Otro 20% vendrá de los cursos que tome el profesor en universidades certificadas y de los exámenes que haga para demostrar sus competencias. Y 20% restante lo recibirá a partir de los resultados que obtenga el maestro de los exámenes anuales que medirán sus conocimientos temáticos y pedagógicos. Así se pretende que los mejores profesores sean los que

reciban las mayores percepciones.

- El robustecimiento de la capacitación docente debe darse en un plazo no mayor a tres años en todos los planteles educativos del país (Andere, 2008, Mayo 19).

III. En el tercer eje, sobre el bienestar y desarrollo integral de los alumnos se consideran los siguientes dos procesos:

7. Salud, alimentación y nutrición. Consiste en capacitar a comunidades educativas para desarrollar una cultura de la salud que propicie comportamientos y entornos saludables. Fortalecer el programa de desayunos escolares para impulsar menús equilibrados que influyan en la formación de hábitos alimentarios adecuados y que contribuyan a la prevención del sobrepeso y la obesidad para, por esta vía, favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno. El acuerdo contiene el fortalecimiento del programa Oportunidades, entregando 300 mil becas adicionales. Atención a los niños en situación de pobreza alimentaria o en condiciones de vulnerabilidad en los programas de desarrollo social y atención a niños con necesidades educativas especiales, incluyendo a aquellos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

Con la alianza entre la SEP Y SNTE, se pretende crear un sistema de vigilancia que garantice a los más de 25 millones de niños y jóvenes no sólo el acceso a la educación básica sino también que se cubra su derecho constitucional a los servicios de salud y alimentación, por lo que en la propuesta de revolución o reforma educativa se propuso crear un “sistema de coordinación interinstitucional” entre la SEP y todos los programas de salud y alimentación del gobierno federal.

Se busca orientar a la comunidad escolar en mejores prácticas de alimentación y está el reto de hacer de las escuelas espacios libres de alimentos que ponen en riesgo la salud de los niños. Asimismo, se dice que se coordinarán los esfuerzos del sector salud, las instituciones de desarrollo social y la escuela pública, para combatir y prevenir riesgos de salud entre la población escolar.

III.I COMENTARIOS

No obstante las pretensiones de este tercer eje, es necesario advertir sobre los riesgos que esto implica:

- En términos reales los programas y campañas no tienen una alta incidencia en el proceso educativo, sobre todo cuando éstos se aplican sin una planeación adecuada a las necesidades estudiantiles, en congruencia con los recursos económicos de sus familiares.

□ Existe una falta de continuidad en los programas ya existentes, siendo objeto de políticas casuísticas y de poco alcance.

□ Hay bajo presupuesto asignado y su aplicación generalmente no corresponde al gasto social y sí al gasto corriente.

□ La inequidad en la distribución de los recursos no permite una administración racional con relación a la población objetivo.

□ Falta de difusión y capacitación, aún en la aplicación de los propios programas.

Las becas y programas de salud, si bien proporcionan un aliciente, no suelen ser determinantes en resolver los problemas educativos, la experiencia nacional e internacional ha demostrado que no necesariamente contribuyen a mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Los programas se convierten en un paliativo. Y esto sólo cuando su aplicación es transparente y adecuada. En este caso, es por demás señalar que los sujetos que respaldan dichos programas no gozan de buena credibilidad social, mermando aún más sus posibilidades de éxito; sus discursos ocultos nos han enseñado su falta de sensibilidad social que refleja un desinterés por mejorar las condiciones educativas de nuestros hijos. En sus cifras pretenden ayudar a 2 de cada mil niños, siendo que se registran 33 millones de alumnos sólo en educación básica, por lo que parecen inaceptables e irrelevantes las propuestas que los responsables del programa pretenden aplicar.

IV. En el cuarto eje, sobre la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo:

Su objetivo es que la escuela debe asegurar una educación basada en valores y una educación de calidad, que propicie: la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y a la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial. Es decir, se pretenden cubrir los siguientes acuerdos: Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. Promover la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y promover la interculturalidad.

IV.I COMENTARIOS.

Se hace referencia en todo momento en mejorar la calidad educativa, pero como indica Roger Díaz de Cossío: "...Hay que señalar algunas omisiones. Para comenzar, en ninguna parte se define *calidad*". Pero la más grave omisión estriba en olvidar a los más de cuarenta millones de mexicanos que no concluyeron su educación básica. Por lo que gran parte de la población, si bien inicia un grado escolar, generalmente no tiene

grandes posibilidades de concluir siquiera el nivel básico elemental de primaria, sólo la mitad de los que ingresan, y que tiene mayores posibilidades económicas, es la que logra avanzar en los siguientes niveles educativos. Configurándose con ello un gran analfabetismo nacional, en donde no sólo prevalece este concepto a través del no saber leer sino una baja comprensión lectora estudiantil.

Aún quedan muchas interrogantes por responder, ya que desde el planteamiento que hace la Alianza, no se indican factores como: ¿quiénes serán los responsables de aplicar en el aula los cambios curriculares?, ¿quiénes van a desarrollar los contenidos de las nuevas asignaturas con un enfoque diferente, de acuerdo a los tiempos actuales?, ¿quiénes desarrollarán en los alumnos las habilidades y competencias para que vivan en este mundo globalizado? Si en un supuesto estas soluciones las diéramos los profesores, sería una razón más que suficiente para una formación basada en un currículum que pueda responder a las necesidades del futuro y que no sólo la capacitación y actualización ocupen un papel importante en este pacto educativo.

V. EL QUINTO EJE SOBRE EVALUAR PARA MEJORAR:

En cuanto a la evaluación, se pretende que sea de manera continua y exhaustiva en todos los ámbitos de la educación, donde se responda a los parámetros y recomendaciones que establece la OCDE y colocarnos como país a la par de los G8 (Alemania, Canadá, Francia, Italia, Japón, Reino Unido, Rusia y E.U.) De esta evaluación, se quiere que se garantice la transparencia de rendición de resultados a las autoridades institucionales, siempre con la finalidad de elevar la calidad educativa en todos sus ámbitos.

V.I COMENTARIOS

Varios investigadores de la educación se han pronunciado con relación a este eje señalando lo siguiente:

Lorenzo Gómez Morín Fuentes, respecto de la evaluación, dice: "Uno de los retos más importantes en esta Alianza es concretar un nuevo modelo de profesionalización docente. Debemos dar el paso de evaluar solamente conocimientos (que se memorizan) a evaluar habilidades, destrezas y competencias con base en estándares rigurosos y comparables con el resto de los países del mundo. (EL UNIVERSAL, 2008, junio, 04).

Mientras que Díaz Barriga comenta que: "A mí no me convence eso de Sistema Nacional de Evaluación. No le encuentro lógica. Creo que somos el país que más recursos desperdicia en evaluación. Tenemos INEE, Dirección General de Evaluación Política, las oficinas de evaluación

de cada estado y CENEVAL. Las evaluaciones de PISA, el laboratorio de la UNESCO. Valdría la pena parar ya la evaluación, pararla en seco. Juntemos todos los datos y empecemos a analizar qué es lo que está pasando en el sistema" (EL UNIVERSAL, 2008, junio, 04).

Ante lo que Eduardo Andere contribuye: "Suponiendo que los indicadores de medición son buenos; pero no los tenemos. Enlace tal vez puede ser un buen indicador de medición, pero no es un instrumento para medir la calidad de los maestros. En ninguna parte del mundo existe todavía un esquema de evaluación de maestros ni de escuelas" (Andere, 2008).

Estas observaciones nos permiten poner énfasis en reflexionar sobre este tipo de evaluaciones, donde, por un lado, se observa que se encuentran encaminadas a detectar el desempeño laboral de los docentes, concentrándose más en identificar sus debilidades académicas, sin que los mecanismos y estrategias gubernamentales profundicen en políticas educativas encausadas hacia la solución de fondo de las causas que provocan las deficiencias educativas. Por otro lado, estas políticas de evaluación nacional se han convertido en un apéndice de las recomendaciones de organismos internacionales, como la OCDE, permitiendo que gran parte de la direccionalidad educativa del país la retomen ellos. Sin que se observe la decisión gubernamental de realizar un diagnóstico nacional que conlleve a obtener soluciones que estén más estrechamente relacionadas con los intereses y necesidades propios del país.

CONCLUSIÓN

En los últimos 15 años, es la tercera vez que se habla de una gran reforma educativa, pese a ello, los rezagos en cobertura, aprovechamiento y calidad de la educación siguen siendo los principales espacios de mayor desigualdad en México. Entonces, éstos se profundizan existiendo un gran contraste entre la educación pública y la privada, así como entre los ámbitos urbanos, los rurales, y más aún, frente a un mundo indígena que ha sido abandonado y subordinado a un marco institucional educativo de tipo mercantil. Se deduce, pues, que la llamada Alianza por la Calidad de la Educación es uno más de los pactos políticos que se construyen fuera de una realidad, distante de la escuela pública, de los maestros y de los niños mexicanos.

Manuel Ulloa señala que: "Esta Alianza implica una cesión de la rectoría del Estado. No es una construcción desde el federalismo ni desde la participación de los demás actores de la sociedad civil. Es un documento al que deliberadamente se deja fuera del marco normativo, como el que tiene, por ejemplo, el programa sectorial". Es decir, los

gobernadores no son parte de la Alianza, aunque muchas de las acciones que se mencionan en este documento son responsabilidad de los gobiernos estatales. (Educación 2001, junio, 2008, p. 23).

Así mismo, en este acuerdo, lo que hace falta y en ningún momento se menciona es el aspecto financiero; tampoco se hace referencia al compromiso de destinar 8% del PIB a la educación o al transitorio sobre educación preescolar.

Se concluye pues, que:

1. La alianza muestra un seguimiento con un carácter neoliberal que inició con la reforma de Miguel de la Madrid, continuó por la Modernización Educativa, impuesta por el ex presidente Salinas, y se pretende que se concluya o consolide como un modelo educativo de mercado con el recién concluido gobierno de Vicente Fox y la continuación del mismo con el gobierno de Calderón-Gordillo. Desde entonces este plan sigue minando la gratuidad de la educación pública, disminuyendo el financiamiento dirigido al desarrollo científico y tecnológico del país, afectando mediante la aplicación de este tipo de programas las condiciones laborales de los maestros y la educación nacional de calidad.

Es decir, responde a los intereses mercantiles transnacionales, por lo que la educación está sujeta a las recomendaciones de Organismos Internacionales como el FMI, BM y la OCDE, cuyo interés principal es el seguir creando, mediante este tipo de acuerdos, un país típico maquilador de mano de obra barata al servicio del sector productivo nacional e internacional, se registran grandes cantidades de gente con mano de obra barata previamente capacitada y formada con recursos públicos de la nación en escuelas públicas, además de que se pone al servicio del mercado nacional e internacional, emigrando hacia naciones como Estados Unidos de Norte América, bajo condiciones de contratación que denigran la condición humana de nuestros emigrantes. Esto es producto de la ausencia de buenas políticas de empleo. En los últimos dos sexenios del país, se agudiza la desocupación y la migración nacional.

2. Más que una propuesta educativa supone un acuerdo político, aparentemente oculto, entre la maestra Gordillo con el respaldo del presidente Calderón y otros seguidores; por supuesto, a cambio de un apoyo donde se mezclan intereses comunes con rumbo a las próximas elecciones políticas nacionales. De allí las reacciones sociales encontradas, distinguiéndose el rechazo y desprestigio público que recientemente ha existido hacia el magisterio nacional, con acciones en donde ha quedado de manifiesto la ausencia, y de una gran parte, de maestros que se negaron, mediante una serie de manifestaciones, a respaldar la firma de la Alianza.

Esto con la intención de ya no seguir protegiendo la permanencia de la líder sindical Elba Esther Gordillo.

3. A los docentes, ante las presiones internas y externas, se les mira socialmente como los culpables de la "mala educación" por la cual transita nuestro país, se les califica como los responsables de que los estudiantes tengan malas "notas". Por lo que han tenido que admitir los cambios propuestos por la Alianza. Internacionalmente las evaluaciones de la OCDE al sistema educativo mexicano son los principales promotoras de estas descalificaciones. Otro ejemplo de desprestigio hacia los profesores fue la realización de exámenes estandarizados nacionales e internacionales, como fue el caso de <<Pruebas PISA>> los que arrojaron resultados que registraron bajos niveles educativos. Esta estrategia de debilitamiento a nuestros profesores les hace suponer que es necesario aceptar cualquier tipo de acuerdo, que permita revertir las acusaciones de las que son objeto. Sin embargo, el diagnóstico educativo nacional nos muestra que estas irregularidades educativas obedecen más a un orden de carácter estructural que tiene que ver con aspectos: de orden político sindical, económico, social y familiar, ausencia de políticas educativas integrales, insensibilidad y escasa preparación de autoridades gubernamentales responsables de la educación nacional y de la usencia de un sistema educativo nacional.

4. Finalmente, a manera de una gran conclusión, se pone a la disposición la siguiente matriz de resultados que intenta sistematizar cada uno de los 10 acuerdos. En ella se explican las principales fortalezas, debilidades y las tendencias que se esperan obtener una vez que se pusieron en práctica dichas acciones estratégicas del ACE:

1º. En la primera columna de la matriz aparecen los diez procesos que le dan sustento a los cinco ejes estratégicos del ACE.

2º. En la segunda columna surgen los contenidos principales de cada uno de estos 10 procesos.

3º. En la tercera columna se indican las principales propuestas que se propone realizar el ACE en cada una de las 10 acciones estratégicas.

4º. En la cuarta columna se señalan algunas de las posibles fortalezas surgidas en cada una de las 10 acciones.

5º. En la sexta columna se muestran las debilidades de cada una de las 10 acciones.

6º. En la última columna se realiza un balance y se hace una estimación con relación a las perspectivas de éxito o fracaso de cada una de las 10 acciones.

MATRIZ DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
1.-Infraestructura y equipamiento		*Políticas gubernamentales	*Se realiza una investigación que detecte las condiciones de infraestructura en las escuelas y sus necesidades	*Existe poco presupuesto.	* El programa no es nuevo, consolida a programas ya establecidos
			*Se pretende un reconocimiento a los problemas de infraestructura de las zonas más pobres como Chiapas y Oaxaca	*Falta de congruencia entre los estudios de factibilidad y las necesidades reales	* No se ha especificado el costo total del presupuesto a ejercer y su subsidio
		*Consolidar los programas existentes	* Se anuncia el Programa de Escuelas de Calidad	*Desconocimiento de los techos financieros y su gestión	*Sólo se utiliza como pretexto para justificar el gasto público, que puede ser desviado
			*Programa Escuela digna	*Desconocimiento de los criterios y de la normatividad para la asignación de los recursos	*Sólo se pretende beneficiar a una mínima parte de la población en el ámbito nacional
		*Equipar a 14 mil planteles y rehabilitar a 27 mil, de un total de 130 mil en educación básica	* Programa de mejoramiento de los espacios educativos	*El mejoramiento de la infraestructura y equipo no garantiza su eficiencia	*El tiempo programado para el cumplimiento y el ejercicio de los presupuestos se desfasa de los tiempos reales, por lo que se considera insuficiente
	* Se pretende que existan centros escolares, espacios dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con infraestructura y equipamiento apropiado para enseñar y aprender.		*Los alcances que se pretenden son insuficientes debido a que sólo se cubrirá 10.7% en equipamiento y 20.7% en rehabilitación contemplando sólo las escuelas de educación básica a nivel nacional		

PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN	
2.- Tecnologías de la informática y la comunicación.	*Equipamiento con tecnología de informática con conectividad de centros escolares en 155 mil aulas	*Uso de materiales en línea		*Cultura, cambio de paradigma		
	*Incorporar a alumnos y docentes para favorecer el desarrollo de competencias y habilidades	*Equipar con computadoras a los maestros que logren certificarse		*Falta de mantenimiento		
		*Cubrir 75% de la matrícula, que implica a 91 mil alumnos de educación primaria		*Se reconoce la importancia de la tecnología en la educación como instrumento del desarrollo de competencias y habilidades	*Inexistencia de estudios de factibilidad	
			*Red Edusat		*Falta de capacitación en la tecnología	
				*Red escolar	*Falta de acondicionamiento de los espacios para las instalaciones tecnológicas	* La Tecnologías de la informática y la comunicación, no alcanzará a cubrir las necesidades de 75% de la matrícula estudiantil de educación primaria y secundaria
					*Falta de técnicas pedagógicas con relación a la aplicación de la tecnología	
				*Enciclopedia *Financiamiento por parte de Microsoft *ILCE		*Falta concretar los criterios específicos para asignar los recursos señalados
PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN	
3.-Gestión y participación Social	*Fomentar mecanismos de la participación en la gestión escolar	*Construir los consejos de participación social en todas las escuelas			*No se realiza una cobertura nacional, se contempla sólo 100 mil estudiantes de educación básica, queda excluida la educación media y superior	
	*Involucrar a la comunidad escolar en los procesos de mejora de los centros escolares como centro de atención en las políticas educativas	*En 50 mil escuelas establecer modelos de gestión estratégica (2012)		* Los Consejos Escolares se constituyen en forma de cumplimiento para trámites administrativos y no de participación	*La sociedad, en términos generales, no está preparada para adquirir un compromiso social en la gestión escolar	
	*Propiciar el desarrollo integral de los alumnos para mejorar el rendimiento y aprovechamiento escolar	*Impulsar en 100 mil escuelas la gestión Participativa		*Se pretende a través de los consejos de participación social crear políticas públicas	*Se pretende establecer en 50 mil escuelas, modelos de gestión estratégica, lo que contempla solo 38% de las escuelas de educación básica, faltando el resto	
		*Crear el sistema nacional de información de las escuelas		*Escuela segura	*La escuela como un sistema cerrado	
		*Escuela siempre abierta		*Escuela de tiempo completo	*En las escuelas de tiempo completo no se han previsto los costos y son inviables en todas las regiones del país	
			*Escuelas de horarios discontinuos	*Mayor tiempo en la escuela no garantiza un mejor aprendizaje.		
			*Escuelas fuera del horario de clase y en fines de semana	*Falta compromiso social por parte de la población		
			*Escuelas de bajo rendimiento	*Las instituciones no gestan una cultura democrática		
			*Sistema Nacional de Información de las escuelas			
			*INEE (base de datos)			

NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
4.- Ingreso y promoción	*Ingreso y promoción a las nuevas plazas y a las vacantes por vía de un concurso nacional público de oposición convocado y determinado de manera independiente, tanto en funciones docentes como en funciones directivas	*Fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas en el ingreso y promoción de plazas	*Disminución de corrupción en la distribución de plazas	*La formación inicial docente	*Las figuras y las funciones del órgano evaluador independiente no son transparentes ni confiables
		*Contratar y promover al personal más calificado			*Hay resistencia a la pérdida del poder por parte del SNTE
				*No hay profesionalización de la labor docente, se cuenta sólo con capacitación encaminada a un nivel técnico	*El examen de oposición no garantiza la calidad educativa en el aula
		*Impulsar la calidad educativa	*Se pretende que los docentes estén mejor preparados		*Se tiene que realizar una reforma curricular a las escuelas normales
				*El sistema escalafonario pretende cumplir el cometido para lo que fue creado en la promoción	*El examen de oposición no es un proceso justo y transparente, Perse
				*Carrera magisterial arraiga al docente en su función y no se da la promoción	Los últimos resultados de los concursos por las plazas han sido severamente cuestionados socialmente
NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
5.- Profesionalización	*Mejorar la calidad y desempeño de los maestros a través de programas de estudio que promuevan su preparación profesional	*profesionalizar a un millón 40 mil 361 maestros de educación básica	*Promover la formación continua del docente	*El que los docentes tengan una carrera y una licenciatura no garantiza el desempeño académico de los alumnos	*Son insuficientes los centros regionales que se pretenden construir, para 226 mil 117 maestros en primaria
		*Crear un sistema de formación continua y superación profesional de maestros en servicio	*Los programas existentes como:	*La actualización y la formación no es obligatoria, por tanto no hay asistencia	*Existe 32% de maestros con normal básica y con licenciatura 55%, y sólo 6% de posgrado
		*Certificación de competencias profesionales	*PRONAP	*Ya no serán remunerados la asistencia a cursos y actualización docente	*94% de los docentes que se evalúan en el factor profesional están en un nivel bajo
		*La creación de 5 centros regionales	*Carrera magisterial	*Solo se cuenta con 574 centros de maestros para atender a todo el país, por lo que son insuficientes	*Hay paradigmas que no se quieren romper
			*Exámenes nacionales		*El grado académico del docente solo será realizado por convicción propia y no remunerativa. Lo que provoca la capacitación y no la formación
			*Cursos estatales *Cursos básicos (se sustituye por TGA y trayecto formativo), fortalecerán la profesionalización de los docentes		

NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN			
6.- Incentivos y estímulos	*Reformar el programa de carrera magisterial *Crear estímulos de apoyo a la calidad docente		*Que el docente realizará su labor con eficiencia y eficacia	*Queda anulado la antigüedad, el grado académico y la preparación profesional del docente.	* de cumplirse las metas la carrera magisterial, disminuirá los vicios creados			
					*El trabajo en el aula será más efectivo			
				*Se pretende una disminución de corrupción en ingreso o promoción a carrera magisterial	*Los incentivos económicos serán más elitistas.	FACTORES		
						ANTES		
						DESPUES		
			*Nuevo modelo de promoción y certificación, orientado a resolver las necesidades detectadas a la educación básica			Antigüedad	10	0
			*Estímulo al merito individual del docente		*Todas las evaluaciones están basadas en factores cuantitativos, resultados de examen, no incluyendo factores cualitativos.	Gdo. Academico	15	0
			*Elevar la calidad educativa			Desempeño Profesional	10	20
						Aprovechamiento Escolar	20	60
						Curso de Actualización	17	20
				Preparación Profesional	28	0		
				Total	100	100		
				*Se privilegia la operatividad más que la investigación.				
				*Falta definir los parámetros de asignación de los incentivos.				
NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN			
7.- Salud, alimentación y nutrición	*El bienestar social de los educandos, como el detonador de la transformación del sistema educativo Mexicano	*Promover encuentros deportivos y culturales	*Se pretende disminuir problemas de salud extremos como: obesidad y desnutrición, con el apoyo de:	*Los programas y campañas no tienen una alta incidencia en el proceso educativo	*Falta presupuesto, sólo se contempla a una parte de la población			
		*Crear un sistema de vigilancia a los 25 millones de niños		*Falta de continuidad en los programas ya existentes				
		*Crear un sistema de coordinación interinstitucional entre dependencias gubernamentales		*Bajo presupuesto asignado				
		*Vigilar la alimentación para combatir riesgos de salud extremos		*Inequidad en la distribución de los recursos	*Falta operatividad de los programas ya existentes			
				*Falta de difusión y capacitación				
				*Existen problemas extremos de alimentación	*Se carece del fomento de una buena cultura en cuanto a la alimentación			

NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
8.- Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno	*El logro educativo, que asegure un alto índice de eficiencia terminal, evitando el rezago y la deserción escolar	*Siete mil becas para postgrado	*Se está buscando una mayor cobertura a los programas ya existentes y, con ello, alcanzar objetivos de equidad educativa	*Desconocimiento y poco interés.	*Hay un aproximado de 33 millones de alumnos en el país, de los cuales alrededor de 25 millones cursan la educación básica
	*Atención a la población con necesidades educativas especiales	*Creación de 75mil becas a niños	*Leyes, normas y reglamentos. *PRONABES *Programas de apoyo a la educación	*Inequidad y falta de pertinencia en la asignación de los recursos *Exclusión de las clases menos privilegiadas	*En la implementación de becas se cubre sólo .2% de la población estudiantil por lo que es insuficiente *Alrededor de un millón 500 mil niños entre 6 y 14 años aportan a la economía familiar *La cobertura de educación especial en niños de 15 años sólo es de 15.5% que asiste a la escuela, por lo que resulta un gran reto atender al restante 84.5% por lo que lo calificamos de insuficiente Cada docente atiende en promedio 40 estudiantes.
		*Evaluación constante de la acción docente.	*Educación abierta y a distancia	*Presupuesto insuficiente	
		*Creación de 10 plazas para educación especial de tiempo completo		*Trabajo burocrático	
		*Consolidación del INEE		*Pobreza extrema	
		*Acuerdos políticos y reformas a la constitución y creación de nuevas leyes		*Masificación de la educación. Exceso de estudiantes por docente *Gran cantidad de programas alternos, complementarios o innecesarios *Falta de personal capacitado *Los cambios son en función de los costos políticos y no de las condiciones reales 27,000 escuelas con bajo rendimiento	
CONCEPTO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
9.- Reforma curricular	*Impulsar la reforma curricular	*Que los individuos sean capaces de desarrollarse en todos los contextos *Preparar al individuo para un mejor desarrollo en una sociedad globalizada	*Se pretende que existe una continuidad curricular en los tres niveles de educación básica	*La capacitación y actualización es en cascada *Se privilegian las capacidades intelectuales básicas, dejando de lado las superiores	*La reforma es demasiado idealista, carece de operabilidad *Falta de interacción entre quien diseña la curricula y los docentes *El programa se limita a aplicarse a la subjetividad del docente *Los programas no corresponden al mosaico multicultural del país *Se carece de un acompañamiento y seguimiento de las reformas
	*Promoción de la interculturalidad (idiomas)		-PEP 2004		
			-RES 2005-2008		
			-REP 2009-2011		
			*Existen libros de apoyo para inglés incorporados a enciclopedia		
			*Perfil de egreso para la educación básica *Libros de texto impresos para alumnos y maestros		

NUMERO DE PROCESO	CONTENIDO	PROPUESTA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	PERSPECTIVAS DE CONCLUSIÓN
10.- Evaluación: del sistema educativo		*Una evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores de la educación	*Habrá un sistema de evaluación que no había con anterioridad, aunque ya hay muchas	*No existe una prueba objetiva que evalúe el desempeño laboral del docente *La evaluación está en función de los estándares internacionales que promueven a la escuela como una empresa *Se evalúa la eficiencia y la eficacia a partir de la rentabilidad y del costo – beneficio, más que con un carácter humanista. Sin que exista un equilibrio entre ambos conceptos	
		*El establecimiento de estándares de desempeño		*La evaluación pretende ser un proceso transparente disminuyendo el ejercicio del poder	
		*Consolidación del INEE		*El ejercicio de una política pública permitiendo la participación social	
		*Articular el sistema de evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes, asumiendo compromiso de transparencia y rendición de cuentas, generando políticas públicas que incidan en la calidad educativa con parámetros de desempeño y criterios interrelacionales	*Implementar la mejora continua en los centros escolares *Generar una cultura de la calidad		*La evaluación está más en función del desempeño del maestro y no del sistema en su conjunto, sobre todo a lo que se refiere al gobierno y sus políticas, es decir, no existe una estrategia integral educativa
			*Atender a las recomendaciones de la OCDE, para ascender en el rating internacional		*La evaluación se encuentra diseñada mas en función de la detección de problemas y no en la solución de sus causas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andere Eduardo, (2008). “Desarrollo o educación: ¿qué es primero?, 19 de mayo. El Economista. México.
- Cano Arturo, (2008). “Aliados, Gordillo y Romero Deschamps buscan recomponer fuerzas políticas”, La Jornada, 31 de Mayo. México.
- Díaz arriga, (2008). El Universal, junio, 04, México.
- Quintana Enrique, (2008). “Nuestro atraso tecnológico”, El Reforma, 18 de mayo. México.
- Revista de Educación Moderna, para una Sociedad Democrática, No. 157, julio 2008, ed. Educación 2001.
- Revista de Educación Moderna, para una Sociedad Democrática, No. 156, junio 2008, ed. Educación 2001.
- Roldan Nayeli, “Gordillo habla de crisis y corrupción en el SNTE”, Milenio, 16 de Mayo. México.
- Saldierna Georgina, (2008) “Habrá 25 nuevas escuelas de enseñanza superior en septiembre, anuncia Calderón”, La Jornada, 22 de mayo. México.
- SEP, SNTE, Gobierno Federal (2008). Alianza por la calidad de la educación.
- Soto Cecilia (2008). “Elba Esther: Digan lo que digan”, Excélsior, 19 de mayo. México.
- Zuckermann Leo, (2008). “De la grilla al merito”. Excélsior, 19 de mayo. México.

La UNAM y su oferta educativa

Guadalupe Escamilla Gil¹

Resumen: En el presente artículo se reconoce brevemente el lugar que ocupa la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, en el terreno de la educación superior no sólo en el país sino en el ámbito internacional. Así mismo, se presentan sus opciones educativas en todas sus escuelas y facultades y en todos sus consejos académicos de área. Al mismo tiempo, informa de la oferta y demanda de ingreso, de las carreras más solicitadas y de los requisitos de ingreso. **Palabras Clave:** UNAM, oferta educativa, concursos de selección y requisitos de ingreso.

Abstract: In this article the place that occupies the Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, in the land of the high education is clear briefly, not only in the country, but in the international scope. Also, appears its educative options in all schools and faculties and all the academic advices of its area. At the same time, informs about supply and necessity of entrance into the most asked careers and also the requirements of entrance. **Key words:** UNAM, educative supply, contests of selection and requirements of entrance.

Sumário: No artigo atual o lugar é desobstruído momentaneamente que ocupa a Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, na terra do superior da instrução não somente no país mas no espaço internacional. Igualmente um aparece suas opções educativas em todas as escolas e facultades e todo o conselho acadêmico da área. Ao mesmo tempo, informa na oferta e procura da entrada, no pedido raças mais e nas exigências da entrada. **Palavras chaves:** UNAM, fonte educativa, competições da seleção e exigências da entrada.

La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, es la Institución de Educación Superior más importante del país y la más grande e influyente de Iberoamérica. En 2010 festejó y conmemoró el centenario de su inauguración como Universidad Nacional de México. Sin embargo, le antecede una década colmada de premios y reconocimientos dignos de enunciar, tales como: el *Premio Príncipe de Asturias* de Comunicación y Humanidades en junio de 2009 y su reconocimiento como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2007.

En 2004, la UNAM fue considerada como la mejor Universidad de América Latina y una de las 200 más importantes del mundo, según el estudio *World University Rankings* y publicado por *The Times Higher Education Supplement* (Notimex, 2004); un año después, el *ranking* mundial del mismo rotativo inglés *The Times* la ubicó entre las cien mejores del orbe, en el lugar 95 (*Gaceta UNAM*, 2005); en 2006 ascendió al puesto número 74 y en el 2007 retornó al lugar 192 (Notimex, 2007). En 2008, la Máxima Casa de Estudios ocupó la posición 150 y, en 2009, el diario británico *The Times* la situó como la única Institución de Educación Superior de América Latina entre las mejores 200 a escala internacional, al obtener el lugar 190 (Emir, 2009).

Actualmente, la UNAM tiene una planta de 36, 172 académicos y una matrícula de 316, 589 alumnos en el

ciclo escolar 2010-2011 (Estadística UNAM, 2011). Es la Institución de Educación Superior que más opciones educativas ofrece en el país. Con un complejo sistema académico formado por 4 niveles educativos: El Bachillerato con tres planes de estudio y cuatro carreras técnicas; la Licenciatura con 91 carreras y 165 planes de estudio (Estadística UNAM, 2011); en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia se ofrecen 20 licenciaturas, 6 especializaciones y diversos posgrados que imparten 11 facultades, dos escuelas nacionales y un centro de extensión (CUAED, 2009). En el Posgrado cuenta con 40 Programas y 83 Planes de Estudio de Maestría y Doctorado así como con 33 Especializaciones con 193 orientaciones (Estadística UNAM, 2011).

En el ámbito de la educación, 88% de sus carreras están acreditadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. y 86% de sus posgrados son de excelencia, registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. En el terreno de la investigación, se realiza más de 50% de la investigación que se genera en el país. Con 3 577 académicos en el Sistema Nacional de Investigadores. En el ámbito de la Difusión Cultural se realizaron, en 2010, 8 700 actividades artísticas y culturales con una asistencia de 1, 650, 000 personas (Estadística UNAM, 2011).

La UNAM tiene: 4 Escuelas, 13 Facultades y 6 Unidades Multidisciplinarias, 29 Institutos y 16 Centros de

1. Maestra en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Es Académica de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM y Editora en Jefe de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO. Dirección Electrónica gdaesc@hotmail.com

Investigación (Estadística UNAM, 2011). Cabe aclarar que las dependencias que otorgan el grado de Doctor tienen el carácter de Facultad, en caso de no hacerlo llevan el nombre de Escuela Nacional.

OFERTA EDUCATIVA

En Ciudad Universitaria se imparten más de 54 carreras en sus Facultades y Escuelas; en la Escuela Nacional de Artes Plásticas dos; en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia dos; y en la Escuela Nacional de Música

seis. Cuenta con Facultades de Estudios Superiores, FES, distribuidas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Zaragoza, Cuautitlán, Iztacala, Acatlán y Aragón, donde se imparten más

de 50 Planes de Estudio (DGOSE, UNAM, 2009-2010).

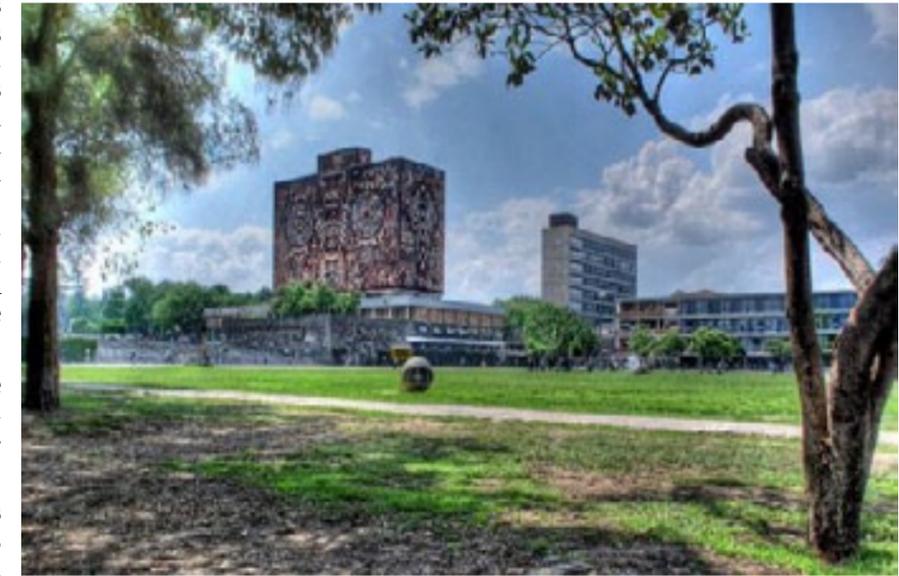
En las Escuelas y Facultades de Ciudad Universitaria se ofertan las siguientes carreras:

Actuaría, Arquitectura, Arquitectura de Paisaje, Ciencias de la Computación, Ciencias de la Tierra, Diseño Industrial, Física, Ingeniería: Civil, Minas y Metalurgia, Eléctrica-Electrónica, en Computación, en Telecomunicaciones, Geofísica, Geológica, Geomática, Industrial, Mecánica, Mecatrónica, Petrolera, Química y Química Metalúrgica; Matemáticas, Urbanismo, Biología, Cirujano Dentista, Investigación Biomédica Básica, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Psicología, Química, Química de Alimentos, Química Farmacéutico Biológica, Administración, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Contaduría, Derecho, Economía, Geografía, Informática, Relaciones Internacionales, Sociología, Trabajo Social, Bibliotecología y Estudios de la Información, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Historia, Lengua y Literaturas Hispánicas, Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas o

Italianas), Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro, Pedagogía (COE-DGOSE, s/f).

En la Escuela Nacional de Artes Plásticas se ofrecen las siguientes carreras: Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual; En la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia: la carrera de Enfermería y Obstetricia y Enfermería; En la Escuela Nacional de Música: Canto, Composición, Educación Musical, Etnomusicología, Instrumentista y Piano (COE-DGOSE, s/f).

En la FES Zaragoza: Ingeniería Química, Biología, Odontología, Enfermería, Medicina, Psicología, Química Farmacéutico Biológica; En la FES Cuautitlán: Ingeniería: Mecánica Eléctrica, Química, Tecnología, Bioquímica Diagnóstica, Farmacia, Ingeniería Agrícola, en Alimentos, Medicina Veterinaria y



UNAM "Ciudad Universitaria Patrimonio Cultural de la Humanidad"
MGuatyMarreroandCjaronu'sBlog, Junio 2009.

Zootecnia, Química, Química Industrial, Administración, Contaduría, Informática y Diseño y Comunicación Visual; En la FES Iztacala: Biología, Enfermería, Medicina, Odontología, Optometría y Psicología; En la FES Acatlán: Actuaría, Arquitectura, Ingeniería Civil, Matemáticas Aplicadas y Computación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Economía, Historia, Pedagogía, Relaciones Internacionales, Sociología, Diseño Gráfico, Enseñanza de Inglés, Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Alemán, Francés, Inglés, Italiano y Español, Filosofía, Lengua y Literaturas Hispánicas; En la FES Aragón: Arquitectura, Diseño Industrial, Ingeniería: Civil, en Computación, Eléctrica Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Economía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales, Sociología y Pedagogía (COE-DGOSE, s/f).

Concurso	Demanda	Oferta
Examen Febrero 2010	106,756	6,843 (6.4 %)

Fuente: dgae.unam.mx. Concurso febrero 2011

DEMANDA Y OFERTA DE INGRESO

La Demanda y Oferta por Examen de Selección de ingreso a Licenciatura en la UNAM en 2010 fue:

La demanda de ingreso por Consejo Académico de Área en el 2010 fue la siguiente: En Humanidades 13%, en Físico Matemáticas 20%, en Ciencias Sociales 32% y en Biológicas y de la Salud 35%. (Cálculos propios con base en la referencia del examen febrero 2010, DGAE, UNAM, 2011).

Las licenciaturas de alta demanda en 2010 son: Médico Cirujano, Derecho, Psicología, Administración, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura, Relaciones Internacionales, Contaduría, Pedagogía y Cirujano Dentista (Cálculos propios con base en la referencia del examen febrero 2010, DGAE, UNAM, 2011).

NUEVAS LICENCIATURAS Y SEDES FORÁNEAS

La oferta educativa de la UNAM se amplió con Nuevas Carreras, a partir del año 2005 tanto en su Sistema Escolarizado como Abierto, y algunas de ellas se imparten en Sedes Foráneas (DGOSE, 2009-2010):

En el Sistema Escolarizado: Ingeniería Mecatrónica (Facultad de Ingeniería), Ingeniería Geomática (Facultad de Ingeniería), Desarrollo y Gestión Interculturales (Facultad de Filosofía y Letras), Bioquímica Diagnóstica (FES Cuautitlán), Farmacia (FES Cuautitlán), Ciencias de la Tierra (Facultad de Ciencias) y Tecnología (FES Cuautitlán). En la Modalidad Abierta o a Distancia: Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Alemán, Español, Francés, Inglés o Italiano) (FES Acatlán).

Las nuevas carreras con Sedes Foráneas son: Tecnología en Juriquilla, Querétaro (Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada), Ciencias Ambientales, Ciudad de Morelia, Michoacán, (Centro de Investigaciones en Ecosistemas), Ciencias Genómicas, Cuernavaca, Morelos, (Centro de Ciencias Genómicas e Instituto de Biotecnología), Manejo Sustentable de Zonas Costeras, Sisal, Yucatán, (Unidad Multidisciplinaria de Docencia e Investigación de la Facultad de Ciencias), Desarrollo

y Gestión Interculturales, Mérida, Yucatán, (Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales).

Las nuevas opciones de 2011 son: Economía Industrial, Odontología y Fisioterapia en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, en Guanajuato. La carrera de Licenciado en Nanotecnología en el Centro de Nanociencias y Nanotecnología en el Campus UNAM Ensenada, Baja California. La carrera de Ingeniería en Energía Renovables en el Campus UNAM Temixco, en Morelos. Y las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (*Gaceta UNAM*, 2011).

Carreras que sólo se imparten en la UNAM: Ciencias de la Tierra, Matemáticas Aplicadas y Computación, Ingeniería Agrícola, Investigación Biomédica Básica, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Etnomusicología, Lengua y Literatura Modernas, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Letras Clásicas, Ciencias Genómicas, Tecnología y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DGOSE-UNAM, 2009-2010).

LOS CONCURSOS DE SELECCIÓN Y SUS REQUISITOS DE INGRESO

La UNAM emite tres concursos de selección de ingreso al año: Para el Sistema Escolarizado y el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia la Convocatoria por Internet se publica en enero, el examen es en febrero y la publicación de los resultados en marzo; para exclusivamente el Sistema Escolarizado la convocatoria por Internet² se emite en mayo, el examen es en junio y la publicación de resultados en julio. Para exclusivamente el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia la convocatoria por Internet se emite en octubre y el examen y la publicación de resultados es en noviembre (DGAE-UNAM, 2011).³

Los requisitos de ingreso son: Acta de nacimiento (original), pago por derecho a examen \$320.00, promedio mínimo de 7.0, certificado de bachillerato (original), CURP (impresión o fotocopia), y presentar examen de selección

2. (www.escolar.unam.mx)

3. La página electrónica es www.seil.dgee.unam.mx

y aprobarlo. Cabe señalar que para prepararse para el examen de ingreso, la UNAM proporciona herramientas de estudio en línea organizada en tres módulos: temarios y Bibliografía, Práctica de exámenes prototipo y práctica de una materia. La cuota es de \$150.00, que incluye el uso de herramientas y su registro en el sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COE-DGOSE, s/f. *Carreras que imparte la UNAM. Por Consejos Académicos de Área*, Centro de Orientación Educativa, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- CUAED, 2009. SUAYED. *Una opción para ti*. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM, agosto 2009.
- DGAE-UNAM, 2011. Primer Ingreso. Ciclo Escolar 2011-2012, en www.dgae.unam.mx

DGOSE-UNAM, 2009-2010. *Guía de Carreras UNAM 2009-2010*, Ed. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

Emir, Olivares Alonso, 2009. "UNAM, entre las 200 mejores, por quinto año consecutivo", *La Jornada*, 8 octubre 2009, p. 43.

Estadística UNAM, 2011. Portal de Estadística Universitaria. "la UNAM en números 2011", en www.estadistica.inam.mx

Gaceta, UNAM, 2005. "La UNAM, entre las cien mejores del orbe", 3 nov. 2005.

Gaceta, UNAM, 2011. "La Universidad Nacional, universo de oportunidades", 8 de agosto de 2011, p. 8.

Notimex, 2004. "La UNAM, entre las 200 mejores universidades del mundo", 10 noviembre, 2004, en www.eswmas.com

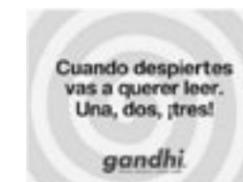
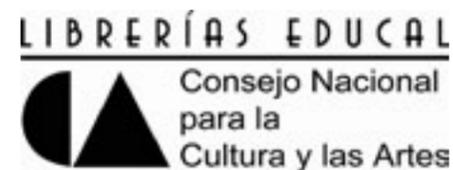
Notimex, 2007. "La UNAM, entre las mejores universidades", 2007/11/09, en www.cnnexpansion.com

Síguenos en Twitter.-  @REVISTAREMO



Remo Orientación Educativa

Síguenos en el Blog de la REMO: remoelec.blogspot.com



Ejemplares vigentes y anteriores de la REMO pueden ser adquiridos en las principales librerías de la República...

Género, orientación educativa y profesional

Ana María Rosado C.¹

Resumen: Gran parte de la Orientación Educativa y Profesional que hoy día reciben los estudiantes mexicanos está aún permeada por estereotipos sociales, en especial de género, que cruzan la educación y la sociedad en general. Siendo la educación en todos sus niveles una oportunidad para cuestionar todo tipo de discriminaciones resulta preocupante que no se incorpore en la orientación vocacional, tanto en la teoría como en la práctica, las herramientas teóricas y prácticas que permitan sensibilizar tanto a profesionales como a estudiantes escoger una profesión que debe ser a partir de gustos, actitudes y habilidades, no a partir de estereotipos de género. Palabras clave: orientación profesional, estereotipos de género, segregación ocupacional.

Abstract: Much of the educational guidance that mexican students receives today is still permeated by social stereotypes, especially gender, which crosses education and society in general. As education at all levels is an opportunity to question all kind of discrimination, we should be concerned that the concept of equality is not incorporated in vocational guidance both in theory and in practice. An extra effort for the incorporation of the theoretical and practical tools that help raise awareness with professionals and students, to construct the conviction that choosing profession must be based on tastes, attitudes and skills, not from gender stereotypes. Keywords: professional guidance, gender stereotypes, occupational segregation.

Sumário: Grande parte da orientação educativa que hoje em dia recebem os estudantes mexicanos está ainda permeada por estereótipos sociais, em especial de gênero, que cruzam a educação e a sociedade em general. Sendo a educação em todos seus níveis uma oportunidade para questionar todo tipo de discriminações resulta preocupante que não se incorpore na orientação vocacional, tanto na teoria como na prática, as ferramentas teóricas e práticas que permitam sensibilizar tanto a profissionais como a estudantes que o escolher uma profissão deve ser a partir de gostos, atitudes e habilidades, e não a partir de estereótipos de gênero. Palavras-chave: orientação profissional, estereótipos de gênero, segregação ocupacional.

“Career education and guidance will have to take a stand. This will challenge the myth of neutrality and impartiality in guidance”.

Peter Plant.

INTRODUCCIÓN

En este ensayo se problematiza la presencia de los estereotipos de género en la Orientación Educativa y Profesional como reflejo de lo que sucede en la educación en general. Se reflexiona acerca de la relación existente entre estos estereotipos, la segregación por género que ocurre una vez insertos en el mercado laboral, así como una posible estrategia a seguir para romper estas barreras, representado por algunos ejemplos concretos de lo que puede hacer una educación basada en el respeto a los derechos humanos. El objetivo del ensayo es invitar a la reflexión sobre la necesidad de liberar a

la Orientación Educativa y Profesional de creencias y prejuicios que contribuyen a reproducir la discriminación por género.

A pesar de los avances que se han logrado en materia de equidad en el acceso a la educación superior, aún se reproducen los estereotipos de género (dividir las profesiones en femenino y masculino). Estos estereotipos sexuales se han cuestionado de manera insuficiente en la formación profesional; en la orientación vocacional y profesional no se proporcionan herramientas cognitivas, ideológicas, éticas, teóricas y metodológicas que ayuden

a deconstruir estos estereotipos socioculturalmente construidos y asignados en la formación de los profesionistas, donde se sigue trabajando en términos de profesiones femeninas y profesiones masculinas.

Es importante entender la relación que existe entre los llamados estereotipos de género y la falta de equidad en oportunidades, tanto laborales como educativas. Los estereotipos de género comienzan a construirse al nacer en el seno de una cultura que establece y fija roles, espacios, comportamientos y actitudes específicas a mujeres y hombres, se configuran en la familia y se legitiman en muchos espacios de la vida pública, en especial en la escuela en todos los niveles y se ve “cristalizada en las opciones vocacionales” (Cinterfor/OIT, s.f.). La discriminación de género en el mercado de trabajo se manifiesta sobre todo en la llamada segregación ocupacional (Abramo, 2003). La riqueza explicativa del concepto género permite comprender y coadyuvar a deconstruir esta inequidad:

En los años 80, el género comenzó a ser utilizado por diversas disciplinas de las ciencias sociales porque demostraba ser una categoría útil para delimitar con mayor precisión cómo la diferencia (biológica) se convierte en desigualdad (económica, social y política) entre mujeres y hombres, colocando en el terreno simbólico, cultural e histórico los determinantes de la desigualdad entre los sexos (Diccionario de ayuda humanitaria y cooperación al desarrollo: s/f).

Incorporar una perspectiva de género permite sensibilizarnos ante hechos como que las oportunidades educativas y laborales no se dan de manera equitativa para hombres y mujeres en nuestra sociedad.

Al valorar la cultura de manera distinta lo femenino y lo masculino en todas las esferas de la vida como el trabajo, la educación o la ciencia da como resultado que hombres y mujeres no reciban las mismas oportunidades para la educación, ni para el trabajo asalariado. Las diferencias de género van más allá de las creencias y son la base para generar oportunidades educativas y laborales para unos o trabas para otros, como sucede al poder acceder a una u otra profesión.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA LEGITIMACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

En los procesos de socialización y construcción de los estereotipos de género influyen diferentes mecanismos: la cultura, la religión, la familia, los medios masivos de comunicación y la escuela. Todos ellos confluyen en la reproducción de ciertas creencias tradicionales respecto a la asignación de

un rol de género y las actitudes y ocupaciones que corresponden a éste.

Gloria Arenas (1996) afirma que a la par del currículo formal de una escuela, la institución también maneja un conjunto de valores y actitudes que permean todo el contenido formal en el marco del aula y constituyen un aspecto importante del llamado curriculum oculto. Entre los valores disfrazados están los estereotipos de género que en la escuela se transmiten y con ello legitiman los llamados roles de género. Arenas encontró que en la práctica educativa cotidiana tanto docentes como directivos y los propios niños “dan carta de naturalización a esta división sexual.” (s.n.).

En ese sentido, la asignación de lo “propio” del hombre o de la mujer constituye un papel determinado para toda la vida y se expresa en comportamientos, actitudes, valores, tareas y ocupaciones. En la reproducción de estas formas de pensar no debe olvidarse que de manera destacada, además de información, la educación escolarizada forma.

Bajo una pretendida asepsia académica de los contenidos, un determinado universo de valores, una visión de la realidad y una visión de la persona. (INETemas, 2001:3).

Los docentes colaboran a reforzar estos estereotipos en el trato diferencial que dan a niños y niñas en la educación básica y a los jóvenes en la media y superior. Al respecto y citando numerosas investigaciones en el aula, Arenas nos dice que:

“Las profesoras y profesores rechazan y desapruaban el comportamiento de las niñas que no se ajusta a las normas sociales y que rompe las pautas de los estereotipos sexuales que se espera de ellas. Las niñas que no se amoldan ni comparten estas normas de conducta son censuradas por su compañeras y rechazadas por los profesores, por considerarlas dañinas para las demás.” (Arenas, 1996:s.n.).

Lo mismo pasa con el comportamiento de los niños y jóvenes. Las investigaciones al respecto se están multiplicando ante el agravamiento del fenómeno de *bullying*, que en muchos casos se da cuando la persona agredida no cae dentro del modelo generalizado en ese ambiente de rol de género, o de belleza, o de moda. Para Abramo (2003) en nuestros países la educación enfatiza el rol de género:

El sistema de educación básica y profesional está directamente relacionado a los patrones de segmentación ocupacional, especialmente cuando no

1. *Psicóloga y maestra en Sociología. Profesora Titular en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Líneas actuales de investigación: género, subjetividad y derechos humanos.

existe una política de igualdad de oportunidades en las acciones de información y orientación profesional. (p.6).

Abramo cita datos de la encuesta sobre la participación de la mujer en la formación profesional y técnica, realizada en 1999 por la OIT a 16 instituciones de formación. Se encontró que a pesar de la creciente diversificación de la formación, las mujeres siguen estando direccionadas para un número limitado de actividades y ocupaciones: 77% de la matrícula femenina está concentrada en 10 sectores, mientras que entre los hombres esa proporción es de 51%. (Abramo, 2003:7). Esta distribución se mantiene en el mercado laboral y se expresa en la forma de segregación por género y por tipo de ocupación, así como en los puestos de jerarquía.

LA SEGREGACIÓN SEXUAL DEL TRABAJO

El concepto segregación ocupacional significa que la distribución de las personas en el mercado laboral está claramente diferenciada, según sean hombres o mujeres. La segmentación de las ocupaciones por género determina, en gran medida, la situación de las mujeres en el mercado de trabajo. Las ocupaciones "masculinas" son siete veces más diversificadas que las "femeninas". Esto significa que hay más oportunidades para los hombres que para las mujeres. En un corte horizontal se puede observar cómo las mujeres se agrupan sobre todo en el sector servicios y en especial en los servicios personales, según reportes de la OIT (Abramo, 2003).

Además de poco diversificadas, las ocupaciones "femeninas" tienden a ser menos prestigiosas, generando menor ingreso y menos oportunidades de desarrollo profesional que las "masculinas". En un corte vertical se puede observar que mientras más alto en la jerarquía estén los puestos directivos menos mujeres se encuentran en ellos debido a fenómenos como el famoso Techo de cristal.

Diferentes organismos internacionales y nacionales como la Organización de las Naciones Unidas o la Organización Internacional del Trabajo han enfatizado la necesidad de erradicar las distintas modalidades que adopta la segregación por género. Entre las más importantes destacan las acciones que ha realizado la ONU, en particular la UNIFEM, que en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Pekín en 1995, resaltó la necesidad de estimular la equidad entre hombres y mujeres en lo general y en lo laboral, señalando en particular la necesidad de eliminar todas las formas de exclusión incluyendo a la capacitación y la formación profesional (INMUJERES 2001).

En el ámbito del trabajo remunerado, la Organización Mundial del Trabajo ha enfatizado la necesidad de incorporar la dimensión de género en la creación de políticas laborales al mismo tiempo que se incorporan más mujeres al trabajo asalariado. Ante la necesidad de fomentar la igualdad de oportunidades en el empleo y el trabajo la OIT enfatiza una especial atención al diseño de políticas que combatan la discriminación de género, raza, nacionalidad, edad, discapacidad así como por cualquier otra razón, políticas y programas que deberán ser concebidas en forma transversal en todos los ámbitos. (OIT, 2002, en Abramo, 2003:3).

La OIT, junto con otros organismos internacionales, ha propuesto una serie de objetivos a lograr para terminar con la discriminación basada en el género. Entre ellos destacan: 1) las medidas destinadas a superar la segmentación ocupacional como la capacitación y posibilidad de acceso a oficios no tradicionales y a niveles de supervisión; 2) cuestionar las imágenes de género que dificultan la participación de las mujeres en aquellas actividades tradicionalmente consideradas como "masculinas" e; 3) impulsar una educación para la equidad entre los géneros basada en los derechos humanos. Sin embargo falta más trabajo para atender la problemática de hombres que por motivación o necesidad buscan ingresar a ocupaciones tradicionalmente consideradas "femeninas" como la enfermería o cuidado de niños.

El Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor/OIT) propone otros dos objetivos ante la carencia de un sistema de información y orientación vocacional con enfoque de género: políticas y acciones de parte de instituciones y organismos que cuestionen y rompan los estereotipos de género, al mismo tiempo que estimulen nuevas opciones profesionales para mujeres y hombres; y no menos importante, dejar de usar un lenguaje sexista en la denominación y definición de las profesiones, así como en los materiales didácticos, en los desarrollos curriculares, y en las prácticas y metodologías docentes.

Como menciona Müller (2003) desmontar los estereotipos de género significa en la práctica romper con los rígidos moldes de la discriminación en todos los ámbitos, apoyándose en la teoría y las leyes y generando condiciones para que todos y todas accedan a la educación y al trabajo remunerado en igualdad de oportunidades.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PAPEL CRÍTICO FRENTE A LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Se dice que la educación tiene como objetivo primordial el desarrollo de la persona para la plena realización de sus potencialidades, habilidades, gustos y aspiraciones. De hecho, la UNESCO plantea que la educación en todos sus niveles tiene cuatro fines: enseñar a aprender, enseñar a hacer, enseñar a ser y enseñar a convivir (Delors, 1999).

Diseñar estrategias que permitan romper los esquemas rígidos de los estereotipos de género significa retomar por lo menos dos de estos propósitos: enseñar a ser, porque implica la comprensión de nuestros derechos humanos, obligaciones y oportunidades para que, como dice la UNESCO, florezca mejor la personalidad, con autonomía y convicción de los derechos y responsabilidades propios y de los demás.

El otro es enseñar a convivir aceptando y respetando la existencia del otro, con sus diferencias culturales, en la idea de la diversidad y pluralismo.

Tolerancia y pleno respeto a los derechos de los demás, en aras de ser mejores personas, ciudadanos y habitantes de este planeta. Pero ese ideal es difícil de lograr si de entrada se divide el mundo en lo propio para hombres y lo propio para las mujeres. Eso no quiere decir que se borren las diferencias. Lo que se busca es equidad en términos de oportunidades y condiciones.

En el espacio de la Orientación Educativa y Profesional se abre la posibilidad de la reflexión acerca del ser y el estar en el mundo; de cuestionar ciertas ideas tradicionales acerca de los roles y los espacios que la cultura asigna a las personas. Implica tratar de no reducir la oportunidad de diálogo que ofrece la Orientación Vocacional y Profesional a la mínima discusión sobre la carrera o el empleo que se desea, sino para promover la reflexión sobre el sentido de la vida. Müller lo enfatiza como la necesidad de:

"Abrir espacios inéditos de reflexión acerca del sí, del sentido de lo vivido, del sentido de lo por vivir". Y hacerlo desde lo central de su ser y su vivir, desde aquello que llaman subjetividad, como centro de enunciación, de conciencia de sí, de lugar de opciones y construcción y realización de proyectos. (Müller, 2003:2).

Romper la fragmentación de la realidad en lo "propio de cada género" tiene implicaciones a diferentes niveles. Significa en la cotidianidad evitar el uso de lenguaje sexista; cuidar los ejemplos; dejar de promover prejuicios sexistas que son frecuentemente escuchados en las aulas escolares, del tipo "las mujeres no son buenas para las matemáticas o para

las ciencias exactas" y "los hombres deben dedicarse a profesiones acordes con su sexo".

Significa sensibilizar a docentes y directivos respecto a cómo la discriminación de género, por más intangible o inconsciente que sea ésta, en la práctica es una violación a los derechos humanos y un flagrante falta de equidad hacia hombres y mujeres. En palabras de Edgar Morin, la escuela no sólo debe enseñar contenidos e información; debe sobre todo educar en lo que este fuerte término tiene de liberador de prejuicios de toda índole, es "favorecer una manera de pensar abierta y libre" (Morin, 2001:11). Siguiendo con este autor, la educación contribuye a reproducir la cultura y puede aportar una mirada crítica al mismo tiempo que proporciona herramientas cognitivas para cambiar las formas tradicionales de pensar respecto a las diferencias de género. La orientación educativa y profesional tiene en esta tarea un reto y una obligación.

QUÉ SE PUEDE HACER

España representa un buen ejemplo de cómo este problema se ha abordado abiertamente. Numerosos documentos, manuales, *páginas web*, talleres y cursos de concientización se producen anualmente para combatir este problema, tal y como lo implica la ley contra la discriminación de género. La Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo promueve la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y desarrolla los principios de igualdad de oportunidades. En dicha ley se parte del reconocimiento de que la discriminación de género y la práctica de segregación laboral atentan contra la igualdad de oportunidades y se retoma una parte del artículo 1º de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación promulgada por la ONU.

Los institutos de la mujer españoles son una de las instancias donde se ponen en marcha planes y programas que encarnan a dicha ley. Entre sus propuestas se establece de manera afirmativa que la educación es un derecho para lograr la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en cuanto a progreso social y desarrollo integral. De forma explícita se establece que "el acceso pleno y en condiciones de igualdad a la educación es un requisito fundamental para lograr los objetivos de igualdad de género" (Instituto de la Mujer, 2005:5).

Este objetivo se expresa claramente en la obra *Guía de orientación profesional. El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones*, realizado por el Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, España. En la presentación de dicha obra se plantea

que los departamentos de Orientación Profesional son instancias ideales que pueden contribuir de manera cercana a los jóvenes a cuestionar y a desterrar los estereotipos de género relacionados con los oficios y profesiones. Se plantea la idea de la orientación profesional como un factor clave para lograr la diversificación profesional de las mujeres y la eliminación de la llamada división sexual del trabajo contenido en la creencia que existen profesiones de mujeres y profesiones de hombres:

“Los departamentos de Orientación de Colegios e Institutos son los primeros y más cercanos responsables en la tarea de eliminar los estereotipos profesionales basados en condicionamientos de sexo. El trabajo desarrollado desde los departamentos de Orientación se revela como un factor clave en la diversificación profesional de las mujeres y la eliminación de la división sexual del trabajo. (Instituto, 2005:s.n.).

Otro ejemplo es el Proyecto Némesis, que es un esfuerzo comunitario EQUAL por la igualdad de oportunidades de la región del Guadiato, Córdoba. Se ha elaborado un maletín de materiales para la coeducación y la igualdad nombrada “Ni más ni menos. Igualados. Fórmulas para la igualdad”. En base a fórmulas matemáticas como $<ni + ni = a2>$ (ni más ni menos igual a dos) han promovido un objetivo fundamental:

Conseguir que niñas y niños, hombres y mujeres no sean ni más ni menos por cuestión de sexo, que estén igualados en derechos, deberes, oportunidades. Para ello, todas las fórmulas del maletín se articulan de forma central y transversal en la ruptura de estereotipos sexistas con el fin de cuestionar el proceso de socialización diferencial de género y contribuir a que se fortalezcan nuevas formas de relación entre hombres y mujeres. (Proyecto Némesis, 2007:5).

Ese es un objetivo que todos y todas deberíamos retomar como parte de nuestras preocupaciones y ocupaciones; para la Orientación Educativa y Profesional significa un buen punto desde donde arrancar para construirlo libre de prejuicios sexistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramo, L. (2003). *Notas sobre la incorporación de la dimensión de género a las políticas de empleo y erradicación de la pobreza en América latina*. Organización Internacional del Trabajo.

Recuperado el 1º de mayo de 2010 de www.oit.org

Arenas, G. (1996). *La cara oculta de la escuela*. En Gloria Arenas, Triunfantes, perdedores. Investigación sobre la vida de las niñas en las escuelas. Málaga, España. Ediciones Estudios y ensayos/ Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga.

Artal, M. *Acerquemos los estudios técnicos a las mujeres jóvenes*. <http://www.prbb.org/quark27/07097.htm>. Recuperado el 20 de mayo de 2010.

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/Organización Internacional del Trabajo (s.f.) *Género, formación profesional y contexto: La tensión entre el reflejo y la modificación del paradigma*. Autor. Documento de referencia 2. Recuperado el 31 de mayo de 2010. <http://www.oitcenterfor.org/publi/spanish/región/ampro,s.f>.

Delors, J. (1999) *La educación encierra un tesoro*. México. UNESCO. Diccionario de Ayuda Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. <http://www.dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/108> recuperado el 29 de mayo de 2010.

García-Retamero, R. (2006). *Congruencias de rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 38, No. 2, mayo/ agosto pp.245-257.

González, M. V. (2002). *Orientación educativa vocacional: una propuesta metodológica para la elección de carrera y desarrollo profesional responsable*. Cepes. Universidad de la Habana.

Guzmán, G. F. (s/f). *Segregación ocupacional por género. Cambios y persistencias*. Demos. <http://www.ejournal.unam.mx/dmsno15/DMSO1513.pdf> recuperado el 23 de mayo de 2010.

Ibáñez, P. M. (2008). *La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos, y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas*. REIS. Revista Española de Investigación Sociales. No 123, pp. 87-122. Centro de investigación Social. España.

INETemas, (2001): *Por una educación ciudadana*. Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba. Año VIII. Núm. 21. SEPTIEMBRE 2001. España <http://www.inetcordoba.org/Documentos/publicaciones/INET> recuperado el 29 de mayo de 2010.

Instituto de la Mujer, (2005). *Guía de orientación profesional. El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones*. Recuperado en línea el 6 de abril de 2010. España. Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, Consejería de la Presidencia. Autor.

Instituto Nacional de las Mujeres/UNIFEM, (2001). *El enfoque de género en la producción de las estadísticas sobre trabajo en*

México. *Una guía para el uso y una referencia para la producción de información*. INMUJERES-UNIFEM-PNUD-OPS/OMS -UNICEF-INEGI Autor.

Morin, E., (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos aires, Nueva Visión.

Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J. L., (2006). *Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género*. International Journal of Clinical and Health Psychology. Septiembre, año/ Vol.6. Número 003, pp. 709-727. Recuperado el 11 de enero de 2010.

Müller, M., (2003). *Subjetividad y orientación profesional. Orientación y Sociedad*, 2003/2004. Vol.4, pp. 1-11.

Munduate, L., (2003). *Género y liderazgo. Diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los puestos directivos*. Revista de Psicología Social, 18 (3).

Proyecto Némesis de la Iniciativa Comunitaria EQUAL, (2007). *Igual es más. Orientación profesional y laboral*. Edita Mancomunidad de Municipios del Valle del Guadiato. España. www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/cuad3horiz.pdf recuperado el 30 de mayo de 2010.

Proyecto Némesis de la Iniciativa Comunitaria EQUAL, (2007). *Ni más ni menos. Igualados*. Fórmulas para la igualdad. Edita Mancomunidad de Municipios del Valle del Guadiato. España. www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/cuad3horiz.pdf recuperado el 30 de mayo de 2010.

AVISO

A los jóvenes artistas plásticos mexicanos y extranjeros:

La Revista Mexicana de Orientación Educativa los invita a exhibir sus obras: pintura, escultura, grabado, fotografía, caricatura, etcétera en su Sección de Galería (Portada y Contraportada).

La revista tiene un tiraje de 1000 ejemplares impresos y cada número se puede consultar de manera permanente en su página www.remo.ws.

Para mayores informes escriban a la siguiente dirección electrónica:

gdaesc@hotmail.com



Escala: El Suicidio para ayudar a orientadores a evaluar este riesgo en estudiantes mexicanos

Gerald A. Juhnke, Sara Inés Calderón, Elias Zambrano,
Gerald B. Juhnke, Rosa Aguirre de Parachou¹

Resumen: La frase mnemotécnica El Suicidio y la Escala para la evaluación del mismo fueron creadas con base en 10 factores riesgos para estudiantes mexicanos identificados en la literatura académica. Esta escala no está basada en teoría, pero se puede utilizar para evaluar riesgos inmediatos del suicidio para estudiantes, ayudar a los orientadores educativos a acordarse de los factores riesgos y asistir con recomendaciones clínicas generales. Palabras Clave: Evaluación, Orientadores Educativos, Suicidio.

Abstract: The Spanish mnemonic El Suicidio and the El Suicidio Suicide Assessment Scale are founded upon 10 literature-identified suicide risk factors specific to Mexican school students. This atheoretical mnemonic and Scale can be used to assess immediate student suicide risk, aid counselor suicide risk factor memory, and provide general clinical recommendation. Search Related Terms: Assessment, School Counselors, Suicide.

Sumário: O método mnemônico espanhol EL SUICIDIO e a Escala de Avaliação de Suicídio EL SUICIDIO se baseiam em dez fatores de risco de suicídio registrados na literatura especificamente para estudantes mexicanos. Este método mnemônico ateuórico e a escala podem ser utilizados para avaliar o risco imediato de suicídio do estudante, para auxiliar o conselheiro quanto ao histórico do fator de risco de suicídio e para fornecer a indicação clínica geral. Palavras-Chave Relacionadas: Avaliação, Conselheiros escolares, Suicídio.

esta cifra subió a 2,603 en 1994 y en el 2008 este número sigue creciendo, ¿cuántos más mexicanos van a pasar por lo mismo en el futuro? Es una pregunta importante dado los datos anteriores.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó en 2008 que 4,681 mexicanos se quitaron la vida y, de estas víctimas, la mayoría, 3,817 eran hombres y 864 eran mujeres. Estas cifras confirman un fenómeno creciente de suicidios en México durante las últimas décadas que ha afectado desproporcionadamente a los jóvenes entre los 15 y 34 años (INEGI, 2008). La mortalidad por suicidio ha crecido constantemente durante los últimos 40 años (Benjet, Borges, Medina-Mora, & Orozco 2010). Para mexicanos entre 15 y 29 años de edad el suicidio es la cuarta causa de muerte, la segunda para mexicanos entre 10 y 19 años, la novena para mexicanos entre 15 y 64 años y la tercera causa de la muerte para mexicanas entre 15 y 19 años de edad (Chávez-de Sánchez, Chávez-Hernández, Leenaars, & Leenaars, 2009). Es decir, cada semana por lo menos 25 jóvenes mexicanos entre 15 y 24 años se suicidan (INEGI, 2008). Benjet y otros (2010) reportaron que en 1970 hubo 554 muertes a causa del suicidio en todo México,

Sin embargo, la verdadera cantidad de suicidios reportados no es correcta. Esto se debe a que muchos de los suicidios se identifican erróneamente como accidentes (por ejemplo: ahogados, caídas, accidentes en bicicleta, muerte al limpiar un arma, etcétera) o engaño al reportar la muerte para proteger a sus amados de la pena emocional o humillación de admitir que su familiar murió intencionalmente. Adicionalmente, los casos en que se atentó suicidio, no los cuentan. Estos datos, según anticipan los expertos, son en cantidad mayor que los suicidios actuales. Por ejemplo, el renombrado doctor Paul Granello, de la Universidad de Ohio, cree que por cada suicidio que se lleva a cabo es probable que se hayan atentado entre siete y 20 veces (comunicación personal, octubre 22, 2010).

La evaluación clínica hecha cara a cara se ha identificado, por mucho tiempo, como una herramienta muy importante y útil clínicamente por orientadores educativos que tratan clientes y las inquietudes

1. Gerald A. Juhnke, Ed.D., LPC, NCC, MAC, LCAS, ACS. Profesor y Coordinador del Programa Doctoral. Universidad de Texas en San Antonio; Sara Inés Calderón, BA. Estudiante de Maestría de Consejería. Universidad de Texas en San Antonio; Elias Zambrano, Ph.D., LPC, CSC. Profesor Universidad de Texas en San Antonio; Gerald B. Juhnke. Estudiante; Rosa Aguirre de Parachou. Traductora Jubilada. Elias Zambrano Elias.Zambrano@utsa.edu Gerald.Juhnke@utsa.edu

psicológicos que presentan (Vacc & Juhnke, 1997). Dentro de la literatura académica hay tres obras elementales para los profesionales determinando el riesgo de suicidio, estos enfatizan las evaluaciones clínicas de suicidio específicamente hechas cara a cara y el uso de mnemotécnicas. Primero, Burstein, Adams y Giffen (1973) notaron que los psicólogos que han sido entrenados en evaluaciones clínicas cara a cara eran muy superiores al diferenciar entre las personas de alto riesgo de suicidio, necesitando hospitalización inmediata, en comparación con otros que, aunque hayan reportado ideas suicidas, no necesitaban hospitalización inmediata. Segundo, Patterson y otros (1983) crearon la mnemotécnica SAD PERSONS (personas tristes) y descubrió que los estudiantes de psiquiatría entrenados en esta escala eran más capaces de diferenciar entre clientes de alto y bajo riesgo. Esto indica la utilidad clínica de las entrevistas cara a cara y el uso de la mnemotécnica SAD PERSONS para determinar el riesgo de suicidio; además, Juhnke (1994) y Juhnke y Hovestadt (1995) demostraron que la asesoría en las instrucciones de la escala SAD PERSONS y su evaluación, incrementaron ambas el conocimiento y la memoria de los factores de riesgo y ayudó a los futuros orientadores a diferenciar con éxito entre clientes de alto y bajo riesgo. La tercera obra elemental dentro de la literatura (Juhnke, 1996) es específica a la mnemotécnica para la evaluación del riesgo del suicidio para estudiantes.

La investigación de Juhnke demostró que los orientadores educativos entrenados en el uso de su escala para la evaluación sobre el suicidio de estudiantes, Adapted-SAD PERSONS (escala personas tristes adaptada), aumentaron su conocimiento y memoria de los factores de alto riesgo relevantes a estudiantes y más exactamente evaluaron el grado de riesgo y peligro que los que no tuvieron este entrenamiento. De interés es que el uso de la evaluación cara a cara, entrevistas clínicas y mnemotécnicas continúan siendo promovidas en la literatura hasta hoy (Granello & Granello, 2007; Granello & Juhnke, 2009; Juhnke, Haag Granello, & Granello, 2010; Juhnke, Granello, & Lebron-Striker, 2007). Lamentablemente, a pesar de la utilidad demostrada en combinar entrevistas clínicas cara a cara con mnemotécnicas para estimular la memoria de los orientadores educativos acerca de los factores de riesgo de suicidio significativos, y la habilidad de realzar la diferencia entre clientes con alto y bajo riesgo de suicidio, no existe una mnemotécnica de suicidio en español específicamente para estudiantes mexicanos. Con la intención de llenar esta necesidad, los autores crearon la mnemotécnica EL SUICIDIO y la escala correspondiente.

LA ESCALA EL SUICIDIO PARA LA EVALUACIÓN DEL MISMO

La Escala y la mnemotécnica EL SUICIDIO están basados en 10 factores de riesgo específicos entre estudiantes de descendencia mexicana. La escala no tiene raíces teóricas y se puede utilizar para evaluar inmediatamente los factores riesgos de suicidio, recordar con claridad los factores clave de los riesgos mayores de suicidio entre estudiantes y proporcionar intervención clínica general en todo lo que concierne al bienestar del estudiante. Estos factores mayores de riesgo se indican a continuación:

EL PLAN

Cualquier estudiante que informe de un plan de quitarse la vida corre un riesgo significativo, Benjet, Borges, Medina-Mora, & Orozco (2010) reportan que estos planes corresponden con el suicidio.

LA EDAD

Las tasas de suicidio entre los adolescentes mayores son significativamente más altas que para los estudiantes de escuela elemental. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2008). Los adolescentes mayores típicamente han aumentado su conocimiento de métodos de suicidio letales y tienen mejor acceso a ellos. Por lo mismo, estudiantes de 15 años o más corren un riesgo mayor para suicidio que estudiantes más jóvenes.

SEXO

Los hombres típicamente utilizan métodos de suicidio más letales en México que las mujeres, y por lo mismo tienen más altas tasas de suicidio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2008). Consecuentemente, en esta escala los hombres se identifican con un riesgo más alto.

ULTRAJE SEXUAL

Debido a que las personas en México que experimentan violencia sexual (por ejemplo, la violación) corren un riesgo mayor de problemas de la salud mental (por ejemplo, la depresión) y viven sin esperanza de poder escapar jamás la repetición de este ultraje, se observan con un riesgo de suicidio mayor dentro de esta escala (Forteza, Quezadas, & Tapia, 2008; México, el suicidio juvenil es la tercera causa de muerte en los jóvenes, septiembre 9, 2009).

INTENTOS PREVIOS

Ha sido reconocido por largo tiempo dentro de la literatura académica sobre el suicidio que estudiantes que han intentado anteriormente el suicidio corren un riesgo mayor de quitarse la vida. Esto se nota dentro de la literatura mexicana (Benjet, Borges, Medina-Mora, & Orozco, 2010) y estadounidense (Juhnke, Haag-Granello, & Granello, 2010).

COMPRESIÓN DE RECHAZO

Aquellos estudiantes que experimentan o perciben el rechazo pueden sentir aislamiento o desánimo resultando en depresión. Chaves-de Sanchez, Chavez-Hernandez, Leenaars, & Leenaars (2009) indican que las tasas de suicidio aumentan para los mexicanos que experimentan rechazo.

INCAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

El no poder ajustarse adecuadamente a las circunstancias presentes o cambios en las relaciones interpersonales, de trabajo, salud, académica, social u otra parte de su vida aumenta el riesgo para el suicidio o el daño personal (Chaves-de Sanchez, Chavez-Hernandez, Leenaars, & Leenaars, 2009).

DOLOR PSICOLÓGICO

Existe una alta relación entre el dolor psicológico (por ejemplo, depresión, ansiedad, etcétera) y el suicidio, además la comorbosidad de los dos parece ser más fuerte entre los mexicanos (Benjet, Borges, Medina-Mora, & Orozco, 2010; Forteza, Quezadas, Tapia [2008]).

Influencia de alcohol y drogas

Existe una alta relación entre el uso de alcohol, drogas y el suicidio (Benjet, Borges, Medina-Mora, & Orozco, 2010; Forteza, Quezadas, & Tapia, 2008). Por lo mismo, estudiantes abusando de drogas y alcohol corren mayor riesgo de suicidio que los que no.

OBSTÁCULOS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La angustia que resulta de problemas con las relaciones interpersonales está correlacionada con el suicidio. Forteza, Quezadas y Tapia (2008) señalan que los mexicanos que experimentaron la soledad o tristeza, o reportaron problemas con la familia, amistades o parejas estaban más dispuestos al suicidio. Por lo tanto, las personas que reportan problemas con las relaciones interpersonales se identifican más al riesgo para el suicidio.

GUÍAS PARA CALIFICAR E INTERVENIR

Cada uno de los factores de riesgo enumerados anteriormente, excepto Sexo, reciben una calificación entre 0 (ausencia completa de factor de riesgo) y 10 (manifestación significativa del factor de riesgo). El factor riesgo de Sexo implica que los hombres reciben 10 puntos y mujeres 0. Las normas propuestas para la intervención se basan en el número total de puntos recibidos, los cuales pueden ir de 0 a 100.

CALIFICACIONES 0 A 29

Los estudiantes con grados entre 0 y 29 corren bajo riesgo no inmediato y deberían ser animados a participar en servicios de orientación. Visitas subsiguientes del orientador

educativo pueden usarse para monitorear la condición inmediata y asegurar que se provea servicio si hay algún cambio en la condición del estudiante. Es de suprema importancia que se le de al estudiante una tarjeta con el teléfono de emergencia a donde puede comunicarse en caso de crisis con acceso las 24 horas al día. Además, un contrato a no cometer suicidio también puede ser muy útil. Con un contrato así, los estudiantes prometen al orientador o a miembros de su familia indicándoles que llamarán a la línea de emergencia en caso de sentirse desesperados o con intenciones de hacerse daño a sí mismos. Sin embargo, un contrato (de no cometer suicidio) no hará al estudiante desistir de quitarse la vida y debería utilizarse sólo cuando el estudiante no está en riesgo inmediato.

CALIFICACIONES 30 A 49

Aquellos estudiantes con riesgo notable y que se han calificado con 30 a 49 puntos deberán ser animados con firmeza a recibir servicios de orientación y seguimiento muy de cerca. Aparte de dar a estos estudiantes el teléfono de emergencia y asegurarse de tener un contrato de no cometer suicidio, los orientadores educativos deben informar a los padres o guardianes legales. Los orientadores educativos tienen la obligación de informar a los padres o guardianes legales cuando el joven se le considera estar en peligro potencial a sí mismo(a). Una evaluación de suicidio debe llevarse a cabo en cualquier tiempo que el estudiante mencione su intención de cometer suicidio. Un intento potencial de suicidio suele manifestarse de varias maneras. Por ejemplo, el estudiante puede hacer un comentario (como: "Esta noche me voy a matar con la pistola de mi papá.") a un maestro u orientador. O el estudiante puede indicar un intento de suicidio en forma escrita (e.g., en asignaturas, tareas o en un diario personal). Dibujo de un joven demostrando una conducta suicida (como echarse gasolina encima) o juego sugerente de conductas suicidas amerita investigación adicional y puede justificar la comunicación con los padres o guardianes legales.

CALIFICACIONES 50 A 69

Los estudiantes que reciban entre 50 y 69 puntos deberán considerarse candidatos para la hospitalización y su consecuente evaluación. Esto depende de la confianza del orientador en los padres y el estudiante en cumplir las recomendaciones de la orientación comprensiva (por ejemplo, terapia individual o familiar, y ayuda con el abuso de alcohol y drogas). Si el estudiante y su familia apoyan totalmente las recomendaciones de tratamiento comprensivo, y si la hospitalización no se considera necesaria, un grupo interdisciplinario

escolar deberá movilizarse para desarrollar una red de apoyo, académica y social. Las autoridades deberían notificarse si se sospecha de abuso o negligencia.

CALIFICACIONES 70 O MÁS

Calificaciones de 70 puntos o más sugieren desorden significativo en el ambiente, además de estrés emocional. Estos estudiantes corren alto riesgo de suicidio y sin intervención directa no podrán funcionar adecuadamente. Aquellos que sobrepasan el extremo final de puntos de riesgo mencionados justifican la hospitalización inmediata. Se debe notificar a los padres y una evaluación para hospitalización debe conducirse. Si se considera que el estudiante está en peligro de hacerse daño y si los padres no estarían dispuestos a protegerlo apropiadamente (por ejemplo: buscar una evaluación para hospitalización) las autoridades pertinentes deben de ser notificadas. Un ambiente seguro debe conseguirse hasta que pase la crisis inmediata.

LIMITACIONES

Asesorar el suicidio es, bajo las mejores circunstancias, una ciencia incierta. No es posible identificar en un cien por ciento quienes realmente cometerán el suicidio y los que no lo harán. Es difícil distinguir entre personas con intenciones suicidas, las cuales pueden cambiar de día a día. Así el propósito de utilizar La Escala EL SUICIDIO, su asesoría y las guías es diseñada para situaciones generales, no para clientes particulares ni para líneas de acción específicas. Es imperativo que cuando se está aconsejando a un estudiante que pueda ser un potencial suicida, que se consulte a un grupo de expertos con experiencia que estén familiarizados con el caso y las circunstancias alrededor del estudiante y su situación determinada. La consulta con abogados, directores de escuela y sus propios supervisores es imperativa. La Escala y las guías propuestas deben de ser cambiadas de acuerdo con el juicio clínico del orientador.

Los estudiantes que presentan uno sólo de los factores de riesgo siguientes requerirán consulta inmediata y no deberían dejarlos que estén solos: (a) dolor psicológico (la depresión o el trastorno emocional, por ejemplo), (b) el abuso de alcohol o drogas, (c) intentos previos de suicidio (especialmente atentados serios o recientes), (d) un plan organizado de suicidio, o (e) violencia sexual. Además, cualquier estudiante que reporte o experimente pensamientos irracionales o psicosis debe recibir una evaluación psiquiátrica inmediatamente y no debe estar solo.

CONCLUSIÓN

El suicidio es un verdadero peligro para los estudiantes mexicanos. Los orientadores dentro de los sistemas educativos requieren entrenamiento en las intervenciones necesarias para asegurar el bienestar de los estudiantes. La

Escala EL SUICIDIO es una herramienta accesible para los orientadores educativos tal como una guía mnemotécnica y también como un indicador general para los estudiantes con diferentes niveles de riesgo para el suicidio. Utilizando la Escala con sinceridad y respeto los orientadores educativos podrán asegurar que estudiantes mexicanos y sus familias tengan el cuidado necesario para prevenir el suicidio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., & Orozco, R., (2010). *Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual*. Salud Pública de México, 52(4), 292-304.
- Burstein, A. G., Adams, R. L., & Giffen, M. B. (1973). *Assessment of suicidal risk by psychology and psychiatry trainees*. Archives of General Psychiatry, 29(6), 792-793.
- Chávez-de Sánchez, M. I., Chávez-Hernández, A. M., Leenaars, A. A. & Leenaars, L., (2009). *Suicide notes from Mexico and the United States: a thematic analysis*. Salud Pública de México, 51(4), 314-320.
- Granello, P. F., & Juhnke, G. A., (2009). *Case studies in suicide: Experiences of mental health professionals*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Pearson.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2008). *Estadística de suicidios de los Estados Unidos Mexicanos*, 2008. Obtenida de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?accion=2&upc=702825001874&seccionB=bd
- Juhnke, G. A., (1996). *The Adapted SAD PERSONS: A suicide assessment scale designed for use with children*. Elementary School Guidance & Counseling, 30, 252-258.
- Juhnke, G. A., & Hovestadt, A. J., (1995). *Using the SAD PERSONS Scale to promote supervisee suicide assessment knowledge*. The Clinical Supervisor, 13, 31-40.
- Juhnke, G. A., (1994). *Teaching suicide risk assessment to counselor education students*. Counselor Education and Supervision, 34, 52-57.
- Juhnke, G. A., Granello, D., & Granello, P. F. *Suicide, self-injury, and violence in the schools: Assessment, prevention, and intervention strategies*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Juhnke, G. A., Granello, P. F., & Lebron-Striker, M. (2007). *IS PATH WARM? A suicide assessment mnemonic for counselors*. ACA Professional Counseling Digest. Obtenido de <http://www.counseling.org/Resources/Library/ACA%20Digests/ACAPCD-03.pdf>
- Patterson, W. M., Dohn, H. H., Bird, J., & Patterson, G. A., (1983). *Evaluation of suicidal patients: The SAD PERSONS scale*.

Hacia el desarrollo de un Modelo de Orientación Latinoamericana: Criterios fundamentales

Julio González Bello¹

Resumen: Desde un tiempo a esta parte se ha podido visualizar el surgimiento de numerosos Enfoques y Modelos de Orientación, con la intención manifiesta de brindar apoyo teórico a las prácticas que en este campo profesional se realizan. Estos Enfoques y Modelos han surgido en diversas partes del mundo incluyendo, por supuesto, América Latina. En este momento todo hace presumir que los países de América Latina, en lo particular, deberían iniciar (¿o reiniciar?) un proceso de reconsideración de nuestras bases teóricas, modelos o enfoques fundacionales. De allí que en este trabajo se intenta presentar algunos criterios fundamentales que permitan sentar las bases de lo que pudiera ser un Modelo de Orientación para América Latina. Palabras clave: Modelo, Modelos de Orientación, América Latina, Formación de Orientadores.

Abstract: For a long period of time, it has been seen the rebirth of several approaches and models of Guidance. The purpose is to bring a theoretical support to the practices that are made upon this professional field. These approaches and models of Guidance have been developed all over the world, including Latin America. Nowadays, it seems that the Latin American countries should initiate or reinstate a reconsideration process of our theoretical bases, fundamental approaches or models. So, this paper aims to present some basic criteria for the development of a Guidance Model for Latin America. Key words: Model, Guidance Model, Latin America, Training of Guidance practitioners.

Sumário: Durante um longo período do tempo, viu-se o renascimento de diversos aproximações e modelos da orientação. A finalidade, é trazer uma sustentação teórica às práticas que são feitas em cima deste campo profissional. Estes aproximações e modelos da orientação foram desenvolvidos pelo mundo inteiro, incluindo América Latina. Hoje em dia, parece que os países latino-americanos devem iniciar ou reiniciar um processo da reconsideração das nossas bases, aproximações do fundamento ou modelos teóricos. Assim, este papel aponta apresentar alguns critérios básicos para o desenvolvimento de um modelo da orientação para América Latina. Palavras chaves: Modelo, Modelo da orientação, América Latina, Formação de Profissionais da Orientação.

INTRODUCCIÓN

Desde un tiempo a esta parte se ha podido visualizar el surgimiento de numerosos Modelos de Orientación con la intención manifiesta de brindar apoyo teórico a las prácticas que en este campo profesional se realizan. Estos Modelos y Enfoques han surgido en diversas partes del mundo incluyendo, por supuesto, América Latina.

En el presente trabajo se hará una breve referencia a algunos de los Modelos, Enfoques y Métodos Actuales de Orientación con grandes posibilidades de ser adoptados y adaptados a nuestra región. De igual manera también se desarrollarán los posibles aspectos que justifican la necesidad de buscar un modelo teórico de orientación propiamente latinoamericano y, finalmente, se describirán algunos criterios fundamentales que deben ser considerados si se desea desarrollar dicho modelo y se detallarán someramente los elementos básicos de lo que sería una aproximación concreta para la región latinoamericana. Esta propuesta pudiera denominarse: Modelo de Orientación Escolar Socio Comunitaria Latinoamericano.

MODELOS, ENFOQUES Y MÉTODOS ACTUALES EN ORIENTACIÓN

En los tiempos actuales se puede considerar que existe una superabundancia de propuestas de modelos, enfoques y métodos de Orientación tentadoramente aplicables a nuestro medio. Algunos de estos modelos a los que se hará referencia en esta presentación provienen de otras latitudes y de la misma América Latina, varios de ellos son: el Modelo Sociodinámico, el de la Casualidad Planificada, de Planificación de una Vida Integradora, Modelo Jiva, Crítico Global, de la Orientación Transformadora, el Armónico, el Teórico Operativo y el Enfoque basado en la Salud Mental Comunitaria.

El Modelo o Enfoque Sociodinámico, donde básicamente se destaca la “creencia (del autor) en la influencia de lo social sobre los procesos dinámicos de la construcción del self.” (Peavy, 2007: 4).

El Modelo de la Casualidad Planificada, el cual está basado fundamentalmente en que “los humanos crecen en un ambiente donde ocurren muchos eventos fortuitos que proporcionan innumerables oportunidades de aprendizaje...El trabajo del orientador es facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona

1. Doctor y profesor de la Universidad de Carabobo-Venezuela. Secretario de Actas de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. (2010-2012). Vicepresidente de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (2007-2011).

para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante.” (Mitchel, Levin y Krumboltz, 1999:116-117).

El Modelo de Planificación Integradora de Vida (Integrative Life Planning) ha sido desarrollado por Sunny Hansen (2008) en los años noventa, pero es desde el 2008 que se ha venido popularizando. Este Modelo de Orientación está basado en seis supuestos: 1) Toda persona necesita encontrar el trabajo que debe ser hecho y que además le proporcione autosuficiencia económica en este contexto global. 2) Fortalecer la conexión familia-trabajo. 3) Valorar el pluralismo y la diversidad. 4) Manejar las transiciones personales y los cambios organizacionales. 5) Explorar la espiritualidad, el propósito y el significado de la vida personal y 6) Atender nuestra salud personal.

El Modelo Jiva diseñado por el Doctor Gideon Arulmani muestra una propuesta de un modelo de orientación contextualizado a la realidad de India. Este modelo lo denomina Jiva, que en indio significa “vida” y que tiene como objetivo desarrollar recursos y construir la capacidad para establecer un proceso de orientación válido y culturalmente relevante, y un sistema de planificación para ganarse la vida para el contexto indio.

Después de convivir algunas semanas en India, cualquiera entendería porque lo llama “planificación para ganarse la vida”. A mi modo de ver es un excelente ejemplo de contextualizar el proceso de orientación. El programa Jiva está basado en la idea de que una carrera saludable está integralmente conectada con la vida de cada quien. (Para disponer de mayor información respecto a este modelo se puede visitar: <http://www.jivacareer.org/project.html>).

El Modelo Crítico Global plantea que la Orientación Vocacional debe “trascender la dimensión clínica... para abrirse a una tarea de planeación educativa y prospectiva social...” (p. 53). El orientador estará atento al mundo de lo global que vincula. “Los orientadores de la sociedad global no pueden ser sólo los reproductores de la cultura hegemónica, deben ser capaces de transformar su papel tradicional y devenir en mediadores sociales para que los alumnos se apropien de la realidad dinámica y dialéctica, promotores de los saberes.” (Bustamante Rojas, 2007:56).

El Modelo o Enfoque de Orientación Transformadora es una propuesta de Vilera (2008), de Venezuela. La Doctora Vilera presenta “una perspectiva teórica

transdisciplinaria a partir de integrar nuevos enfoques científicos sobre el desarrollo humano con sentido de conciencia de existencia...Se trata de una praxis orientadora, enriquecedora para la emancipación y bienestar integral.” (Vilera, 2008: 1).

El Modelo Armónico sugerido por Lessire (2010) plantea que:

“...la orientación no puede seguir permaneciendo neutra frente a un mundo que reclama su acción social”. En tal sentido, el uso de un modelo armónico no sólo garantizará el éxito escolar sino la trascendencia que éste tenga en la calidad de vida del estudiante, considerado ésta como la experiencia de satisfacción personal hacia un desarrollo personal que le permita incorporarse a un mundo social de constante cambios.” (Lessire, 2010:7).

Dentro de este modelo, la autora señala que:

“...se espera que el joven pueda enfrentar los nuevos retos del factor humano en el mundo de la globalización, los cuales son traducidos de la siguiente manera: capacidad de comunicación, flexibilidad ante los obstáculos que se presenten en la vida, dominio de la información para el manejo de nuevos conocimientos, enfrentar cambios y desafíos, habilidad para relacionarse con los demás, facilidad de trabajar en equipos, visión sistemática, aceptación de sí mismo y aceptación de los demás, creer en la capacidad de otros y capacidad de transformación” (Lessire, 2010:8).

El Modelo Teórico Operativo de Mirta Gavilán se fundamenta en que la orientación debe “ampliar su campo de trabajo e investigación con nuevos ejes, campos y saberes. Los ejes son: procesos, prevención e imaginario social, articulados con los campos: educación, trabajo, salud y política sociales y los saberes se relacionan con las siguientes disciplinas: Ciencias de la Educación, Sociología, Relaciones del Trabajo, Antropología, Economía, Ciencias Políticas y Trabajo Social.” (Gavilán, 2006:111-113).

En el Enfoque basado en la Salud Mental Comunitaria, de Sergio Rascován se propone una orientación vocacional integrada a las políticas sociales diseñadas por el país, en el cual, sin dejar de atender lo escolar, la salud y el trabajo se puedan integrar programas de alcance social y comunitario. En este enfoque se propone “una perspectiva transdisciplinaria que articule lo subjetivo-singular (dinámica del deseo y del goce) con las determinaciones del contexto...y las modalidades cambiantes de los objetos a elegir.” (Rascovan, 2004:1).

JUSTIFICACIÓN EN LA BÚSQUEDA DE UN MODELO LATINOAMERICANO PARA LA ORIENTACIÓN

Desde mediados del siglo pasado se ha fortalecido la posición del agotamiento de los fundamentos teóricos que sustentan la Orientación en el mundo y específicamente en América Latina.

Algunos planteamientos sobre la necesidad de revisión y de cambio en los fundamentos teóricos de la Orientación provienen de muchos autores y de diversas latitudes.

Burns (2008), un sociólogo australiano, afirma que en el campo de la Orientación el Hemisferio Sur necesita mirar por nuevos modelos teóricos. Hasta ahora sólo se han considerado los modelos propuestos por el Hemisferio Norte.

En opinión de Hansen (2006:4) las teorías que dan soporte a la Orientación Profesional “se basaban en los patrones laborales de los hombres blancos, de clase media, urbano, educados en universidades de América del Norte a principios del siglo veinte.”

López Cardozo (2004), mexicano, nos invita a abandonar el modelo desarrollista de la Orientación que aún prevalece en América Latina.

Esbroeck, Palladino, Trusty and Gore (2009) sugieren la necesidad de hacer una evaluación de la validez de los modelos teóricos usados en orientación.

González y Moreno (2006:571) afirman que “La Orientación...está mediada por un conjunto de teorías que obstaculizan la comprensión de la realidad debido a que las mismas se caracterizan “por la impertinencia y la externalidad.”

Desde este mismo punto de vista, Rascovan (2008:43) nos ilustra cuando afirma que:

“La Orientación Vocacional y la Orientación Educativa son prácticas en permanente construcción, deconstrucción y reconstrucción que nacieron como respuesta a las exigencias del capitalismo industrial y que hoy requieren ser revisadas en función de las coordenadas que dominan el actual escenario social: desigualdad, vulnerabilidad, exclusión, desafiliación.”

Dentro de otros planteamientos críticos se puede mencionar que “A casi un siglo de su aparición, la orientación arrastra profundas inercias que la mantienen atada al pasado ante un contexto sociocultural que se mueve constantemente en un proceso histórico que se ha denominado como la era neocultural.” (Gorostiaga, citado por Vuelvas Salazar,

2005:83).

Desde Colombia, Huertas y Calle (2010:402) nos dicen que “La orientación vocacional se ve retada, pues sus formas tradicionales de test, de información de universidades y de construcción de proyectos de vida, carece de sentido para los jóvenes, quienes elaboran ‘proyectos de supervivencia’...” y afirman que en vez de elaborar proyectos de vida se debe desarrollar el sentido de vida.

También desde Colombia, Mosquera (2006:2) indica que otra problemática importante de nuestra profesión radica en la: “carencia de identidad en lo referente al perfil de formación académico, profesional y ocupacional del orientador.”

Finalmente otro aspecto muy reciente que pudiera considerarse en la justificación de la búsqueda de alternativas en el campo de la Orientación está en los datos aportados por González (2010:4), donde señala que producto de una investigación realizada en 50 por ciento de los países latinoamericanos se resalta que: “...el 49 por ciento de los encuestados no está satisfecho con la preparación recibida y el 91 por ciento establece que los programas de formación deben ser mejorados.”. Lo cual pudiera sugerir el grado de disconformidad presente en el orientador latinoamericano y sería una variable positiva a considerar a la hora de proponer innovaciones, métodos, modelos o enfoques en el campo de la orientación.

Otro aspecto a considerar en el caso de la inconveniencia de la aplicación de Modelos de Orientación extraños a nuestro medio e idiosincrasia es el hecho de que, a diferencia de lo que ocurre en Europa, Asia o Estados Unidos, a juicio de Blat (1981:14)

“América latina no es un conjunto uniforme. Hay una América con pueblos preponderantemente indígenas. Una América mulata con altos porcentajes de raza negra; una América casi europea en el cono sur; una América mestiza de blancos e indios.”

La afirmación anterior coloca en un plano actualizado lo expresado por Simón Bolívar en 1819 en el Congreso de Angostura, cuando afirmaba “que nuestro pueblo no es el europeo, ni el americano del Norte, sino que es más una mezcla de África y de América, en vez de una emanación de Europa; porque España misma deja de ser Europa por su sangre africana, por sus instituciones y por su carácter. Es imposible determinar exactamente a qué familia humana pertenecemos.” (Cacciatore, 2004:11).

Por todo lo presentado en los párrafos anteriores se puede deducir que las personas de América Latina necesitan un Modelo de Orientación diferente, básicamente porque somos diferentes. Para hacer Orientación con latinoamericanos hay que considerar, entre otras, cosas lo siguiente:

1) “Dentro de la cultura latinoamericana, la orientación está basada en la noción de familia.” (Ellis, C.M. and Carlson, J. 2008:248).

2) En opinión de Houser, Wilczenski and Ham (2006:89) “En América Latina, un principio ético es el balance que debe existir entre lo individual, la familia, la comunidad y el ambiente”. Las personas de América Latina creen en que “los humanos son seres físicos, emocionales, mentales y espirituales” (p. 92). “Las necesidades de la familia y la comunidad están por encima de las necesidades individuales. En efecto, la familia es un significativo ético” (p. 93). “El respeto y la sumisión a los padres y a otros miembros de la familia es un valor central.” (p. 93). “Se espera que los niños mayores ayuden a los menores, y las generaciones son socialmente y económicamente interdependientes.” (p. 93). “Las familias latinas son “matrifocal” en el sentido que es la madre la que maneja todo lo relacionado con la casa.” (p. 3). “La solidaridad es un punto central en la ética hispano-latino.” (p. 93).

Afortunadamente todo parece coincidir para que estos momentos sean tiempos de transformaciones. En América Latina definitivamente se viven momentos de cambios. Momentos de revisión y deconstrucción de lo que se tiene.

Entre otras cosas, el movimiento de profesionales de la orientación parece solidificarse y podemos observar la proliferación de congresos, conferencias y jornadas realizadas en la región, así como también el surgimiento y fortalecimiento de asociaciones tales como la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, la Asociación Colombiana de Orientadores, la Asociación Brasileña de Orientación Profesional, la Asociación de Consejería de Puerto Rico, la Asociación de Profesionales de Argentina y la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores, que definitivamente están realizando una labor encomiable para mejorar la comunicación y formación del profesional.

Por otro lado es necesario considerar las diferencias entre los países desarrollados y América Latina. Mientras los primeros están en la búsqueda de modelos de orientación para sociedades postmodernas, nuestros esfuerzos deben estar dirigidos a otras metas más realistas, tales como: calidad de vida o dodos de ganarse la vida, entre otras.

ALGUNOS CRITERIOS FUNDAMENTALES

Algunos de estos criterios fundamentales a considerar pudieran ser:

1. Concebir la Orientación desde un enfoque educativo-social-multicultural. La generalidad de las personas comparte la idea de que la Educación juega un papel trascendental en la formación del ser humano. En este sentido Delors (1996:9) sostiene que “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.” Torres (s/f:2) afirma que “no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos”. Mora (2006:15) asevera que “La Educación seguirá jugando un papel básico en los procesos emancipadores y liberadores de cada pueblo.”. La Declaración de México (1979:112), aprobada por la Conferencia Regional de Ministros de Educación, establece “Que ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación” y además “Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino.”. En ese mismo orden de ideas Blat Gimeno (1981:123) formula que “En la nueva concepción del desarrollo la educación está llamada a desempeñar un papel capital, liberando el potencial creador de millones de hombres y mujeres al servicio de su propio progreso y el de sus países, y desarrollando los conocimientos, las actitudes, los comportamientos cívicos y morales y las competencias científicas y técnicas favorables a tal desarrollo.”

2. Reconsiderar los aportes de pensadores latinoamericanos. Entre algunos de estos se puede mencionar las propuestas de Ingenieros (2000) en su obra *El Hombre Mediocre*, relacionada con la Educación para el Desarrollo de Ideales. Vasconcelos (1958:13) en su obra nos dice que “Nosotros nos hemos educado bajo la influencia humillante de una filosofía elaborada por nuestros enemigos... comencemos haciendo vida propia y ciencia propia.” García Márquez (1994:12-A) expresa tácitamente “Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.”.

3. La unificación en América Latina de los términos relacionados con la Orientación. Una de las causas de la problemática en nuestra región está relacionada con una falta de identidad de profesional. ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos? De allí que la propuesta está en el orden de seleccionar un solo término que nos caracterice, así que en vez de hablar de Orientación Profesional, Consejería, Orientación Educativa, Orientación para la Carrera, Orientación Vocacional, Desarrollo de Carrera, seleccionemos uno solo, por convención, que nos identifique. De lo que se trata es de desarrollar una idea de Orientación sin apellidos, una Orientación que aborde la totalidad del ser humano, donde se considere, al mismo tiempo y en igual magnitud, todas y cada una de las áreas posibles de Orientación, es decir, una Orientación con sentido de confluencia. (Orientación Confluente). (González y Lessire, 2009: 3).

4. Prestar atención y unificar los criterios de formación de profesionales en la región para que los mismos conciban una base común curricular que nos unifique. La propuesta está en la idea de un Educador especialista en Orientación.

5. Se deben agotar los esfuerzos porque la Orientación deje de ser una actividad paralela en la Escuela y pase a ser considerada como un subsistema integrado al sistema escolar.

6. El tratamiento interdisciplinario de la Orientación, donde además se considere la espiritualidad, la cual muchas veces se ha confundido con superstición.

7. Incorporar a la Orientación dentro de los planes y políticas de Estado.

8. En América Latina se hace necesario desarrollar Modelos, Enfoques o Métodos de Orientación dirigidos a desarrollar una mejor calidad de vida personal y comunitaria.

PROPUESTA

Como una propuesta desde América Latina se sugiere la posibilidad de desarrollar un modelo de Orientación Escolar SocioComunitaria Latinoamericano, en el cual lo Escolar no se refiere exclusivamente a los estudiantes, sino a que se conciba a la Escuela como el centro, que bajo la coordinación de los profesionales de orientación y con la actuación de la familia, los docentes, los alumnos y la Comunidad, se elaboren y se coordinen los diferentes programas dirigidos al desarrollo de los ciudadanos.

Lo SocioComunitario supone abarcar todos los tópicos posibles a desarrollar dentro de lo social y

lo comunitario. Incluye, por lo tanto, elaboración de proyectos de intervención social. Es decir, la "dimensión social y comunitaria de la Orientación" (Roncoroni, 2001). Su objetivo básico sería el desarrollo social, y lo Latinoamericano supone que este modelo pueda ser empleado en la región o que sirva como referencia para los profesionales de la orientación de otras latitudes, cuando se necesite brindar orientación o asesoramiento a personas o comunidades latinoamericanas, que por alguna razón, se encuentren establecidas en sus respectivos países.

La elaboración de este Modelo Latinoamericano pudiera ser impulsada a través de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, (<http://www.educacionsuperior.edu.co/rlpo>), a fin de organizar, como una primera actividad, la realización de un curso o seminario en la modalidad semipresencial o virtual sobre el Desarrollo de un Modelo Latinoamericano de Orientación, dando cabida a todos los interesados en participar en el mismo a través de su plataforma virtual.

"No es con un abordaje convencional como se diseñarán las nuevas prácticas. Se requiere de creatividad y decisión para que las cosas empiecen a cambiar en América Latina". (González, J. 2008.).

"Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio."

(Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES, 2008:13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Blat Gimeno, J., (1981). *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*. UNESCO.
- Burns, E., (2008). *How can a "Southern Theory" perspective contribute to New Zealand Counselling?* New Zealand Journal Counselling, Vol. 28/2, pp. 10-24.
- Bustamante Rojas, H., (2007). *Elementos para una orientación global crítica en el siglo XXI*. Revista Mexicana de Orientación. Vol. V. N. 11, pp. 50-54. Disponible en: <http://www.remo.ws/revista/pdf/remo-11.pdf>
- Cacciatore, G., (2004). *Una filosofía para América Latina: Leopoldo Zea. Telos*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo. Venezuela, pp. 9-25.
- Declaración de México, (1979). En Blat Gimeno, J. (1981). *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*. UNESCO, pp. 111-116.
- Delors, J. (Comp.), (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Esbroeck, R.V, Palladino Schultheiss, D., Trusty, J., y Gore, P., (2009). *Introduction to the special issue: an international partnership in vocational psychology and career guidance practice*. International Journal of Educational and Vocational Guidance, 9:69-74. Springer Science+Business Media B.V.
- Ellis, C.M., Carlson, J., (2008). *Cross cultural awareness and social justice in Counseling*. Taylor & Francis Group: New Cork.
- García Márquez, G., (1994). *Por un país al alcance de los niños*. El Espectador. 23 de Julio, 1994. p. 12-A.
- Gavilán. M., (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- González Bello, J., (2010). *Congreso Internacional en Orientación. India. Informe General*. Tiempo Latinoamericano. Año 2. N. 19. Noviembre, pp. 2-4.
- González B., J. y Lessire, O., (2009). *Contextualización y Competencias en la Orientación Comunitaria*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 12. N. 1, pp. 130-141.
- González, V. y Moreno, A., (2006). *El mundo-de-vida, base cultural para una orientación situada*. Espacio Abierto. Vol. 15. N.003. Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo: Venezuela, pp. 571-595.
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional. Un Manual de Recursos para países de bajos y medianos ingresos*. CINTERFOR, Montevideo. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/hansen/index.htm>
- Hansen, S., (2008). *Using Integrative Planning Life in your Professional Development*. Disponible en: http://www.sunnyhansenbornfree.com/Integrative_Life_Planning/ILP_Article.html. Bajado el 09-02-2011.
- Houser, R., Wilczenski, L., Ham, M., (2006). *Culturally relevant ethical decision-making in Counseling*. Sage Publications, Inc.: California.
- Huertas, P. y Calle P. M. L., (2010). *Orientación Vocacional: Del proyecto de vida, al sentido de vida. Perspectivas de la Orientación Educativa y Vocacional*. Comp. Montejo, F. y Orozco, N. Disponible en: http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/Memorias_de_congreso_de_orientacion_Educativa_y_Vocacional_Valledupar_2010.pdf
- Ingenieros, J. (2000). *El Hombre Mediocre*. Copyright www.elaleph.com
- Disponible en: <http://www.usil.edu.pe/biblioteca/docs/libros/El%20hombre%20mediocre%20-%20Jos%C3%A9%20Ingenieros.pdf>
- Lessire, O., (2010). *La armonía. Modelo de Orientación para*

- América Latina*. Disponible en: <http://www.jivacareer.org/jiva/conference/docs/Omaira-Lessire.pdf>
- López Cardoso, G., (2004). *"Una aporía en el campo de la Orientación Educativa en el Modelo Desarrollista. Reflexiones respecto a la vocación"*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen II. Número 3, pp. 22-24.
- Mitchel. K., Levin, A. y Krumboltz, J., (1999). *Planned Happstance: Constructing Career Opportunities*. Journal of Counseling and Development. Vol. 77, pp. 115-124.
- Mora, D., y Col., (2006). *Aprendizaje y Enseñanza en tiempos de transformación educativa*. La Paz. Bolivia. Edit. Campo Iris.
- Mosquera M., J. E., (2006). *Formación profesional de orientadores(as) en Colombia: Un modelo basado en competencias profesionales*. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-175242_archivo_pdf.pdf
- Peavy, V., (2007). *Orientación Sociodinámica. Un enfoque práctico para la creación de significado*. Traducción: María C. Roggi. Disponible en: <http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/documents/MMSPANISH07.pdf>
- Rascovan, S., (2004). *Lo Vocacional. Una perspectiva crítica*. Revista Brasileira de Orientacao Profissional. Vol. 5. N. 2, pp. 1- 10.
- Rascovan, S., (2008). *Reflexiones sobre la Orientación Vocacional-Educativa y Tutorías en Argentina*. En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. *Retos Educativos para el siglo XXI*. Grupo Editorial Cenzontle: México, pp. 22-44.
- Roncoroni, M., (2001). *Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo: ejes políticas sociales*. Revista Orientación y Sociedad. Vol. 3.
- Torres, C. A., (2004). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/grandezas_misericas_educacion_AL_siglo_xx_torres.pdf
- Vasconcelos, J., (1958). *La raza cósmica*. En Obras Completas. Tomo II. México: Libreros Mexicanos, pp. 903-942.
- Vilera, A., (2008). *Desarrollo Humano y Sentido de Existencia: abordajes desde un enfoque de la Orientación Transformadora*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre.
- Vuelvas Salazar, B., (2005). *El cambio de la orientación educativa y el surgimiento de las nuevas identidades en la sociedad del conocimiento*. En Memorias del Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO, 2005. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 83-86.

Revisión de la Escala de Conducta Disocial de 27 Reactivos

José Moral de la Rubia¹ María Elena Pacheco Sánchez²

Resumen: Los objetivos del estudio fueron revisar la Escala de Conducta Disocial de 27 reactivos (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010), ampliando el número de indicadores del factor de abandono escolar; asimismo, estudiar el efecto de la deseabilidad social (BIDR-6; Paulhus, 1991) en la escala. Se empleó una muestra incidental de 389 bachilleres de Mexicali (56% mujeres y 44% hombres). Cuatro reactivos se ajustaron mal a la estructura de seis factores, definiendo un nuevo factor de baja consistencia interna y difícil interpretación, por lo que fueron sustituidos por 4 nuevos diseñados para el factor de abandono escolar. Así, la escala conservó 27 reactivos y su estructura original de 6 factores correlacionados con buen ajuste a los datos. La correlación fue significativa con la deseabilidad social. Se sugiere seguir estudiando la escala. Palabras clave: conducta disocial, deseabilidad social, adolescentes, género.

Abstract: The aims of this study were to revise the 27 items Dissocial Behavior Scale (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010), increasing the number of the drop-out factor indicators, and to observe the social desirability effect (BIDR-6; Paulhus, 1991) on the scale. An incidental sample of 389 Mexicali high school students (56% women and 44% men) was collected. There were four items with a bad fit to the structure of six factors, which defined a new factor of low consistency and difficult interpretation; therefore these were substituted by 4 new items designed for the drop-out factor. So the scale conserved 27 items and their correlated 6-factors original structure with a good fit to the data. The correlation was significant with social desirability. We suggest carrying on the study of this scale. Key words: dissocial behavior, social desirability, adolescent, gender.

Sumário: Os objetivos do estudo foram réviser a Escala Condução Dissocial de 27 itens (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010), expandinte o número de indicadores do fator do abandono escolar, também para estudar o efeito da deseabilidade social (BIDR-6; Paulhus, 1991) em escala. Utilizouse uma amostra incidental de 389 estudantes de segundo grau de Mexicali (56% mulheres e 44% homens). Quatro itens ajustaouse mal a estrutura de seis fatores correlacionados, definiendo um novo factor de consistência interna baixa e difícil interpretação, por lo que foram substituidos por 4 novos concebidos para o fator do abandono. Assim a escala reteve 27 itens e sua estrutura original de 6 fatores correlacionados com boa ajuste aos dados. A correlação foi significativamente com deseabilidade social. É sugerido continuar estudando a escala. Palavras-chaves: condução dissocial, deseabilidade social, adolescentes, género.

INTRODUCCIÓN

El trastorno disocial se caracteriza por un patrón de comportamiento que viola los derechos básicos de los demás y las reglas sociales que se espera que el niño o adolescente comprenda y respete en relación con su edad y capacidad intelectual (APA, 2000). La situación que actualmente vive México es un ambiente que facilita este trastorno. El narcotráfico toma presencia cada vez más en la vida pública mexicana, y los narcotraficantes y sicarios de los cárteles de las drogas se vuelven modelos de identidad y objeto de admiración en estudiantes de secundaria (Alvarado, 2009; Córdoba, 2002) y en la cultura popular (Héau-Lambert y Giménez, 2004). Aparte está el abuso del poder, la corrupción e impunidad, que son males endémicos en la vida política y administrativa de México (Morris, 1999; Transparencia Mexicana, 2007).

En México se ha desarrollado recientemente una escala para medir la conducta disocial: el ECODI-27 de Pacheco y Moral (2010). Parte de un trabajo con expertos desde la definición del trastorno en el DSM-IV (APA, 2000), un trabajo exploratorio de conductas disruptivas en los planteles de bachiller con

los docentes, y una evaluación de la comprensibilidad de los reactivos elaborados con alumnos. Esta escala presenta una estructura de seis factores correlacionados: Robo y vandalismo (5, 8, 17, 18, 24, 25, 26 y 27) ($\alpha=.88$), Travesuras (6, 7, 15, 16, 20 y 21) ($\alpha=.77$), Abandono escolar (3 y 4) ($\alpha=.83$), Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23) ($\alpha=.78$), Graffiti (12, 13 y 14) ($\alpha=.72$) y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11) ($\alpha=.69$), la cual cubre el campo semántico del concepto y muestra un ajuste a los datos: de bueno (RMSSR=.05, RMSEA=.04, AGFI=.91, NFI=.90), a adecuado ($\chi^2/g.l.=2.56$, GFI=.93, NNFI=.93, CFI=.94) por análisis factorial confirmatorio (Moral & Pacheco, 2010a).

Los 27 reactivos tienen una consistencia interna alta ($\alpha=.91$) y su puntuación total resulta estable a las 4 semanas ($r=.78$). La distribución de la puntuación total es asimétrica negativa en estudiantes, con diferencia por género, y normal en varones infractores. La puntuación total del ECODI27 presenta un sesgo significativo de deseabilidad social, medida por la escala de sinceridad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ;

Eysenck & Eysenck, 1997), pero con un efecto muy limitado ($r=-.11$, $p<.01$).

Se propone como punto de corte una puntuación de 85 o menor, el cual permite diferenciar al 9% de estudiantes de bachillerato (4% de las mujeres y 14% de los hombres) y 50% de infractores (Pacheco & Moral, 2010), ajustándose a las estimaciones del trastorno hechas por la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2000), el Instituto Mexicano de Psiquiatría (Medina, Borges, Lara, et al., 2003), y estudios con estudiantes mexicanos (Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz & Medina, 2003).

La escala ECODI27 ha sido validada en tres muestras distintas de estudiantes mujeres, estudiantes varones e infractores varones (Moral & Pacheco, 2010b), mostrando su estructura factorial un ajuste, de bueno a adecuado. Los autores sugerían continuar su estudio con su réplica en otras muestras, asimismo ampliar el factor de abandono escolar al quedar integrado sólo por dos reactivos.

Este estudio tiene como objetivos revisar la Escala de Conducta Disocial de 27 reactivos (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010), ampliando el número de indicadores del factor de abandono escolar que cuenta sólo con dos, pero conservando la estructura de 6 factores correlacionados; asimismo, describir su distribución, contrastando diferencias de género y estudiar el efecto de la deseabilidad social en la escala por medio del modelo bidimensional de manejo de la impresión y autoengaño (Paulhus, 1991). Se espera una correlación significativa con deseabilidad social, sobre todo con el factor de manejo de la impresión, distribución asimétrica negativa y menor promedio en hombres.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra incidental de estudiantes bachilleres de Mexicali quedó integrada por 389 participantes de ambos géneros.

INSTRUMENTOS

Escala de Conducta Disocial (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010). Es una escala tipo Likert de 27 reactivos con rangos de 5 puntos cada uno (de 1 totalmente de acuerdo a 5 totalmente en desacuerdo). Todos están redactados en el mismo sentido y reflejan rasgos disociales (véase Anexo, reactivos de 1 al 27). Las puntuaciones en la escala y sus factores se obtienen por la simple suma de reactivos. A menor puntuación, mayor presencia de conductas disociales. El rango de las puntuaciones puede variar de 27 a 135. Una puntuación de 85 o menor define caso de conducta disocial.

El Inventario Balanceado de Respuestas Socialmente Deseables

(BIDR-6; Paulhus, 1991), adaptado al español por Moral, García y Antona (2010) mide dos factores: auto-engaño y manejo de impresión. Consta de 40 reactivos, la mitad redactados en sentido del rasgo y la otra mitad en sentido opuesto. Se responden según una escala tipo Likert que va de 1 (nada de acuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El rango de la escala es de 40 a 280. Se han encontrado valores de consistencia interna, por el coeficiente alfa de Cronbach, que varían de .68 a .80 para auto-engaño, de .75 a .86 para manejo de impresión y de .81 a .85 para los 40 reactivos (Paulhus, 1991).

PROCEDIMIENTO

Los 17 reactivos del factor de abandono escolar fueron elaborados por los autores del capítulo. A continuación, 18 orientadores de los distintos colegios de bachilleres reunidos en el plantel Miguel Hidalgo evaluaron cada reactivo en relación con su comprensibilidad, en una escala de 1 al 5, donde (1) indica que no se comprende, (2) se comprende poco, (3) es confusa, (4) se comprende y (5) se comprende perfectamente. Se modificaron de acuerdo a los señalamientos aquellos reactivos con más del 20% de las respuestas de comprensibilidad en valores 1 ó 2. Véase en el Anexo cómo quedaron redactados finalmente los 17 reactivos (del 28 a 44).

La escala ECODI27, junto con los reactivos adicionales y la escala BIDR-6, se aplicó en los salones de clases tras pedir permiso a las autoridades del plantel y maestros, y se solicitó el consentimiento informado de los participantes explicando en la primera hoja el propósito del estudio y sus responsables. La respuesta al cuestionario era anónima y se garantizaba la confidencialidad de los resultados individuales, ajustándonos a las normas éticas de la Asociación Psicológica Americana (APA, 2002).

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Primero se seleccionaron de 3 a 4 reactivos de los 17 generados, para completar el factor de abandono escolar. Para tal fin se estudia: la correlación de la escala con abandono escolar (suma de los reactivos 3 y 4) con los 17 creados; la capacidad de los 17 reactivos para diferenciar al grupo de puntuaciones bajas (puntuaciones iguales o menores al percentil 27) y altas (puntuaciones mayores o iguales al percentil 73) en la escala ECODI27; la consistencia interna de los 17 nuevos, incluyendo a los reactivos 3 y 4 (total de 19), siendo estimada por la correlación corregida (reactivo con el total, excluido el reactivo), el valor del coeficiente alfa de Cronbach (sin incluir el reactivo) y comunalidad inicial, asimismo el peso factorial de un modelo unidimensional de los 17 reactivos nuevos, incluyendo los reactivos 3 y 4 previos (total de 19).

1. Dr. José Moral de la Rubia: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, C/ Dr. Carlos Canseco 110. Col. Mitras Centro, C.P. 64460, Monterrey, Nuevo León, México, tel (81) 8-33-32-33, ext. 423, e-mail: jose_moral@hotmail.com

2. Dra. María Elena Pacheco Sánchez: Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Baja California, C/ Dr. Humberto Torres Sanginés, s/n, Col. Centro Cívico, Mexicali, Baja California, México, tel (686) 557-16-22, e-mail: epacheco457@hotmail.com

De forma complementaria se determina la estructura multidimensional para apoyar la decisión de elección. En segundo lugar se contrasta el ajuste de la estructura de 6 factores con los 27 reactivos originales de la escala ECODI27 por medio de análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC).

El AFE se realiza por Componentes Principales y se rota por un método no ortogonal (Oblimin) al esperarse factores correlacionados. El número de factores se fija por el criterio de Kaiser (autovalores mayores a 1) y por la expectativa (seis). Se ejecuta por el método de Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) al no mantenerse el supuesto de normalidad multivariada indicado por un coeficiente de curtosis multivariada de Mardia mayor a 70 (Rodríguez & Ruiz, 2008). Todos los factores se consideran correlacionados y los residuos, independientes.

A continuación 4 reactivos de abandono escolar, —aquellos con mayor correlación con la escala original, más discriminativos, más consistentes y con más peso— se seleccionan para ser factorizados con los originales. En la medida en que no alteraron la estructura original, finalmente se retuvieron.

Los índices de ajuste para el AFC y sus intervalos de significación se pueden ver en la Tabla 2. La consistencia interna de los factores se calcula por la alfa de Cronbach. La diferencia de medias por género se contrasta por la prueba *t* de Student. La correlación con deseabilidad social se establece por el coeficiente producto-momento de Pearson. El nivel de significación estadística para el rechazo de la hipótesis nula se estipula en $p < .05$. Los cálculos estadísticos se realizaron por el programa SPSS16.

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El 56% (219 de 389) de la muestra es de género femenino y 44% (170 de 389) masculino, por la prueba binomial la diferencia de frecuencias es significativa ($p = .01$). El 32% (122 de 382) dijo tener de 14 a 15 años de edad al momento de la encuesta, 60% (230 de 382) de 16 a 17 años y 8% (30 de 382) 18 años ó más. La mediana y moda corresponde al rango de 16 a 17 años.

El 77% (300 de 389) indicó vivir con ambos padres, 18% (70 de 389) con la madre, 3% (13 de 389) con el padre y 2% (6 de 389) solo. El 3% (11 de 388) reportó ser hijo único, 16% (63 de 388) tener un hermano, 35% (136 de 388) dos hermanos, 29% (111 de 388) tres, 11% (42 de 388) cuatro y 6% (25 de 388) cinco o más. La mediana y moda de número de hermanos es de 2.

ESTUDIO DE LOS NUEVOS REACTIVOS PARA EL FACTOR DE ABANDONO ESCOLAR

Los reactivos con mejores propiedades de discriminación entre el grupo de puntuaciones altas (puntuaciones mayores o iguales

a 121) y bajas (puntuaciones menores o iguales a 105) en ECODI27: correlación con el factor de abandono (reactivos 3 y 4), consistencia interna (correlación corregida, alfa de Cronbach eliminado el reactivo y comunalidad inicial) son 30, 41, 43, 31 y 39. Aquellos con peores propiedades psicométricas son: 29, 37, 40, 44 y 32. Si se eliminan estos 5 últimos nos quedamos con 12 reactivos (28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42 y 43).

Al factorizar los 12 reactivos seleccionados junto con los reactivos 3 y 4 del factor de abandono escolar de la escala ECODI27, por criterio de Kaiser, se definen 3 factores que explican el 35.38% de la varianza total.

El primero es de expectativa de fracaso y deseo de abandono (3, 4, 28, 30, 31 y 39) ($\alpha = .71$). El segundo es de asistencia a la escuela (33, 35 y 36) ($\alpha = .58$) y el tercero es de aburrimiento y valoración negativa de la escuela (34, 38, 41, 42 y 43) ($\alpha = .64$).

La correlación del primer factor con el tercero es de .42 y con el segundo de -.27; la correlación del segundo y el tercero es de -.35.

Por el criterio de Cattell se define un único factor que explica el 21.84% de la varianza con una consistencia interna alta ($\alpha = .77$). Los reactivos 35 y 36 tienen baja carga factorial en el modelo unidimensional, pues definen un factor de asistencia escolar junto con el reactivo 33.

POR ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO SE CONTRASTA UN MODELO DE 3 FACTORES CORRELACIONADOS Y DE 1 FACTOR PRIMERO CON 10 INDICADORES.

El modelo trifactorial está integrado por expectativa de fracaso y deseo de abandono (3, 4, 28 y 30) ($\alpha = .68$), asistencia (33, 35 y 46) ($\alpha = .58$) y aburrimiento (34, 38 y 41) ($\alpha = .63$). El modelo unifactorial por 3, 4, 28, 30, 31, 34, 39, 41, 42 y 43 ($\alpha = .75$). Al ser el coeficiente de kurtosis multivariada de Mardia menor a 70 (67.94), se emplea el método de Mínimos Cuadrados Generalizados.

El mejor ajuste es para el modelo de 3 factores correlacionados con 10 indicadores. Aunque el ajuste se rechaza por la prueba chi-cuadrada ($\chi^2(32, N=389)=82.05, p < .01$), los demás índices toman valores: de buenos (FD=0.21, PNCP=0.14, GPI=.97, AGPI=.95, GFI=.96 y AGFI=.92) a adecuados ($\chi^2/gf=2.56, RMS SR=.05, RMS EA=.07$), siendo el ajuste estadísticamente diferencial al modelo unidimensional por la prueba de la diferencia de chi-cuadrada ($d\chi^2(35-32=3) = 203.96-82.05=121.91, p < .01$).

ESTRUCTURA FACTORIAL Y CONSISTENCIA INTERNA DE LOS 27 REACTIVOS ORIGINALES

Al factorizar los 27 reactivos originales de la escala ECODI27 se obtienen 7 factores por el criterio de Kaiser que explican el 57.55% de la varianza: Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23)

($\alpha = .75$), Abandono escolar (3 y 4) ($\alpha = .73$) y Graffiti (12, 13 y 14) ($\alpha = .58$) coinciden totalmente con los esperados. Al factor de Robo y vandalismo le faltan los reactivos 17 y 24 (5, 8, 18, 25, 26 y 27) ($\alpha = .74$) y al factor de Travesuras los reactivos 6 y 7 (15, 16, 20 y 21) ($\alpha = .72$). Al factor de Conducta opositora desafiante se le añade un reactivo de travesuras (7, 9, 10 y 11) ($\alpha = .73$) y se genera un nuevo factor con dos reactivos de robo y uno de travesuras (6, 17 y 24) que podemos denominar Búsqueda de sensaciones, con una consistencia interna baja ($\alpha = .24$).

Si se fuerza a seis factores, se juntan el de Abandono escolar y Graffiti ($\alpha = .65$): El factor de Conducta opositora desafiante se define mejor sólo con los tres reactivos originales (9, 10 y 11) ($\alpha = .74$), pero sigue apareciendo el factor de Búsqueda de sensaciones, ahora con el reactivo 6 (6, 7, 17 y 24) y consistencia interna baja ($\alpha = .47$). Por lo demás las consistencias son altas, con la excepción de un valor aceptable para Graffiti.

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA NUEVA INTEGRACIÓN DE REACTIVOS

Se extraen los reactivos 6, 7, 17 y 24 que definen un factor de baja consistencia y difícil interpretación y se sustituyen por los reactivos 28, 30, 31 y 34 para definir un factor consistente de abandono escolar junto con los reactivos 3 y 4.

Con base en el criterio de Kaiser se definen 6 factores que explican 53.53% de la varianza total: Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23) ($\alpha = .75$), Robo y vandalismo (5, 8, 18, 25, 26 y 27) ($\alpha = .74$), Graffiti (12, 13 y 14) ($\alpha = .58$), Abandono escolar (3, 4, 28, 30 y 31) ($\alpha = .72$), Travesuras (15, 16, 20 y 21) ($\alpha = .72$) y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11) ($\alpha = .74$) (véase Tabla 1). El factor de Graffiti muestra consistencia interna aceptable. Si se elimina el reactivo 14 se incrementa ligeramente a un nivel adecuado ($\alpha = .61$).

Por análisis factorial confirmatorio se contrasta el modelo original de 6 factores (6F-27), el modelo original con 4 indicadores adicionales para el factor de abandono escolar (reactivos 28, 30, 31 y 43) pero sin los reactivos 6, 7, 17 y 24 (6F-27-rev), un modelo de 7 factores con los 27 reactivos iniciales (7F-27), y un modelo de 7 factores con los 27 reactivos iniciales, añadiendo tres reactivos 28, 30 y 31 para el factor de abandono escolar (7F-30). Se opta por el método de Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS), por la asimetría ($> .228$) y la leptocurtosis ($> .494$) de los reactivos, habiendo un alejamiento de la curtosis multivariada, cómo refleja el índice de Mardia (> 70), siendo de 433.71 para el modelo de 7 factores y 367.73 para el modelo de 6 factores.

El modelo de seis factores revisado tiene mejor ajuste. Aunque se rechaza la hipótesis nula de ajuste por la prueba chi-cuadrada ($\chi^2(309, N=389)=512.78, p < .01$), los restantes índices toman valores: de buenos (FD=1.32, $\chi^2/gf=1.66, RSM$

EA=.04 PNCP=0.52) a adecuados (RMS SR=.08, GFI=.90 y AGFI=.88). Además su ajuste es significativamente mejor que el modelo de 6 factores correlacionados originalmente ($d\chi^2(311-309=2)=624.03-512.78=111.25, p < .01$), que el modelo de 7 factores que se deriva del AFE con los 27 reactivos originales ($d\chi^2(309-303=6)=554.31-512.78=41.53, p < .01$) y el modelo de 7 factores con 30 indicadores ($d\chi^2(356-309=47)=658.13-512.78=145.35, p < .01$) (véase Tabla 2).

DESCRIPCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL ECODI27-R Y SUS 6 FACTORES

Las distribuciones del puntaje total del ECODI27 revisado y sus 6 factores no se ajustan a una curva normal. Presentan asimetría negativa, es decir, se concentran en las puntuaciones altas (menor rasgo de conducta disocial); asimismo muestran apuntamiento los factores de Robo, Graffiti y Abandono escolar, y aplanamiento los de Travesuras y Conducta opositora desafiante. Las diferencias de medias son significativas por género en el puntaje total y sus factores, salvo el de Abandono escolar ($t(387)=1.27, p = .21$). El promedio es más alto en mujeres, es decir, reportan menos rasgos disociales (véase Tabla 3).

Debido a la falta de normalidad de las distribuciones y la diferencia de género, la escala ECODI-27-R se debería estandarizar por los percentiles, estableciendo baremos distintos para hombres y mujeres. En la Tabla 4 se muestran sus deciles. La nueva versión de la escala ECODI27 presenta un promedio más alto que la versión original que también se aplicó en una muestra de bachilleres bajacalifornianos, es decir, se reportan menos rasgos disociales. En hombres, la media de 110.93 (95% IC: 109.85, 112.85) es significativamente mayor que la de la versión original de 102.01 (95% IC: 100.01, 103.77) ($t(445)=4.80, p < .01$), al igual que en mujeres (118.37, 95% IC: 116.84, 119.90 en ECODI-27-R versus 110.97, 95% IC: 109.85, 112.85 en ECODI-27) ($t(588)=5.15, p < .01$), y en la muestra conjunta (115.12, 95% IC: 113.87, 115.12 en ECODI-27-R versus 107.14, 95% IC: 106.03, 108.25 en ECODI-27) ($t(1035)=6.59, p < .01$).

CORRELACIÓN ENTRE EL ECODI27 REVISADO Y DESEABILIDAD SOCIAL

Las correlaciones entre la escala ECODI27 y sus 6 factores son significativas y directas con el BIDR-6 y sus factores de manejo de la impresión y autoengaño. Se reportan menos rasgos de conducta disocial (mayor puntuación en la escala ECODI27 y sus factores), cuanto mayores son los rasgos de manejo de impresión social y autoengaño. Las correlaciones varían de .40 a .10, siendo más fuertes las correlaciones con el factor de manejo de la impresión que con autoengaño, incluso que con la puntuación total de deseabilidad social (véase Tabla 5).

Por lo tanto se requiere el control estadístico del manejo de la impresión. Si se controla estadísticamente el efecto del manejo de la impresión por medio de un análisis de covarianza en las comparaciones de género, todas las diferencias de medias entre hombres y mujeres son significativas tanto en la puntuación total de la escala ECODI-27-R, como en sus seis factores, incluyendo el de abandono escolar ($F(2, 386)=488.38, p<.01$).

DISCUSIÓN

El modelo de 6 factores correlacionados no se reproduce exactamente con los 27 reactivos originales, por el contrario, 4 de ellos muestran una saturación no esperada y se agrupan en un nuevo factor de baja consistencia interna que se denominó búsqueda de sensaciones: 24 (en algunas ocasiones me he visto involucrado en robo a casas ajenas), 17 (alguna vez le quité dinero a alguien más débil o menor que yo, sólo por hacerlo), 6 (es muy emocionante correr en auto a exceso de velocidad) y 7 (me gusta participar en alguna que otra travesura).

Su contenido abarca conductas de riesgo y antisociales que se realizan buscando emociones fuertes y muestras de valor ante los pares. Por la baja consistencia interna e interpretación no clara se decide eliminar y en su lugar se introducen 4 reactivos nuevos para la escala de abandono escolar (28, 30, 31 y 43).

Estos cuatro reactivos junto con los dos ya existentes (3 y 4) definen un factor consistente de expectativa de fracaso escolar y deseo de abandono de la escuela. Con este cambio el ajuste logrado es bueno y muy semejante al del estudio original, donde también se rechaza por la hipótesis nula de ajuste por la prueba chi-cuadrada, pero los demás índices toman valores, de buenos a adecuados. En esta escala revisada (ECODI-27-R) el factor de Graffiti tiene una consistencia aceptable. Para mejorar la misma se sugeriría sustituir el reactivo 14 (el graffiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar) por otro mejor indicador, más consonante con los otros dos. Se propone como ejemplo: "es emocionante hacer graffiti, aunque corras peligro de que te atrapen".

Con los 17 nuevos reactivos creados junto con los dos del ECODI27 también se puede definir una escala de abandono escolar. Se sugiere una versión de 10 reactivos con tres factores (expectativa de fracaso y deseo de abandono, asistencia a la escuela y aburrimento en la escuela). El ajuste a los datos del modelo tridimensional es bueno y los valores de consistencia de los factores, adecuados. El modelo unidimensional tiene consistencia interna alta, pero peor ajuste a los datos.

Al tratarse de una muestra de población estudiantil se esperaban unas distribuciones en el puntaje total de la escala ECODI27 y sus seis factores concentrados en las puntuaciones altas, es decir, de escasos rasgos disociales, lo cual es el resultado obtenido. Por el contrario, la distribución normal corresponde a población de

menores recluidos (Pacheco & Moral, 2010) o de adolescentes que viven en colonias con altos índices de delitos y pandillas (Moral, 2010), como refleja la escala ECODI27 original.

Al igual que en otros estudios la diferencia de género es marcada, siendo menor el reporte de rasgos disociales en mujeres. Se podría criticar que esta escala, al igual que la mayoría de las publicadas (Chico & Ferrando, 1997; Eysenck & Eysenck, 1997; Pinsoneault, 2006; Seagrave & Grisso, 2002; Seisdedos, 1988), tiene sesgo masculino, estando conformada por conductas claramente disruptivas, cuando la conducta femenina violatoria de normas y derechos ajenos se basa en la mentira, engaño, extorsión, chantaje, promiscuidad y prostitución. No obstante, aunque se incluyesen estos contenidos en una revisión, se pronostica que el promedio será menor en varones, ya que ellos también incurrir en estas conductas.

Debe señalarse que los promedios con la nueva versión son más altos que los de la versión original. Ello se debe al mayor peso del factor de abandono escolar que es el menos diferencial por género y el menos disruptivo en detrimento de conductas de robo, temerarias y bromas pesadas, que son más rompedoras y propias de varones. Por lo tanto, se requiere una nueva estandarización con baremos distintos para mujeres y hombres.

Como se esperaba, la correlación es significativa con deseabilidad social. Se reportan más rasgos disociales cuanto más sincero es el estudiante. Por lo tanto el empleo de la escala requiere del control estadístico (correlación parcial o análisis de covarianza), o experimental (situaciones controladas) de este fenómeno, sobre todo del manejo de la impresión social, o dar una imagen mejorada de uno mismo. Precisamente al controlar el efecto del manejo de la impresión, el factor de abandono escolar resulta diferencial por género. La varianza compartida por la escala ECODI-27-R y el factor de manejo de la impresión es del 16%.

Con la limitación de unos datos de autorreporte, una muestra incidental de bachilleres bajacalifornianos y un ámbito de aplicación escolar, se concluye que la escala ECODI27 parece contar con 4 reactivos que se ajustan mal a los seis factores esperados, definiendo uno nuevo de baja consistencia interna y difícil interpretación; por lo tanto es mejor eliminar estos reactivos y sustituirlos por 4 nuevos diseñados para el factor de abandono escolar, con lo que la escala conserva 27 reactivos y su estructura original de 6 factores correlacionados con buen ajuste a los datos.

La distribución de la escala ECODI27 es asimétrica negativa y apuntada en población estudiantil, por lo que debe ser estandarizada por percentiles. Presenta diferencia de género, de ahí que sería conveniente generar baremos distintos para hombres

y mujeres. Tiene sesgo significativo de manejo de la impresión que debe ser controlado y puede ser medido por la escala BIDR-6 (Paulhus, 1991).

Se sugiere seguir estudiando esta escala, revisar la redacción de un reactivo de la escala de graffiti y finalmente establecer los baremos del ECODI-27-R por medio de una muestra poblacional. Aparte se propone una escala de 10 reactivos de abandono escolar de tres factores correlacionados, con

Tabla 1. Matriz de patrones (ECODI-27-R)

	1	2	3	4	5	6
23. Cuando me agreden respondo inmediatamente a golpes.	.713	-.008	-.078	.055	.069	-.058
2. Frecuentemente he tenido que pelear para defenderme.	.652	.104	.058	-.013	-.058	-.036
1. Me gusta participar en pleitos.	.641	.071	-.040	.031	.022	-.136
19. Cuando me ofenden respondo inmediatamente y si es necesario hasta con golpes.	.629	.018	.068	.197	.114	.070
22. Es necesario andar armado porque estás expuesto a que en cualquier momento te puedan agredir.	.620	.050	.056	.048	-.046	.002
30. Por más esfuerzo que hago por terminar la escuela creo que no lo lograré.	.203	.697	-.051	-.073	.041	.039
31. La escuela no es para mí.	.138	.672	-.068	-.099	.113	.143
4. Quiero abandonar la escuela.	-.113	.593	.090	.282	-.195	-.332
3. He pensado dejar la escuela.	-.115	.572	.087	.314	-.143	-.349
43. La escuela es una pérdida de tiempo.	.049	.556	.247	-.119	.098	.134
28. De reprobar dos o tres asignaturas al final del semestre, será mejor dejar la escuela y buscar trabajo.	.027	.538	-.054	.065	.013	-.111
18. He participado en robos.	.055	-.011	.750	.067	-.084	.044
5. Alguna vez he robado sin que nadie se dé cuenta.	-.084	-.083	.697	.194	.054	-.097
8. He participado en pequeños robos sólo por experimentar qué se siente.	.174	-.097	.649	-.097	-.139	-.156
25. Es fácil tomar cosas ajenas porque las personas son descuidadas con sus objetos.	-.043	.033	.639	.176	.119	.122
26. Me gusta planear robos.	-.026	.246	.621	-.104	.044	.027
27. He estado involucrado en actividades que dañan la propiedad ajena como: autos, casas, edificios públicos y objetos.	.125	.004	.446	-.265	.316	-.250
9. No me dejo de los adultos cuando no tienen la razón.	.126	.046	-.018	.707	.110	.100
11. Cuando creo que los adultos no tienen la razón los desafío a que me demuestren lo contrario.	.078	-.036	.115	.698	.214	.046
10. Trato de desafiar a los profesores que han sido injustos conmigo.	.245	-.040	.109	.600	.056	-.056
21. Es divertido hacer ruido y alboroto en un lugar cuando todo está en silencio.	.028	.060	.059	.020	.770	.086
15. Cuando estoy aburrido en clase, inicio algún tipo de movimiento para divertirme.	-.003	-.042	.167	.207	.667	.059
16. Siento que a veces no puedo controlar mi impulso de hacer alguna travesura.	.021	.092	-.120	.115	.619	-.162
20. Es divertido observar cuando los compañeros se pelean.	.296	-.074	-.036	.057	.471	-.068
12. Alguna vez he participado en graffiti con mis amigos.	.236	-.036	-.015	-.046	.019	-.740
13. Me emociona subir a edificios muy altos para grafitear.	.119	.014	.164	-.066	.042	-.690
14. El graffiti es un arte que todos los jóvenes deben expresar.	-.100	.138	-.094	.003	.439	-.467
Reactivos en negrilla	5	6	6	3	4	3
Alfa de Cronbach	.753	.725	.736	.739	.716	.581

Método de extracción: Componentes Principales. Rotación: Oblimin.

F1: Pleitos y armas, F2: Abandono escolar, F3: Robo y vandalismo, F4: Conducta opositora desafiante, F5: Travesuras y F6: Graffiti.

consistencia aceptable y buen ajuste.

Se remarca que esta nueva versión de la escala ECODI-27 acentúa el ámbito escolar de aplicación, a diferencia del estudio original que también consideró una muestra de menores infractores (Pacheco y Moral, 2009). Precisamente la versión original de la escala ECODI-27 se ajusta bien a una muestra de adolescentes en un contexto de riesgo, como es el vivir en una colonia con alto índice de pandillas y delitos

Tabla 2. Índices de ajuste por Mínimos Cuadrados Generalizados

de ajuste	Bueno	Malo	6F-27	6F-27-rev	7F-27	7F-30
<i>FD</i>	< 2	> 3	1.608	1.322	1.429	1.696
χ^2			624.026	512.785	554.315	658.132
<i>gl</i>			311	309	303	356
χ^2/gl	< 2	> 3	2.006	1.659	1.829	1.714
<i>p</i>	> .05	< .01	.000	.000	.000	.000
<i>RMS SR</i>	< .05	≥ .10	.177	.080	.083	.085
<i>PNCP</i>	< 1	> 2	0.807	0.525	0.648	0.707
<i>RMS EA</i>	< .05	≥ .10	.051	.041	.046	.043
<i>GFI</i>	> .95	< .85	.881	.902	.894	.887
<i>AGFI</i>	> .90	< .80	.855	.880	.868	.863

Modelos: 6F-27: Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), Robo y vandalismo (5, 8, 17, 18, 24, 25, 26 y 27), Graffiti (12, 13 y 14), Abandono escolar (3 y 4), Travesuras (6, 7, 15, 16, 20 y 21) y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11); 6F-27-rev: Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), Robo y vandalismo (5, 8, 18, 25, 26 y 27), Graffiti (12, 13 y 14), Abandono escolar (3, 4, 28, 30, 31 y 43), Travesuras (15, 16, 20 y 21), y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11). F-27: Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), Robo y vandalismo (5, 8, 18, 25, 26 y 27), Graffiti (12, 13 y 14), Abandono escolar (3 y 4), Travesuras (15, 16, 20 y 21) y Conducta opositora desafiante (7, 9, 10 y 11) y Búsqueda de sensaciones (6, 7, 17 y 24); 7F-30: Igual que 7F-27 salvo Abandono escolar (3, 4, 28, 30 y 31).

Tabla 3. Diferencia de medias por género en el puntaje total y los 6 factores de ECODI-27-R

ECODI27 revisado	Género	N	M	DE	F	p	t	gl	p
Puntaje total	Mujer	219	118.374	11.485	4.207	.041	5.989	344.784	.000
	Hombre	170	110.929	12.662					
Pleitos	Total	389	115.12	12.555	29.592	.000	6.535	303.940	.000
	Mujer	219	21.721	3.200					
	Hombre	170	19.159	4.265					
	Total	389	20.601	3.911					
Robo	Mujer	219	29.082	1.961	43.138	.000	4.860	258.459	.000
	Hombre	170	27.688	3.316					
	Total	389	28.473	2.726					
	Mujer	219	13.128	1.935					
Graffiti	Hombre	170	12.376	2.754	25.469	.000	3.024	290.308	.003
	Total	389	12.799	2.355					
	Mujer	219	28.475	2.522					
	Hombre	170	28.141	2.645					
Abandono escolar	Total	389	1.336	1.336	.249	1.267	387	.206	
	Mujer	219	15.224	3.737					
	Hombre	170	28.329	2.579					
	Total	389	14.471	3.613					
Travesuras	Hombre	170	0.085	0.085	.771	2.000	387	.046	
	Total	389	14.895	3.697					
	Mujer	219	10.744	3.032					
	Hombre	170	9.094	3.211					
Opositora	Total	389	10.023	3.213	0.796	.373	5.189	387	.000
	Mujer	219	10.023	3.213					

Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23), Robo y vandalismo (5, 8, 18, 25, 26 y 27), Graffiti (12, 13 y 14), Abandono escolar (3, 4, 28, 30, 31 y 43), Travesuras (15, 16, 20 y 21), y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11).

IV Simposio Internacional para el Desarrollo de la Carrera¹ y Política Pública.² Del 22 al 25 de Octubre de 2007 en Aviemore, Escocia

Crecimiento, Grupos y Geografías: Maximizando el valor del Desarrollo de la Carrera para el Desarrollo Sustentable y la Equidad Social

Grupos de delegados, en representación de 26 países y cinco organizaciones internacionales, se reunieron para tratar lo relacionado con el desarrollo de la carrera como política pública y el desarrollo económico y social. Estuvieron representados todos los continentes, y estuvieron presentes un número significativo de países de economías avanzadas y también un amplio rango de países en diferentes etapas de desarrollo económico.

Los objetivos del simposio fueron:

- Evaluar el progreso alcanzado desde la realización de los primeros simposios.
- Identificar los principios emergentes de las diferentes discusiones en este simposio.
- Establecer planes nacionales y de colaboración internacional.

1. Progreso

El simposio constató un progreso significativo en el desarrollo de políticas públicas y el desarrollo de la carrera en muchas regiones y países del mundo, y también se destaca el papel jugado por los anteriores simposios internacionales para estimular este desarrollo. En particular lo relacionado con:

- 1.1. Evaluaciones nacionales de los servicios de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida, usando el modelo inicialmente desarrollado por la OCDE, y realizadas ya en 55 países.
- 1.2. Ya se han establecido estructuras nacionales consultivas en un número considerable de países.
- 1.3. Se han establecido redes alrededor del mundo, donde destacan: la European Lifelong Guidance Policy Network, la Red Regional para Formuladores de Políticas en la Región Mediterránea, (Medio Oriente y África del Norte), dirigida por la European Training Foundation, y la Developing Countries Network for Career Guidance and Counselling.

1.4. Se han evidenciado, en muchos países, progresos considerables en la elaboración de políticas públicas y en el fortalecimiento de mecanismos y relaciones que permiten mejorar el desarrollo de mejores políticas en un futuro.

2. Principios

Este simposio permitió explorar cinco grandes temas. Se acordó lo siguiente:

Tema A. Unificando Metas Económicas y Sociales.

2.1. Los servicios para el Desarrollo de la Carrera necesitan establecer un balance entre las metas económicas y sociales, creando una combinación que busque el desarrollo de los individuos y las comunidades.

2.2. Los servicios para el Desarrollo de la Carrera necesitan estar más unidos al desarrollo de la comunidad y a la sustentabilidad social, económica y ambiental.

Tema B. Liderazgo Estratégico.

2.3. Las estructuras consultivas necesitan estar constituidas de forma interdisciplinaria y tan variada posible que permitan tener diferentes perspectivas en el desarrollo de la carrera, y estar dirigidas a las necesidades de los usuarios. El trabajo de tal estructura colaborativa necesita ser informada a los profesionales del desarrollo de la carrera, a los usuarios y a los usuarios potenciales del servicio.

2.4. La garantía de calidad de los servicios de desarrollo de la carrera está, en la mayoría de los países, inadecuadamente desarrollada. Se requiere desarrollar mejores instrumentos y prácticas que nos permitan medir la calidad de los servicios para mejorar la práctica profesional, así como la credibilidad ante los que formulan las políticas.

Tema C. Reconsiderar la Diversidad.

2.5. Los patrones culturales, étnicos, socioeconómicos, género, lenguaje, incapacidad, migración/inmigración y la exclusión social son temas que necesitan ser identificados a nivel de cada país, regional y local, para asegurar servicios efectivos de desarrollo de carrera y deberían reflejarse en el entrenamiento y formación de estos profesionales.

2.6. Aún cuando resulta necesario dirigir servicios de desarrollo de la carrera para usuarios con necesidades específicas, se debe preferir estructurar servicios universales en forma suficientemente flexible que permita tomar en cuenta la variedad de necesidades de los usuarios y sus contextos.

Tema D. Impacto de evidencias y mediciones.

2.7. La recolección de datos para las políticas y el desarrollo de sistemas es una necesidad para la sustentabilidad de los servicios de desarrollo de la carrera. La naturaleza de tales datos necesita basarse en el diálogo entre los que formulan las políticas y los profesionales que las aplican.

2.8. Se necesitan tomar medidas para asegurar que focalizarse en el producto no socave la responsabilidad de los servicios para el desarrollo de la carrera respecto a los valores e intereses de los usuarios.

Tema E. Rol de los ciudadanos.

2.9. Involucrar a los ciudadanos en el diseño, desarrollo de estrategias e intervenciones del programa para el desarrollo de la carrera, para que se sensibilice en lo relacionado con la diversidad del usuario.

2.10. Se deberían explorar diversas formas para involucrar a los usuarios y a los usuarios potenciales, y también debería evaluarse como influyen en las políticas para el desarrollo de la carrera.

3. Planes

Cada país elaboró un plan de acción nacional para incorporar los principios acordados.

Se reafirma la importancia de continuar con estas oportunidades que nos permiten aprender de otros. Este simposio aprobó:

3.1. Fortalecer el establecimiento y desarrollo de foros nacionales y otros mecanismos para el liderazgo en política pública.

3.2. Desarrollar mecanismos nacionales más fuertes para que los profesionales de la orientación activen su liderazgo profesional y sirvan de consejeros en el campo del desarrollo de la carrera.

3.3. Favorecer el desarrollo de redes mundiales-regionales para el desarrollo de la carrera y las políticas públicas en aquellas regiones donde no existan.

3.4. Apoyar el papel de la International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP) para promover una red internacional que fortalezca esta relación. Esto debería incluir el apoyo para simposios nacionales o regionales en los intervalos de los congresos de la ICCDPP.

3.5. Se requiere que la ICCDPP ponga especial atención a:

a) Desarrollar enlaces con instituciones internacionales (incluyendo la OCDE, UNESCO, World Bank, ILO, European Comisión, European Training Foundation). Esto debería incluir estimular evaluaciones de los servicios para el desarrollo de la carrera en otros países y repetir estas evaluaciones cada cierto tiempo (quizás cada 10 años).

b) Distribuir información obtenida de las estrategias de colección de datos, incluyendo el impacto de las evidencias.

c) Apoyar la Red de Países Desarrollados para la Orientación y el Asesoramiento.

d) Apoyar la colaboración entre la ACP Internacional, la International Association for Educational and Vocational Guidance y otras instituciones para desarrollar una estructura global coherente de estándares profesionales en el campo del desarrollo de la carrera, y particularmente la relación de este campo con la política pública.

3.6. Usar el próximo Simposio Internacional en Desarrollo de la Carrera y Política Pública a celebrarse en Nueva Zelanda en Noviembre de 2009, para determinar los alcances de este plan de acción, y examinar en detalle el rol del ciudadano en los servicios del desarrollo de la carrera y su relación con los estándares profesionales.

1. Dr. José Moral de la Rubia: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, C/ Dr. Carlos Canseco 110. Col. Mitras Centro, C.P. 64460, Monterrey, Nuevo León, México, tel (81) 8-33-32-33, ext. 423, e-mail: jose_moral@hotmail.com

2. Dra. María Elena Pacheco Sánchez: Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Baja California, C/ Dr. Humberto Torres Sanginés, s/n, Col. Centro Cívico, Mexicali, Baja California, México, tel (686) 557-16-22, e-mail: epacheco457@hotmail.com

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Octubre 4, día de San Francisco de Asís

In memoriam

Tío Patotas,

A los cuententistas y cuenteros de niñas y niños

EL ZOOLOGICO DE MOCTEZUMA

Este zoológico se encontraba, antes de la conquista de México, en el gran cuadrante o manzana circundada. Actualmente, por las calles Francisco I. Madero, 16 de Septiembre, Eje Central y Motolinía en el Centro Histórico de la Ciudad de México. De este conjunto destaca la Torre Latinoamericana (que llegó a ser el edificio más alto de la ciudad) y, principalmente, el templo de San Francisco de Asís. Se cuenta que en este lugar se encontraba el gran y bello jardín del emperador Moctezuma, aquí tenía un selecto zoológico, compuesto de animales y aves exóticas. Cuentan que era un privilegio quien lo visitaba. En su jardín y zoológico Moctezuma hacía continuos y prolongados paseos, allí obtenía la tranquilidad necesaria para reinar las bastas tierras aztecas. Dicen que se preocupaba en exceso porque sus huéspedes, pese a su sempiterno cautiverio, la pasaran bien.

SAN FRANCISCO DE ASÍS

Su historia es de las más conocidas en el mundo católico, es una de las más novelescas: joven de buen linaje, pendenciero y bebedor de vino que podía resistir la alegría y acidez que deja el estrago bohemio. Sin embargo, un día llevado por una necesidad indescriptible se dirigió al templo de San Damián y se puso a orar, de repente escuchó la voz que venía de un crucifijo y le ordenaba: “Francisco ve y repara mi casa, que ves derrumbarse”. Obediente buscó al religioso encargado del templo para ofrecerle dinero para la reparación, éste rechazó la ayuda. Entonces se dirigió al obispo, quien le ordenó que reparara el templo con sus propias manos. No sólo aceptó la orden con agrado, sino que renunció a la vida perdularia que llevaba, se despojó de su ropa, linaje y dinero. Hizo votos de pobreza. En Asisi besó las llagas de un leproso, compuso himnos místicos al sol, a la luna, a las montañas, a los animales. Su mayor fama viene de haber amansado a un lobo feroz que aterrorizaba a los pobladores de Gubbio. Finalmente, su amor por los animales, a la naturaleza y por la empresa misionera, le dieron un lugar importante entre los creyentes

ASISI

Es una pequeña ciudad amurallada, que se encuentra estratégicamente en una loma que señorialmente destaca en el valle verde vivo e intenso de la Umbría. A los pies de Asisi, se encuentra un bello lago que se extiende inalterable por el centro de la esmeralda planicie. Los rayos luminosos que refleja este lago extiende su resplandor hasta la atalaya de Peruggia. El lago tiene un pequeño embarcadero. La neblina, como sutil velo, cubre de vez en vez el valle sin importar época del año. En Asisi nació en 1181 San Francisco y esta ciudad con fuerte perfil medieval fue testigo de su vida alegre. Solo acompañado de un buen vino, comiendo una tarta de prosciutto con espinaca desde la pasticceria que se encuentra en la rivera del lago, es posible comprender (y no tiene nada que ver con una visión religiodivina) la necesidad que tuvo Francisco de componer himnos a la hermana luna, al hermano sol, al hermano lobo y a otros hermanos animales, en los que indudablemente no se encuentra el homo.

ATZIN

Hace muchos, pero muchísimos años, cuando los valles mexicanos eran mucho más grandotes que los de hoy, y su color verde era más verde que el de hoy, sucedió que en pleno verano dejó de llover, y las plantas, las flores y todos los pastos se fueron secando, perdieron el color verde de su ropaje y de ellos sólo quedó zacate.

Y claro que hacía mucho calor, el valle estaba exhausto por un bochorno espantoso. Los animalitos tenían mucha sed. Los ríos, arroyos, lagunas y todo lugar en donde antes había abundante agua, solo quedaba tierra y más tierra, solamente el moribundo riachuelo de la cañada se negaba a desaparecer.

Fue entonces que todos los animalitos, atendiendo el llamado de una vieja y macilenta serpiente, acudieron al claro más fresco del valle para reunirse y encontrar una solución para desterrar a la sequía.

¿Porque no llueve? Preguntó un robusto venado. Seguramente alguno de nosotros dejó de pagar sus impuestos a nuestra madre tierra, bromeó un zorrillo. ¡Basta! gritó encolerizado el mono, no es el momento para hacer chascarrillos. Tienes razón hermano – intervino el conejo – es urgente hacer algo, mis zanahorias han cambiado su alegre color por uno pardo; ¡guaacala!.. terció asqueado un tejón, cubriéndose el hocico con su pequeña garra.

Lo que inicialmente fue un diálogo entre los animalitos, pronto desembocó en un verdadero escándalo. Los lamentos, sugerencias, aullidos desesperados, eran tan caóticos y aturdidores que hasta los loros y cotorras huyeron aturridas de aquel lugar.

Cuando todos se encontraban desesperados y a punto de enmudecer por la ronquera de tanto gritar, apareció en el umbral de la cueva el tigre ocelotl. Se veía también agobiado y tan sudoroso como sediento. Con energía su gruñido metálico se impuso sobre el bullicio.

¡Hermanos, hermanas...! ha sido Ecahtl, el viento, quien se ha llevado las nubes de nuestro valle y por eso no ha llovido. Tlaloc, la lluvia, está molesto porque éste no le avisó ni respetó sus dominios. También Tonatiu, el sol, se ha puesto rojo, rojo por el coraje.

Por eso el calor ha aumentado y ya nos agobia y debilita, ¡que gachos!, coincidieron todos los animalitos al unísono... ¿Pero por qué surgió la molestia entre los tres, si eran buenos cuates?. Con el típico tono del chisme, continuó el tigre... pues fíjense que el disgusto los ciñó, porque cada uno de ellos cree que merece y que tiene todo el derecho de ser quien nos gobierne a todos. ¡chaleee ...eso no es posible! interrumpió el lampiño izcuintle.

Cierto, uno no es nada sin la presencia del otro, con sabiduría agregé a la perorata la vieja rata de campo. Un silencio de desazón surgió entre los animalitos. ¿Que hacer?, se preguntaban...De repente se escuchó que en agitado vuelo se acercaba el águila, (Paréntesis del cuentero: por cierto esta ave tan soberbia era tía del águila que un año antes había devorado una serpiente sobre un nopal, esto sucedió en el islote llamado “el ombligo del mundo”, y causó un revuelo inexplicable entre unos peregrinos que llegaron medio despistados y hambrientos al lago que está tras lomita. Bueno, continuemos)

...El águila apuró el aterrizaje, una vez que presuntuosa ofreció una vuelta aérea extra, sólo para exhibirse mejor, la hizo con una maestría que dejó boquiabierto a la fauna, que se sintió cautivada por la galanura del ave.

Tan pronto se posó en la peña, se dirigió a la variopinta muchedumbre: ¡Silencio... silencio...! ¡hay una solución para

acabar con esta sequía ¡. He hablado seriamente con Tonatiu, Tlaloc y Ecahtl acerca de su comportamiento egoísta y su tentación dictatorial. Han recapacitado y se sienten apenados por lo sucedido y el daño ocasionado a todos ustedes, a las plantas...al medio. Un ¡Bravo! estalló y el júbilo abrazó a los animalitos. Pero... momento, momento, los dioses están también molestos por su pasividad y dependencia y ya que ellos se pacificaron, quieren que ustedes colaboren en la expulsión de la sequía de nuestro valle. Nos piden que mañana cuando salga la aurora cada uno de nosotros depositará una gotita de agua en cada planta, flor, arbusto, etcétera y etcétera..., de esta manera el viento aspirará el rocío del cáliz y feliz como una lombriz, e inspirado arrastrará las nubes hasta acá y las aporreará con energía en honor nuestro y del valle también.

En tropel se dispersaron los animalitos rumbo al famélico riachuelo de la cañada, con cuidado se apoderaron de la mayor cantidad de gotitas que podía contener una hoja de árbol. Recorrieron todo el valle y las depositaron en plantas, flores, arbustos...con ese trajín intenso transcurrió, toda la tarde, toda la noche... y solo fue cuando la aurora iluminó la cresta del horizonte, que acabaron su ardua labor. No había terminado el sol de acomodarse en las colinas, cuando un desfile de nubes grandes, medianas, vaporosas, lechosas... ensombrecieron el valle y entre rayos, centellas y carcajadas de Tlaloc y Ecahtl la lluvia estalló su filigrana y alegre regó el valle hasta ya entrada la tarde, hasta que un ambiente escampado preludió su tranquilidad.

Por eso cuando veas en el amanecer pequeñas gotitas de agua posadas sobre los pétalos de las flores, las plantas, los árboles, pastos... significa que algunos animalitos aprendieron la lección: no ser dependientes. Y que desean complacer al viento, al sol, porque el agua es vida.

LOS MOTIVOS DEL LOBO

“... Se fue a la montaña a buscar al falso lobo carnicero. Y junto a su cueva halló a la alimaña. – En nombre del padre del sacro universo, conjúrote – dijo - ¡oh lobo perverso! a que me respondas:¿Por qué has vuelto al mal?. Contesta. Te escucho. Como en sorda lucha habló el animal, la boca espumosa y el ojo fatal: - Hermano Francisco, no te acerques mucho - . Yo estaba tranquilo en el convento, al pueblo salía, y si algo me daban estaba contento y manso comía. Más empecé a ver que en todas las casas estaban la envidia, la saña, la ira, y en todos los rostros ardían las brasas de odio, de lujuria, de infamia y mentira. Hermanos y hermanos hacían la guerra, perdían los débiles, ganaban los malos, hembra y macho eran como perro y perra, y un buen día todos me dieron de palos. Me vieron humilde, lamía las manos y los pies. Seguía tus sagradas leyes, todas las criaturas eran mis hermanos: los hermanos hombres, los hermanos bueyes, hermanas estrellas, hermanos gusanos. Y así me apalearon y me echaron fuera. Y su risa fue como

agua hirviendo y entre mis entrañas revivió la fiera, y me sentí lobo malo de repente; mas siempre mejor que esa mala gente. Y recomencé a luchar aquí, a me defender, a me alimentar. Como el oso hace, como el jabalí, que para vivir tiene que matar. Déjame en el bosque déjame en el risco, déjame existir,

en mi libertad, vete a tu convento, hermano Francisco, sigue tu camino y tu santidad - . El santo de Asis no le dijo nada, le miró con una profunda mirada y partió con lágrimas y con desconsuelos (...)" *Rubén Darío (1867 – 1916)*.

*Riverohl Foundation Inc.
Mex. DF, Enero 2012*

Modernidad y Blanquitud



Modernidad y Blanquitud es una obra que reúne distintos textos del filósofo Bolívar Echeverría en donde se revisan la historia de la modernidad occidental-americana y su relación con una consistencia identitaria ad hoc a la modernidad capitalista, la blanquitud. La obra también pasa revista a la tesis sobre el arte de Walter Benjamín, el pensamiento político de Jean Paul Sartre y analiza otras posibilidades identitarias en América Latina y México.

Dentro de la amplia literatura sobre la modernidad que la ubica entre el siglo XV y XVI, Bolívar Echeverría plantea un origen y fundamento de la modernidad alrededor del siglo X con la aparición de la fase eotécnica, defini-

da como “un giro radical que implica reubicar la clave de la productividad del trabajo” en la medida en que se introducen nuevos medios de producción. Bolívar Echeverría problematiza la modernidad, sin considerarla como una fase histórica superada, o un constructo que es supeditado por la fuerza del pensamiento posmoderno; y la originalidad de su pensamiento radica en reconocer que dentro del mismo trayecto de la modernidad, su “malestar” se da en el encuentro y la supeditación de “la fase histórica eotécnica” con el capitalismo que origina precisamente la modernidad efectiva o realmente existente. Entonces, el proyecto racional y las grandes esperanzas de la modernidad

César García García¹

que aparecen en el discurso filosófico y la Ilustración desde siglo XVIII y XIX son repensados bajo la óptica de la Dialéctica de la ilustración, de Horkheimer y Adorno.

La obra de Echeverría, cobra originalidad y resulta provocadora con “imágenes de la blanquitud” (capítulo 4) y “la modernidad americana” (capítulo 5). El planteamiento central es que la modernidad capitalista no sólo requiere un ethos ad hoc al capitalismo, sino la presencia de imágenes de la blanquitud; es decir, rasgos étnicos y culturales identitarios. “Imágenes de la blanquitud” retrata cómo en la modernidad europea se gestó una imagen, el predominio de una condición física de rasgos étnico-raciales con el Estado nazi alemán. La referencia se encuentra en el arte producido para el tercer Reich intentando igualar o regresar a la imagen blanca-racial “de belleza”, a partir de: la escultura (Arno Breker, el partido, 1939; El guardia, 1941-1942; El ejército, 1939); la pintura (Adolf Ziegler, Los cuatro elementos, 1937; desnudo femenino, 1939); la arquitectura (Albert Speer); y el cine (Leni Riefenstahl).

Sin embargo, la blanquitud ligada a

la modernidad capitalista recurre más a una imagen de una condición física blanca que a un cierto tipo de color de piel o de raza. Es en ese sentido que “imágenes de la blanquitud” sólo puede entenderse a cabalidad leyendo “La modernidad americana” y su relación histórica con el capitalismo.

Según Bolívar Echeverría la modernidad europea tiene limitaciones en su idea de progreso frente a elementos de orden cultural, social y político; en cambio, la modernidad americana carece de límites irrestrictos frente al progreso y posee, en cambio, una gran indiferencia con respecto al futuro y la sociedad en su conjunto. En la modernidad americana el ser humano y su mundo “mejoran”/progresan en la medida en que es mayor su grado de sometimiento. El progreso irrestricto de la modernidad americana se infunde con el consumismo; consumismo ejemplificado en la compra de los utensilios del hogar que no necesitamos; el ¡Give me more! de la industria pornográfica, en la precariedad del disfrute sexual en medio de la sobreproducción de orgasmos” (2010: 104); hasta “la industria cultural”, ese universo de bienes y formas producidos uno tras otro y aceleradamente como “la moda”, “el diseño del automóvil” o la auto representación exagerada a través de las estrellas de rock. Es en ese sentido que la modernidad americana o la “americanización” de la modernidad del siglo XX es un fenómeno general” que no se da solamente en Norteamérica, sino que se hace presente en todo lo ancho del planeta y se expande lo mismo que el capitalismo. Entonces, ya no hablamos de una modernidad americana sino, propiamente, de una modernidad capitalista realmente existente donde confluye la identidad americana como la expresión más palpable de la blanquitud.

La blanquitud se define, todavía en términos de Karel Kosik, como “la consistencia identitaria pseudoconcreta destinada a llenar la ausencia de concreción real que caracteriza la identidad

adjudicada al ser humano por la modernidad establecida” (2010:10). Es decir, la blanquitud del homos capitalisticus “es todo el conjunto de rasgos visibles que acompañan a la productividad, desde la apariencia física de su cuerpo y su entorno, limpia y ordenada, hasta la propiedad de su lenguaje, la positividad discreta de su actitud y su mirada y la mesura y compostura de sus gestos y movimientos” (2010:59).

A la obra en general se le suma “De la academia a la bohemia y más allá” (capítulo 6), con la cual el autor pretende contribuir a la pregunta: ¿en qué consistió propiamente la “revolución” que introdujo las vanguardias artísticas del arte moderno con respecto a las maneras de hacer arte de la época moderna del siglo XIX? Mientras que en el caso de “Arte y Utopía” (capítulo 7) nos muestra cómo el extraordinario ensayo sobre la obra de arte posaurico de Walter Benjamín refleja; por un lado, “la extrema sensibilidad de su autor y la radicalidad con que su crisis personal interiorizaba la crisis de la situación histórica que le tocó vivir” (2010: 135); y por otro lado, el paso del arte posaurico —entendido como el valor de una obra de uso cultico-estético— a una expresión artística en la que predomina el “valor de exposición” siempre repetible, actualizable.

“Sartre a lo lejos” (capítulo 8) y “Dónde está la izquierda” (capítulo 9) tienen un hilo conductor y reflejan la necesidad de una posición política en la modernidad capitalista que nos ha tocado vivir. Por ello Sartre, contribuye con tres razones desde el existencialismo: primero, “la esencia está precedida por la existencia”, es decir, el ser humano está condenado a la libertad; “segundo, el ser humano es “trascendente”, es un ser volcado sobre el mundo para transformarlo, “condenado” a la actividad, responsable de que las cosas marchen por una vía o por otra, de que los objetos del mundo de la vida sigan en el estado en que están o pasen a un estado diferente.

La tercera razón del carácter especial del ser humano entre los demás seres está para Sartre en su estar “condenados” al engagement (compromiso), en el hecho de que su presencia entre los otros los altera tan esencialmente como ellos lo alteran a él; de que su actividad despierta y responde siempre reciprocidades, y de que por tanto es responsable no sólo de sí mismo sino también de los otros” (2010:164,165).

Finalmente, en “Meditaciones sobre el barroquismo” (capítulo 10), “El 68 mexicano y su ciudad” (capítulo 11), y “La modernidad y la anti-modernidad de los mexicanos” (capítulo 12), lo que intenta encontrar el autor son otras identidades, ethos o formas de ser y estar, que no son necesariamente las de la blanquitud. Por ejemplo, la Identidad barroca que encuentra en la historia de América Latina en el siglo XVI; la Identidad juvenil revolucionaria que encuentra en Europa y en México; o los hombres de carne y hueso, como los mexicanos, “que perciben que no son los defectos de la vida moderna los que vuelven invivible la vida, sino esa misma vida moderna en el modo en que se lleva a cabo” (2010: 242). La Identidad barroca representa una forma de comportamiento inventada por los indios del siglo XVI que sobrevivieron en las ciudades después de la conquista. Mientras la Identidad juvenil revolucionaria que encuentra en Berlín, Francia, EU y México de 1968 es aquella que lo tiene todo y se rebela! porque “la sociedad que los mantiene, tiene planeado incluirlos ya dentro de su proyecto de progreso capitalista”. Es una juventud revolucionaria que percibe que en esa tolerancia de sus padres, “por debajo de esa tolerancia benévola hay un fundamento de represión” (2010: 213); y que además se pregunta: “¿qué voy a hacer, qué va a hacer de mi vida en los próximos años, si quiero mantenerla en conexión con el acontecer revolucionario de todas esas fuerzas sociales, económicas y políticas que están en juego?” (2010:216).

1.Cesar García es estudiante del doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón.

Punto Seguido
Espacio de intercambio y formación en salud y educación

CENIF Centro de investigación y formación para la docencia y orientación educativa, S.C.

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Curso por Internet

Inicio: 10 de abril/2012

Perspectivas críticas de la orientación educativa en Latinoamérica
(Argentina - Brasil - México)

Docentes:
Marcelo Afonso Ribeiro - Brasil
Sívio Duarte Book - Brasil
Jesús Hernández Garibay - México
Daniel Korinfeld - Argentina
Daniel Levy - Argentina
Héctor Magaña Vargas - México
Bernardo Muñoz Riveroll - México
Sergio Rascovan - Argentina

Coordinación académica:
Sergio Rascovan

Co-organizan
Punto Seguido y Revista Remo/Cenif

Dirigido a: Educadores (directivos, profesores, tutores, orientadores), psicólogos, psicopedagogos, trabajadores y educadores sociales, psicoanalistas, equipos técnicos, funcionarios de organismos públicos y organizaciones no-gubernamentales.

Duración: Duración: Desde el 10 de abril al 5 de junio.
Cierre de inscripción: Cierre de inscripción: 5 de abril

Son 9 (nueve) clases publicadas con una frecuencia semanal

Objetivos:

Visítanos en www.puntoseguido.com

- Analizar el contexto actual de las prácticas de orientación educativa en la región de Latinoamérica.
- Transmitir un conjunto de enfoques teóricos y conceptuales para un análisis crítico de las prácticas de orientación educativa y de las estrategias, intervenciones y programas que se desarrollan en su nombre.
- Promover la creación de un espacio de intercambio entre los participantes enriquecido a partir de la diversidad de inserciones institucionales, trayectos de formación, experiencias vitales y regionales para recrear y aportar a las perspectivas críticas en construcción.

Desarrollo de las clases:

Clase 1: Introducción del curso
Docentes: Korinfeld, Levy y Rascovan

Clase 2: Las prácticas de orientación escrita y de las tutorías en la tarea educativa con niños, adolescentes y jóvenes hoy. Posibilidades, riesgos y límites.
Docente: Daniel Korinfeld

Clase 3: La teoría y la práctica de la orientación educativa, profesional y vocacional en el contexto de la sociedad del conocimiento: Construcción del estado del arte de la orientación en México e Iberoamérica
Docente: Héctor Magaña Vargas

Clase 4: Las transformaciones conceptuales y operativas en orientación vocacional. Propuestas de intervención en el actual escenario social.
Docente: Sergio Rascovan

Clase 5: El conflicto epistemológico de la Orientación en la contemporaneidad.
Docente: Afonso Ribeiro

Clase 6: El impacto de las TIC en el escenario educativo y en las prácticas en orientación.
Docente: Daniel Levy

Clase 7: Contexto Histórico Latinoamericano y Tareas de la Orientación Educativa.
Docente: Hernández Garibay

Clase 8: Orientación Profesional: cómo hacer un trabajo que esté al servicio de los sectores populares?
Docente: Sívio Duarte Book

Clase 9: Apuntes sobre el influjo de la posmodernidad en la orientación educativa.
Docente: Bernardo Muñoz Riveroll.

Finalizado el curso se otorgarán certificados de nuestras instituciones

Campus virtual:
Correo Interno - Foros de debate -
Biblioteca - Café virtual - Tutorías -

Para mayor información e inscripción:

<http://punto.latintraining.com/>

www.cenif.ws

Consultas a:

orientacioneducativa@puntoseguido.com

Para realizar el curso no se requieren conocimientos especiales de informática. El requisito técnico es una computadora conectada a Internet. Cada participante elige el momento para conectarse, leer e interactuar en el campus virtual.

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

I. Aspectos generales que deberán contener las colaboraciones para publicarse.

1. Las colaboraciones podrán ser ensayos, investigaciones en proceso o terminadas, propuestas de intervención grupal o individual, reseñas de libros, entrevistas, programas institucionales y otros como cuento corto, poesía, fotografías, etcétera. Deberán entregarse capturados en Word. Podrán ser enviados por correo, previo contacto con REMO.

2. La extensión de las colaboraciones será de un máximo de 20 cuartillas, incluyendo cuadros, notas, bibliografía y tablas. Los cuadros, tablas y gráficas se entregarán en archivo por separado, en Excel o algún programa adecuado.

3. Es recomendable que todo trabajo entregado cuente con un lenguaje claro y accesible, con sintaxis coherente que permita una lectura fluida y no complicada, lo cual es posible si el material cuenta con una estructura lógica.

4. Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales, salvo que la importancia del documento lo amerite. La entrega o envío de un trabajo a esta revista, compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. A cada colaboración se le anexará los datos generales del autor para poder contactarlo sobre su documento (teléfono, fax y/o correo electrónico).

5. Las colaboraciones que se entreguen para su publicación serán sometidas a dictamen del Consejo Editorial. Es importante que la presentación de los trabajos cumpla con requerimientos que faciliten la edición. El Consejo puede considerar la aceptación y publicación de las colaboraciones que se presenten, pedir correcciones o cambios para adaptarse a los lineamientos generales de publicación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores.

II. Información técnica a incluir.

1. **Currícula.** El autor deberá incluir una pequeña currícula a pie de página (máximo 3 líneas), en donde se incluya grado académico, lugar de adscripción, disciplina, especialidad y línea de investigación, entre otros datos sobresalientes.

2. **Resumen.** Toda colaboración incluirá un breve resumen inicial en donde se expresen las ideas centrales contenidas en el documento, que especifique la importancia del mismo, sus alcances, aportaciones y aspectos particulares, en una extensión de 5 a 10 líneas. Se incluirán palabras claves. El resumen será incluido tanto en español, como en inglés y en portugués.

3. **Título.** Se recomienda que las colaboraciones incluyan un título que sea breve, claro y sintético del contenido.

4. **Desarrollo.** Se sugiere que las colaboraciones planteen un problema para iniciar su discusión, su desarrollo y un cierre, procurando redondear el tema tratado.

5. **Bibliografía.** Al final de cada colaboración se presentará la bibliografía consultada por el autor, mencionando todos los datos completos para su identificación, en el siguiente orden: nombre del autor o autores, año de publicación, título de la obra o artículo, lugar, editorial, edición y páginas.

6. Aparato crítico.

a) Forma de citar las fuentes consultadas. Es indispensable utilizar la anotación Harvard para las referencias al interior del texto con los datos siguientes: apellido, año y página entre paréntesis. Ejemplo: (Carrizales, 1993: 37).

b) Uso de notas al pie de página. Es recomendable evitar extenderse innecesariamente; sólo incluirán aclaraciones circunstanciales o simplemente adicionales.

c) Empleo de las referencias bibliográficas. Es necesario unificar el criterio de cómo incluir la identificación de la fuente consultada, referida en el texto; para ello habrá que tomar en cuenta el orden siguiente: Primer apellido del autor(es) y nombre (s), año entre paréntesis, título de la obra en cursivas, lugar de edición, editorial, número de edición.

d) Uso de las referencias hemerográficas. Incorporar los datos en el orden siguiente: apellido y nombre de autor(es), año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista o periódico en cursivas, volumen (si hubiere), número y fecha de edición, lugar de edición y páginas de referencia.

e) Referencias de Internet. Se hará uso del orden siguiente: autor, título del trabajo, dirección completa del sitio, fecha de consulta entre paréntesis. Ejemplo: Foro Mundial sobre Educación (2000), Plan de Acción, Dakar, Senegal, abril; ver www2.unesco.org/wef/ (mayo de 2000).

III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas. Cada cuartilla contendrá 28 renglones por 65 golpes.

b) El autor cuenta con absoluta libertad para resaltar alguna palabra o frase; para ello puede incluir *cursivas*, siempre y cuando evite caer en el abuso.

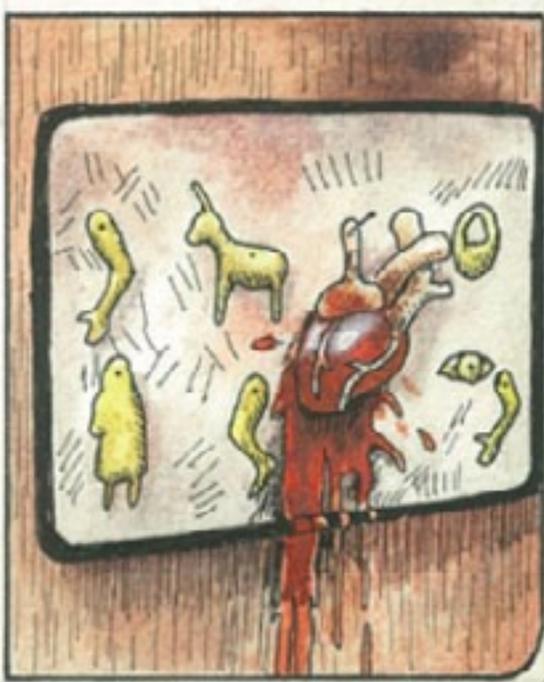
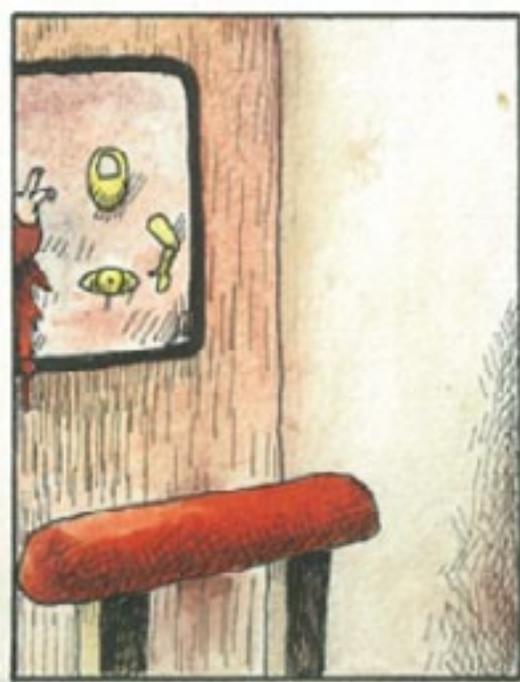
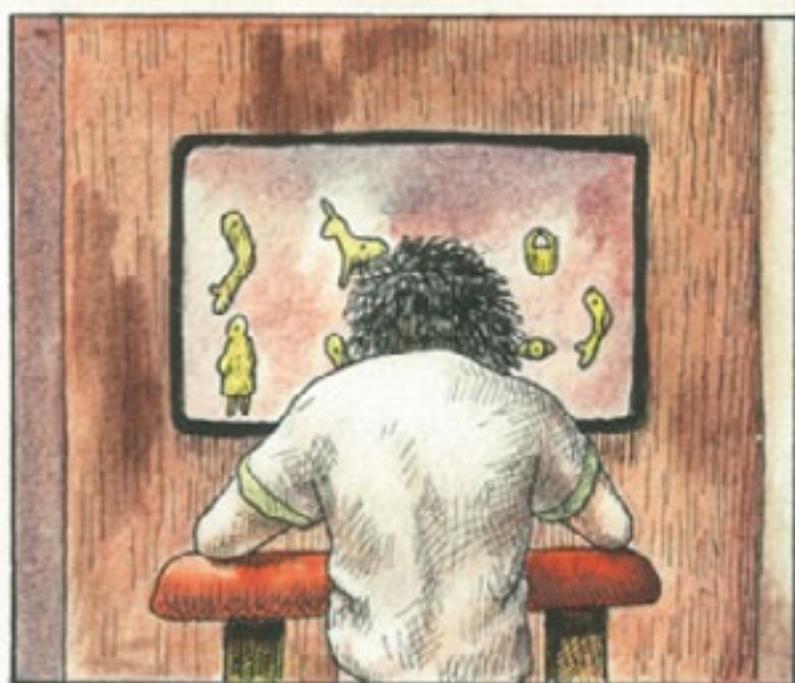
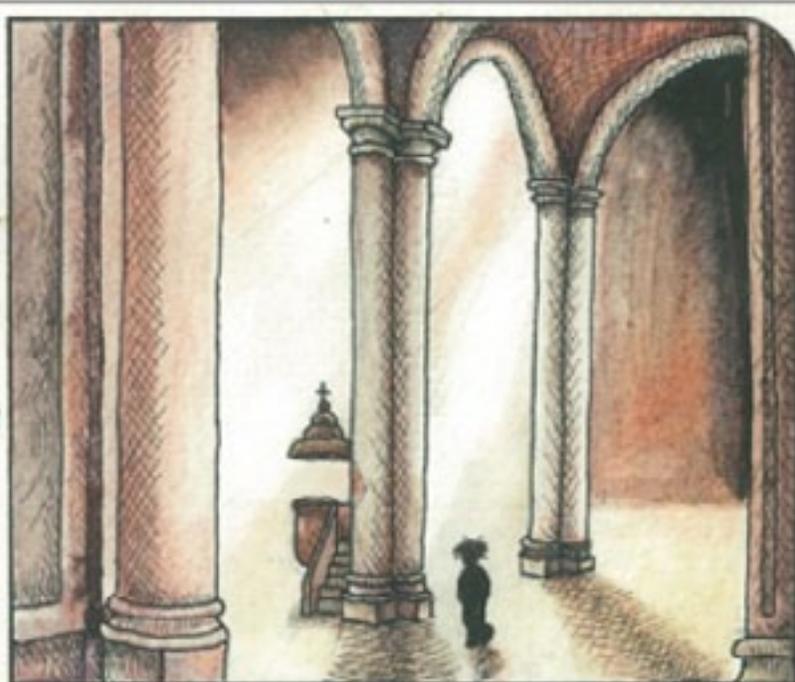
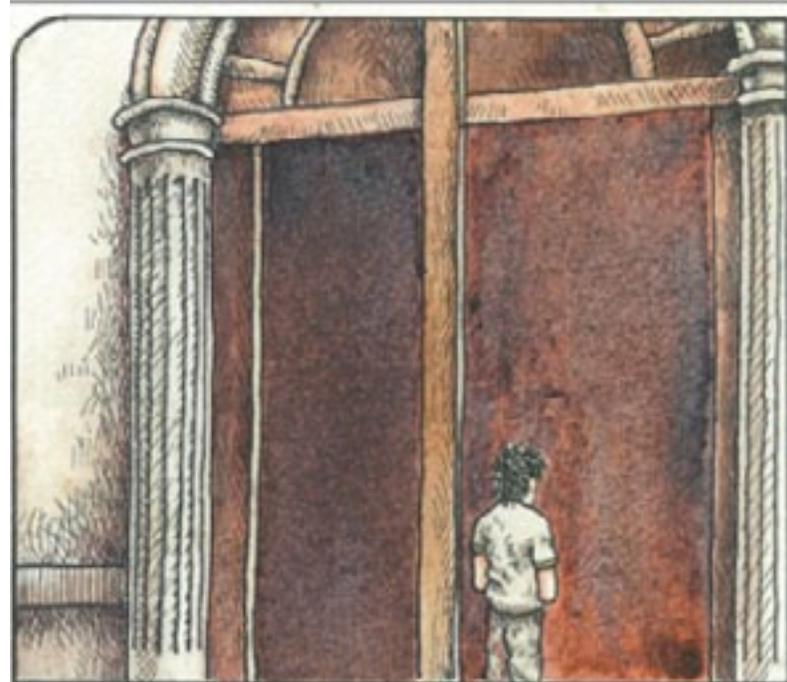
c) Sólo se aceptarán imágenes en archivo JPG.

d) Sólo se aceptarán tablas capturadas en Excel, archivo anexo.

IMPORTANTE: NO SE ACEPTARÁN TRABAJOS CONFUSOS EN SU REDACCIÓN O CON FALTAS DE ORTOGRAFÍA.

La Revista Mexicana de Orientación Educativa se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes, pero siempre respetando las ideas propias y el esquema analítico del autor (es). No se devuelven originales.

Ninguna colaboración podrá ser dictaminada, si no toma en cuenta



chumada