

# Revista Mexicana de Orientación Educativa

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

# Re mo

3ª época, Vol. XI, Número 27. Julio-Diciembre 2014



\* El docente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior

\* Trayectoria histórica de la orientación educativa en el Estado de México: una lectura de sus sentidos

\* Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM



## 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 (bam\_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: M<sup>a</sup> Ángela Torres Verdugo, Rosa M<sup>a</sup> Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Mtro. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM). Consejo Editorial: Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), José García Franco (FES-Zaragoza UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Comité Editorial Nacional: Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (IFES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali); Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM-Cuajimalpa). Comité Editorial Internacional: Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Chile); Dr. Alfonso Marcelo Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España). Diseño Editorial: María Enriqueta Arias E.; Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI), Revista Alternativas en Psicología.

Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Int. 26, 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 por correo certificado: \$ 180.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 400.00. 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](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie)); CLASE/UNAM ([www.dgbiblio.unam.mx/clase.html](http://www.dgbiblio.unam.mx/clase.html)); LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)); EBSCO ([www.ebsco.com](http://www.ebsco.com)); [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)); PEPSIC ([scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php)).

Internet/correo: [gdaesc@hotmail.com](mailto:gdaesc@hotmail.com); [hmv@unam.mx](mailto:hmv@unam.mx); [cienac@prodigy.net.mx](mailto:cienac@prodigy.net.mx)

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](http://www.cenif.ws)

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

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

ISSN: 1665-7527

## Índice

Vol. XI Número 27, Julio-Diciembre 2014

Editorial.....	1
Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, Dolores Maya Girón, Juana Beatriz Maceda Salinas, Bonifacio Vuelvas Salazar, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll y María Guadalupe Escamilla Gil.....	2
Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes, Patricia Brogna .....	18
El gran proyecto existencial de vida: El compromiso personal vinculado al colectivo, Mónica Valencia y Emir Giménez .....	26
El docente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, María Emma Ibáñez Mancera .....	35
Trayectoria histórica de la orientación educativa en el Estado de México: una lectura de sus sentidos, Mónica Ivonne Córdoba Camargo .....	44
Hojas Sueltas, Riverohl Foundation Inc. ....	53
Una mirada hermenéutica a las identidades de universitarios indígenas, que viven y estudian en la Sierra Sur de Oaxaca, México, Dulce Carrillo-Méndez.....	56
Dinámica de la oferta y demanda de licenciaturas en la UNAM, Guadalupe Escamilla .....	63

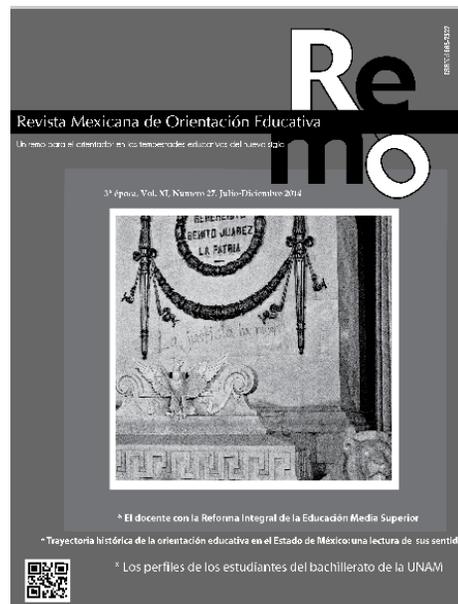


Imagen de Portada: “Negro”. Fotografía de Abraham Bonilla Núñez.  
Imagen de Contraportada: “Alta traición”. Fotografía de Abraham Bonilla Núñez.  
Abraham Bonilla Núñez es un destacado fotógrafo profesional y diseñador editorial.

# EDITORIAL

## La anomalía en la extinción de las Escuelas Normales.

### “Profesor bueno: profesor muerto”

La formación de profesores en la Escuela Normal en México representa un proceso histórico importante y una tradición pedagógica centenaria. Esta institución fue primordial en la constitución del estado mexicano durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando era fundamental educar con un sentido de unidad e identidad nacional y en función de un currículo fundado en la modernidad del conocimiento científico, social y humanístico. También era la época de la revolución pedagógica y paidológica, el tiempo de la Escuela Nueva o Proactiva, en donde el naturalismo influía en la forma de educar y enseñar al niño.

La Escuela Normal entreveró los métodos de enseñanza de la modernidad con las tradiciones culturales y regionales del país, de tal forma que siempre fue un escenario dinámico de análisis y debate sobre las mejores formas de enseñar y educar a los niños. Pero este beneficio se extendió a los jóvenes, porque la enseñanza y el influjo de las y los profesores normalistas llegó a las aulas de la decimonónica Escuela Nacional Preparatoria, ellas y ellos tuvieron mucho que ver en la fundación y desarrollo de esta gran institución educativa y también en la Universidad Nacional, en la primera década del siglo XX.

En la etapa posrevolucionaria el magisterio nacional, ya sea trabajando de la mano con José Vasconcelos o la del General Lázaro Cárdenas, fue un brazo vigoroso del estado para alfabetizar, educar y capacitar a niños, jóvenes y adultos. Esta función importante del magisterio la ha mantenido con los subsecuentes gobiernos mexicanos.

Las reflexiones de esta nota editorial se refieren y ponen en un primer plano al profesor de “carne y hueso”, al trabajador de la educación, que asume cotidianamente su compromiso profesional como docente, pese a las condiciones limítrofes que enfrenta para desempeñar su labor. Por tanto, aquí no existe referencia material o simbólica alguna, al profesor “apóstol” o “mártir” que mítica, malévola y mediáticamente se ha tratado de promover entre la sociedad y que por lo tanto no tiene motivo para luchar por sus legítimos derechos laborales (demanda justa que sin embargo, no justifica la violencia ni el vandalismo). Tampoco se alude al profesor alienado y cofrade del sindicato de profesores; organización cuya dirección ha mantenido una alianza con el estado para mediatizar al gremio y mantener a la mayoría de agremiados, con los salarios profesionales más bajos, no obstante el valioso servicio que socialmente proporcionan.

La lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, cuyo número de afiliados rebasa el millón y lo ubica como uno de los más grandes del mundo, antes de ingresar a prisión, declaró con vehemencia, que las escuelas normales del país deberían desaparecer y transformarse en escuelas de turismo. El dislate parecía una declaración fuera de lugar, no obstante, ahora se comprueba gradualmente que esto ha venido sucediendo a través de la disminución del ingreso a las escuelas normales (con base en un criterio demográfico), disminuyendo el presupuesto al subsistema magisterial, manteniendo los salarios bajos del profesor; abatiendo considerablemente el empleo mediante un proceso de selección controlado por las burocracias de la SEP y del sindicato, etcétera. Estas medidas atentan contra el derecho a la educación y las oportunidades de desarrollo social, particularmente en las zonas rurales del país en donde se encuentran el mayor número de escuelas normales.

Tan solo en el Estado de México, se prepara al cobijo de las reformas educativas, la desaparición de 70 % de las escuelas normales, en una entidad que tiene una de las más altas tasas de natalidad, y en donde la educación básica seguirá siendo una necesidad importante.

El proyecto educativo de la actual administración gubernamental tiene como propósito reducir el magisterio a su mínima expresión, que la carrera de profesor de educación básica sea privatizada; porque de esta manera elimina el gran peso que significa el pago de pensiones, controla los movimientos laborales de los profesores independientes al SNTE; aplica las reformas o políticas que más le convienen, no necesariamente en aras de la calidad educativa, sino en beneficio de un sistema económico y social excluyente.

Esto explica, en buena medida, que los estudiantes de las escuelas normales se vean obligados a realizar actividades ajenas a su quehacer, como “botear”, organizar eventos para obtener recursos, solicitar apoyos institucionales, movilizarse, etc. Más allá de los excesos en la manera de manifestarse, sustancial y objetivamente los estudiantes normalistas han representado una resistencia cultural y social incómoda en los últimos 30 años, para los gobiernos conservadores que ha tenido el país.

Lo sucedido con los estudiantes muertos y los desaparecidos de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gurrero, no solamente es un acto criminal y de una barbarie que recuerda tristemente al facismo hitleriano, posiblemente no sólo represente una expresión más del poderío e impunidad del llamado crimen organizado instalado en los gobiernos municipales, más bien de lo que nos estamos enterando es que este crimen corre por cuenta de los gobiernos estatal y federal, y que puede considerarse un crimen de lesa humanidad. No hay duda, el gobierno mexicano sigue aplicando la política del exterminio.

Esta política racista empleada por los colonialistas, fue citada en la siguiente sentencia: indio bueno: indio muerto. Se adjudicó al gobierno del Presidente Norteamericano Lyndon B. Johnson, debido a sus políticas sociales discriminatorias contra los grupos étnicos. En 1973, el mundo se conmovió por la sorpresiva aparición de la indígena apache Sacheen Littlefeather, líder del Comité Nacional de Imagen Afirmativa de los Nativos Estadounidenses, quien representó al actor Marlon Brando en la entrega del premio Oscar. Brandon rechazó este premio (obtenido por su actuación en el film “El Padrino”), como protesta por los atropellos del que fueron objeto los indígenas en Wounded Knee por parte de las fuerzas del gobierno; además, por la imagen distorsionada y de maltrato ofrecido por la industria cinematográfica, la televisión y los medios en general.

No es exagerado pensar que el gobierno mexicano sigue una estrategia de exterminio; ésta se advertía por la vía del ahorcamiento presupuestal a las escuelas normales, pero cabe la pregunta: ¿también será el exterminio por conducto de la desaparición? Mientras no aparezcan vivos los estudiantes normalistas de Ayotzinapa, gravita con dolor esta pregunta.

REMO

Diciembre de 2014, México, D.F.

# Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM

Dolores Maya Girón<sup>1</sup>  
 Juana Beatriz Maceda Salinas  
 Bonifacio Vuelvas Salazar  
 Bernardo Antonio Muñoz Riveroll  
 María Guadalupe Escamilla Gil

**Resumen:** El artículo es una síntesis de la investigación: *La diversidad en la universidad: Perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, generación 2011-2012*. En éste se presentan: cómo surgió el proyecto, la problemática que existe en torno a la permanencia escolar de los estudiantes del bachillerato en México; la delimitación y justificación del problema, objeto de estudio; los resultados de la revisión de publicaciones acerca del tema estudiado (estado de la cuestión); los referentes teórico-metodológicos desde los cuales se analizaron los datos empíricos; el método, procedimiento e instrumento utilizados; así como los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones diseñadas: dimensión de datos generales de los estudiantes del bachillerato de la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades), dimensión socio económica, dimensión cultural, dimensión de estudio y estilos de aprendizaje y dimensión vocacional. Palabras clave: perfiles, estudiantes del bachillerato de la UNAM, diversidad socio económica, familiar, cultural, estilos de aprendizaje y vocacional.

**Abstract:** This article is a summary of research: *Diversity in college: Profiles of high school students at UNAM, 2011-2012 generation*. In this one presented: how the project emerged, the problem that exists around school retention of students from high school in Mexico; the definition and justification of the problem under study; the results of the review of publications on the subject studied (state of affairs); theoretical and methodological reference from which empirical data were analyzed; the method, procedure and instrument used; and the results obtained in each of the designed dimensions: overall dimension data bachillerato students at UNAM (National Preparatory School and College of Sciences and Humanities), socioeconomic dimension, cultural dimension, a dimension of study and styles learning and vocational. Key words: profiles, high school students at UNAM socioeconomic diversity, family, cultural, and vocational learning styles

**Sumário:** Este artigo é um resumo da pesquisa: *Diversidade na faculdade: Perfis de estudantes do ensino médio da UNAM, 2011-2012 geração*. Neste uma apresentado: como o projeto surgiu, problema que existe em torno de retenção escolar de alunos do ensino médio, no México; a definição e justificação do problema em estudo; os resultados da avaliação de publicações sobre o tema estudado (estado de coisas); referencial teórico e metodológico a partir do qual foram analisados os dados empíricos; o método, processo e instrumento utilizado; e os resultados obtidos em cada uma das dimensões projetadas: dados gerais dimensão bachillerato estudantes da UNAM (Escola Nacional Preparatória e Faculdade de Ciências e Humanidades), dimensão socioeconômico, dimensão cultural, uma dimensão de estudo e estilos aprendendo e dimensão fundamental vocacional. Palavras-chave: perfis, estudantes do ensino médio na UNAM, diversidade socioeconômico, familiar, cultural, e estilos de aprendizagem profissional.

## PRESENTACIÓN

La misión de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE, de la UNAM, es la de contribuir a

la formación integral de los alumnos pero también la de apoyarlos en la solución de las problemáticas académicas y de elección profesional, tanto en el bachillerato como de licenciatura.

1. Los autores del presente artículo: lic. Dolores Maya Girón (dmayagiron@gmail.com), lic. Juana Beatriz Maceda (shagullbeat@hotmail.com), dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (bonigrosalaz@gmail.com), dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam\_riverohl@hotmail.com) y la mtra. María Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com) son integrantes del Seminario Permanente de Orientación, SEMPO, orientadores educativos, académicos adscritos al Departamento de Análisis y Estrategias de Orientación Educativa, DANES, de la Dirección de Orientación Educativa dependiente de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM. El SEMPO es un espacio de conocimiento, análisis e intercambio profesional que durante 10 años ha contribuido a la investigación y actualización de los temas y problemas de la educación y la orientación educativa. Gracias al trabajo desarrollado en este espacio se ha nutrido la práctica de innovaciones que han permitido ofrecer una mejor calidad de los distintos servicios que el DANES ofrece a los alumnos de los niveles básico, medio superior y superior. Del conocimiento obtenido en el curso de las distintas temáticas y proyectos del seminario, han derivado investigaciones y ensayos publicados en revistas arbitreadas, informes y memorias de eventos nacionales e internacionales de educación, psicología y orientación educativa.

En ese sentido, la labor del orientador está centrada en la atención de los estudiantes. Pero en realidad ¿éste sabe quiénes son estos estudiantes?, o los atiende bajo el supuesto de que todos los jóvenes estudiantes son iguales sin importar su contexto social o histórico, y que esa serialidad no influye en la orientación, asesoría u acompañamiento que ofrece.

Es preciso conocer más de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, por esa razón es de vital importancia realizar estudios que permitan conocerlos mejor, que aporten información actualizada, pertinente y confiable acerca de quienes son los alumnos atendidos, específicamente en la UNAM; conocer por ejemplo, cómo se integran al ámbito escolar, cuáles son las estrategias de aprendizaje aplicadas, y las que utilizan en la elección de carrera; de allí que el conocimiento obtenido será fundamental para el diseño de actividades psicopedagógicas que los fortalezcan, que respondan a las exigencias académicas.

Con base en esta argumentación, entre los integrantes del Seminario Permanente de Orientación Educativa, SEMPO, de la DGOSE UNAM, surgió la iniciativa de desarrollar el proyecto *La diversidad en la Universidad: hacia un conocimiento del estudiante universitario*, la primera etapa, desarrollada hasta el momento, es *Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM*, generación 2011-2012.

El proyecto conjuntó conocimientos y experiencia profesional. Durante el proceso de investigación con base en una distribución de tareas y una discusión permanente en el SEMPO, fue posible realizar tareas que consideraron la fase inicial de acopio y procesamiento de la información, la aplicación de instrumentos, y la descripción y análisis de los resultados.

Los integrantes del SEMPO confían en que esta primera etapa del proyecto de investigación ha de incidir benéfica y útilmente en el diseño del currículo y la práctica de la orientación educativa en los planteles del bachillerato, ya que este servicio educativo y académico no puede seguir operando como en el siglo pasado, al margen de la realidad social e individual de los jóvenes.

A continuación se presenta una síntesis de los resultados de la primera etapa del proyecto general de investigación: *Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM*.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación ofrece los elementos temáticos y metodológicos que facilitan el conocimiento de la situación social en la que se desarrollan los jóvenes mexicanos de la primera década del siglo XXI. Por tanto, el interés de investigar acerca de las condiciones sobre los jóvenes, parte del principio necesario de identificar los principales problemas que están enfrentando en una

sociedad distinguida por la desigualdad social y la falta de oportunidades.

En este contexto, la institución educativa desarrolla su gestión ajena a la crisis social y económica. Una evidencia que demuestra este hecho es la aplicación de reformas educativas que solo implican e involucran al binomio profesor – alumno, pero omiten las condiciones sociales e institucionales sobre las que se desarrolla el servicio educativo, en donde el estado educador pretende estandarizar los niveles de aprendizaje, sin atender la diversidad social, cultural y económica que caracteriza al sistema educativo.

En un nivel particular, la omisión de la problemática que enfrentan los jóvenes se reproduce en la manera de operar los servicios de orientación educativa, en donde su oferta se realiza más, con base en las demandas de la gestión (representada por las disposiciones de las autoridades escolares) que en función de las necesidades que en materia de orientación educativa solicitan los alumnos.

Precisamente con el propósito de incidir en la planificación, organización, operación y evaluación del impacto que tiene un servicio de orientación, se realizó este proyecto de investigación el cual pone, en primer plano, el conocimiento necesario que debe tenerse de los jóvenes, principales usuarios del servicio de orientación educativa, con el propósito de atender sus necesidades académicas y las que faciliten su permanencia escolar y las que mejoren la convivencia y desarrollo social.

El estudio tiene como objetivo: obtener un conjunto de conocimientos sobre las características más relevantes de los estudiantes de los respectivos sistemas de bachillerato de la UNAM, que faciliten la elaboración de planes, programas y proyectos de orientación educativa, que incidan en su permanencia escolar de calidad, sin perder de vista el contexto histórico, económico y social crítico en el que se desarrolla. Procurando definir las características sociales, económicas, familiares, escolares, culturales y vocacionales de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP, y del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH.

## MARCO REFERENCIAL

Este marco referencial ha sido desarrollado con base en el apartado dedicado al planteamiento del problema de la investigación: *La diversidad en la universidad: Los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM*. El marco referencial o contexto tiene como propósito describir sustancialmente la problemática que existe en torno a la permanencia escolar de los estudiantes, particularmente los del bachillerato de la UNAM.

Existen una serie de factores sociales condicionantes

que definen la permanencia escolar del joven, dentro de estos destaca: la situación económica de la familia del estudiante, el capital cultural de los padres de familia, el influjo de la cultura, etcétera.

Se ha comprobado que si existen elementos correlativos entre problemática social y el analfabetismo. Por ejemplo, se tiene que la población de 20 a 29 años analfabeta sin primaria alcanza 4.4 millones, de los cuales 6 de cada 10 viven en las ciudades. Otro problema que gravita entre el analfabetismo y la deserción escolar lo representa el rezago escolar en la educación básica. Se tiene que existen 32.4 millones de personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica. Si se adiciona la cantidad de analfabetismo a la del rezago escolar, se tendría 36.8 millones de personas en una situación de analfabetismo funcional.<sup>2</sup>

En este sentido, vale la pena considerar el referente que proporciona el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), quien advierte que las condiciones de pobreza, desnutrición y marginación social que enfrentan millones de niños y adolescentes que habitan zonas urbanas en el planeta generan serias desventajas educativas. Este dato es importante si consideramos que 80 % del territorio nacional se encuentra urbanizado. Más adelante la UNICEF, estima que al menos 200 millones de menores de cinco años no alcanzan su potencial de desarrollo cognitivo, mientras 67 millones en edad de cursar la educación primaria no acuden a las aulas. (De ellos, 53 % son niñas).<sup>3</sup>

Como ha de apreciarse el reporte de la UNICEF, pondera el papel que tienen las condiciones de pobreza y sus secuelas, como desventajas para desarrollarse con posibilidades de éxito en el sistema educativo. En México, puede observarse otra cara de la misma moneda, como lo representa la deserción escolar. Por ejemplo en la escuela secundaria, cada año 53 mil jóvenes abandonan la educación secundaria; y en ocasiones la cifra de desertores en ese nivel es mayor respecto de los que lo culminan. Un ejemplo de esta situación lo representa el estado de Michoacán 8.6 %, Nayarit es el menor con 2.6%.

En el bachillerato la situación de deserción es sumamente crítica, ya que cada año desertan 600 mil jóvenes. De ellos, 70% (420 mil) abandona la escuela en

el primer año.<sup>4</sup> Para 14.5% de jóvenes que desertan al año reduce sus posibilidades de desarrollo. (No se ha encontrado correlación entre abandono de estudios e inserción en los círculos de violencia”.<sup>5</sup>

Los datos que evidencian la reprobación y el bajo aprovechamiento escolar son los que arroja la Evaluación Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE) 2011, aplicada a 15 millones de alumnos del nivel básico (primaria, secundaria) y bachillerato. Grosso modo, los resultados indican que por quinto año consecutivo, los alumnos de educación primaria se ubicaron en los niveles de insuficiente y elemental, mientras ocho de cada diez de los alumnos de educación secundaria no lograron dominar conocimientos básicos.

Datos más específicos revelan que 9 millones de alumnos del nivel básico no dominan contenidos elementales en español y matemáticas. De los 19, 878 alumnos del bachillerato evaluados, 45.7 % presentan niveles de insuficiencia en habilidad lectora, mientras que 75.3% muestra deficiencias en matemáticas. Además, en el rubro del aprendizaje de las matemáticas, puede decirse en términos llanos que 8 de cada 10 bachilleres se encuentran impedidos para calcular una raíz cuadrada, e incapacitados para resolver fórmulas que les permitan calcular superficies y volúmenes, además que son deficientes en el conocimiento de las ecuaciones.<sup>6</sup>

Cercano a esta situación social se encuentra como eslabón vinculante, entre la problemática estructural y las trayectorias escolares, la formación lectora, como una de las condiciones fundamentales, requeridas para el aprendizaje. Este tipo de formación representa una de las bases o dispositivos para el desarrollo de cualquier aprendizaje. De allí que el Programa Nacional de Lectura, PNL se ha propuesto como meta, desde su instauración en 2002, rebasar el 2.9 de libros que el escolar lee al año. Según el estudio “Evaluación de los Procesos 2009 – 2010 del PNL” elaborado por la Universidad Autónoma Metropolitana (unidad Xochimilco), este programa tiene una inversión muy irregular que impide el logro de las metas propuestas.

En el bachillerato, por ejemplo, la competencia lectora que supuestamente fue mejor desarrollada por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, solo les ha permitido identificar elementos

2. Muñoz Castro, J. D. (2012) “Análisis y Perspectiva para la Educación para Adultos” Informe del INEA, México, Marzo de 2012.

3. UNICEF – ONU, (2012) “Estado Mundial de la infancia 2012: las niñas los niños en un mundo urbano”.

4. Declaración del Subsecretario de Educación Media Superior Miguel Ángel Martínez Espinoza, *La jornada*, 21 de julio de 2011, p. 45

5. *La Jornada*, 21 de julio de 2011, p. 45

6. SEP, (2011) “ENLACE, 2011”, México.

explícitos en textos narrativos y expositivos; es decir, aunque pueden reconocer la idea central de un autor, no pueden comprender un escrito y mucho menos sintetizarlo, para poderlo aprender significativamente.

En ese aspecto, los bachilleres sólo captan lo elemental, mas no lo sustancial. De 2008 a la fecha, se ha advertido una baja en el aprovechamiento de la asignatura de Español. Particularmente en los alumnos del bachillerato 82.9% se ha ubicado en un nivel de insuficiencia, y apenas 17.1 % se ha situado entre los rangos de bueno y excelente. Aunque se registró un ligero repunte en 2010, prevalece una tendencia dominante de 80% de la de insuficiencia.<sup>7</sup>

En este mismo nivel de bachillerato se encuentran otros datos que no se contraponen a los expuestos. Por ejemplo, con base en los resultados obtenidos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y de la Prueba Excale 2010, revelaron que 57% de quienes cursan el último año del bachillerato, tienen un nivel de desempeño en expresión escrita por debajo de lo elemental, mientras que 21% no cuentan con habilidades lectoras básicas.

Por otra parte, también se observa una gran deficiencia en el ámbito de las matemáticas ya que sólo 30% de los bachilleres pueden realizar operaciones matemáticas elementales. Este panorama parece justificar el escenario preocupante en el que se encuentra el nivel de desarrollo de los bachilleres mexicanos, ya que según la comparación que hace la OCDE entre los que se encuentran por terminar este nivel educativo, con alumnos (procedentes de países miembros de esta organización) que están por terminar su educación secundaria o que apenas inician su bachillerato, indica que nuestros bachilleres (con una ventaja de dos años de estudio) se encuentran en un estado inferior de aprendizaje, ya que se ubican 38 puntos abajo en su desempeño en las ciencias, 25 en el conocimiento de las matemáticas y un 15% en la lectura.

En este aspecto y sobre todo para el bachillerato, no es suficiente haber logrado una cobertura de 97% de quienes se inscriben en la educación media superior, sino de mejorar la calidad educativa.<sup>8</sup>

La incidencia que tiene esta realidad social es muy concreta y está relacionada con los factores condicionantes que participan en la permanencia escolar de un niño, joven o adulto. El peso y la importancia que

tiene la problemática estructural del país, si bien no es determinante, si limita las posibilidades de desarrollo social.

El contexto socio económico condiciona, por ejemplo, las relaciones cotidianas entre las parejas, las relaciones al interior de la vida familiar, entre los amigos, etcétera; en el caso de la familia, el poder adquisitivo – establecido por el tipo y calidad del trabajo remunerado –, además del ahorro, el capital cultural objetivado, etcétera, representa un medio importante que influye en la estabilidad, la convivencia y en el consumo de cultura.

También es durante la vida familiar en donde se inicia la formación de la ciudadanía, mediante la adquisición de una moral y una ética que primero se funda en las reglas de la convivencia familiar y en el proceso de socialización, durante el cual se interiorizan los valores del entorno, incluyendo los proporcionados en la escuela; portadora de la moral del estado.

## DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Qué características integran los diferentes perfiles de los estudiantes de bachillerato de la UNAM, cuáles son sus rasgos más sobresalientes del nivel familiar, escolar, socio-económico y cultural y cómo se juegan sus aspiraciones personales, vocacionales y condiciones para el estudio, para explicar y/o comprender quiénes son los estudiantes universitarios.

## JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO

En Orientación Educativa resulta fundamental contar con un amplio y detallado conocimiento de la población hacia la que se enfoca, con la finalidad de brindarle un apoyo integral, tanto en el ámbito de la atención remedial como en el de la prevención. Una de las poblaciones que actualmente requiere una atención integral constante, debido a las situaciones de distinta naturaleza que enfrenta, es la que comprende a los estudiantes de bachillerato.

De acuerdo con el diagnóstico presentado en el *Programa Integral del Fortalecimiento del Bachillerato*, de la UNAM (2008), sus estudiantes se ven afectados por las siguientes problemáticas a las cuales la orientación educativa requiere conocer a profundidad, analizar y atender:

7. Cfr. Deserción de 600 mil alumnos en el bachillerato. No hay alternativas para 21.4 millones de niños y jóvenes. *Foro de Educación UAM Xochimilco*. Sergio Martínez Romo UAM, Romualdo López Zárate, 3 de agosto de 2011.

8. Santos del Real, A. (2011), “La educación media superior en México”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, México.

- a) importantes deficiencias en la formación previa de los estudiantes de primer ingreso;
- b) materias de alto índice de reprobación;
- c) aprendizaje memorístico;
- d) deficiencias en habilidades comunicativas;
- e) carencias de un segundo idioma;
- f) necesidad de fortalecer el razonamiento lógico;
- g) debilidad en estrategias de búsqueda, selección y sistematización de la información;
- h) escasa información en habilidades de aprendizaje independiente;
- i) poca información en tecnologías de la información y comunicación;
- j) deserción y baja eficiencia terminal;
- k) planes y programas extensos;
- l) necesidad docente en habilidades transversales;
- m) apoyo para la profesionalización de los docentes;
- n) insuficiente acercamiento a la cultura y a las actividades artísticas (creatividad, innovación, transformación).

Las problemáticas presentadas no podrían ser atendidas sin un amplio y detallado conocimiento del estudiante de bachillerato, desde una perspectiva que permita integrar los múltiples aspectos que lo caracterizan: trayectoria escolar, nivel de autonomía en el aprendizaje, ciudadanía, proceso de elección de carrera y su contexto socio-cultural. Para generar dicho conocimiento resulta necesario el desarrollo de una investigación que aporte información referente a cada uno de estos aspectos, así como también que posibilite la comprensión y análisis de cómo se articulan estos distintos factores en el estudiante del bachillerato.

## DOCUMENTALIDAD O ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL PROBLEMA

En la revisión bibliográfica realizada hasta el momento acerca del tema, así como de los estudios de perfiles institucionales encontramos un desconocimiento del estudiante universitario, en algunos ámbitos de importancia para la Orientación Educativa. Por otro lado, los pocos estudios que existen tienen poca difusión y presentan inconsistencias en la información.

A partir de junio de 2011 se inició la búsqueda de

información actual (máximo diez años atrás) acerca de las investigaciones o estudios en torno al tema de los perfiles de los estudiantes del bachillerato (Escuela Nacional Preparatoria, ENP, y Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, con base en la siguiente clasificación:

### a) Investigaciones o estudios generados por la institución (UNAM)<sup>9</sup>

Este tipo de estudios se llevan a cabo desde hace más de diez años (2002), con las primeras publicaciones institucionales tanto de la Escuela Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades. Estos primeros trabajos se realizaron exclusivamente con fines de diagnóstico institucional, de acuerdo a las indicaciones de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, en 2002. Estos diagnósticos, de corte institucional, abarca las tres funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación y difusión cultural. En dicho documento se señalan los problemas que la institución considera más importantes en estos rubros. Entre otros, la problemática específica de los estudiantes con relación a su ingreso, trayectoria escolar y egreso. Un análisis cualitativo más que cuantitativo de las zonas problemáticas de dichas dependencias. Son documentos institucionales que sirvieron de base para la deliberación en el Congreso Universitario; su edición fue electrónica y no aparecen más datos.

Otros productos generados al interior de la institución son los perfiles de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de 2003 hasta 2012. Son siete publicaciones también electrónicas que reportan las características escolares, los antecedentes escolares, los hábitos de estudio en la secundaria, la estructura familiar, indicadores socioeconómicos, resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior y resultados del Examen Diagnóstico de Ingreso al bachillerato de la UNAM. Algunos de estos estudios reportan la trayectoria académica del primero y segundo semestre, perfil de egreso del bachillerato y perfil de ingreso a licenciatura cursada, el proceso de titulación hasta su incorporación al ámbito laboral. Son estudios que tienen continuidad y sistematización en cuanto a la actualización y publicación de los datos. Son estudios generales y de actualidad.

Hay importantes aportaciones como el modelo para

9. En este rubro se consultaron las siguientes páginas electrónicas:  
<http://www.planeacion.unam.mx/> (Dirección General de Planeación)  
[www.cecunam.mx/diaginstitu/ENP.htm](http://www.cecunam.mx/diaginstitu/ENP.htm) (Escuela Nacional Preparatoria)  
[www.cch.unam.mx/cecunam/consulta/introduccion.htm](http://www.cch.unam.mx/cecunam/consulta/introduccion.htm) (Colegio de Ciencias y Humanidades)

interpretar las trayectorias escolares. Sin embargo, no dejan de ser estudios de corte cuantitativo descriptivo, que responden a objetivos institucionales. Todos estos estudios son análisis con base en datos estadísticos de diversas fuentes tales como: la Dirección General de Planeación; la Secretaría de Planeación del CCH; el Departamento de Estadística y Cómputo de la SEPLAN y la Dirección General de Administración Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México, DGAE-UNAM, entre otros.

Finalmente, la publicación electrónica institucional, de la cual se derivan todos los estudios anteriores y que es consultada ampliamente: *Perfiles de los aspirantes y asignados al bachillerato y licenciatura de la UNAM*, publicación de la Dirección General de Planeación, DGPL, de la UNAM.

Es un estudio que se lleva a cabo desde 1989 hasta la fecha, utiliza una metodología cuantitativa a partir de un instrumento (cuestionario) que se aplica de manera electrónica en los procesos de registro a los concursos de selección de licenciatura y bachillerato. Integra cuatro dimensiones: datos generales, antecedentes académicos, situación socioeconómica y situación laboral. Constituye la base para estudios de demografía escolar tanto a nivel general de la universidad como a niveles específicos por escuela y facultad, carrera, género, grupo de edad, etcétera.

El propósito es servir de base para localizar variables estratégicas que puedan ayudar a detectar la población en riesgo académico durante su trayectoria escolar, así como proporcionar elementos que permitan a las entidades académicas un mayor conocimiento de su población de primer ingreso, que redunde en la mejora de las condiciones de estudio para los alumnos.

#### **b) Investigaciones o estudios realizados por académicos o investigadores de la UNAM<sup>10</sup>**

En este apartado se han publicado muy pocas investigaciones o estudios acerca de los perfiles de los estudiantes del bachillerato UNAM por académicos o investigadores. Hasta el momento sólo consignamos tres estudios: *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo, "¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003"*

y *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. Dos libros y un artículo publicados de manera impresa.

El primero, de Carlota Guzmán (editado por la UNAM, 1994), es una investigación de corte cualitativo-interpretativo, su análisis se basa en los alumnos que cursaron el último año de 10 carreras de la UNAM, en sus distintos planteles. Así también conoce la forma en que se conoce el mundo laboral desde la institución escolar.

El segundo, también de Carlota Guzmán y de Olga Victoria Serrano, es un artículo publicado en 2007 por la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. El estudio se centra en los alumnos de primer ingreso al bachillerato de la UNAM, en los siguientes años: 1985, 1991, 1995, 2002, 2003. De manera general, se realizó un análisis estadístico y comparativo de la composición social de los estudiantes del bachillerato.

El tercero, de Araceli Mingo Caballero, es un libro impreso publicado por el IISUE-UNAM, en su colección Pensamiento Universitario. Dicha publicación es el resultado de cinco investigaciones que tienen como interés común la población universitaria. Todos estos estudios contribuyen a responder interrogantes que afectan el comportamiento y experiencia de dicho objeto de estudio.

Los estudios o investigaciones en este rubro sufren por muchas limitantes con relación al tema de estudio perfiles de los estudiantes del bachillerato UNAM en los últimos diez años: el primero, a pesar de ser un estudio amplio e interpretativo, es una investigación publicada hace casi 20 años y centrada en alumnos de 10 licenciaturas; el segundo es un aporte importante a los estudios de los perfiles de los estudiantes y los cambios en la composición social de esta población universitaria, en el contexto nacional (1985-2003).

#### **c) Investigaciones o estudios realizados por estudiantes de la UNAM (tesis de licenciatura, maestría o doctorado)<sup>11</sup>**

La búsqueda se realizó en la página web de la Dirección General de Bibliotecas, principalmente en la Biblioteca Central. Se centró en los temas: estudiantes del bachillerato de la UNAM y perfiles de estudiantes de la UNAM; investigaciones o estudios realizados en los últimos 10 años.

10. En este rubro se consultaron las siguientes páginas electrónicas: <http://www.iisue.unam.mx/> (Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación) <http://ses.unam.mx/> (Seminario de Educación Superior/Secretaría de Desarrollo Institucional)

11. En este rubro se consultaron las siguientes páginas electrónicas: <http://bnm.unam.mx/> (Biblioteca Nacional de México)

El resultado de la búsqueda fue que a pesar de que se encontraron 42 títulos de tesis relacionados con el tema, sólo uno de estos estudios hace referencia al perfil o perfiles de los estudiantes del bachillerato en los últimos 10 años: se trata de una tesis de posgrado (doctorado) titulada: *El oficio de estudiante del nivel medio superior*, de Luz María Velázquez (2005), de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es un estudio de corte cualitativo-interpretativo. Sin embargo, la población estudiada son estudiantes de diversos semestres en 9 preparatorias del Estado de México.

#### **d) Investigaciones o estudios realizados por investigadores externos a la UNAM.**

No se localizaron estudios o investigaciones en este rubro, tanto de manera digital como impresa.

#### **Acotaciones sobre las unidades de información consultadas**

Como se puede observar, de la búsqueda realizada en dos años sólo se localizaron y registraron 14 estudios o investigaciones acerca del tema: perfiles de los estudiantes del bachillerato UNAM. De ese total 71.4% son diagnósticos o reportes generados desde las instancias del bachillerato universitario. Con la excepción de *Perfiles de los aspirantes y asignados al bachillerato y licenciatura de la UNAM*, publicación de la Dirección General de Planeación, DGPL, de la UNAM, que es una base de datos estadísticos de grandes proporciones y que sirve como marco de referencia. 21.4% son estudios o investigaciones publicadas por académicos e investigadores universitarios y sólo 7.1% tesis universitaria.

Del total de estudios registrados 78.5% son estudios que hacen referencia al tema de perfiles de los estudiantes de la UNAM y concretamente de sus sistemas de bachillerato: ENP y CCH, el resto de los estudios a pesar de ser investigaciones con metodologías no sólo cuantitativas sino cualitativas e interpretativas actuales hacen referencia a perfiles de los estudiantes universitarios pero de nivel licenciatura o externos a dicha universidad.

#### **Alcances y limitaciones de estudios e investigaciones acerca de perfiles de estudiantes**

##### **a) Alcances**

Hasta ahora los estudios institucionales realizados por la Dirección General de Planeación de la UNAM son de carácter descriptivo, con la finalidad de realizar

un diagnóstico del aprendizaje escolar y analizar el rendimiento, a partir de indicadores.

También se encuentran los estudios de trayectorias escolares que no buscan explicar un problema de conocimiento, sino describir un fenómeno, para esto emplean técnicas como son las encuestas, cuyos ítems se integran en un cuestionario, considerando indicadores, para realizar un análisis de las características escolares de los alumnos de nuevo ingreso, retomando los datos obtenidos de la COMIPEMS.

Otros estudios estadísticos dan cuenta de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, para esto se recurrió a información estadística de la Dirección General de Planeación e información bibliohemerográfica, para establecer la correlación de variables entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar.

Los tres tipos de estudios tienen en común que responden a problemas con fines específicos, es decir, responden a problemas de la práctica, por ello son estudios praxológicos, porque no cuentan con el rigor metodológico de los estudios científicos, por lo que no cuentan con un referente teórico-conceptual y, en consecuencia, no se ubican en una línea de investigación específica, porque carecen de un campo de conocimiento específico. En consecuencia sus alcances son limitados al ámbito institucional, en un tiempo específico, por lo que no trascienden, más allá de la utilidad que representan. Sin embargo, son estudios útiles, porque posibilitan y lleva a cabo un seguimiento, en comparación con otras cohortes.

Los estudios realizados por académicos e investigadores de la UNAM tienen la peculiaridad de plantear problemas de conocimiento, vinculados a un problema empíricamente referenciado, en el que se construye un objeto de estudio, el cual es investigado desde el enfoque cualitativo e interpretativo (Guzmán, 1994), con un universo de estudio amplio, pero sin intenciones de generalizar los resultados, porque se trata de un estudio de caso, amparado en la teoría de las representaciones sociales y la *teoría de los campos* (Bourdieu, 2000), para explicar los campos sociales, las prácticas de los agentes para ser comprendidas como *habitus* (Bourdieu, 1997).

También se encuentran los estudios de corte cuantitativo que describen y analizan problemas de conocimiento. Se trata de estudios con una metodología, universo de estudio representativo y problema de investigación que plantea ¿quiénes ingresan al bachillerato de la UNAM? (Guzmán y Serrano, 2007).

Este estudio tiene por objeto captar las diversas

características de los estudiantes, de las cuales derivan distintos perfiles. Estos perfiles son básicamente descriptivos de las condiciones socioeconómicas con las que cuentan para estudiar.

Los alcances de estas investigaciones son significativos para el estudio campo y revelan la continuidad de otros (Acosta; Bartolucci y Rodríguez, 1981; Covo, 1990 en Bartolucci, 1994). Se cuenta con información que se refiere a las características de los estudiantes que ingresan, pero no hay un seguimiento a lo largo de su trayectoria académica. Sin embargo, no existen estudios actualizados, sistemáticos y profundos acerca de la población estudiantil que expliquen quiénes son los estudiantes del bachillerato de la UNAM, por lo que existe en este rubro, un vacío de conocimiento.

Las investigaciones o estudios realizados por estudiantes de la UNAM, acerca de los perfiles de estudiantes del bachillerato de la UNAM son estudios de trayectorias escolares de corte cualitativo e interpretativo, desde una aproximación etnográfica. El estudio de Velázquez (2005), emplea diversos instrumentos, para establecer los perfiles de estudiantes, en cuatro preparatorias del estado de México.

Los alcances de estas investigaciones y estudios son escasos, porque son realizados por estudiantes de posgrado, para obtener el grado, pero carecen de sistematicidad y profundidad, se caracterizan por su carácter exploratorio.

## b) Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de los estudios institucionales en cuestión, denotan la falta de visión e interés para realizar investigaciones de trayectorias escolares sistemáticas y congruentes con la eficiencia terminal, para conocer y explicar la proyección y perspectiva del bachillerato en la UNAM, para la planeación y diseño de estrategias de operación de una posible revisión curricular.

En los estudios e investigaciones realizados por académicos de la UNAM predominan los que plantean problemas de conocimiento de carácter estructural, que tienen que ver con las condiciones o circunstancias formales, en que los estudiantes realizan sus estudios. Los perfiles que construyen son descriptivos de las características socioeconómicas de los estudiantes.

En cambio los estudios e investigaciones realizados por estudiantes de la UNAM son de carácter asistemático y exploratorios acerca de los perfiles de estudiantes del bachillerato, pero ajenos a la UNAM.

## c) Valoración

Con base en el análisis del estado de la cuestión de los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM es posible inferir que existe un ángulo de dichos perfiles que no ha sido analizado, porque hasta el momento está fuera de los reflectores de las investigaciones educativas, psicológicas, sociológicas y antropológicas, esta idea ha sido reforzada por la llegada de la modernidad tardía, según la cual ha traído consigo una serie de cambios en el contexto y que el sujeto, como ser social, se inserta en el contexto, por lo tanto, los cambios impactan su vida diaria y las relaciones que establece (Giddens, 1997).

## REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

El análisis de los datos empíricos de este estudio conduce a reflexionar acerca de los perfiles de los estudiantes del bachillerato de la UNAM. En primer lugar, conviene analizar los elementos que inciden en su definición, para esto es importante saber desde qué enfoque investigar. En segundo lugar, cómo se vuelven plausibles a su realidad, es decir, cómo se objetivan en su vida diaria.

### *El cristal con que se mira*

Todo problema puede ser investigado desde dos ángulos diferentes, desde la "generalidad" y desde la "particularidad" (Freund, 1986), no son aspectos diferentes, sino ámbitos de interpretación de un mismo objeto de estudio. En el primero se aborda en los hechos sociales y estructurales para precisar el contexto, en donde se insertan los sujetos, con el objeto de abstraer las particularidades de lo que tienen en común las prácticas sociales, lo cual permite situar al sujeto en el contexto, sin enfatizar las singularidades de la acción.

En el nivel de la particularidad concita relevancia la especificidad de las prácticas sociales y el conjunto de relaciones e interrelaciones que tejen los actores acerca de un acontecimiento, hecho o situación, no como hecho social en sí mismo, sino lo que significa para los sujetos en su vida diaria, porque después de que acontece un hecho económico, social, administrativo o político, se aprecia cierto "residuo" (Maffesoli, 1993: 160), en el sentido de lo que significa para los sujetos. Para Maffesoli la "existencia residual" se encuentra vinculada con el "factor de socialidad", es decir, con la especificidad de las relaciones y la experiencia común y compartida por ellos.

El primero, responde a un movimiento externo al sujeto, porque sitúa a los actores insertos en el contexto social, político, económico y cultural, del que forman parte y, por lo tanto, incide en su vida diaria y en su escolaridad. Los sujetos ocupan un rol específico en la

estructura social y con sus acciones contribuyen para que el contexto cultural también se vaya modificando. Las circunstancias sociales, no están separadas de la vida personal ni son factores externos a ella (Giddens, 1997). Por el contrario se encuentran más presentes de lo que nos imaginamos, porque al luchar por sus problemas personales y de grupo, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de actividad social que los rodea, porque el sujeto es el motor que mueve a la sociedad (Maffesoli, 1993).

Este movimiento conduce inexorablemente a comprender su contraparte, el movimiento interno que integra la experiencia vivida y las relaciones que establecen los actores, con el grupo de pares y su interrelación con los adultos. Implica la forma como se sitúan en la realidad de la vida cotidiana, porque la definición de los perfiles de los estudiantes, no es algo ajena a su realidad, sino forma parte de ella, porque transcurre también en las aulas en la interacción maestro-alumno (Jackson, 1998).

En el estudio *Los perfiles de estudiantes del bachillerato de la UNAM*, se plantea una aproximación que integra ambas perspectivas, porque uno contiene al otro, en la interpretación empírica las manifestaciones de los estudiantes son interpretadas a la luz del contexto social y de las teorías que explican quiénes son los estudiantes de este bachillerato, porque nadie investiga en orientación educativa desde la nada, sino con el auxilio de las teorías explícitas e implícitas, como tampoco nadie interpreta la información empírica desconociendo el contexto social y cultural, en el que se encuentran insertos los actores.

#### *El punto de vista crea el objeto*

Con esta expresión Bourdieu (1997) plantea que los problemas susceptibles de investigar son aquellos que cuestionan la realidad, es decir, son un producto de la mente del investigador, para saber cómo investigarlos.

La interrelación de las dimensiones generalizante y particularizante permite explicar y comprender la complejidad de las prácticas escolares, porque no existe un sólo factor que determine la presencia de un comportamiento (Morin, 2003), sino múltiples interrelaciones con las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran las familias de los estudiantes, para que puedan estudiar.

Con el propósito de saber qué estudiar de los perfiles de estudiantes en el bachillerato de la UNAM, se construyeron líneas de investigación. Estas líneas han sido definidas a priori, a partir de un objeto de estudio, porque metodológicamente ayudan a delimitar qué aspectos estudiar de los perfiles. En cada una de las

cuatro líneas se plantean indicadores relevantes, factores que más influyen y su conceptualización.

En la **línea trayectorias académicas** se refiere al nivel de desempeño de los estudiantes en la obtención de grados escolares, no como historias de vida familiar y generacional (García, 2001), sino empleando los recursos y los medios para promoverse escolarmente, lo cual implica una gran diversidad de factores que inciden en dicho desempeño, entre los que encuentran: la situación económica de la familia, la escolaridad de los padres, el capital cultural objetivado, así como las "circunstancias formales" (Piña, 2004) de las instituciones educativas, tales como: instalaciones (salones, laboratorios, bibliotecas, cubículos), plan de estudios, reglamentos, condiciones de trabajo de la planta académica y las condiciones de los estudiantes para la dedicación exclusiva. Todas estas condiciones formales son absolutamente necesarias que se cumplan a cabalidad, pero la complejidad no se encuentra ahí, sino en lo que hace posible que los estudiantes se sientan atraídos por los sentidos que construyen, respecto al acto de estudiar.

Las prácticas escolares no se encuentran condicionadas exclusivamente por los factores estructurales e institucionales, sino también de los sentidos que los estudiantes le asignan a sus acciones (Piña, 2004) y de las relaciones e interacciones que establecen los estudiantes en su vida diaria, porque "constituyen el elemento básico de la vida cotidiana de la comunidad y la fuente principal de percepciones estudiantiles vinculadas con el ambiente predominante de la institución, pueden conducir a los alumnos a percibirse a sí mismos como integrados social e intelectualmente, o extraños a la institución" (Tinto, 1992: 61).

La **línea elección profesional y expectativas de futuro** entendida como el conjunto de factores individuales y sociales que intervienen en la elección de la carrera es analizada desde un enfoque estructural o macrosocial a través de indicadores tales como: pobreza, escolaridad y trabajo remunerado, lo cual influye en el rumbo de los acontecimientos, pero no se capta la gran diversidad de las prácticas educativas, porque las personas que participan en las instituciones educativas son portadoras de creencias, imaginarios, valoraciones, prejuicios, percepciones, representaciones, etcétera. Éstas son construcciones sociales porque tienen que ver con el mundo particular de la persona y con el medio cultural que les rodea para apropiarse de los instrumentos, saberes y anhelos de su grupo o comunidad.

La **línea calidad de vida** y rendimiento académico es entendida como el conjunto de factores que hacen posible que los estudiantes permanezcan en el sistema escolar, para alcanzar una regularidad en sus estudios, que les

permitan ser promovidos al siguiente nivel. Esta línea es abordada desde la generalidad, por esto se plantean indicadores como son: modo de vida y educación sexual, riesgos sexuales y adicciones. Sin embargo, cabe destacar que la calidad de vida no solo la hace posible el nivel de ingresos, sino cómo se sitúa el sujeto en la realidad social, cómo quiere vivirla y cómo la considera correcta vivirla, se apela al aspecto cultural porque cada persona se sitúa en la vida de manera específica y dispone de un “acervo de conocimiento a mano” con el que puede actuar en su ambiente inmediato y de las “coordenadas de matriz social”, que es la forma como la persona se orienta en el tiempo y el espacio (Schütz, 1995).

La **línea vida cotidiana** se entiende como las distintas actividades que hacen posible “la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1970, 19). Esta línea se plantea también desde la generalidad a partir de indicadores, como son: violencia escolar, ciudadanía y formación ciudadana. Puede decirse que es la línea más fenomenológica, porque lo cotidiano “no es tanto un contenido como una perspectiva” (Maffesoli, 1993, 149) de investigación porque integra la realidad por excelencia que todos vivimos. El enfoque de la particularidad social de los actores permite comprender la diversidad y heterogeneidad de las expresiones, a partir de las cuales construyen sentidos. Esta perspectiva se encuentra estrechamente vinculada con la subjetividad de las personas, porque “la diversidad de expresiones se sostiene en la particularidad social de los actores que clasifican un acontecimiento social o una práctica” (Piña, 2004: 20).

#### *Los ángulos de la interpretación*

El procedimiento a seguir para realizar el análisis de los datos empíricos consistió en segmentar el objeto de estudio en dimensiones: socioeconómica, familiar, cultural, actividad de estudio y estilos de aprendizaje y vocacional. En cada una de ellas se analizaron los porcentajes más significativos, para asociarlos con los de menor relevancia. De igual forma se abstraen, dentro de la misma dimensión, los datos que tienen algo en común de los perfiles de los estudiantes.

La interpretación de la información empírica se realizó conforme al enfoque científico, es decir, orientándose por lo estructural del análisis de la información, que consiste en apreciar los datos de mayor relevancia, para cribarlos en un procedimiento de lo general a lo específico y no a la inversa como se realiza a partir del “paradigma indiciario” (Ginzburg, 1983), de partir de la especificidad de las minucias y los detalles más omisibles, para integrarlos en un cuadro más amplio,

para su interpretación, en una aproximación análoga al método de Morelli y el de Freund, que van más allá de signos pictóricos, indicios y síntomas.

Cabe destacar el énfasis de la singularidad, porque si bien se asignó mayor relevancia a los porcentajes más altos, éstos sólo son válidos por la presencia de los más bajos, debido a que uno se encuentra en el otro, porque se trata de abstraer las particularidades de lo que tienen en común los perfiles de los estudiantes universitarios.

Por último, la información empírica obtenida a partir de un instrumento es una interpretación de los estudiantes de cómo perciben su realidad, en las diferentes dimensiones, se trata de una interpretación de primer grado, porque así la interpretan ellos en su ambiente inmediato. En cambio el trabajo de los investigadores de la orientación educativa es una interpretación de segundo grado, porque se trata de la interpretación de la interpretación, en referencia al contexto y a la luz de las teorías explícitas e implícitas.

#### **MÉTODO, PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO**

Como se menciona en la justificación de la presente investigación, que de acuerdo con el diagnóstico presentado en el *Programa Integral del Fortalecimiento del Bachillerato*, UNAM (2008), sus estudiantes se ven afectados por las diferentes problemáticas las cuales la orientación educativa requiere conocer a profundidad, para analizarlas y atenderlas. Estas no podrían ser atendidas sin un amplio y detallado conocimiento del estudiante de bachillerato, desde una perspectiva que permita integrar los múltiples aspectos que lo caracterizan, como lo es la: trayectoria escolar, nivel de autonomía en el aprendizaje, ciudadanía, proceso de elección de carrera y su contexto socio-cultural, haciendo posible su comprensión y análisis de cómo se articulan estos distintos factores en el estudiante del bachillerato.

De acuerdo con la necesidad de obtener información que abarque las distintas áreas de la vida del estudiante de bachillerato y con la finalidad de contribuir desde la Orientación Educativa a brindar alternativas pertinentes para la resolución de las problemáticas que dicha población presenta, siendo el objetivo de ésta investigación el de construir los perfiles de los estudiantes universitarios (bachillerato) del sistema escolarizado de la UNAM de la generación 2011-2012, se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones: datos generales, situación socioeconómica, familiar, cultura escolar y prácticas educativas, actividades de estudio y estilos de aprendizaje, dimensión vocacional, nodales para la presente investigación.

## Unidad de análisis, población y muestra

La unidad de análisis esta representada por el perfil pretendido de los alumnos del bachillerato universitario (ENP y CCH).

**Población.** La población objeto de investigación estuvo constituida por los alumnos del bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**Muestra.** Una vez delimitadas las características que debía tener la población a ser estudiada, se procedió a obtener la muestra, a través de las dimensiones anteriormente mencionadas: datos generales, situación socioeconómica, familiar, cultura escolar y prácticas educativas, actividades de estudio y estilos de aprendizaje, y dimensión vocacional.

La muestra fue de aproximadamente .5% de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (250 mujeres y 250 hombres) y aproximadamente .5% de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (250 mujeres y 250 hombres).

**Método** (Tipo de estudio). El tipo de estudio fue descriptivo ya que permitió obtener características de la población seleccionada para arribar al perfil pretendido.

### Técnica

De acuerdo a lo que se señala en los párrafos anteriores que es el de obtener un perfil más detallado de los alumnos de bachillerato que permita incidir en ellos de manera más específica se construyó un instrumento que incluyera más dimensiones que llevara a ese perfil más puntual.

Se realizó una revisión de diferentes escalas como el Diferencial Semántico, Escalas Tipo Liker, así como el tipo de cuestionario que utiliza la UNAM y el Instituto Nacional de la Juventud, se optó por el que utiliza la UNAM, que es un cuestionario de opciones al cual se agregaron otras dimensiones pertinentes para los fines de la investigación.

El cuestionario de opciones fue construido con el objeto de obtener el perfil del estudiante de bachillerato de la UNAM, para esto se tomó en cuenta las categorías de análisis previamente identificadas en las líneas de investigación descritas anteriormente.

El cuestionario de opciones quedó conformado por seis dimensiones, con 8 preguntas en promedio por cada dimensión. Las dimensiones son las siguientes:

DIMENSIONES	No. DE REACTIVOS
1. DATOS GENERALES	9
2. DIMENSIÓN SOCIOECONÓMICA	7
3. DATOS FAMILIARES	5
4. CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	4
5. ACTIVIDADES DE ESTUDIO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	11
6. DIMENSIÓN VOCACIONAL	13

### Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se procedió de la siguiente manera:

En cada uno de los planteles de la ENP y CCH se presentó un aplicador por grupo identificándose como elemento de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, con el apoyo de los orientadores educativos del plantel, así como profesores, solicitando a los estudiantes su participación voluntaria para responder a dicho cuestionario, una vez distribuido éste a todos los alumnos, se le dio lectura a las instrucciones para responder dicho cuestionario, aunado a ello se comentó a los alumnos que si tenían dudas estaban en libertad de preguntar para aclaración, una vez hechas las recomendaciones pertinentes y entre ellas el tiempo para contestar dicho cuestionario. Solamente se aplicó a aquellos que se encontraban en el salón, en una misma sesión (ENP, CCH).

### Tablas de contenido

En éste apartado se presentaron los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis estadísticos adecuados al objeto de investigación, como lo es: obtención de medias para obtener el perfil de los estudiantes en ambas modalidades del bachillerato.

## RESULTADOS

### Descripción global de los datos generales

En lo que concierne al perfil de los estudiantes del bachillerato por sus características generales destacan los siguientes: de los 500 encuestados, 65% se encuentran inscritos en la Escuela Nacional Preparatoria, (ENP) y 35% pertenecen al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de los cuales 99% fueron contestados en el turno

matutino y 1% se aplicaron en el vespertino, esto se debe a las facilidades administrativas para acceder a los grupos.

Se puede apreciar que las edades en promedio de los encuestados se encuentran entre 15 y 17 años, juntos alcanzan 80%. Respecto al género, 56% pertenecen al femenino y 44% al masculino, lo cual es una tendencia cada vez más significativa. El estado civil, predomina los solteros con 97% de los encuestados, mientras 3% no contestaron. Esto se explica porque los jóvenes en la actualidad no consideran prioritario establecer relaciones de pareja formales, antes de cumplir la mayoría de edad, ni después de ésta, lo cual no es una variable, sino una constante.

En cuanto al promedio obtenido en el momento de la encuesta, 32% de los encuestados tiene un promedio entre 8 y 9, es decir, entre bueno y muy bueno, mientras que 27% obtuvo entre 9 y 10, esta franja corresponde a los de excelencia, juntos promedian casi 60% de la población inscrita. Sin embargo, llama la atención que 23% tiene un promedio menor a 7%, éstos se encuentran en riesgo de reprobar por diversos factores, que bien valdría la pena conocer para incidir en ellos. Éstos se encuentran a dos puntos porcentuales de una cuarta parte de la población, deberían ser los destinatarios de diversas políticas para retener la matrícula, como son: tutorías, asesorías de contenido y orientación educativa.

### **Descripción global de los datos de la dimensión socio económica**

Si 36% de los encuestados contestó que viven con ambos padres, 28% vive con la madre, 14% vive con el padre y un 22% vive con otros familiares, se comprende que predominan los hogares con familias atípicas con 64% que no viven bajo el mismo techo, por la separación de los cónyuges, lo cual tiene sus implicaciones en diferentes aspectos y responde a diversas circunstancias.

88% de los encuestados contestaron que no cuenta con un trabajo remunerado, mientras que 13% cuentan con un empleo. De éstos últimos, 50% se emplea en el comercio informal, 25% como ayudantes y 25% como empleados. Cuando se les pregunta si aportan a la casa, 89% no aportan y sólo 11% si lo hace. Puede advertirse la falta de oportunidades de empleo para los jóvenes y quienes si reciben remuneración económica (13%), 50% de éstos, se emplea en el comercio informal.

Respecto a quién sostiene sus estudios, 38% contestaron que son ambos padres, 33% el padre, 24% la madre, 4% ellos mismos y 1% otro. 62% de los jóvenes los sostienen sus padres en su condición de parejas separadas.

Con relación al medio de transporte que emplean,

predominan los que usan camión con 28%, también, los que usan microbús con 28%. Sólo 17% usa el metro y 17% usa auto particular. En lo que concierne al tiempo de traslado, 41% invierte una hora, 39% menos de una hora, 19% tarda dos horas y sólo el 1% tarda tres o más horas.

### **Descripción global de los datos de la dimensión familiar**

Respecto a quiénes integran su familia, eligiendo más de una opción, llama la atención que 31% cuenta con hermanos, siendo el hermano mayor en 42%. 22% la integran ambos padres, 16% la madre, 9% el padre, 10% los abuelos, 7% tienen tíos, 3% tienen sobrinos y 2% cuñados. De estas cifras se infiere que 78% de los encuestados no vive con sus padres bajo el mismo techo, 31% vive con sus hermanos, pero no necesariamente con ambos padres.

El lugar que ocupan en la familia: 42% de los encuestados ocupa el primer lugar, 35% el segundo, 13% el tercero, 7% el cuarto y 3% el quinto.

Respecto a la ocupación del padre, 64% son empleados y trabajan por su cuenta, 21% son profesionistas.

La ocupación de la madre: 35% no trabaja, 27% son empleadas, sólo 21% son profesionistas.

Los datos obtenidos de los encuestados revelan que 65% de las familias dependen del ingreso del padre, esto se explica porque 35% de las madres no trabajan, mientras que 21% de los padres coincide con 21% de las madres, los y las cuales se desempeñan como profesionistas. De lo anterior se infiere que hay una tendencia de las mujeres por estudiar una carrera, hasta el momento, se encuentran a la par.

### **Descripción global de los datos de la dimensión cultural**

Respecto al nivel de escolaridad de la madre: 29% cuenta con estudios de nivel técnico, 19% cuentan con estudios de preparatoria, este nivel es el más elevado, ambos promedian 48%. Mientras que 24% tiene estudios de secundaria, el cual contrasta con 18% con estudios profesionales, notándose una tendencia a la alza en madres jóvenes.

El nivel de escolaridad del padre: 26% cuenta con estudios de nivel técnico, el 22% cursó estudios de preparatoria, juntos promedian casi 50% en este nivel. Mientras 24% cuenta con estudios profesionales.

Con relación a las expectativas de estudio: 49% de los encuestados esperan mejorar su calidad de vida, 29% desean seguir estudiando una carrera. Se puede inferir

que sus expectativas de estudio se encuentran asociadas a mejorar su condición de vida, es decir, se relacionan con el empleo, como una forma de vida y mejora del nivel de vida.

Los recursos didácticos empleados por los profesores en la escuela: 24% usa el pizarrón, 20% usa un proyector, 14% se apoya en materiales de lectura. Es evidente que la gran mayoría de los profesores se apoyan en recursos tradicionales, mientras que 90% no emplea las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sólo 6% se apoya en la internet.

En lo que concierne a los consumos culturales: 87% acude a los museos, mientras que 13% no lo hace. De los que si acuden, 36% prefiere museos de arte, 35% museos de historia y 28% visita museos relacionados con la tecnología.

Respecto al tipo de cine que prefieren ver: 17% opta por filmes de suspenso, 15% de terror, 13% de ciencia ficción, 13% el de acción, 12% el de romance, 10% cine de arte, 10% cine documental y 2% no especificado.

Se infiere que el nivel socioeconómico de los padres de los encuestados es limitado para acceder a otras formas de esparcimiento, como el teatro o la música de cámara o los conciertos.

### **Descripción global de los datos de la dimensión de estudio y estilos de aprendizaje**

Respecto al tiempo que le dedican al estudio: 43% de los encuestados expresan que le dedican de una a tres horas por semana, 29% le dedica de tres a cinco horas y 28% le dedica más de cinco horas a la semana al estudio. Se infiere que no existe un apego al estudio por interés de aprender, sino sólo por pasar materias.

Las técnicas empleadas para el estudio son: 32% usa el subrayado, 28% resume lo leído, se aprecia que 60% emplean técnicas tradicionales de estudio, se confirma la idea de que más de 50% son estudiantes novatos, sólo estudian cuando tienen que preparar exámenes y en menor medida para realizar las tareas.

La forma como elabora los trabajos: 51% los realiza solo, 22% en pareja y 27% en equipo. Las tareas que realiza: 21% solicita características para su entrega, 18% investiga acerca del tema, 13% las realiza con tiempo, 9% las realiza para cumplir, otro 9% las realiza un día antes. Sólo 18% procura aprender mientras realiza la tarea. Se comprende que se carece de una cultura para el aprendizaje a través de los trabajos extra-clase.

Respecto a la lectura de su preferencia: 29% de los encuestados prefiere leer novela, 16% lee cuentos.

En lo que concierne a la sección del periódico que le gusta leer: 16% lee la sección cultural, 17% noticias nacionales y 15% noticias internacionales.

En cuanto a los motivos de la lectura: 40% dice leer porque le llama la atención, y 34% porque le interesa.

Por lo que respecta al para qué le sirve la lectura: 42% para adquirir nuevos conocimientos e información y sólo 22% para ganar información.

Respecto al para qué le sirve la lectura y la escritura: 26% respondieron que para adquirir nuevos conocimientos y 24% para reafirmarlos.

En relación con las técnicas de estudio que emplea, destacan el resumen de ideas principales con 53% y el subrayado con 32%. Se infiere que estos lectores emplean técnicas tradicionales para comprender la lectura.

### **Descripción global de los datos de la dimensión vocacional**

Para la mayoría de los estudiantes estudiados (66.6%) fue fácil elegir el bachillerato y decidieron elegirlo por cuenta propia (41.6%), aunque un porcentaje menor (38.8%) tomó en cuenta la opinión de sus padres y por razones menores tales como: las instalaciones con que cuenta la institución elegida (25%) y la cercanía a sus casas (19.4%).

Las elecciones son procesos evolutivos y complejos que duran muchos años y cambian a medida que el individuo evoluciona (Crites, 1974). En este proceso es importante considerar los factores que influyen directamente en la decisión vocacional tales como el económico, el familiar y el escolar, tal como opina Osipow (1997).

Sin embargo, tal vez por la etapa o periodo de la vida en que estos estudiantes están eligiendo (etapa de la adolescencia, al concluir su nivel escolar de secundaria), para ellos resultó fácil la elección y fue por cuenta propia, considerando de menor importancia factores sociales, familiares, escolares y económicos, pues a 72.3% de la población estudiada la economía de sus padres No influyó en su decisión. A este respecto, Osipow (1997, p. 227) señala que el grado de libertad que tiene una persona para escoger es muy interior a lo que generalmente se cree y que las expectativas de cada individuo no son independientes de lo que la sociedad espera de él. A la vez, se supone que la sociedad presenta las oportunidades en tal forma que se relacionen con los miembros de cada clase.

Esto lo podemos observar en que 86.1% de los estudiantes piensa estudiar una carrera de nivel superior al concluir sus estudios de bachillerato, en contraste con

los que piensan estudiar una carrera de nivel medio superior (9.7%) o los que piensan buscar un empleo (9.7%), una expectativa dependiente de lo que la sociedad espera de él, acorde a un individuo que logra ingresar a alguno de los bachilleratos de la UNAM (ver resultados de la dimensión familiar y socioeconómica).

Una observación importante es que los estudiantes a pesar de restar importancia a la influencia que ejercen otros factores en su decisión vocacional, consideraron que les gustaría parecerse a su padre (38.8%) y a su madre (20.8%) más que a cualquier otro miembro de su entorno: profesor (11.1%), abuelo (4.1%), hermanos (3.6%), tíos (2.2%) y amigos (0.8%). Y lo que les gusta de las personas elegidas es: la dedicación al trabajo (61.1%) y su carácter (52.7%), más que la imagen (13.8%) y su profesión (16.1%).

Blau (1956) y Holland (1959) supusieron que la gente desarrolla una jerarquía en la evaluación de la elección y estima las probabilidades de éxito, y que la decisión se efectúa por un compromiso entre los dos juicios. Es decir, la mayoría de la gente elige en el nivel más alto de su evaluación y que le presente una posibilidad razonable de triunfar. Y, en este marco de referencia, la información es crucial para llegar a tomar una buena decisión.

En este sentido, el mayor porcentaje del grupo estudiado (56.9%) consideró la información como un aspecto relevante para la elección del bachillerato, y las fuentes principales fueron: internet (44.4%) y sus orientadores escolares (42.2%). Para estos estudiantes (66.6%) la información sí influyó en su decisión.

La información, a diferencia de los datos, tiene significado (relevancia y propósito). No sólo puede formar potencialmente al que la recibe, sino que está organizada para algún propósito. Para 88.8% de la muestra no sólo fue importante la información y sus fuentes sino el manejo de la información en una decisión vocacional.

Uno de los temas importantes en el terreno vocacional es el concepto de sí mismo. Carl Rogers, Carter y Bordin (1943) sostienen que la conducta es la reflexión del individuo con la cual intenta mejorar sus pensamientos autodescritivos y autoevaluativos. Por otro lado, Super sostiene que los comportamientos que la persona emplea para mejorar su concepto de sí mismo están en función de su nivel de desarrollo. A medida que se madura, este concepto de sí mismo se estabiliza (en Osipow, 1997, p. 142).

A este respecto, en los resultados del estudio, el concepto que los estudiantes tienen de sí mismo fue: ser alegres (80.5%), amigables (77.7%), confiables (75%), creativos (63.8%), tolerantes (55.5%), cooperadores

(55.5%), dedicados al estudio (50%) y desorganizados (27.7%), entre otras características menos consideradas.

Como se puede observar es una autoevaluación y autodescripción que los conduce a un autoconcepto positivo, en lo general, de sí mismos. También se puede inferir que el considerarse desorganizados, en una opinión menor por debajo de 30%, no baja su autoconcepto, ya que no lo reconocen como defecto sino como un rasgo propio de su edad.

Bordin (1943) propone la noción de que las respuestas a los inventarios sobre intereses vocacionales representan la proyección individual del concepto de sí mismo en términos de los estereotipos que el individuo tiene de las diferentes ocupaciones. Si se sigue a Bordin, la proyección positiva que tienen los estudiantes del concepto de sí mismos y la concepción que tienen de los estereotipos de las diferentes ocupaciones los llevaron a considerar que lo más importante en su vida es desarrollar su creatividad (48.6%), ayudar a los demás (41.6%), tener un empleo (41.6%) más que ganar dinero (25%), adquirir una posición social (27.7%) y preocuparse por desarrollar el avance científico y tecnológico del país (19.4%).

Finalmente puede ultimarse que el perfil descriptivo cuantitativo de los estudiantes del bachillerato de la UNAM (tanto de la Escuela Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades), en el terreno vocacional, es el siguiente:

**Elección:** 66.6% de los estudiantes considera que fue fácil elegir el bachillerato; 41.6% decidió elegir el bachillerato por cuenta propia; para 56.9% el aspecto más importante que consideró para la elección del bachillerato fue la información; 44.4% la fuente más importante considerada – al elegir más de una opción– fue internet y en segundo lugar 42.2% sus orientadores escolares; corroborando lo anterior, para 66.6% la información sí influyó en su decisión; 88.8% de la población estudiada consideró que si es muy importante el manejo de la información en una decisión vocacional; 72.3% considera que la economía de sus padres no influyó en su elección; 86.1% piensa estudiar una carrera de nivel superior al concluir sus estudios de bachillerato.

**Autoconcepto:** A 38.8% de los estudiantes les gustaría parecerse a su padre y 20.8% a su madre; a 61.1% lo que más le gusta de la persona elegida es la dedicación al trabajo y a 52.7% su carácter; acerca de las características más importantes que consideran tener se encuentran: alegre (80.5%), amigable (77.7%), confiable (75%), tolerante (55.5%) y cooperador (55.5%); lo que consideran más importante en la vida es desarrollar su creatividad (48.6%), tener un empleo (41.6%) y ayudar a los demás (41.6%).

## CONCLUSIONES

Uno de los rasgos que llaman la atención de los perfiles de los estudiantes es la estructura del núcleo familiar en el que se puede advertir que sólo 36% de los encuestados vive con ambos padres, lo cual significa que 64% de ellos, no viven bajo el mismo techo, esto quiere decir que pertenecen a familias atípicas. Sin embargo, esta cifra no coincide con 22% de los encuestados que contestaron que su familia está compuesta por ambos padres, lo cual tiene sus implicaciones en diferentes aspectos y responde a diversas circunstancias.

En lo que concierne al rol social que asumen los padres son proveedores de los recursos para que los hijos estudien. La escolaridad de la madre promedia 48% las que cuentan con estudios de nivel técnico y preparatoria. En cambio otros niveles son significativos, ya que 24% realizaron estudios de primaria y 18% cuentan con estudios profesionales. Se infiere que el nivel de escolaridad tiene una tendencia a la alza.

Por su parte, los padres suman también 48% los que cuentan con estudios de nivel técnico y preparatoria, en el mismo nivel de las madres, distinguiéndose en 24% los que cuentan con estudios profesionales, notándose una diferencia de 6 puntos en el nivel de escolaridad.

En términos generales el bajo nivel de escolaridad de los padres es la constante, lo que permite inferir que el "capital cultural" con el que cuentan es limitado. Esto no determina que el capital cultural de los alumnos también lo sea.

El nivel de escolaridad tiene una relación estrecha con los ingresos familiares, aún cuando no se cuentan con datos que revelen el tipo de empleo con el que cuentan, se advierte que 38% de los encuestados les sostienen en sus estudios ambos padres, notándose la unidad de la familia, en cambio 33% los sostiene el padre, 24% la madre y sólo 4% dependen que ellos mismos. Es evidente que 57% de las familias no viven bajo el mismo techo.

En lo que concierne a las expectativas de estudio de los encuestados: 50% espera una mejor calidad de vida y 29% anhela seguir estudiando una carrera. Esto se explica porque las personas participan de un mundo particular, porque en él aprenden a apropiarse de los saberes, anhelos e instrumentos de su grupo y son portadores de ellos, mediante la subjetividad, que a su vez se vincula con el pensamiento de sentido común, porque es parte de su estilo de vida, ya que construye sentidos a través de sus acciones y los asigna, aún sin reflexionar previamente, porque están consagrados por la tradición de la cultura (Weber, 1997, Schütz, 1995, Berger y Luckmann, 1998).

Asimismo, el sujeto particular apprehende a objetivar la

realidad, es decir, a exteriorizar sus acciones, a integrarlas en un proyecto de realización y a luchar para alcanzar sus metas.

Dentro de este mundo particular se construyen las expectativas, se diseñan las metas que integran un proyecto, porque formará parte de la vida de cada persona. Las expectativas, como la elección de carrera, la idea de terminar exitosamente un ciclo escolar o el tipo de bachillerato que se desea estudiar, son construcciones sociales, porque existe una carga valoral, social y emocional sumamente compleja.

En realidad no se elige por azar o por casualidad, sino desde su situación biográfica socialmente construida, es decir, la forma como se sitúa en la vida de una manera específica (Schütz, 1995), del acervo de conocimiento a mano y las coordenadas de matriz social que es la forma como cada cual se ubica físicamente, en el mundo de la vida diaria (Schütz, 1995).

Cuando las expectativas coinciden con las del grupo de referencia, en la relación "cara a cara", la cohesión refuerza la construcción social acerca de las expectativas, de tal manera que éstas se convierten en representación social, mismas que guardan una relación estrecha con las condiciones socio-económicas de la familia, las circunstancias escolares, el conocimiento de sí mismo y de la carrera del interés del estudiante, entre otras.

En relación con las dimensiones de estudio y el tiempo que le dedican a la semana, se aprecia que 43% le destinan de una a tres horas por semana, lo cual resulta ser sumamente reducido al mínimo necesario, pero insuficiente, esto tiene que ver con las expectativas de estudio y la motivación del logro, que a su vez derivan de la cultura, porque ésta es el escenario en el que actúan los individuos, en su ambiente inmediato o pequeños mundo (Heller, 1970) y es en este escenario en donde establecen "una red de relaciones objetivas entre posiciones que entran en juego en" lo que Bourdieu llama *campo simbólico*, a la configuración de relaciones objetivas entre posiciones, éstas a su vez se definen por su "existencia y "determinaciones" que impone a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones (Bourdieu, 1997).

El *campo simbólico* es análogo a un campo de juego en donde los actores se encuentran atrapados por el juego y pierden la visión general, porque sólo aprecian personas a su alrededor, asumiéndose en sus roles sociales, sin reparar en lo que hacen y cómo lo hacen, ésta es una forma de explicar por qué emplean técnicas tradicionales como el resumen de ideas principales y el subrayado, en lugar de emplear estrategias de aprendizaje, menos aún se les puede pedir que reflexionen, acerca de cómo están aprendiendo. "Por andar entre los árboles, no aprecian el bosque".

## REFERENCIAS

- Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, Miguel Ánge Porrúa.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Blau, P.M., Gustad, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S. y Wilcox, R.S. (1956). Occupational choice: a conceptual framework. *Industr. Labor Relat. Rev.*, 9, 531-543. En Osipow, Samuel H. (1997). *Teorías sobre la elección de carrera*. Ed. Trillas, México.
- Bordin, E.S. (1943). *A theory of interests as dynamic phenomena*. *Educ. Psychol. Measmt.*, 3, 49-66. En Osipow, Samuel H. (1997). *Teorías sobre la elección de carrera*. Ed. Trillas, México.
- Bourdieu, P. Chaboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1997). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu Pierre (2000), *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional*, Biblioteca de Psicología y Sociología aplicadas. Editorial paidos, Buenos Aires, Argentina.
- Freund, Julien (1986) *Sociología de Max Weber*, Barcelona, Península.
- García, Susana (2001), Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Plaza y Valdés.
- Giddens, Anthony (1997), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- Ginzburg, Carlo (1983), Señales, raíces de un paradigma indiciario, en: GARGANI, Aldo. *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*, México, S. XXI.
- Heller, Agnes (1970) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *J. Counsel. Psychol.*, 6, 35-45. En Osipow, Samuel H. (1997). *Teorías sobre la elección de carrera*. Ed. Trillas, México.
- Jackson, Ph. W (1998) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Maffesoli, Michel (1993) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (2003) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Osipow, Samuel H. (1997). *Teorías sobre la elección de carrera*. Ed. Trillas. México.
- Piña, Juan Manuel (2004) (Coordinador) *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU-UNAM.
- Programa Integral del Fortalecimiento del Bachillerato*, UNAM (2008). Recueprado de [www.sdei.unam.mx/img/lecturas/Folleto\\_bachillerato\\_2009.pdf](http://www.sdei.unam.mx/img/lecturas/Folleto_bachillerato_2009.pdf)
- Schütz, Alfred (1995) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Tinto, Vicent (1992) *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES.
- Velázquez, Luz María (2005). El oficio de estudiante del nivel medio superior. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. México, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado.
- Weber, Max (1997), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

**d** de acuerdo con el diagnóstico presentado en el Programa Integral del Fortalecimiento del Bachillerato, UNAM (2008), sus estudiantes se ven afectados por diferentes problemáticas, las cuales la orientación educativa requiere conocer a profundidad, para analizarlas y atenderlas. Estas no podrían ser atendidas sin un amplio y detallado conocimiento del estudiante de bachillerato, desde una perspectiva que permita integrar los múltiples aspectos que lo caracterizan, como lo es: la trayectoria escolar, nivel de autonomía en el aprendizaje, ciudadanía, proceso de elección de carrera y su contexto socio-cultural...

# Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes<sup>1</sup>

Patricia Brogna<sup>2</sup>

*Lo mejor que el mundo tiene es la cantidad de mundos que contiene.  
Para recuperar la universalidad de la condición humana,  
que es lo mejor que tenemos,  
hay que celebrar al mismo tiempo la diversidad de esa condición.*

**Eduardo Galeano**

**Resumen:** El presente artículo analiza la inclusión educativa de personas con discapacidad desde una perspectiva compleja. En el abordaje sociológico las relaciones y los niveles sociales, en juego son más significativos que las estrategias pedagógicas, los contenidos o la currícula. Los docentes pueden pensar a la escuela, a la discapacidad, a su propio rol en el sistema y a sí mismos, como sujetos sociales, con un pensamiento reduccionista y lineal o con un pensamiento dinámico, múltiple, disperso y no lineal. Es objetivo de este trabajo convocar a los docentes a internarse en los múltiples territorios que conviven en el aula, sin pretensión de reducirlos a lo único y lo mismo. **Palabras clave:** pensamiento nómada, inclusión-exclusión, modelo de la encrucijada, visiones de la discapacidad, rol docente.

**Abstract:** . This article analyzes the educational inclusion of people with disabilities from a complex perspective. In the sociological approach relationships and social levels in the game are more significant than the pedagogical strategies, content or curriculum. Teachers can think of to school, disability, his own role in the system and themselves as social subjects, with a reductionist and linear thinking or dynamic, multiple, dispersed and non-linear thinking. Objective of this work is to convene teachers to penetrate in multiple territories that coexist in the classroom, without attempting to reduce to one and the same. **Keywords:** nomadic thought, inclusion-exclusion model Crossroads, visions of disability, teaching role.

**Sumário:** Este artigo analisa a inclusão educacional das pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva complexa. Nas relações abordagem sociológica e níveis sociais no jogo são mais significativas do que as estratégias pedagógicas, conteúdos ou currículo. Os professores podem pensar em escola, deficiência, o seu próprio papel no sistema e se como sujeitos sociais, com um pensamento reducionista e linear ou, pensando múltipla, dispersa e não-linear dinâmico. Objetivo deste trabalho é a convocação de professores para penetrar em vários territórios que coexistem na sala de aula, sem tentar reduzir a uma única e mesma coisa. **Palavras-chave:** o pensamento nômade, Crossroads modelo de inclusão-exclusão, visões de deficiência, papel docente.

---

1. El presente artículo se basa en la tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, “La discapacidad: una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad, realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano”, FCPyS, UNAM, México, noviembre 2006; y en las ponencias presentadas en la “Reunión de especialistas para definir prioridades estratégicas de la agenda regional sobre la situación de las personas con discapacidad”, organizada por la CEPAL, 14 y 15 de mayo de 2013, Santiago, Chile y en el “Primer Congreso Argentino, Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, organizado por Fundación Tigre para la inclusión, el Banco Mundial, GPDD y el Municipio de Tigre, los días 30 y 31 de agosto y 1 de septiembre de 2013 en Argentina.

2. Dra. En Cs. Políticas y Sociales, UNAM; Mtra. en Estudios políticos y sociales, FCPyS de la UNAM, México; Maestra en Inclusión de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca, España; Licenciada en Terapia ocupacional, UNQUI, Argentina. Correo: brogna@gmail.com

Pensemos nuestro pensamiento. La acción de imaginar, considerar, reflexionar o examinar puede tener características muy diferentes. Deleuze distingue el pensamiento sedentario del pensamiento nómada. El primero es lineal, estático, dicotómico, progresivo (con una trayectoria y evolución hacia una meta: la “verdad”), unívoco, reduccionista, jerarquizante.

El segundo es un pensamiento disperso, no-lineal, complejo, ambiguo, dinámico, anárquico, múltiple (reconoce -por un lado- múltiples causas, factores, perspectivas y niveles; y -por otro- acepta múltiples realidades y verdades en juego). Podríamos criticar esta distinción por dicotómica: en su pretensión de superarlo, mantiene vestigios del pensamiento sedentario. Pero avanzar en esta disquisición nos adentraría en “senderos que se bifurcan”, diría Borges; nuestro pensamiento nómada nos guiaría en incursiones fractales y excederíamos el tema que nos interesa abordar.

Heráclito nos ayuda a entender que ambos pensamientos como complementarios, como “coincidentia oppositorum” (Mondolfo, 1966:84). Imaginemos un grupo de cazadores que se dispersa en un terreno desconocido, revisa, busca, se aleja, regresa... Y durante la noche se reúne alrededor de una fogata ¿de qué hablarían? ¿cómo integrarían los descubrimientos, los hallazgos, las novedades?

Podemos reconocer la dominancia de cada modalidad de pensamiento en diferentes corrientes filosóficas y matemáticas, como de las ciencias naturales y sociales. La pedagogía no escapa a la regla.

¿Cómo piensa la escuela a la discapacidad? ¿cómo se piensa a ella misma, en relación a la discapacidad?

Pensar de manera sedentaria la discapacidad evocará una condición individual, el “déficit” físico o mental del alumno, una característica invariable y permanente, que lo hace diferente a los demás, que impedirá (o dificultará) que aprenda o se relacione, y que -con los tratamientos médicos o pedagógicos “correctos”- podrá curarse o al menos “mejorar”.

Sin embargo este pensamiento estático, unívoco y reduccionista enmascara todo lo que está en juego en el campo social. A partir de aquí apelaré al pensamiento nómada de mi interlocutor, alentándolo a abandonar la falsa certeza del diagnóstico para internarse en nuevos territorios.

## Explorando la discapacidad

Si usáramos el pensamiento sedentario diríamos que la discapacidad “es y está” en el diagnóstico y por lo tanto para definirla nos centraríamos en los déficits de una persona.

En un abordaje nómada abandonaríamos tal pretensión y nos preguntaríamos *de qué hablamos cuando hablamos de discapacidad*. Sin dudas hablamos de mucho más que de un síndrome o de una lesión individual. Hablamos de distintos aspectos y niveles de lo social, de estereotipos, de representaciones sociales<sup>3</sup>, de mitos.<sup>4</sup> Una misma situación podrá analizarse en el nivel microsocioal -personal o familiar-, el mesosocioal o comunitario y el macrosocioal en el que podríamos incluir -por ejemplo- al Estado, al gobierno y a los medios masivos de comunicación. Hablamos de aspectos como el sanitario, el educativo, el laboral.

Hablamos de cómo “mi” perspectiva, según la posición que “yo” tenga en el campo, condicionará el modo en que lo defina. Y sobre todo hablamos del modo implícito e imbricado con que todo esto se pone en juego en situaciones sociales concretas.

Las maneras de pensar la discapacidad pueden verse en dos definiciones que, aún siendo contemporáneas, ponen de manifiesto representaciones muy diferentes:

La Declaración de los Derechos de los Impedidos del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de Naciones Unidas designa con el término “impedido” a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales (Naciones Unidas, 1975)

La UPIAS (Union of the Physically impaired against segregation. Unión de Impedidos Físicos Contra la Segregación, define la discapacidad “como la desventaja o restricción para una actividad que es causada por una organización social contemporánea que toma poco o nada en cuenta a las personas que tienen deficiencias físicas (sensoriales o mentales) y de esta manera las excluye de participar en la corriente principal de las actividades sociales”. (UPIAS, 1974)

3. Según Jodelet la representación social es un saber del sentido común, una forma del pensamiento social que se define por un contenido –información, actitud- de un sujeto en relación a otro. “Toda representación social es representación de algo y de alguien”. (2002).

4. Mito: historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal. (Aceptación 2, Diccionario de la Lengua Española, 2001)

Cada una pone el énfasis en diferentes aspectos y niveles de la interrelación entre los actores. La UPIAS acentúa el rol de la sociedad, la definición de Naciones Unidas lo ignora.<sup>5</sup>

### La discapacidad desde una perspectiva compleja

No vamos a definir la discapacidad por la deficiencia o limitación de la capacidad de una persona sino a caracterizarla como sistema complejo y para ello me basaré en el Modelo de la Encrucijada (Brogna, 2006, 25-43).

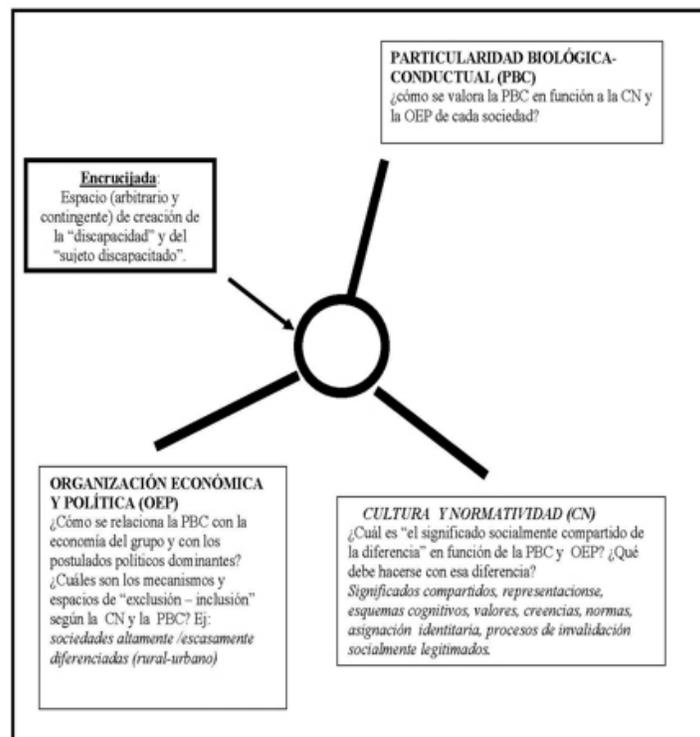
Según este modelo la discapacidad se configura en la confluencia de tres aspectos: (a) la particularidad biológica y de conducta de un sujeto, (b) la organización política y económica de una comunidad y (c) la cultura y normatividad de ese mismo grupo, en un contexto socio-histórico determinado.

La particularidad biológica-conductual se relaciona con aquellas características biológicas o de conducta de un sujeto que lo distinguen de los demás miembros de su grupo. En la actualidad esta distinción se hace en relación a una "norma", a un modo *normal* de ser o hacer. Sin embargo para entender la significación que se otorga a esta particularidad es necesario tener en cuenta otros dos aspectos. La organización económica y política de y la cultura y la norma de la comunidad en la que ese sujeto vive.

La cultura y la norma determinarán cuál será el "significado socialmente compartido" de esa particularidad, será el sustento de las representaciones sociales, de los valores y creencias. La organización económica y política es el aspecto que con sus postulados dominantes legitimará los procesos, mecanismos y espacios de "exclusión – inclusión". Por ejemplo la significación que adquiere el retraso mental en una sociedad altamente diferenciada (como las urbanas), las situaciones de discapacidad que se produzcan en las interrelaciones así como la posición del sujeto en el campo social serán muy diferentes que en un entorno rural, escasamente diferenciado en cuanto roles y funciones sociales.

Pero, como sistema complejo, lo que emerge de la interrelación de estos tres aspectos es mucho más que la suma de las partes. La discapacidad, entendida de modo complejo, queda configurada en la confluencia: no está en una sola de las partes sino en la confluencia de las tres y no puede analizarse sin tener en cuenta su relación con las otras dos. En ese sentido la encrucijada es un espacio arbitrario y contingente: quién va a ser designado como discapacitado y el modo en que será tratado es algo histórica y socialmente cambiante.

A través del siguiente esquema se representan los conceptos referidos en el párrafo anterior.



Fuente: Brogna, 2006, p.35

5. Las nuevas definiciones de Naciones Unidas, por ejemplo la de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006, toman en cuenta la dimensión social aunque no de manera tan radical como la de la UPIAS, si no de un modo que podríamos llamar "híbrido" entre el modelo médico y el modelo social.

Otra forma de representarlo es transformando el esquema en una fórmula:



Desde esta perspectiva es imprescindible realizar una distinción entre la condición, la situación y la posición de discapacidad (Brogna, 2006, 174-177). Las dos primeras han sido abordadas por Pantano con una conceptualización diferente.<sup>6</sup>

Desde mi perspectiva la condición de discapacidad es el nivel individual, el que refiere a la naturaleza o la propiedad de las cosas: la particularidad de la que ampliamos más arriba. La situación de discapacidad se juega en el nivel relacional, en “el aquí y ahora” de lo social. La posición de discapacidad hace referencia a la categoría o condición social de cada persona respecto a las demás: éste es el nivel estructural, el que se consolida históricamente y se institucionaliza a través de procesos a largo plazo. En los términos de Bourdieu diríamos que es la posición que se ocupa (¿o se designa?) dentro de un campo de posiciones sociales históricamente constituidos.

Pero tanto la condición como la posición se ponen en juego en situaciones concretas y es sólo en el contexto de las relaciones interpersonales como podemos analizarlas.

En síntesis hablar de discapacidad implica precisar los aspectos y niveles a los que nos referimos, o sea caracterizar la encrucijada específica y particular que estamos analizando.

### Las visiones de la discapacidad<sup>7</sup>

Si hasta aquí he complicado la perspectiva, haré ahora una nueva exigencia al pensamiento nómada del lector. Vagaremos ahora no por el espacio sino por el tiempo.

En todos los análisis históricos de la discapacidad se sostiene, erróneamente, que las diferentes maneras de concebir y comprenderla (así como la respuesta y el trato que se le otorga) se suplen, que cada visión toma el lugar de la anterior, reemplazándola. Ello no opera así en la realidad porque todo sistema es una totalidad temporal y espacial: como diría Durkheim todo está. **Todas las visiones coexisten en el aquí y el ahora.**

Un análisis que tome en cuenta los elementos y la dinámica propuesta en el modelo de la encrucijada permite distinguir en la historia diferentes visiones que permanecen en el campo social.

Si hoy hiciéramos un recorte para estudiar cualquier evento de lo social, bien podría ser una escuela especial o un aula donde uno de los alumnos tenga alguna discapacidad, cada una de estas visiones tendrá “su portavoz”, su vocero en el campo social. Aún cada uno de nosotros, dependiendo del tipo y la gravedad del déficit, pensaremos desde alguna de ellas.

6. Pantano, L., *De las personas con discapacidad y de la discapacidad*. Condición y situación. Fuente: [http://www.integrared.org.ar/links\\_internos/noticias/discapacidad\\_pantano/index.asp](http://www.integrared.org.ar/links_internos/noticias/discapacidad_pantano/index.asp)

7. Este apartado resume el capítulo *Las visiones de la discapacidad*, en “La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto?...”, Brogna, 2006, pp. 45-75.

En el siguiente gráfico se señalan las visiones: de aniquilamiento o exterminio, la sacralizada o mágica, la caritativo-represiva (que son dos caras de la misma moneda y operan en tándem: el otro es alguien a quien tengo que cuidar...o de quien me tengo que cuidar), la médica-reparadora, la asistencialista-normalizadora y la visión del modelo social.



Desde la visión asistencialista-normalizadora hacia atrás todas las visiones se centran en el individuo.

A partir del modelo social el problema, planteado en términos de segregación, opresión, discriminación (Barnes, 1998) se centra en la sociedad.

De este apartado surgen preguntas que si bien no es objetivo de este artículo responder, sí es imprescindible dejar planteadas ¿qué visiones de la discapacidad predominan en la escuela? ¿cuál es la hegemónica? ¿cómo es la relación entre las visiones que conviven en la escuela?

### Inclusión-exclusión

No podemos hablar de uno de los conceptos sin

hablar del otro. Hablar de inclusión educativa nos obliga a pensar en la exclusión educativa. La exclusión es definida o analizada de modos diversos: para el Colectivo Situaciones (2002: 127) “la exclusión es el lugar que nuestras sociedades biopolíticas producen para poder incluir a personas, grupos y clases sociales de manera subordinada”.

En palabras de Agamben “*el excluido es el nombre de incluido como excluido*”; para Castel (1997: 15) la exclusión es parte un continuum conformado por zonas de cohesión social a zonas de desafiliación en relación al trabajo y a la participación en redes sociales; según Rosanvallón (1995: 193) la exclusión debe considerarse en forma dinámica e histórica, o sea como procesos que

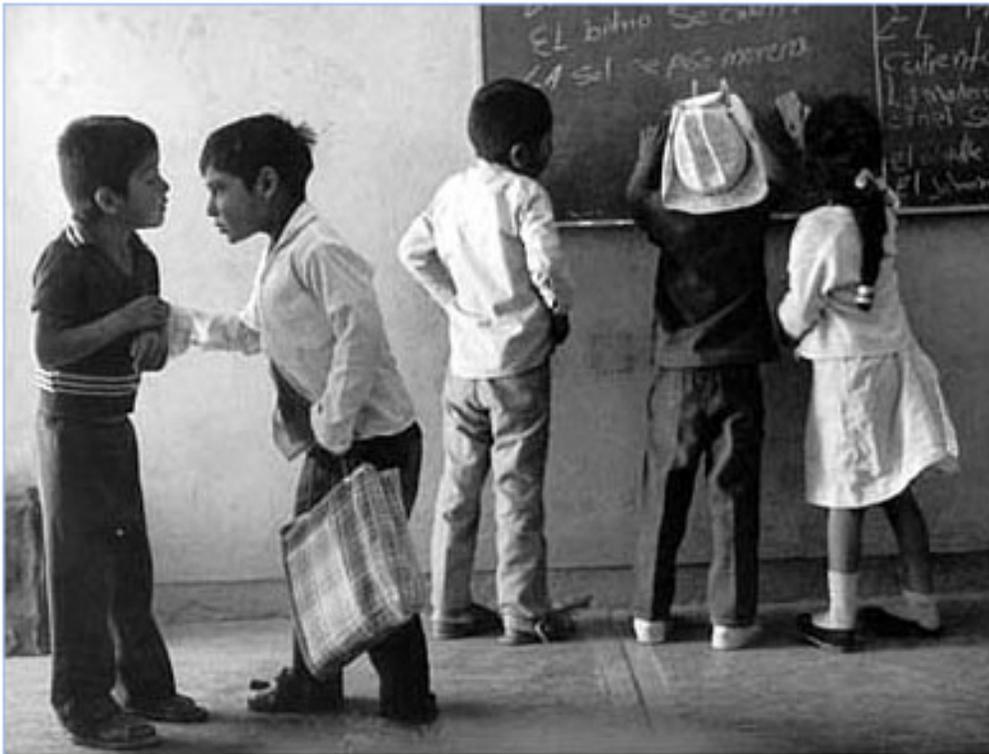
se hacen visibles en las trayectorias de vida.

¿A quienes, cómo y por qué la escuela incluye o excluye? Responder a esta pregunta nos obliga a pensar en los procesos, mecanismos, prácticas y discursos a través de los cuales construimos, legitimamos y asignamos a determinados sujetos una posición de otro en el campo social y los excluimos del acceso a los bienes y espacios sociales. En este caso, la educación.

En otro trabajo sobre *una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado?* (2004) reflexionaba sobre las características inherentes de la escuela y el sistema escolar que hacen tan difícil la inclusión. La inclusión educativa atenta contra el fin último de la escuela que, tal como explican Álvarez Uría y Varela, es transmitir

los saberes propios de cada clase social y sobre todo, enseñar a obedecer. En ese sentido la discapacidad y su heterogeneidad se vivirá como una amenaza o una oportunidad, según la organización y el sistema educativo rechace o acepte cuestionar profundamente aquello que “el sentido común docente” entienda como natural.

¿Podríamos pensar y crear una escuela no para la norma si no para la diferencia? ¿Una escuela abierta al disenso y la crítica? En mi experiencia, muchas veces, cuando se le preguntaba a un docente de escuela común cuántos alumnos tenía en su grupo respondía: “treinta y un integrados”. Treinta iguales y un diferente, parece decirnos. En su ingenuidad el docente pensaba que, “si no tuviera a ese integrado”, su grupo tendría treinta



iguales. Que la escuela nos hace iguales, que a todos nos interesa aprender lo mismo en el mismo momento. Que a la escuela vamos –solamente- “a aprender”.

Mariana Yampolsky<sup>8</sup> ilustra la veracidad de ese argumento con una imagen mucho más contundente:

El sistema educativo, la escuela y los docentes deberán resignar sus pretensiones de homogeneizar a los grupos en pos de “repartir” el conocimiento. La utopía, como ese horizonte que según Eduardo Galeano nos ayuda a caminar, es reconvertir la educación en un espacio donde compartir, buscar, participar –al fin- en algo que pudiera llamarse aprendizaje y crecimiento.

Quizás para ello lo esencial no sean las aulas, la currícula y las evaluaciones. El modo en el que está organizado el sistema educativo es uno de los muchos modos posibles. Y si este modo excluye (y no sólo a las personas con discapacidad) deberíamos revisarlo hasta las raíces. Por ejemplo preguntarnos –entre muchas otras cuestiones- porqué solamente pensamos en “alumnos con discapacidad” ¿acaso la ausencia de docentes con discapacidad no demanda, también, serios cuestionamientos?

### En el centro puntual de la mañana. Dios, la araña<sup>9</sup>

Y en el centro puntual de la mañana...la maestra. No por una condición divina de su rol, sino porque su disposición será central en cualquier intento de generar espacios educativos incluyentes (o no excluyentes). Cuando el docente cierra la puerta del aula, puede dejar fuera todas las contradicciones y los conflictos que representa la discapacidad para la sociedad. Puede asumir que ese otro es alguien **que a pesar suyo le concierne** (como diría Levinas), y actuar en consecuencia.<sup>10</sup>

O puede, por el contrario, dejar entrar al aula todos los conflictos y contradicciones que la sociedad mantiene hacia la discapacidad y hacerlos jugar es ese microcosmos de treinta y tantas bancas.

Su propio habitus jugará un rol protagónico para la inclusión de alumnos con discapacidad: creará o recreará un espacio incluyente o excluyente, favorecerá

u obstaculizará vínculos receptivos y flexibles.

En entrevistas realizadas durante mi trabajo de investigación de maestría, dos adultos con discapacidad fueron claros en el mensaje docente que había sido fundante de una vida académica, profesional y personal exitosa: “a mi nunca me dijeron que no podía”.

Existe una enorme producción teórica y metodológica para favorecer la inclusión. El concepto de “necesidades educativas especiales”, las “adaptaciones curriculares”. Acciones e instrumentos (incluso la teoría, en su faceta instrumental) que permitan flexibilizar los aspectos más rígidos de la escuela.<sup>11</sup> Pero sin una disposición sincera del docente, se transforman en recetas y herramientas inútiles. Cuando el docente cierra la puerta de su aula, hace su propia política. Supera con creces lo que el estado planifica e implementa, o pone en riesgo de fracaso absoluto el diseño más perfecto de la política más avanzada.

Es el sujeto clave de este sistema complejo. Será quien dé la señal de alarma cuando el estado, la institución y la comunidad “lo dejen solo” y no pueda (como fue uno de los señalamientos sobre los factores que dificultan los procesos de inclusión que los docentes manifestaron en un taller sobre el tema); y en función de la respuesta que obtenga iniciará un desafiante trabajo interdisciplinario, incluso con otras instituciones; o se cerrará en su ostracismo cuando se le haga sentir que es el único responsable del fracaso de un proyecto que la institución acepta hacia el exterior pero que -hacia el interior- le delega sin respaldo ni apoyos.

### Consideraciones finales

A través de un pensamiento sedentario y desde un paradigma médico y asistencial la discapacidad puede entenderse como algo a curar o reparar, una condición que hace a la persona vulnerable o peligrosa, un problema individual del que pueden abordarse sus aspectos colectivos. Pero través de la incursión guiada por un pensamiento nómada, el territorio nos muestra todas sus irregularidades, sus quiebres y elevaciones, sus frondas y sus bosques... Con este abordaje inquisitivo y complejo, la discapacidad adquiere aspectos y

8. Fotógrafa mexicana, nació en Estados Unidos de padre ruso y madre alemana. En 1945, a los veinte años llegó a México donde murió en 2002. Fuente: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/special/yampolsky/mariana1.htm> <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/special/yampolsky/gsalt.jpg>

9. Alejandra Pizarnik. Poeta argentina (1936-1972).

10. Jacobo Cupich señala “el concernimiento como clave de lo que se ha denominado prácticas (educativas) logradas” (Jacobo, 2010:63 y 319)

11. Según los elementos modificados, podemos dividirlos del siguiente modo: (1) **Adaptaciones de acceso** al Currículo: (adaptación elementos o procesos de acceso a la currícula) **espacios, materiales, sistemas de comunicación, profesionales**; ejemplos: emplazamiento, organización de RRHH, servicio de refuerzo pedagógico, tratamientos, espacios, tiempos, equipamientos, SAAC, dispositivos del aula; (2) **Adaptaciones curriculares propiamente dichas**: (responden a ¿qué, cómo y cuando enseñar y evaluar?); se dividen en: (a) **significativas**: modifican elementos que afectan los aprendizajes esenciales de las áreas del currículum oficial: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y (b) **no significativas**: modifican elementos de la programación que no afecta la enseñanza del currículum oficial: metodología y actividades.

niveles que son necesarios no solamente describir sino interpretar.

Se puede entender la inclusión de las personas con discapacidad como algo que pone en jaque a las pretensiones de homogeneidad, las cuestiona y las desafía. Pero también como una disposición que, por lo mismo, enriquece a la sociedad, la hace más abierta y múltiple. Le ayuda a recuperar, y a celebrar, la infinita diversidad de la condición humana.

Lamentablemente la plena inclusión de las personas con discapacidad, en una sociedad capaz de albergar en un plano de igualdad a toda la diversidad humana, es un objetivo aceptado en el discurso más que en las prácticas cotidianas, especialmente en el ámbito educativo. Deja en evidencias persistentes contradicciones. Decía una supervisora de Educación Especial “yo estoy de acuerdo con la inclusión, pero cuando estén dadas las condiciones”.

Es un argumento paradójico que acepta lo que niega. Las condiciones necesarias para esa inclusión no se crearán con anterioridad, no pueden ser el prerrequisito. Será una tarea de construcción dinámica, dialógica y permanente entre comunidad, el estado, la escuela, la persona con discapacidad, las familias; entre las temporalidades de la estructura y la coyuntura...o no será.

En ese sentido si el docente cree que la inclusión, la relación con ese otro es algo que le concierne, actuará en consecuencia, creará los puentes, buscará los caminos, avasallará los obstáculos. Pero si no cree que “eso” le concierna buscará las excusas y hará –callada o explícitamente- la pregunta fatal: ¿qué hace este niño en mi aula? Que es cómo decir ¿qué hago con este niño? ¿qué hacemos juntos este niño y yo? Asumirá que esa persona no le concierne y a partir de allí buscará, y sin duda encontrará, todos los motivos para cuestionar esa convivencia.

Cualquier política, programa o proyecto de inclusión educativa se basa en la posibilidad de relaciones sociales. El binomio *alumno – docente* (significado como el encuentro entre dos personas, más allá de sus roles) siempre será el nudo central de la trama y la dupla principal en el grupo de avanzada que se adentra a explorar los territorios desconocidos de “otra educación (que es) posible”.

## Referencias

Álvarez Uría, F., 1997, La configuración del campo de la Infancia anormal, en Franklin, Barry, *Interpretación de la discapacidad*, Ediciones Pomares-Corregidor, España.

----- y Varela J., 1990, *Arqueología de la escuela*, Ediciones la Piqueta, España.

Bolívar Botia, A, 1990, *El estructuralismo: de Levy.Strauss a Derrida*, Colombia, Editorial Cincel.

Brogna, P., 2004, Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado? en *Novedades Educativas* N° 166, Ed. Noveduc, Argentina-México, pp. 32-34.

-----, 2005, “Discapacidad Y Discriminación: El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?” *El Cotidiano* N° 134, Universidad Autónoma Metropolitana -CONAPRED, México.

-----, 2007, “Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad”, en *Siete enfoques: trabajos finalistas del diplomado sobre Derecho a la No Discriminación*, editado por IJ-UNAM, CONAPRED, CDHDF, México.

-----, 2007, “Posición de discapacidad: los aportes de la Convención”, en *Los Derechos de las Personas con Discapacidad*, editado por CONAPRED- Secretaría de Relaciones Exteriores, México- Comisión Europea, México.

-----, 2006, *La discapacidad: una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad, realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*, Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, FCPyS, UNAM, México.

-----, 2009, “La cuestión de la discapacidad y el diseño de las políticas. El caso del Programa Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad 2001-2006” en Martha Singer, coordinadora, *Participación Política desde la Diversidad*, coedición FCPyS, UNAM - Gernika.

----- 2012, *La condición de adulto con discapacidad intelectual como posición social y simbólica de otro*, Tesis de Doctorado en Cs. Políticas y Sociales, FCPyS, UNAM, México.

Castel, R. (1997) *La metamorfosis de los social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Argentina.

*Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, 2001, Editorial Espasa.

Gutiérrez, A., 1997, *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Ed. Universia, Argentina.

Jacobo, Zardel, 2010, “La discapacidad como una figura de discriminación en la Modernidad. De la Historia a las Prácticas Vigentes”.

Jodelet D., 2002, La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici S., *Psicología social II, Pensamiento y vida social*, Editorial Paidós, pp. 469-494.

Levinas, E., 1994, *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI Editores.

Mondolfo, R., 1996, *Heráclito: Textos y problemas de su interpretación*, Siglo XXI, México.

Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano y Colectivo Situaciones, 2002, “La hipótesis 891: más allá de los piquetes”, Argentina.

Rosanvallón, P. 1995, *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Secretaría de Educación Pública, 2002, “Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la inclusión educativa”, México.

# El gran proyecto existencial de vida: El compromiso personal vinculado al colectivo

Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de  
Orientación Valencia-Venezuela

Mónica Valencia<sup>1</sup>  
Emir Giménez

**Resumen:** En el discurso se ha manejado el análisis de diferentes escenarios sociales ligados al aspecto laboral que aparentemente influyen en las posibilidades de construcción de un proyecto de vida íntegra por parte de jóvenes universitarios de latino-américa; a esta situación, se consideran dos realidades más. La personal del joven y el mundo de vida de quienes lo orientan. Tomando en cuenta que la realidad social es producto de la actividad social humana, las autoras se fundamentan desde los criterios epistémicos de Marx (1972) y sus tres niveles de constitución de esta realidad: la cosa tal cual, lo que parece ser y lo que es en realidad. Con el propósito de dar el estatus científico al discurso, estos niveles representan el análisis requerido para comprender y desvelar el conocimiento que subyace en el proceso orientativo y su efectividad. Metodológicamente, se parte de una hermenéutica de la intersubjetividad y fortalecer en el profesional de la Orientación su mismidad hacia la otredad de tal forma que su praxis legitime su propia existencia e irradie legitimidad en sus orientados, para lo cual se establece la necesidad de incorporar el “Cuidado de sí” Foucault (1994), como herramienta que refuerce la ética del poder social del orientador de tal manera que vaya de la mano con la salud mental del joven universitario y permita consolidar un proyecto de vida íntegra y se aproxime a la felicidad como valor universal que persigue el ser humano. Palabras clave: Proyecto de vida íntegra, cuidado de sí, realidad social, joven universitario.

**Abstract:** In discourse analysis has been handled in different social settings linked to the labor aspect that apparently affect the chances of building a full project life from university students in Latin America , in this situation, consider two realities. The young staff of life and the world of those who guide . Given that social reality is the product of human social activity, the authors are based from the epistemic criteria Marx ( 1972) and three levels of incorporation of this reality : the thing as it is, what appears to be and what it really is. In order to provide the scientific status to discourse, these levels represent the analysis required to understand and unlock the knowledge underlying the guidance process and its effectiveness. Methodologically, is part of a hermeneutic of intersubjectivity and strengthen the professional orientation to their sameness otherness so that their practice legitimizes their existence and radiate in their oriented legitimacy , for which the need to include establishing the “ Care yes” Foucault (1994 ) as a tool to strengthen the power of social ethics counselor so that goes hand in hand with the mental health of young university to consolidate a draft full life and approaching happiness as universal value chasing humans. Key words: Draft full life , self-care, social, college girl .

**Sumário:** O discurso tem lidado com a análise de diferentes cenários sociais ligados ao aspecto do trabalho que, aparentemente, afetar as chances de construir uma vida plena projeto por estudantes universitários da América Latina; Nesta situação, duas situações são consideradas. A jovem equipe eo mundo da vida daqueles que guiar. Tendo em conta que a realidade social é um produto da atividade social humana, os autores são baseadas a partir do critério epistémico Marx (1972) e três níveis de incorporação desta realidade: como é a coisa, o que parece ser e que ele realmente é. A fim de fornecer o status científico ao discurso, estes níveis representam a análise necessária para entender e descobrir o conhecimento que fundamenta o processo de orientação e a sua eficácia. Metodologicamente, é parte de um hermenéutica da intersubjetividade e reforçar a orientação profissional para com a sua mesmice alteridade de tal forma que sua práxis legitimar a sua existência e irradiar legitimidade em seu orientado, para os quais a necessidade de incorporar, que estabelece o “Cuidado de si” Foucault (1994), como uma ferramenta para reforçar o poder da ética social, conselheiro de modo que anda de mãos dadas com a saúde mental do jovem universitário para consolidar um projecto de abordar a vida plena e felicidade como valor perseguindo humanos universais. Palavras chave: projeto de vida plena, de auto-atendimento, o estudante universitário social.

1. **Mónica Valencia Bolaños-** Doctora en Educación UC 2013 Mención Honorífica, Licenciatura en Orientación 2007 UC. Licenciatura en Pedagogía Universidad Católica 1998 de Quito – Ecuador. Docente ordinaria de la Universidad de Carabobo UC, Orientadora de la Facultad de Ingeniería UC adscrita a la Secretaría de la UC, Línea de Investigación: Orientación, teorías de aprendizaje, trabajo y sociedad. Correo electrónico: mvalenci10@gmail.com

**Emir Giménez Angarita.** Postdoctorado Ciencias de la Educación (2008). Universidad Nacional Experimental de Guayana (U.N.E.G.). Doctorado Educación- Andragogía (2004)- Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA). Tesis Mención Publicación. Centro de Investigaciones Psicológicas, Psiquiátricas, y Sexológicas. Docente jubilada de la UC, actual Secretaria de Cultura del Estado Carabobo-Venezuela. Línea de Investigación: Orientación, teorías de aprendizaje, trabajo y sociedad.

## INTRODUCCIÓN

El estilo de vida contemporáneo, impuesto por la sociedad postmoderna, tiende apartar al hombre de lo esencial, le impide descubrir por sí sólo, sus potencialidades, y las maravillosas virtudes que dignifican la condición humana. Es por ello, que el proceso de redescubrimiento acompañado de una adecuada orientación, fundamentándose en aquellas condiciones internas del hombre para hacerlas florecer en el contexto en el cual se desarrolle a manera de un proyecto previamente previsto, es una inmensa necesidad en la agenda del desarrollo humano de nuestros países.

En este sentido, cuando se habla de proyecto, se refiere al futuro, al devenir, a lo que no existe todavía, sin embargo se planifica en términos de tiempo, recursos, lugares, resultados que se aspira cumplir o lograr. Es prácticamente vivir "antes de". Desde esta percepción, el planificar la vida para el orientador, sería vivir en plenitud ese futuro y para el orientado sería ver lo que no ha vivido. Si la acción social que caracteriza el desempeño de este profesional de la conducta y desarrollo humano es válida, su vida misma debiera ser un ejemplo a seguir.

Cada uno de estos protagonistas, tienen un objetivo común, descubrir sus potenciales para el beneficio de sí mismo como de un colectivo, el autoconocimiento, la felicidad, en fin, lograr el descubrimiento de su razón de ser en este mundo para desempeñarse efectiva, eficaz y sostenidamente dentro del escenario histórico social que les ha tocado vivir.

A la luz de la construcción de estos seres, el orientador con gran camino andado y el orientado con menos, es interesante desvelar como son ellos, con qué cuentan para lograr sus metas, cuáles son sus estrategias para obtener los resultados esperados, qué opciones les dan los teóricos entendidos sobre el plan de vida, qué significa la existencia para sus vidas, con qué frecuencia se valora las actitudes de vida, valoran realmente el tiempo de su existencia en este mundo.

Por otra parte, la realidad social la cual es el mundo de vida de estos dos seres, representa un determinante con un gran peso de afectación en sus decisiones, las cuales seguramente, será un acierto analizar y comprenderlas. Este profesional del desarrollo humano, se ve obligado a ser experto en la realidad social, indicadores de desarrollo, dinámica del mercado, tendencias ocupacionales, demandas de nuevas carreras por el mercado regional o mundial, es decir, que para poseer el aval y orientar a los jóvenes universitarios, de forma pertinente, con criterios sostenidos y justificados sería una suerte híbrida de sociólogo, economista, filósofo, politólogo y quien sabe que más. Probablemente desde esa riqueza académica y

con una vinculación estrecha en su mismidad, los jóvenes participarían en una orientación útil, pertinente para sobrevivir en esta sociedad globalizada.

Estos y varios aspectos adicionales, serán abordados durante esta ponencia, cuyo propósito es desvelar el poder social del Orientador desde el "cuidado de sí" en la construcción del proyecto de vida íntegra para jóvenes universitarios.

### Escenario I: El mundo de vida latinoamericano

Latinoamérica es una región continental que se caracteriza porque su mayor parte de la población son jóvenes, eso no quiere decir que sean países para los jóvenes. Por citar varios ejemplos, según Flores (2013) en México, para el año 2010, los mexicanos entre doce (12) y veintinueve (29) años de edad, suman treinta y seis millones de habitantes (36), lo que representa el treinta y dos por ciento (32%) del total. La población económicamente activa se compone de cuarenta y cuatro millones de habitantes (44.8), de los cuales el treinta y tres (33%) son jóvenes, de estos el seis con nueve por ciento (6.9%) no ha tenido éxito en la búsqueda de trabajo, porcentaje por demás significativo. Cabe suponer que sin oportunidades de trabajo, probablemente se vean limitados también en las oportunidades de estudios, realidad que representa un obstáculo para mejorar sus condiciones presentes.

En el caso de Colombia, en términos de Pedraza (2008) en el período 2001-2005, se encuentran características negativas para este segmento del mercado de trabajo que ubican a los adolescentes y adultos menores en peores condiciones laborales que las de la población económicamente activa con más de 26 años de edad. El mencionado investigador indica además, para el año 2005 en el grupo entre quince (15) y veinte y cuatro (24) años hubo una tasa de actividad del 51%, mientras que la tasa de desempleo fue del 22%, cifras que la ubican en condiciones más desfavorables que el promedio de América Latina, donde las tasas de actividad y desempleo fueron del 55 y del 16%, respectivamente. Además, un 19% de los ocupados y ocupadas ganan menos de 2 dólares diarios. Similar situación que en los países más pobres a escala mundial.

En el caso de Chile, según Weller (2006) en su informe para la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) los principales obstáculos por los que no contratan a jóvenes es porque no tienen desarrolladas satisfactoriamente las competencias blandas, éstas son referidas a:

- Lenguaje (poca capacidad de escuchar y comprender)

- Dicción (problemas con articulación verbal)
- Escritura (graves problemas en ortografía, redacción, expresión ideas por escrito)
- Lectura (les cuesta leer, no tienen el hábito, lo que incide en la capacidad y disposición para actualizarse)
- Comunicación (tienen poco entendimiento para comunicarse con adultos, y en general para trabajar con otros) Pg. 135

Continúa explicando Weller (Ob.Cit.) que hay cierto consenso entre los empresarios chilenos con respecto a los valores positivos y negativos del desempeño del joven en su medio laboral. Los positivos son su iniciativa, creatividad, vitalidad y capacidad de adaptación. Mientras que los negativos son la irresponsabilidad, la impuntualidad, la impaciencia y por supuesto la falta de experiencia. En los últimos años, al parecer según dicho estudio, los factores negativos tienen más significancia en el momento de contratar entre un joven y un adulto.

En este mismo documento, la CEPAL, presenta datos de la realidad de los jóvenes ecuatorianos (Quito y Guayaquil) y su récord laboral entre las empresas de servicios y las industriales. En las primeras es más notoria la presencia de jóvenes con un cuarenta y nueve (49%) por ciento, mientras que en las segundas los adultos mayores de treinta (30) años, alcanzan porcentajes de cincuenta y cinco (55%) por ciento. La interpretación que le asigna el investigador es que la mano de obra joven se ubica claramente en los obreros demostrando que es limitada su oportunidad de aspirar empleos mejores remunerados. Adicionalmente, se aclara que el requisito para ocupar los puestos de obreros es tener poca o no tener niveles educativos avanzados.

Cabe resaltar, que a pesar que la arquitectura socioeconómica del Ecuador después de la dolarización, ha marcado gran diferencia en las oportunidades laborales en general, la migración de los países cercanos y en los últimos años de Europa, han determinado las desventajas de trabajo para los jóvenes siguen siendo iguales que en décadas anteriores.

## Escenario II: Percepción Global

Para aproximar más todavía a este mundo de vida laboral, en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2012) señala que la crisis económica mundial está teniendo una repercusión en el desempleo en todo el mundo, así:

Un joven de cada ocho está buscando empleo. La población joven es numerosa y está creciendo. El bienestar y la prosperidad de los jóvenes dependen más que nunca de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. No satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Las competencias de los jóvenes nunca han sido tan vitales. (Pg. 3)

Indudablemente este panorama mundial es temible, ya que el tercer objetivo de la Conferencia Mundial de Educación para Todos ((Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) es “lograr que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias no solamente en las áreas académicas, sino fundamentalmente para la vida”, esta postura se ha agudizado desde principios de este nuevo milenio, por lo tanto más difícil de conseguir dicho objetivo.

En dicho informe de seguimiento (Ob.Cit) en consideración fundamentalmente el rápido crecimiento de las poblaciones urbanas, en especial en los países de bajos ingresos, los jóvenes necesitan competencias para salir de la pobreza. Es así que unos doscientos (200) millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad de adquirir las nociones básicas en la lectura, escritura y aritmética.

Dentro de esta línea de investigación, con relación al logro de las competencias que deberían cubrir los jóvenes dentro de este mundo del conocimiento y de las comunicaciones, surge un elemento por demás peligroso. El poco o nada de conocimiento de los riesgos del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) y el sida (síndrome de la inmunodeficiencia adquirida). En el marco de la Educación para todos, se considera que el formar a los jóvenes para una vida activa y pertinente, es básico el conocimiento en materia de estos dos flagelos humanos VIH y Sida. Se estima en dicho documento que solo el veinte y cuatro (24%) por ciento de las jóvenes y el treinta y seis (36%) por ciento de los jóvenes de entre quince (15) y veinte y cuatro (24) años son capaces de señalar modalidades de prevención de estas infecciones y descartar las principales concepciones erróneas relativas a su transmisión.

Esta problemática de salud pública, es competencia del Estado, en la cual confluyen diferentes Ministerios a nivel nacional; gobernaciones, alcaldías a nivel regional; y se añade la injerencia directa del sistema educativo así como la acción educadora de la Orientación, para prevenir y asesorar a los jóvenes para que adopten actitudes y conductas que protejan su vida, en la convicción que se abona en su presente y futuro como ciudadanos sanos y productivos.

### Escenario III: Posibles Indicadores en Común

El fenómeno del desempleo por todo lo antes citado, golpea más a los jóvenes debido primordialmente a su nula o escasa experiencia laboral, ellos enfrentan un círculo vicioso que perjudica sus aspiraciones laborales al no encontrar trabajo por no contar con la experiencia suficiente, y no poder acumular experiencia y capacitación por la misma causa.

Romper este círculo vicioso, es complejo, surgen indicadores que profundizan esta situación, como la desvinculación entre el mercado laboral y la oferta de la educación superior o técnica, altos costos requeridos para costear su educación, la competencia y competitividad enmarcada dentro del capitalismo vehemente, y sobre todo, las exigencias materiales del mundo moderno o postmoderno al cual pertenezcan y en estas últimas décadas, la crisis económica mundial, ya debidamente citada.

Es sin duda una recuperación débil y desigual, se calcula que en 2013 alrededor de 74.5 millones de jóvenes de entre quince (15) y veinte y cuatro (24) años de edad han estado desempleados, casi un millón más que el año anterior. La tasa mundial de desempleo juvenil ha aumentado hasta el trece y un por ciento (13.1), tres veces superior al de la tasa de desempleo de adultos. De hecho, según este informe, la relación entre desempleo juvenil y desempleo adulto ha alcanzado un máximo histórico, registrando valores particularmente altos en el Oriente medio y África del Norte, algunos países de América Latina y el Caribe y Europa Meridional.

Es importante dirigir nuestra mirada a la población juvenil que no trabaja ni estudia, también en el mencionado documento de seguimiento, se afirma que está en aumento fuertemente, desde que se inició la crisis mundial (2008).

Al respecto, en el Foro Económico Mundial sobre Latinoamérica, la Directora de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para América Latina y el Caribe, comentó que se estima que en la región hay veintidós (22) millones de jóvenes que no estudian ni trabajan, (NINIS) en gran parte debido al desaliento que genera un mercado laboral con escasas oportunidades. Frente a este escenario, expresó: "no es raro que un joven se pregunte ¿para qué estudio, si de todas maneras no consigo un trabajo, o cuando lo consigo es un trabajo precario?". Es evidente que los llamados "Ninis" para los orientadores significan un reto absoluto, no solamente implica el abordaje extracurricular, sino un trabajo integral comunitario.

### Escenario IV: ¿Cómo son los jóvenes? ¿qué tan bien los conocemos?

Como bien lo describe Giménez y otros (2009) nuestros estudiantes universitarios están experimentando la transición evolutiva entre la adolescencia y la juventud primera, los autores consideran que es el evento de los más significativos en la vida de un ser humano, ya que el proceso de ser persona, corresponde no solo a la construcción de la personalidad, concreción y consolidación del carácter, afianzamiento del ser social, es la etapa de mayor experimentación y descubrimiento como de crisis para los aprendizajes de vida que corresponden en dicho ciclo.

Los seres que viven estos procesos, en criterio de Giménez (Ob. Cit) la juventud constituye:

.....un desafío psicosocial ya que el joven aparentemente estaría listo para participar de manera directa en la comunidad empezando a gozar de la vida, libertad y responsabilidad que implica ir creciendo. La tarea evolutiva de este período radica precisamente en la disposición psicológica, el compromiso de la identidad en pareja, el establecimiento de metas, propósitos y sueños en dos dimensiones: la intrapersonal con cuestionamientos como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero ser? Y la interpersonal que hace referencia ¿A dónde voy?, ¿Cómo quiero que sea mi estilo de vida? ¿Cómo debe ser mi pareja? ¿Qué planes tengo a nivel profesional - ocupacional?; entre otros. (Pg. ix)

Además, añaden que con la juventud se inicia la adquisición de un sentido de identidad, necesario para adoptar decisiones propias de la adultez, tales como, la elección vocacional, la conyugal, establecimiento de formas de producción, en otras palabras, es la época de la siembra de las más importantes semillas para el futuro.

En síntesis, afirman que "la juventud es uno de los periodos evolutivos en donde forjamos los cimientos materiales, profesionales psicológicos y sobre todo espirituales para el resto de la vida. Es una época de intenso contacto con personas e ideas, con amistades e ideales apasionados, de experiencias y aprendizajes que dejan una marca indeleble en los corazones y mentes." (Pg. x) Es decir, la juventud es un tiempo y espacio para el desarrollo óptimo multidimensional, con una adecuada orientación y asesoramiento de las capacidades cognitivas, emocionales, sexuales, sociales y demás que se consolidan.

Igualmente, Curtain (2007), desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), indica que en el imaginario popular o en el inconsciente colectivo la concepción de juventud es la esperanza. Ésta evoca,

espontáneamente, ideas relacionadas con tiempo de oportunidades o con el futuro, usualmente concebido como mejor que el presente. Al parecer, esta es una concepción común en la región.

### Último escenario: El cuidado de sí

A pesar, que en el hilo discursivo se resaltó datos estadísticos por demás relevantes, la dirección contentiva señalaría el empleo y desempleo del joven universitario como el eje temático, mas sin embargo, no lo es. Esta descripción es apenas el iceberg de la realidad social que se está abordando. No se trata de verificar escenarios que reflejan las condiciones laborales que viven los jóvenes universitarios; sino que primordialmente, se busca esclarecer las condiciones de su salud mental, maduración y construcción personal - social, lo que realmente motiva.

Las condiciones socializadoras a las que se enfrenta todo ser humano van más allá de la experiencia escolarizada. De allí que, en medio del análisis del escenario descrito, se ubica una vinculación estrecha entre ese proyecto individual con el gran proyecto universal de vida. En este orden, Izquierdo, citado por Altuve y otros (2007) explica que el joven de hoy es la reproducción del mundo de hoy. Señala que los jóvenes "no son más que otra cosa más" (p.2) es decir, que el joven actualmente es sujeto del manejo implacable de la industria comercial y a pesar de ser ésta una población con una dinámica especial, junto con la clase obrera y los intelectuales, explica el citado autor que, contiene una gran rebeldía, inclusive desequilibrada y repleta de exigencias y necesidades que no llega a gustar de nada, no conquista nada, el joven de hoy, es la imagen del mundo de hoy, él se siente ante una sociedad extraño, solitario y carente de futuro.

Considerando lo expuesto, se observan varias aristas hermenéuticas de una misma realidad descrita, a los ojos de Marx (1972) en el primer nivel (La cosa tal como es), se ubica el escenario de las oportunidades laborales. En segundo nivel, (lo que parece ser-apariencias) estarían la educación, formación, calidad educativa. Finalmente, en el nivel más profundo (la cosa como es en realidad) ubican las autoras la fuerza social del orientador, con la inserción ontológica del "cuidado de sí", es decir, el trabajo individual vinculado a lo social.

El último inciso, se toma de Foucault (1994), según este filósofo francés, "El cuidado de sí, vinculado el trabajo individual a lo social, es una forma de vida que elige desde y con soberana libertad el camino de la reflexión sobre las propias prácticas, los propios deseos, sobre los espejismos personales, sobre los singulares modos de ceder a las ataduras del resentimiento, sobre las dificultades y logros en el sendero sinuoso de la

autonomía, es un modo activo de atención sobre los pasos con que se van creando, cuan deidades ciegas, muchas veces, las señales de ese incierto devenir al que se llama "existencia".

En este sentido y parafraseando a Foucault (1994:34.), la "**epimeleia heautou**" o (Cuidado de sí), es el principio filosófico que predominó en el pensamiento griego, helenístico, y romano. Según los datos filosóficos presentados por el citado autor, Sócrates a la gente de la calle o a los jóvenes del gimnasio les decía: "¿y te ocupas de ti mismo?", al parecer implicaría abandonar otras actividades más rentables, tales como hacer la guerra o administrar a ciudad si se dedicaran a sí mismos.

El cuidado de sí es además, atender y poner atención sobre los pasos para ese devenir, pueden incluir según este investigador de las ideas, realizar un análisis de las piedras repetidas contra las que chocamos los pies, las caídas dolorosas, un examen de los fracasos, de los retrocesos, de las búsquedas que no cesan. Cuidarse, en estos términos, es un ejercicio crítico y auto-cognitivo interminable que debería relanzarse ante cada nueva decisión o encrucijada. Habermas (1999)

Ocuparse de sí mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, en el sentido estricto del término, sino que, el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral. Del convencimiento de procurar por su propia cuenta, su bienestar, su equilibrio, su virtuosidad.

Según el análisis foucaultiano, el cuidado de sí, fomenta una necesidad de auto-revisión, de transformación y auto-transformación permanente, de incluso declararse como seres en proceso o inacabados, responde a una situación estatutaria de poder, ya que ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros. Dice este científico de la nueva ética del poder, que no se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo.

Sin embargo, surge otra postura ontológica, para el cuidado de sí mismo, se requiere de un conocimiento de uno mismo (subjetividad), ninguno de estos dos elementos deben ser relegados en beneficio del otro (intersubjetividad). Ocuparse de uno mismo significa conocerse. Es acaso que el adentrarse en el conocimiento sin otro interés que ayudarse para ayudar logra esta relación de ayuda permanente,

sistemática, y pertinente que genera de forma progresiva, una sabiduría del arte de vivir, que le mantenga en forma, tanto el cuerpo como el espíritu, nutrir sabiamente ambos cuerpos. Adicionalmente, señala que es preciso desintoxicarlos, de ser necesario, tanto el cuerpo como en alma. Flexibilizarse, excederse y contraerse cuando sea necesario (Foucault-1994).

El pensamiento genial de este docente filósofo, recoge algunos de los ejercicios de vida, que constituyen en una especie de fórmula, para la construcción de ese arte de vivir. Que son tomados por las autoras y los adaptan al mundo de vida del profesional de la Orientación, y que constituirían el manual a seguir en el Gimnasio Psico-social (mundo de vida) del Orientador, como ser social, ser sujeto.

Son tres ejercicios, los mismos que están fundamentados en relación al otro, y son indispensables para la formación del hombre virtuoso, así lo grafica Valencia (2013).

Ver imagen N°1. Gimnasio Psicológico Social



Fuente: Valencia, M. (2013)

**Primero:** el ejercicio del ejemplo: el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de acción humana. (Vivir dando y tomando el ejemplo de nuestros ancestros).

**Segundo:** ejercicio de la capacitación: transmisión de saberes, actitudes y principios. (viviendo en familia y en comunidad) y por último,

**Tercero:** el ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto, no temer a la opinión y análisis del otro, enseñanza socrática. (Foucault- 1994:58)

En definitiva, se trata de adquirir una correcta administración de las propias pasiones, alcanzar un control inteligente de esas ficciones mentales que son las representaciones, aprender a atender y comprender al llamado del aforismo griego “conócete a ti mismo” (gnothi seaton). Todo ello balanceando constantemente con los deseos, realizaciones, frustraciones y aconteceres a la luz de un amable hedonismo equilibradamente sano. Foucault como gran crítico de las normas vigentes sociales, logró cuestionarlo todo, sin embargo, pasó más allá de la crítica, dejó una sólida esperanza materializada en ese manual de existencia basado en un profundo trabajo del sí mismo proyectado al otro.

Dentro de este orden, el Orientador feliz es el que va en aumento de su propia potencia humana y social, la capacidad de expandir su ser dentro de una habitabilidad auténticamente congruente con sus mundos objetivo, subjetivo y social, esos son algunos de los más relevantes “indicadores” de cuan bien o mal... encauzada se halla su epimeleia heautou.

El maestro-orientador es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto también lo logre.

Es preciso que él distinga (el orientador) de forma casi instintiva, lo verdadero de lo falso, sabe y domina la práctica del correcto vivir, correcto pensar, correcto sentir y principalmente correcto actuar, con estos instrumentos metacognitivos, logra la capacidad de acción comunicativa (Habermas -1999:146) o influencia social Egan (1994:33), la que se concreta definitivamente con presencia indispensable del otro.

Estos logros individuales deberán materializarse en la extensión colectiva, es decir, los escenarios orientativos deberán caracterizarse por conformar

verdaderas unidades institucionales fundadas desde la vida íntegra de sus componentes, con estructuras jerárquicas y relaciones éticas en donde primen el respeto, solidaridad, cooperación, amor, compromiso, en donde el participante sea respetado, estimado y amado como a sus propios hijos, sin exclusión, sin discriminación, sin injusticias. Si el joven universitario y cualquier otro participante esta nutrido por un escenario con potencia social, su proyecto de vida íntegra dejaría de ser un evento, sería un resultado en el devenir del continuo humano.

## CONSIDERACIONES DE CIERRE

El desempleo es una condición especial que actúa sobre la condición juvenil, sus expectativas, aspiraciones y en general, condiciones de adquisición de experiencia, sea para afianzar u procurar la madurez como también mejorar su calidad de vida personal y/o familiar.

Existen factores estructurales que agravan la mayor incorporación de jóvenes al mercado de trabajo, más allá de las necesidades materiales que tienen los hogares pobres para actuar como mecanismos coactivos de la inserción temprana al mercado de trabajo, agravando todavía más la situación de aquellos que no han podido finalizar sus estudios.

La vinculación de la calidad educativa, formación, políticas de Estado sustentadas en el desarrollo humano, han sido las principales acotaciones emergentes en los dos primeros niveles de construcción de la realidad social sobre los jóvenes universitarios y su proyecto de vida íntegra.

Se retomada la importancia de la formación del sujeto, las autoras fundamentan su postura en el desarrollo de las virtudes individuales para afectar positivamente a la comunidad. Esta postura es tomada de Michel Foucault, cuyo objetivo fue construir una teoría histórica y social de la subjetividad para reflexionar sobre las bases de una nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos

Sobre la base de esta postura, las principales consideraciones a este análisis son:

- **Primer nivel de realidad social:** Para los orientadores, la anomia, el individualismo, el desmoronamiento del capital social pueden afectar a la juventud si este importante sector de la población no encuentra respuestas adecuadas en la sociedad a través de sus adultos significantes, esto incluye a los docentes-orientadores quienes son corresponsables de la construcción del sujeto.

- El empleo de jóvenes y de mujeres no es un tema sólo de ingresos, trabajo, mercado, economía, crisis, atañe también a la educación, las expectativas personales y familiares de movilidad; es un mecanismo esencial de su inclusión y cohesión en la sociedad. Por lo que la valoración social hacia las personas se asocia a su contribución al desarrollo material, social y espiritual, donde el trabajo es un elemento que encierra un profundo sentido de legitimación y de reconocimiento social.
- Promover trabajo decente y empleos productivos para ambos grupos es un camino para fortalecer la democracia, la cohesión social y el crecimiento económico. Su inserción laboral se ha convertido en un problema por el deterioro de las condiciones laborales y su inestabilidad que exigen una importante atención por el Estado.
- Segundo nivel de la realidad social: Esta atención, deberá emerger desde los grupos o actores sociales que constituyen los elementos participantes y corresponsables en la formación del nuevo ciudadano global. Esos gremios o grupos de actores sociales, de forma específica los educadores, están obligados a redimensionar su propia formación, acción social y potencia social.
- La vinculación del proyecto individual con el social deberá reflejarse en la propia vida del docente-orientador. Las incongruencias en la praxis son claros indicadores de una especie de patología social, el romper con este mal social podría estar en manos de los responsables de la educación.
- Tercer nivel de la realidad social: Finalmente, las competencias necesarias para tener éxito en el mundo global no son exclusivas para los estudiantes, los educadores-orientadores precisan desarrollarlas primeramente, el poder social del Orientador está en sí mismo, y el cuidado de sí, es su propia responsabilidad. La vinculación de lo individual se comprueba en la irradiación a lo social, tomando en cuenta que lo social no se limita a la atmósfera escolar, sino a la vida misma de ese Orientador, su familia, sus hijos, sus afectos. El mismo se legitima.
- La incongruencia de un profesional del comportamiento humano es indicador contundente de una patología social perversa, que conlleva a un atrofiamiento del hombre en sí, a la caída de su propio proyecto de vida y lo más grave aún, al deterioro de su acción social.

## REFERENCIAS

- Altuve, G. y Valencia, M. (2007) Programa de asesoramiento vocacional dirigido a los estudiantes del primer semestre de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Documento. Trabajo de grado presentado ante la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al título de licenciatura en Educación mención Orientación.
- Egan, G. (1994) *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Grupo Editorial iberoamericana, S.A. de C.V. Versión español. Distrito Federal. México
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del Sujeto*. Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría. Colección dirigida por: Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Ediciones de la Piqueta. Madrid- España.
- Flores, J. (2013) Sobre las oportunidades laborales para los jóvenes de México. *Revista digital Centrales- Distrito Capital-México*.
- Giménez, E. Conde, F. y Valencia, M. (2009) *Retos y Compromisos del Profesor Universitario. Aproximación A la Praxis Educativa desde el quehacer andragógico*. Primera Edición, Publicaciones de la Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo. Cosmográfica, C.A. Valencia-Venezuela.
- Habermas, J (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Cuarta Edición. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Editorial Taurus. Santafé de Bogotá- Colombia.
- Marx, C. (1972) *El Capital*. Tres tomos. Fondo de Cultura Económica, México. Séptima Edición.
- Organización Mundial del Trabajo (2014) Informe Ejecutivo: Tendencias mundiales del empleo 2014: Hacia una recuperación sin la creación de empleo. Organización Mundial del Trabajo. Documento web. Disponible en: [www.ilo.org](http://www.ilo.org)
- Organización Mundial del Trabajo (2014) Trabajo Decente y Juventud en América Latina: Políticas para la acción. Resumen / febrero de 2014. (Documento de trabajo para uso de los medios de comunicación) Disponible en: [www.oitbrasil.org.br](http://www.oitbrasil.org.br)
- Pedraza, A. (008) El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(2): 853-884, 2008 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Tinoco. E. (2013) Repensar la educación y la formación

es clave para resolver la crisis laboral de millones de jóvenes en América Latina. Ponencia del Foro Económico Mundial en Lima sobre “Educación para el trabajo” OIT / 25 de abril de 2013. La Directora Regional de la OIT. Documento web. Disponible: [www.oit.org.mx](http://www.oit.org.mx)

UNESCO (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien- Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Documento Web. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/>

Weller, J. (2006) Los Jóvenes y el Empleo en América Latina. Desafíos y Perspectivas Ante el Nuevo Escenario Laboral. Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. Documento Web. Disponible: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl)

Valencia, M. (2013) *Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la orientación en el contexto de la Educación Universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

***E*** *xisten factores estructurales que agravan la mayor incorporación de jóvenes al mercado de trabajo, más allá de las necesidades materiales que tienen los hogares pobres para actuar como mecanismos coactivos de la inserción temprana al mercado de trabajo, agravando todavía más la situación de aquellos que no han podido finalizar sus estudios.*

# El docente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior

María Emma Ibáñez Mancera <sup>1</sup>

**Resumen:** En el ciclo escolar 2008-2009 inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), dentro de los ejes para su desarrollo destaca la determinación de un Marco Curricular Común, el cual refiere los desempeños comunes que integran el perfil de egreso, este eje modificó el enfoque de la enseñanza e hizo necesario transformar el perfil docente. En consecuencia, junto con la Reforma inició un proceso de formación y actualización de la planta docente, con la finalidad de consolidar el cambio educativo en el nivel medio superior. El propósito del artículo es reflexionar, desde la pedagogía de autores contemporáneos, en torno a la transformación que debe realizar el docente para hacer frente a la Reforma y al cambio de época en desarrollo. **Palabras clave:** docente, reforma, transformación, cambio de época y cambio educativo.

**Abstract:** In the 2008-2009 school year began the Reform of Middle Higher Education, within the development axes for the determination of a Common Curriculum Framework, which refers to the common performances that make up the graduate profile is highlighted, and which the teaching approach was modified and made necessary to transform the teaching profile. Along with the Reformation began a process of training and retraining of the teaching staff, in order to consolidate educational change. In this sense, the purpose of this article is to reflect, from pedagogy, about the transformation required of the teacher to deal with the Reformation and the change of time in development. **Keywords:** teaching, reform, transformation, change of era and educational change.

**Sumário:** No ano lectivo de 2008-2009 começou a reforma do ensino secundário superior, dentro dos eixos de desenvolvimento para a determinação de um Curriculum quadro comum, que se refere aos desempenhos comuns que compõem o perfil de pós-graduação é realçado e que a abordagem de ensino foi modificado e tornou-se necessária para transformar o perfil do ensino. Junto com a Reforma começou um processo de formação e reciclagem dos professores, a fim de consolidar a mudança educacional. Neste sentido, o objetivo deste artigo é refletir, de pedagogia, sobre a transformação necessária do professor para lidar com a Reforma ea mudança de tempo no desenvolvimento. **Palavras-chave:** ensino, de reforma, de transformação, de mudança de época e mudança educacional.

## 1. Reforma Integral de la Educación Media Superior

La RIEMS se presentó como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes en el nivel medio superior, resultó de los objetivos, políticas y líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, los cuales apuntaron por la mejora educativa a partir de elevar la calidad, ampliar la cobertura y atender la equidad.

Una de las principales finalidades fue consolidar la identidad del nivel medio superior, el acuerdo 442 especifica que la "educación media superior enfrenta desafíos que sólo podrán ser atendidos si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida

que brinde a sus distintos actores la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos" (SEP, 2009: 1). La identidad sería reflejada en el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

La RIEMS se implementó a partir de cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitieran el adecuado tránsito de la propuesta y un modelo de certificación de los egresados. El MCC, especificado en el acuerdo 444, representa el perfil del estudiante y de él se desprende el perfil docente, explicitado en el acuerdo 447.

1. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Preparatoria Oficial No. 66 del Estado de México. Correo electrónico: emma.ibanez@yahoo.com.mx

Los ejes de la Reforma, especialmente la determinación de un MCC, obligaron modificar el modelo de la enseñanza, orientándolo hacia el desarrollo de competencias, las cuales apuntan a cubrir estándares de desempeño. Como consecuencia la diada enseñanza-aprendizaje se transformó en enseñanza y aprendizaje, la tarea del docente mudó de transmisor de conocimiento a facilitador de los aprendizajes, pues el aprendizaje se convirtió en el protagonista del proceso educativo.

El acuerdo 442 declaró “los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2009). Entonces la tarea del aula quedó especificada en la aplicación de “estrategias congruentes con el despliegue del MCC a partir de las acciones que se lleven a cabo en el aula, con el objetivo de asegurar la generación del Perfil del Egresado de la EMS” (SEP, 2009: 4). Así, la participación del docente es “indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que [...] tenga presente la formación integral del individuo” (SEP, 2009: 35).

El acuerdo 442 enfatizó:

Los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión. Para ello es conveniente que se desarrollen materiales de apoyo para la enseñanza que puedan ser aprovechados por los profesores de distintas escuelas y modalidades por igual (SEP, 2009: 51).

En adición a lo anterior, especialmente para fortalecer el trabajo áulico, el acuerdo 442 planteó la posibilidad de consolidar el trabajo colegiado de forma intra e interinstitucional.

Las modalidades y subsistemas deberán establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempos para el trabajo colegiado [...] En el marco del Sistema Nacional

de Bachillerato, se considera conveniente que este trabajo colegiado se desarrolle en espacios interinstitucionales (SEP, 2009: 53).

En suma, la RIEMS dispuso la modificación del enfoque de la enseñanza, con lo cual colocó al docente en el centro de la propuesta de cambio, asimismo, por acuerdo secretarial determinó un perfil para el docente del nivel medio superior, precisado en facilitador de los aprendizajes, en respuesta a la implementación del MCC, además proyectó la consolidación de la cultura de trabajo escolar apegada a la colegialidad.

## 2. El docente de Educación Media Superior

El acuerdo 447 especifica las competencias que definen el perfil del docente del nivel medio superior en la modalidad escolarizada:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP, 2008).

Por su parte, la Ley General del Servicio Profesional Docente define al docente como el personal “que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad

de aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (Diario Oficial de la Federación, 2013: 3).

Tanto el acuerdo como la ley precisan un tipo de docente, ahora bien, cabe notar que “no existe un cuerpo docente homogéneo, ni desde el aspecto económico, ni desde el de la cultura profesional” (Tedesco en: Tenti, 2007: 12).

El grupo docente en el nivel medio superior es heterogéneo, a saber, de diferentes formaciones de origen, con desiguales percepciones y distintas posturas ante la educación. La heterogeneidad trae consigo el “fuerte deterioro de recompensas materiales y simbólicas” (Tenti, 2005: 18), que van desde la desigualdad en la percepción de un salario y de los estímulos económicos, hasta variaciones en la forma en que los docentes reciben el reconocimiento social de su trabajo.

El deterioro de recompensas tiene “consecuencias en el plano de la subjetividad” (Tenti, 2005: 18), lo cual se traduce en la manera en que desempeña cada profesor su quehacer en el aula. Unido a ello es importante tener en cuenta que la docencia se ajusta a “las regulaciones jurídicas tradicionales” (Tenti, 2005: 18), que equivale a tener una plaza base o interina, lo cual también influye en la manera en que cada docente constituye su subjetividad. Se entiende que la manera de realizar el quehacer áulico es diversa.

Otro elemento que influye en la conformación de la subjetividad es la cultura de trabajo que predomine en la escuela. De acuerdo a Hargreaves (1999) encontramos cuatro modelos de cultura: individualismo, individualidad, balcanización y colaboración.

El individualismo es sinónimo de aislamiento, intimidad, protección, autonomía, incertidumbre, incomodidad, duda y autoengaño (Hargreaves, 1999: 198). La individualidad entendida como “la independencia y la realización personales [...] en cuanto capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente [apoyada por una] formación permanente [y la creación de] tácticas de supervivencia” (Hargreaves, 1999: 206), esta

cultura es la base para el trabajo en colaboración. La balcanización está referida a dividir en subgrupos al total de docentes que conforman la escuela, en atención a necesidades administrativas (Hargreaves, 1999), y la “colaboración [la cual] reemplaza las falsas certezas científicas o las debilitadoras incertidumbres ocupacionales por las certezas situadas de la sabiduría profesional colectiva de las comunidades concretas de profesores” (Hargreaves, 1999: 270).

Particularmente la RIEMS planteó constituir la cultura colaborativa dentro de las escuelas. En esta cultura el docente deja de lado el individualismo y despliega su individualidad

La colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, [al] poner en común su pericia y desarrollarla juntos. La colaboración y la colegialidad adoptan las formas de decisiones compartidas y de consultas al profesorado [...] promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro [...] constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior (Hargreaves, 1999: 211).

Así, de acuerdo a la formación profesional, la percepción salarial, los estímulos económicos, el reconocimiento social y la cultura de trabajo que albergue en la escuela, el docente conforma su subjetividad, la cual se refleja en la forma en que lleva a cabo su labor en el aula de clase.

Cabe destacar que ha disminuido la creencia en la docencia como profesión de respeto y admiración, la cual, como tal, ha caído en un desprestigio social generalizado, en otras palabras, se ha esfumado la respetable imagen del docente. Tal situación obliga a los profesores a hacer un gran esfuerzo individual para ser reconocidos, tanto en lo económico como en lo social, pues es reconocido y valorado de manera individual, de acuerdo a su desempeño, de acuerdo a cómo proyecte su subjetividad dentro de la tarea de la enseñanza.

Unido a lo anterior, la figura del docente apóstol de la educación influye en la apreciación que se tiene

de esta tarea, una idea de maestro que pese a las adversidades debe estar de manera incondicional en el desarrollo de la enseñanza, sin importar que las características de los estudiantes se modifiquen, las condiciones sean desfavorables y las tareas sean más y de mayor complejidad; la vocación, principal motor de su tarea, lo debe conducir hacia buenos resultados, pues su labor ha de ser desinteresada.

Ahora bien, de acuerdo a nuestro contexto, en los últimos tiempos la figura del docente profesional ha ganado terreno, el cual “se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un período de formación más o menos prolongado, regularmente realizada en una institución especializada” (Tenti, 2008: 2). Ha tomado mayor impulso motivada por los estímulos salariales que ofrece el gobierno, los cuales llegan a opacar lo académico, pues la importancia se orienta hacia la promoción de categorías, específicamente, la tendencia es escalar niveles para incrementar el salario.

No obstante, dice Tenti (2008) vocación y profesionalismo se complementan, ya que

Un trabajo bien hecho es por lo general obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive “de él”. Por lo tanto, la figura del “vocacional” (amateur) y la del profesional son figuras típicas que configuran un continuum, es decir un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales (Tenti, 2008: 3).

En suma, el acuerdo 447 y la Ley General del Servicio Profesional Docente especifican las cualidades que debe tener el docente del nivel medio superior, sin embargo el grupo docente es heterogéneo, desigual en cuanto a percepciones materiales y emocionales, lo cual junto con la formación de origen y la cultura escolar en la que se desarrollan influyen para la conformación de su subjetividad, misma que reflejan día a día en el aula.

### 3. Modelos de enseñanza

De acuerdo con la RIEMS, las prácticas de la enseñanza deben apegarse al modelo pedagógico del

constructivismo, en éste el profesor es mediador del aprendizaje del estudiante y la interacción es parte fundamental del proceso educativo. No obstante, es importante subrayar que dentro del aula el enfoque pedagógico que se lleva a efecto en la tarea de la enseñanza es variado, en tanto los profesores son de diversas formaciones de origen ajenas a la docencia. Las prácticas de enseñanza se orientan bajo alguno de los modelos didácticos que se han desarrollado a través de los años, de los cuales sobresalen: la escuela tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática, didáctica crítica (Pansza, Perez y Morán, 1986) y, con la RIEMS, el constructivismo (SEP, 2009).

En la escuela tradicional la palabra y el poder lo tiene el profesor, el alumno es sumiso, ante el conocimiento y ante las normas institucionales. En este modelo domina el autoritarismo, el control, el orden y el método. El profesor es mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento, por consecuencia el alumno es enajenado y acrítico. Se niega el afecto.

La escuela nueva acentúa la pretensión de crear condiciones que permitan el desarrollo de aptitudes, presta atención al desarrollo de la personalidad, esto es, considera la motivación, el interés y la actividad; reconceptualiza la disciplina e inicia el trabajo cooperativo, asimismo pretende el fortalecimiento de los canales de comunicación interaula. Aunque de este modelo se critica el descuido al proceso formativo y la dificultad de encontrar el interés de los estudiantes.

Por su parte, la escuela tecnocrática introduce el uso de la tecnología educativa (proyectores, grabadoras, filminas) y los objetivos de aprendizaje; descontextualiza y universaliza los contenidos, da énfasis a la lógica, la psicología conductista y a la objetividad; define al aprendizaje como un cambio de conducta observable. El profesor controla los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren conductas deseables, lo que produce la formación de recursos humanos de corte empresarial. La didáctica se expresa en la sistematización de las clases, con un carácter instrumental, que semeja la ilusión de eficiencia.

En lo que respecta a la didáctica crítica, ésta da énfasis al trabajo grupal, pretende convertir al estudiante en coactivo de los resultados; tanto el profesor como el alumno son responsables de sus propias acciones; se

recupera la palabra y la afectividad. El profesor es un elemento orientador, promotor de cambio de roles, observador dinámico del trabajo grupal, cuestionador de su propia autoridad, y el alumno es copartícipe de su aprendizaje. Los obstáculos encontrados en este modelo son la resistencia, el individualismo, la angustia, miedos y la sensación de pérdida de tiempo.

Con la RIEMS, la corriente pedagógica que se establece es el constructivismo y el aprendizaje situado. Destaca el aprendizaje contextualizado y la potenciación de aprendizajes significativos. El profesor es facilitador del aprendizaje, comprende los procesos motivacionales y afectivos, y el estudiante es constructor de su propio conocimiento, procesador activo de la información.

Con todo, los modelos de aprendizaje mencionados se encuentran en las aulas de clase. Cabe señalar que todavía perviven apegos a modelos de enseñanza donde la palabra y el poder los tiene el profesor, se entiende al aprendizaje como un cambio de conducta observable y la inclinación es por las pruebas estandarizadas, así como hacia la negación de la interacción con el otro. No obstante, en adhesión al contexto cambiante, la RIEMS solicita la adopción del constructivismo para desarrollar el modelo educativo con base en competencias, en el cual predomina la interacción entre el profesor y el estudiante, es innegable la necesaria transformación docente, con miras de consolidar el cambio educativo dentro de las escuelas.

#### 4. Cambio educativo

En los planteamientos de la Reforma está implícita la promesa de un cambio educativo real dentro de las escuelas, el cual se entiende como un sistema complejo y multidimensional, pues implica la transformación de materiales, estrategias y convicciones, e involucra a la escuela como organización, esto es, docentes, administradores, estudiantes, padres de familia y los facilitadores de la propuesta; todos ellos en interacción continua dentro de la cultura de colaboración. El cambio educativo es un proceso no lineal, desarrollado en tres fases interactuantes y continuas: iniciación, implementación y continuidad; a través de las cuales los docentes, principales actores, prosperan en la comprensión individual y colectiva del significado de la mejora, encuentran el sentido y comprometen

su individualidad para realizarlo, en este proceso desaprenden lo no viable para la mejora y aprenden nuevas formas de encarar la práctica educativa (Fullan, 2009).

La Reforma plantea la necesidad de un cambio educativo en atención a que la sociedad está viviendo un cambio de época. De Souza (2005) indica que en la historia son tres los cambios de época remarcables que obedecen a tres invenciones: la invención de la agricultura en el Neolítico, la invención de la industria en el siglo XVIII y la tecnología de la información a mediados del siglo XX; el autor señala que cada una de estas invenciones ha afectado a los sistemas que configuran lo humano, lo social, lo ecológico, lo económico, lo cultural, lo institucional y lo ético; y que los sistemas a su vez modifican las relaciones. No se trata de un cambio en un elemento clave, ni en un conjunto de técnicas, ni en un sistema de relaciones de poder sino en un conjunto de sistemas, relaciones e interacciones (De Souza, 2005).

Asimismo, algunos autores definen a la sociedad actual como la sociedad del conocimiento, que “es realmente una sociedad del aprendizaje [pues en ella] se estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él” (Hargreaves, 2003: 11). En la sociedad del conocimiento tanto el estudiante como el docente están en continuo aprendizaje.

Como resultado del cambio de época, dentro de la educación se han generado transformaciones, las cuales han sido motivadas por las modificaciones en los modos de vida, en especial la evolución que ha tenido la familia, así como las renovaciones en la cultura, concretamente la formación de la generación punto. com, que impacta en una brecha digital que divide en conectados-desconectados (De Souza, 2005). Agregado a ello, en la escuela está fuertemente arraigado el individualismo, pues el trabajo en equipo es escaso.

Al contexto cambiante que permea a la escuela se suma el debilitamiento en la credibilidad hacia las instituciones educativas, un tanto ocasionado por la falta de oportunidades de ingreso a niveles educativos superiores o a un empleo bien remunerado, específicamente por la falta de progreso a partir de la escuela; situación que impacta en el desvanecimiento

de la autoridad que ellas ostentaban, provocando una inevitable crisis de autoridad pedagógica dentro de las escuelas. Así que en las aulas de clase el docente ha perdido autoridad, es decir, prestigio y crédito; especialmente por la facilidad con que se accede a la información y por el arraigado uso de estrategias metodológicas tradicionales ajenas a las necesidades de la sociedad actual. La “crisis de autoridad pedagógica tiene un fuerte impacto en el corazón del sistema educativo porque educar implica siempre un ejercicio de autoridad” (Tallone, 2011: 132).

Concretamente, en las aulas de clase el docente ha perdido autoridad pedagógica, o sea, prestigio y crédito, originado por la falta de credibilidad en las instituciones educativas, la facilidad con que se accede a la información, las modificaciones en las formas de vida y en la cultura, así como el apego a prácticas de enseñanza tradicionalistas. Es claro que la pérdida de autoridad pedagógica exige la transformación del docente.

Con relación a las modificaciones suscitadas por el cambio de época, la RIEMS planteó, dentro de los ejes de gestión para su consolidación, específicamente en el rubro de la transformación docente, la formación y actualización de la planta docente, con la finalidad de formar a los maestros iniciales y actualizar a los maestros que ya tienen antigüedad en el servicio, en el perfil en competencias necesario para el desarrollo del nuevo enfoque de la enseñanza.

Para formar y actualizar a los maestros se implementó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). El Programa dictó cursos en dos modalidades, un diplomado en competencias docentes del nivel medio superior respaldado por la ANUIES y diversas especializaciones dirigidas por la UPN. Los cursos se orientaron hacia el diseño de estrategias de intervención, la sistematización de las experiencias pedagógicas, el uso didáctico de las tecnologías de la información y el trabajo colaborativo. La orientación de los cursos evidencian la pretensión de transformar al docente en torno a los tres aspectos que conforman el cambio educativo: estrategias, materiales y convicciones (Fullan, 2009).

Con el PROFORDEMS se pretendía formar y actualizar a los docentes para que la educación

media superior transitara del modelo de enseñanza tradicional al modelo basado en competencias, y así consolidar el cambio educativo. Para ello era necesario transformar el perfil docente, pues “el tránsito de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje, implica innovar no sólo en el discurso curricular, sino, sobre todo, las prácticas docentes y los ambientes educativos” (COSDAC-SEMS, 2009: 1). Se considera que la RIEMS, con la implementación del Programa de Formación, pretendía dar autoridad pedagógica a los docentes y con ello responder a las necesidades escolares originadas por el cambio de época en desarrollo.

## 5. El docente dentro del contexto cambiante

La RIEMS y el cambio de época obligan transformar al docente. Si bien, con el Programa de Formación se inició el proceso, es fundamental que la docencia se enriquezca con la vocación y el profesionalismo, nutrido por la práctica docente crítica “implícita en el pensar acertadamente, [la cual] encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2008: 39). Así, el docente será reflexivo y ético, en la medida que considera al otro, al estudiante y orienta su proceder hacia la reflexión sobre la práctica, movido por la “curiosidad” (Freire, 2008: 40).

Lo que provoca la búsqueda incesante de perfeccionamiento continuo en interacción con los otros, estudiantes, colegas, directivos y especialistas, para lograr el bien común (Hargreaves, 1999). Además, el docente debe atender la politización de la tarea, con base en que la docencia “es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana” (Tenti, 2008: 18-19).

En este tenor, el docente, en el aula, tiene que enriquecerse de una nueva lógica de acción centrada en las cualidades personales de la población que se atiende “inmigrantes y excluidos del empleo y del ingreso” (Tenti, 2008: 14). En esta nueva lógica diagnosticar, definir estrategias, evaluar cuali y cuantitativamente, fijar tareas inmediatas y a largo plazo, al añadir “un plus ético de “compromiso”, “respeto” y “cuidado” por el otro, en este caso [...]

el adolescente [...] con quien trabaja” (Tenti, 2008: 15). Debe desplegar la vocación y el profesionalismo dentro de una cultura de colaboración que permita interactuar, compartir saberes, planear de manera evolutiva, aprender y reaprender en un proceso interminable de búsqueda de la mejora, en un perfeccionamiento continuo. El docente necesita no sólo cambiar sino adoptar una postura para el cambio permanente, en tanto vivimos un cambio de época

El cambio tiene como punto de partida el cambio de las personas de manera consciente, es decir, libre y reflexionada, en sus modos de interpretación y de intervención, en sus emociones y sus éticas. Así los cambios institucionales están mediados por el cambio de las personas. Pero el cambio de las personas tiene tres condiciones insoslayables: la primera, es que el cambio de las personas se hace con otros y con otras y a partir de lo otro. Segundo, que el cambio se realiza dentro de contextos específicos y por lo tanto, de una institución u organización a otra, hay singularidades precisas. Tercero, como el contexto es cambiante, necesitamos no sólo cambiar sino adoptar una postura para el cambio permanente, o en otras palabras, ir cambiando dentro del cambio (De Souza, 2005: 70).

En este sentido, la apuesta es por el cambio permanente, el cual se fundamenta en el pensar sobre el hacer, orientado por la búsqueda del perfeccionamiento continuo.

Bajo este panorama, la neurosicoeducación presenta a la educación como la posibilidad de “crecer como mejores seres humanos [para] contribuir a crear un mundo mejor” (Logatt y Castro, 2011: 6), la propuesta es que todos logremos conocer, comprender, controlar, modelar y supervisar nuestro propio mundo interior, al concebir una nueva actitud encaminada a conocerse a sí mismo.

Nos dicen Logatt y Castro (2011) que el conocimiento sólo cobra validez cuando se sintetiza con el demás conocimiento para dar respuesta a la pregunta ¿quiénes somos? Específicamente, la propuesta de la neurosicoeducación es apuntar hacia el desarrollo del mundo interior, esto es, el de la trascendencia, que

es el camino que nos conduce a crecer día a día como seres humanos permitiendo que afloren a la

superficie nuestras mejores cualidades [...] a la vez que nos permite adquirir la capacidad de controlar conscientemente las fuerzas que dirigen nuestro mundo interior (Logatt y Castro: 79).

Es preciso cambiar la postura dentro y fuera del salón de clases, al tener una visión de dentro hacia afuera, esto es, cambiar primero yo (docente) para poder influir en el otro (estudiante).

La neurosicoeducación propone potenciar

Una educación dirigida a conocer, comprender, controlar, modelar y supervisar nuestro mundo interior de forma consciente [...] que se oriente a combatir el detrimento social y cultural (personal, familiar, laboral y general). Y que resulte en que todos podamos lograr la regulación y el control de los instintos evolutivos, aumentar la empatía, manejarnos bien en las relaciones interpersonales (Logatt y Castro, 2011: 73).

En suma, la docencia debe conformar una nueva actitud a fin de avanzar en pro de formar seres humanos trascendentes, que desarrollen una actitud más tolerante, compasiva y cooperativa, que den más importancia a los valores pro-frontalizadores que a los materiales, es decir, a los comportamientos basados en la cooperación, la autorresponsabilidad, el respeto, el reconocimiento, y la valoración de las diferentes cualidades de sus componentes (Logatt y Castro, 2011), con miras de optimizar el proceso educativo y formar una sociedad próspera, donde se cultiven los valores universales.

## 6. A manera de cierre

La RIEMS planteó la modificación del enfoque de la enseñanza, en consecuencia el docente se especificó en facilitador de los aprendizajes de los estudiantes, la Ley General del Servicio Profesional Docente lo define como el “responsable del proceso de enseñanza, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (Diario Oficial de la Federación, 2013: 3). El quehacer áulico se hizo más complejo.

Asimismo, el cambio de época ocasiona que las obligaciones del profesor sean mayores, el desarrollo de las tecnologías de la información, especialmente

el auge del internet, hace de la enseñanza una tarea más complicada y exige mayores habilidades a los docentes, específicamente instrumentos de análisis y de interpretación para comprender ese caudal, frecuentemente inmenso, de datos que los estudiantes adquieren fuera de la escuela.

Cabe notar que

El caudal de conocimientos que reciben los alumnos fuera de la escuela es abundante, pero está constituido por fragmentos inconexos y poco rigurosos. La tarea de la escuela consistirá en: facilitar instrumentos de análisis [...] ofrecer elementos aglutinantes para la interpretación de esos conocimientos [...] brindar criterios para la utilización de ese conocimiento (Santos, 1997: 6).

Si bien la RIEMS impulsó la formación y actualización de la planta docente a través de los cursos del PROFORDEMS, el cambio de época obliga adoptar una postura para el cambio permanente, en otras palabras, obliga estar en atenta vigilancia del quehacer áulico, modificando el actuar y la mirada dentro y fuera del proceso educativo, con la finalidad de conseguir la mejora educativa y para recobrar la prestigiada figura docente. Es imprescindible nutrir la vocación con el profesionalismo para recuperar la autoridad pedagógica dentro y fuera de las aulas.

En suma, con base en las exigencias de la RIEMS y el cambio de época es preciso puntualizar algunos aspectos necesarios para la transformación docente. Primero que nada es apremiante que el docente mantenga una postura flexible, esto es, con "autonomía: curricular, organizativa y administrativa" (Santos, 1997: 21), ya que en un cambio de época no se pueden seguir esquemas de enseñanza rígidos, pues "la rigidez es la atrofia". Los docentes deben mantener "estrategias anticipatorias. Observación atenta de la realidad, apertura a influjos externos, aceptación de la crítica expresada por los destinatarios de la acción, reflexión rigurosa persistente" (Santos, 1997: 3) y nunca dejar de lado la realidad en la que desarrollan su labor.

Otro aspecto, el cual exige la RIEMS, es el desarrollo de culturas fuertes de trabajo en equipo con un vigoroso desarrollo del individuo, esto es, la cultura colegiada, pues sólo en colaboración y colegialidad

se despliega la individualidad de los docentes y se potencia el desarrollo profesional. En colaboración es posible conseguir el cambio educativo.

Además, en la búsqueda de la transformación docente se debe gestionar tiempo para la lectura profesional compartida (Santos, 1997), con la finalidad de generar un diálogo profesional, que vaya más allá de consejos prácticos y apoyo moral. Específicamente, encaminar las acciones hacia la investigación de la práctica, que ayude a reflexionar críticamente sobre la misma, y que fundamente el compromiso con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente, es decir

Mostrarse predispuesto a aprender y contribuir a que sus colegas lo hagan, como si se tratara de un hábito de la vida cotidiana que se diera por sentado [para conseguirlo] los docentes también deben exigir de sus escuelas y distritos que les provean las oportunidades y los escenarios para aprender (Fullan y Hargreaves, 2000: 146).

Un elemento más, es el referente a la necesidad de sobrepasar los principios de la racionalidad técnica o instrumental (Santos, 1997), en otras palabras, dejar de pensar la Reforma y la tarea de la enseñanza como una sola secuencia de actividades que deben dar como resultado productos acabados. De manera contraria, la tendencia es avanzar hacia la "investigación en la acción [...] acerca de sus propias formas de organizar y desarrollar la enseñanza" (Santos, 1997:10), ya que las reformas externas no pueden dar óptimos resultados si se aplican como recetas sin analizar el contexto donde se están implementando.

Por último, es necesario conformar una conciencia profesional (Santos, 1997), que apunte hacia la evaluación permanente de la propia práctica educativa.

De modo que se implemente una vigilancia constante de la labor de la enseñanza con el fin de enriquecer día a día la labor docente, pues "el aprendizaje efectivo tendrá lugar en el proceso de reflexión sistemática sobre la práctica profesional" (Santos, 1997:10), lo cual apunta hacia una autonomía profesional que permitirá tomar decisiones sobre lo que se debe hacer dentro del aula, al desplegar la

individualidad, y encaminará las acciones hacia la conformación de una postura para el cambio permanente, con una nueva actitud orientada a conocerse a sí mismo para poder influir en el otro.

## Referencias

Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS) (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Gobierno del Estado de México.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Brasil, Paz e Terra, 37va. edición.

Fullan, M. (2009). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas, primera edición.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*, México, Sep, Biblioteca para la actualización del maestro, segunda edición.

Gimeno, J. (2006). *De las reformas como política a las políticas de reforma. En La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, España, Morata, primera edición.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, traducido por Pablo Manzano, España, Morata, primera edición.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Traducción de Ángels Mata, España, Octaedro, primera edición.

Pansza, M., Pérez, E., y Morán, P. (1993). *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 16va. edición.

Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo veintiuno editores Argentina, primera edición.

## Referencias electrónicas

COSDAC-SEMS (2009). *Convocatoria UPN*, en <http://www.profords.sems.gob.mx/profords/index.php>, consultado en noviembre de 2010.

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*, en [http://www.dof.gob.mx/\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=](http://www.dof.gob.mx/_detalle.php?codigo=5313843&fecha=)

11/09/2013 consultado en septiembre de 2013.

Logatt, C. y Castro, M. (2011). *Neurociencia para el cambio. "Una guía general para aquellos que están buscando un sentido a su vida"*, Argentina, en [www.asociacioneducar.com](http://www.asociacioneducar.com) consultado en agosto de 2013.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, en [pnd.calderon.presidencia.gob.mx/idex.php?page=documentos-pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/idex.php?page=documentos-pdf) consultado en diciembre de 2009.

Santos, M. (1997). *Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas*, España, en [dialnet.uniroja.es](http://dialnet.uniroja.es) consultado en abril de 2013.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*, México, en [promep.sep.gob.mx/infgene/prog\\_sec.pdf](http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf) consultado en diciembre de 2009.

SEP (2009). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Diario Oficial de la Federación, en <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/inicio> consultado en diciembre de 2009.

Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una legitimidad, Argentina, *Revista de Educación*, en [http://www.revista.educacion.educacion.es/re2001/re2011\\_06.pdf](http://www.revista.educacion.educacion.es/re2001/re2011_06.pdf) consultado en mayo de 2012.

# Trayectoria histórica de la orientación educativa en el Estado de México: una lectura de sus sentidos

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo<sup>1</sup>

**Resumen:** A partir de la implementación de la orientación educativa en las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México, es posible diferenciar algunos sentidos que han delimitado a esta práctica educativa. El primer sentido es vocacional, predominante desde los años cincuenta y hasta los años ochenta. El sentido formativo se reconoce desde la creación del Documento Rector de Orientación Educativa, de acuerdo con el cual se esperaba modificar y dar sustento teórico a la orientación educativa. Por último, desde la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se ha perfilado un sentido técnico instrumental para la orientación educativa. **Palabras claves:** sentido vocacional, sentido formativo, sentido técnico instrumental.

**Abstract:** From the implementation of educational guidance in official preparatory schools the State of Mexico, it is possible to differentiate some senses define who searched this educational practice. The first sense is vocational, predominantly from the fifties until the eighties. The training sense is recognized since the inception of Educational Guidance Document Rector, according to which expected change and give theoretical support to the educational guidance. Finally, with the implementation of the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education, has outlined a technical sense instrumental for educational guidance. **Keywords:** vocational sense, formative sense, instrumental technical sense.

**Sumário:** Desde a implementação da orientação educacional nas escolas oficiais de preparação do Estado do México, é possível diferenciar algumas maneiras definir quem procurou essa prática educacional. O primeiro sentido é profissional, predominantemente a partir dos anos cinquenta até aos anos oitenta. O efeito do treinamento é reconhecido desde o início do Documento de Orientação Educacional Reitor, de acordo com o que espera mudar e dar suporte teórico para a orientação educacional. Finalmente, uma vez que a implementação da Reforma Integral do Ensino Secundário Superior, delinea um sentido técnico instrumental para a orientação educacional. **Palavras-chave:** senso profissional, sentido formativo, sentido técnico instrumental.

---

1. Tesista del programa de doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, generación 2012-2014. Este artículo forma parte de la investigación doctoral titulada "Los sentidos de la orientación educativa desde la mirada de los orientadores". Correo electrónico: cordobacamargo@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El presente documento busca proponer un contexto histórico desde donde sea posible interpretar los sentidos que cobra la orientación educativa dentro de las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México (EPO). Las fuentes fundamentales son bibliográficas, pero se recupera información generada en las entrevistas con orientadores educativos y en la observación de sus prácticas cotidianas. Esta recuperación histórica busca rastrear los sentidos que se han otorgado a la orientación educativa desde su implementación en las EPO hasta la actualidad, de tal forma que se pueda comprender el contexto en que se gestó y ha permanecido, así como las posibilidades de sentido que pueden ser interpretadas en las prácticas orientadoras actuales.

## LOS SENTIDOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DEL ESTADO DE MÉXICO DESDE UNA LECTURA HISTÓRICA

En el presente apartado recupero algunos momentos en la instauración y consolidación de los servicios de orientación educativa en las EPO, como una manera de ubicar los contextos desde donde los orientadores educativos llevan a cabo sus prácticas, articulándolos a los sentidos que otorgan a dichas prácticas. Con este acercamiento a la orientación educativa pretendo brindar elementos contextuales al hacer sedimentado<sup>2</sup> que llevan a cabo los orientadores educativos, el cual se han instituido como un deber ser que refiere tanto a los aspectos normativos como a lo simbólicamente construido.

### El sentido vocacional

Es posible ubicar los primeros antecedentes de la orientación educativa en el Estado de México en la década de los años cincuenta, cuando Luis Herrera y Montes dictaba en la Escuela Normal Superior la cátedra de Conocimiento del adolescente y fundó la Oficina de Orientación, a través de la cual se justificó

la posterior creación de los servicios de orientación educativa en las escuelas secundarias; Meneses ubica su institucionalización en el año de 1952 (Meneses, 1997), mientras que Magaña la señala, de acuerdo con la historiografía oficial, en 1953, con la creación del Departamento de Psicopedagogía en la Secretaría de Educación Pública (Magaña, 2013). Entonces se consideraba a la escuela secundaria como un nivel educativo terminal y previo a la vida laboral, lo cual explicaría porque los primeros servicios de orientación comenzaron a operar en este nivel.

Desde su formación como especialista en orientación educativa y vocacional en universidades norteamericanas, Luis Herrera y Montes imprimió un énfasis en los aspectos vocacionales de la orientación, desde una perspectiva estructuralista que plantea la necesidad de vincular a la escuela con el ámbito laboral, así como ubicar a los sujetos en los espacios donde serían más útiles y económicamente productivos, mediante un diagnóstico de sus rasgos individuales (Vuelvas, 2002).

En las EPO se comenzó a utilizar de manera recurrente el término orientador educativo ya hasta los años ochenta, pues no solía discutirse la diferencia conceptual entre orientador, orientador vocacional u orientador educativo. Para la década de los noventa se reconoce la amplitud de aspectos y áreas que se atienden desde la orientación y se comienza a abandonar definitivamente la idea del orientador vocacional.

El estructural-funcionalismo<sup>3</sup> trata de describir la forma y estructura de la sociedad capitalista, dentro de cual se crea a la orientación educativa como discurso tendiente a validar y reproducir al capitalismo, pero también a buscar justificaciones para la exclusión de grandes grupos de la población con aspiraciones de mejora social y económica.

Constituida dentro de este discurso históricamente contextualizado, la orientación educativa busca incluir a los sujetos en una concepción de éxito y logro socialmente legitimados; no obstante, hay otros a quienes deja fuera

2. Adorno reconoce que los procesos de sedimentación de lo social son un impedimento para la toma de conciencia de los sujetos en tanto "... la adaptación de los hombres a las relaciones y procesos sociales, que constituye la historia y sin la que los hombres difícilmente hubieran podido sobrevivir, se ha sedimentado en ellos de tal modo que cada vez les es más difícil librarse de ella, aunque sólo sea en la conciencia, sin enredarse en conflictos pulsionales insostenibles" (Adorno, 2001: 17).

3. Siguiendo a Giddens, el estructuralismo considera que la sociedad puede ser descrita en su estructura, aun sin considerar al sujeto actuante, mientras que el funcionalismo explicaría el cambio social, pero dentro de una estructura evolucionista que excluye la historia (Giddens, 1967).

porque no se constituyen como sujetos orientables, ya sea porque no están dentro del sistema educativo o porque presentan conductas y condiciones que los colocan fuera de los discursos legitimadores.

En una perspectiva que entrelaza lo vocacional con lo estructural, el orientador educativo guía, dictamina, aconseja sobre la vocación, aunque llevándola al plano técnico-instrumental, psicologizando lo vocacional. Es decir, dentro de esta perspectiva de la orientación, la vocación se "objetiviza" a través del diseño, aplicación, validación y estandarización de pruebas psicométricas que responden, tanto a la búsqueda del lugar que le corresponde ocupar en la estructura social, a la posibilidad de vincular productivamente a los sujetos con el campo laboral (Vuelvas, 2002).

Hasta aquí es posible ubicar un sentido vocacional, un discurso de la orientación tendiente a la legitimación de un sistema productivo capitalista. El orientador educativo cobra razón de ser en tanto se visualiza como el profesionista capaz de dar opciones vocacionales, de mirar a los sujetos en términos de su vocación y su lugar en el espacio social y productivo.

Desde esta perspectiva que enfatiza lo vocacional, la escuela secundaria y, posteriormente, la educación media superior habrían de brindar elementos a los alumnos para puntualizar las carreras profesionales donde lograrían ser más aptos, es decir, aquellas donde su perfil personal de intereses prioritarios y aptitudes más desarrolladas les permitiría mayores oportunidades de logro personal, así como de desempeño laboral.

No obstante este énfasis en lo vocacional, el orientador educativo debía posicionarse ante los estudiantes como un sujeto capaz de incidir en su formación, brindándoles un servicio de orientación educativa, es decir, buscando que su labor fuera más allá de la aplicación de pruebas psicométricas vinculadas a la elección de carrera, por lo cual atendía asuntos de aprobación, aprovechamiento, permanencia, desarrollo del adolescente y problemáticas familiares o personales. La atención a estos temas se llevaba a cabo sin la existencia de programas elaborados para las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México,

por lo que las funciones del orientador educativo podían variar ampliamente entre cada plantel escolar.

Durante la década de los años ochenta, se comienza a generalizar la figura del orientador educativo en las EPO, aumentando el número de orientadores contratados. No obstante, las prácticas orientadoras no estaban explícitamente definidas, en tanto no existían programas de orientación educativa, pues se utilizaban como referencia para el trabajo orientador los programas de las normales estatales y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Sin contar con todas las precisiones respecto a los alcances de su labor y sus funciones<sup>4</sup>, los orientadores en las EPO comenzaron a desempeñar tareas cercanas a la prefectura, realizando tareas administrativas, supliendo docentes y atendiendo una gran diversidad de encargos institucionales.

Las prácticas del orientador educativo tendían a brindar información sobre universidades, carreras profesionales y hacia el uso de test vocacionales. A la par, se comienzan a generar cuestionamientos respecto a si la orientación educativa era un servicio, una materia, un espacio de apoyo administrativo o una espacio opcional para los estudiantes.

### El sentido formativo

Para 1994 se implementó en las EPO el primer programa de orientación educativa denominado como Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) y que fue elaborado por un grupo de expertos de la UNAM, bajo el requerimiento de la Dirección de Educación Media Superior. El DOROE articula las prácticas orientadoras en las EPO a través de cinco áreas de trabajo: Orientación escolar, Desarrollo del adolescente, Orientación profesional, Diseño del plan de vida, e Investigación para la orientación educativa, a través de las cuales se especificaba un trabajo más integral y articulado.

La intención del DOROE estaba en darle direccionalidad a los procesos de la orientación educativa, los cuales se realizaban desde diferentes concepciones, interpretaciones y posturas, llevando no sólo a un eclecticismo donde predominaba el sentido

4. De acuerdo con el testimonio de algunos orientadores educativos entrevistados, desde su contratación no se les daba a conocer un criterio normativo para realizar sus funciones. En algunos casos, se iban informando por cuenta propia o bien estaban sujetos a las disposiciones de los directivos.

común, sino que los orientadores funcionaban como sujetos que debían resolver cualquier cantidad de funciones, tareas y encargos, dispersando los fines y alcances de su hacer. Así, el DOROE se planteó como una reformulación de “la práctica orientadora, a partir de una concepción eminentemente académica, dirigida a apoyar el aprovechamiento escolar del alumno y asesorarlo en su elección de proyecto o plan de vida” (GEM, 1995: 1).

En el DOROE se partió de reconocer la relevancia que tiene la construcción de marcos teóricos desde donde se interprete, reflexione, discuta, evalúe, aplique y replantee el hacer de la orientación educativa, superando el uso del sentido común, pero también para ir más allá del eclecticismo irreflexivo que permeaba en las EPO. La invitación permanente del DOROE fue a que los orientadores educativos elaboraran propuestas con sentido a partir de la reflexión y la investigación sobre el hacer cotidiano, así como sobre los elementos teórico-conceptuales desde donde se llevan a cabo las prácticas orientadoras.

Los orientadores educativos entrevistados reconocen la gran diferencia que marcaba el DOROE respecto a la indefinición de los años anteriores, en tanto integraba una base teórica como fundamento de sus prácticas, delimitando los alcances de su hacer y buscando integrar a la investigación como un aspecto que estaría generando no sólo nuevas propuestas y alternativas, sino como el espacio de discusión, análisis y eventual transformación reflexiva de la orientación educativa.

El sentido de la orientación educativa adquirió un matiz más cercano a la formación<sup>5</sup> y del orientador educativo se espera que sea reflexivo y creativo, que logre integrar elementos teóricos a su quehacer cotidiano. Desde este sentido formativo se esperaba generar alternativas de operación, partiendo de la investigación sobre sus procesos y resultados, y que el orientador educativo fuera el principal interesado en generar transformaciones críticas en sus prácticas a partir de la reflexividad crítica individual y colegiada.

Se pensaba al orientador educativo como un educador especializado con una actitud dispuesta, experiencia, aptitudes y valores, que ofreciera un servicio académico

de apoyo directo al desarrollo de las competencias, habilidades y los valores del bachiller; asimismo, se definió a la orientación educativa como un servicio de apoyo académico (GEM, 1995).

A pesar de establecerse como el documento que regularía las prácticas orientadoras, no se revisó su relación con los reglamentos oficiales aplicables a los orientadores educativos. Por otro lado, aunque el propio DOROE afirma la cancelación definitiva del orientador como un personaje escolar que en forma indistinta realiza funciones de prefectura, auxiliar administrativo, sustituto de docentes, organizador de festivales, etc., eliminando la vulnerabilidad y la indiscriminación de su hacer (GEM, 1995), hasta la fecha se puede observar que no se modificaron las tareas cotidianas que venía haciendo y actualmente sigue realizando funciones administrativas (ligadas al saber y al control) y encargos institucionales (relativos a la disciplina, el orden y la normalización de los alumnos).

### El sentido técnico instrumental

Para 2008 se inicia en las EPO la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en la cual se replantean planes y programas de estudio basándolos en el desarrollo de competencias por parte de estudiantes, docentes y directivos. Se debe considerar que la RIEMS tiene carácter nacional y busca crear una base mínima de logro académico por medio de un Marco Curricular Común aplicable a todas las instituciones, a través del cual se busca lograr el tránsito entre modalidades, tipos y subsistemas educativos de este nivel, avalando una formación que garantice tanto el desarrollo de capacidades para el autoaprendizaje como la efectiva inserción de los egresados en el mundo laboral.

En lo que respecta a la orientación educativa en las escuelas particulares, a través del Acuerdo Secretarial No. 450 se plantea que “para propiciar un servicio educativo integral es necesario que el marco curricular común se acompañe de esquemas de orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos” (SEP, 2008: 13). Por otra parte, en el Acuerdo No. 480 se determina que, entre otros requisitos, para el ingreso

5. De acuerdo con Hoyos Medina (Cit. en Meneses, 1997: 38) la formación se refiere a “experiencias de vida y trabajo que, en términos de la posibilidad hermenéutica del ser humano, han sido reflexionadas, y pueden ser recuperadas para constituir en base a situaciones concretas, niveles de abstracción que configuren una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora”.

al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) los planteles deberán generar “espacios de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos” (SEP, 2009: 3). Salvo este par de consideraciones, por parte de las instancias federales no se establece ningún otro criterio, explicación o consideración sobre la permanencia y operación de los servicios de orientación educativa en los planteles de educación media superior.

De igual manera, entre las reglas de ingreso al SNB se establece como aspectos relativos a la orientación educativa sujetos a la evaluación solamente la existencia y pertinencia de un programa oficial, el acceso de los estudiantes a los servicios de orientación educativa y que la formación profesional de los orientadores educativos sea afín a la orientación, pero no se considera la necesidad de revisar sus estrategias de operación, la vinculación con los demás procesos académicos de las escuelas ni los elementos a considerar para evaluar sus logros y alcances.

Ante esta visión -generada a nivel federal, pero con carácter de obligatorio para todas las escuelas de nivel medio superior en el Estado de México- se crea un vacío respecto al sentido de la orientación educativa, pues no se contempla ni atiende ningún aspecto que tenga que ver con la direccionalidad de sus prácticas: no se definen sus funciones ni se contempla la relevancia de su hacer.

Si dentro de la RIEMS y, por consiguiente, para garantizar el ingreso y permanencia de las EPO en el SNB sólo interesa que existan los espacios, programas y orientadores disponibles, se abre la posibilidad de pensar a la orientación educativa como un servicio técnico instrumental de apoyo a las tareas educativas, sin mediar sus fines e intencionalidades, o las perspectivas de transformación de los sujetos implicados en sus procesos.

Ahora bien, derivado de la RIEMS, en el Estado de México se elaboró un documento denominado Modelo Educativo de Transformación Académica (META), con fines informativos y de capacitación. En el META se explican aspectos generales de la Reforma, además

de plantear algunas alternativas para la planeación y aplicación de estrategias didácticas. A partir del META se concretan el cambio curricular en las EPO, donde la orientación educativa desaparece como materia, además de que se elaboran los programas correspondientes a las materias del plan de estudios, enfatizando el desarrollo de competencias y la recuperación de las competencias docentes necesarias para operar dichos programas.

En la misma dinámica de concreción de la RIEMS, desde la cual se han ido considerando de forma paulatina los diferentes aspectos que conforman los procesos educativos, el META sólo considera asuntos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero deja fuera todos los demás procesos escolares y educativos propios del bachillerato, así como las necesarias consideraciones sobre los servicios adicionales que deberían integrarse a la concreción de los fines de la Reforma. Tampoco se detiene en atender la articulación posible de la orientación educativa en los nuevos procesos que se consideran desde la RIEMS.

Para 2010 se instituye para las EPO el Plan Maestro de Orientación Educativa (PMOE) que retoma los planteamientos básicos de la Reforma, repite las áreas de atención convencionales en la orientación (escolar, psicosocial, profesiográfica y vocacional) y genera una nueva línea de trabajo, donde el orientador funge como coordinador de proyectos institucionales de carácter transversal. Además, vincula las tareas de la orientación con las del docente-tutor, figura también creada para las EPO a partir de la RIEMS.<sup>6</sup>

Por otra parte, en el Plan Maestro se enuncia una serie de competencias que se asumen como necesarias para el trabajo de la orientación educativa. A diferencia del planteamiento que se hace respecto a la incorporación de competencias en estudiantes, docentes y directivos, para la orientación educativa no se busca la vinculación entre funciones, áreas de atención y proyectos a operar con las competencias planteadas, como si constituyeran asuntos que se suman dentro del PMOE, pero sin necesidad de articularse entre sí. Por otra parte, a diferencia del DOROE, no se elabora a partir

6. La creación de la figura del docente-tutor ha derivado en una serie de situaciones que modificaron las prácticas en las instituciones, en primera instancia por la necesidad de precisar las diferencias funcionales entre el orientador y el tutor, debido a las labores semejantes que ambos deben atender. No obstante, desde los documentos de la RIEMS no se discuten estas diferencias, ni se precisan los cambios operativos que genera para la orientación educativa la incorporación de las tutorías en las escuelas preparatorias donde ya se contaba con orientadores educativos.

de una revisión teórica articulada, ni de reconocer las realidades desde donde se lleva a cabo la orientación educativa en las EPO, aunque si se plantea desde las exigencias de la RIEMS y busca darle un nuevo papel al orientador educativo al establecer que será quien planee y coordine los proyectos transversales institucionales.

En el PMOE se asume que el orientador conoce a cabalidad sus funciones y tareas pues no las precisa, ni se determina desde que marco conceptual o interpretativo se inserta dentro del nuevo esquema curricular de la RIEMS.

En cambio, sólo presenta un listado de temas para abordar en clase -ignorando la atención individualizada- y se enfoca en describir los proyectos institucionales que debe coordinar y operar (los cuales buscan ser transversales al resto de las actividades escolares, aunque no se presentan elementos para comprender el sentido de la transversalidad, ni su operatividad en relación con las materias del plan de estudios o su relación con otros procesos escolares).

El hecho de que el Plan Maestro no presente referentes teóricos desde donde entender y explicar la labor del orientador educativo dentro del marco de la Reforma refuerza las tendencias tecnicistas (Martínez, 2005) y disciplinarias que han definido su presencia en las preparatorias del Estado de México.

Desde esta perspectiva se priorizan los aspectos operativos de las prácticas educativas y los sujetos de la educación deben ser capaces de repetir, reproducir formas de hacer que se consideran como las óptimas y que, por si solas, garantizarían los mejores resultados en términos de eficiencia y eficacia.

Tal y como está planteado, para el PMOE se requiere que el orientador educativo piense sobre cómo operar eficientemente los proyectos que se le han encargado, pero no se espera que cuestione su pertinencia para los fines educativos y formativos de los estudiantes.

Los proyectos transversales del PMOE contemplan listados y cronogramas de cosas por hacer, por aplicar y evaluar, pero no cuestionan el papel que se le asigna a la orientación educativa en el espacio curricular, ni en relación con las tutorías que aparecen como obligatorias para la educación media superior.

Se parte del marco legislativo establecido en los

acuerdos secretariales, sin un marco pedagógico que sustente su hacer.

Los proyectos transversales del PMOE contemplan listados y cronogramas de cosas por hacer, por aplicar y evaluar, pero no cuestionan el papel asignado a la orientación educativa en el espacio curricular ni en relación con las tutorías, las cuales aparecen como obligatorias para la educación media superior. Se toma como punto de partida el marco legislativo establecido en los acuerdos secretariales, pero sin un marco pedagógico, sociológico, filosófico o psicológico para sustentar su hacer.

Entonces, el orientador educativo pierde sentido como un profesionista que busca la formación -desde una construcción teórica que apuntale el hacer práctico-, colocándose en la posición de un operador técnico. Al respecto, Macías (2012) realiza un análisis para identificar, mediante un estudio interpretativo, las funciones del orientador educativo a partir de la reciente implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

Enfatiza la falta de precisión de dichas funciones pues, de acuerdo con los resultados de su investigación, se limitan a atender tareas emergentes y no las necesidades formativas de los estudiantes; asimismo, destaca la apreciación negativa que se tiene de la orientación educativa por parte de los diferentes actores educativos, visión generada por la falta de adecuación entre lo que se espera del orientador y las funciones que efectivamente realiza en lo cotidiano. Entonces, en términos generales desde la perspectiva de la RIEMS se puede pensar en un sentido técnico instrumental para la orientación educativa.

Por otro lado, el sentido técnico instrumental se soporta en la razón como dispensadora de sentido, es decir, se asume que otorgue sentido a las prácticas en tanto se basa en los discursos dominantes impuestos desde una lógica de la racionalidad positiva, cuando más bien habría de partir de la cultura pedagógica como pauta de razones que otorgan sentido a la orientación educativa. De lo anterior, es posible afirmar la importancia de recuperar la cultura pedagógica, desde la cual la orientación educativa podría generar discursos propios, insertos en la complejidad de las instituciones, respondiendo menos a las demandas macrosociales (como discursos sobredeterminantes de su hacer) y más a la propia construcción histórica de esta práctica en las EPO.

## IMPLICACIONES DE SENTIDO EN LAS PRÁCTICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Conformada dentro de las llamadas reformas estructurales concretadas a lo largo del último año, la reforma de la educación media superior ha demandado a todos los actores escolares un permanente reajuste discursivo, tendiente a modelar las prácticas educativas. El sistema educativo del Estado de México ha sido permeable a dichos discursos, asumiéndolos en las modificaciones curriculares, ajustando sus procesos y criterios a los principios de la reforma educativa.

Conocer las condiciones históricas en que se gestó el servicio de orientación educativa en las EPO permite acercarnos a la comprensión de la disparidad en sus fundamentos, intencionalidades y fines. Pero justamente estas condiciones la han llevado a funcionar como un dispositivo tendiente a reproducir tanto las relaciones de poder simbólico y real que apuntalan a la educación media superior en el Estado de México, como a cumplir la exigencia de este nivel educativo por articularse con las demandas económicas neoliberales determinantes de su currículum formal.

En medio de los cambios que ha tenido la orientación educativa de las EPO en las últimas décadas y que brevemente he anotado, la labor del orientador no se modificó sustancialmente, pues sigue llevando a cabo prácticas relativas a la guía y acompañamiento de los estudiantes en su tránsito por la educación media superior, a la vez que apoyando labores administrativas, ejerciendo como prefecto (es decir, como el personaje escolar dedicado a las cuestiones de mantenimiento de la disciplina<sup>7</sup> y aplicación de sanciones tendientes a corregir las conductas que salen de las normas institucionales), supliendo a docentes y fungiendo como autoridad emergente que mantiene tanto el control de los estudiantes, como la regulación de los espacios y tiempos escolares. Por ejemplo, durante una reunión de trabajo un orientador afirmaba:

Hay cosas que hacemos mucho y que no aparecen en el Plan Maestro. Por ejemplo, entras sólo un día

a la semana a trabajar con el grupo algún tema de orientación, pero todos los días estás sobre ellos diciéndoles que se metan al salón, que cumplan con el uniforme y todas esas cosas de la disciplina. Entonces, cuando les preguntan qué hace el orientador, los muchachos van a contestar que es un prefecto: lo que va a quedar en la memoria es esa parte coercitiva... lo cotidiano es lo que trasciende. En lo cotidiano se presenta la función de la orientación educativa.

Las imprecisiones, vacilaciones, lagunas en los aspectos normativos de la orientación educativa dificultan la posibilidad de constituir la como un campo<sup>8</sup> validado discursivamente; esta condición permea su ubicación, su precisión en el espacio escolar y sus condiciones de validación. Pero justamente también es el espacio donde se opera aquello que las instituciones no encuentran cómo resolver, donde depositan los encargos que no están escritos pero que se espera la educación media superior resuelva.

En el contexto del marco normativo que ha logrado perfilar y regular a la orientación educativa dotándola de forma (pero también de un telón de fondo que modifica la identidad de los sujetos), me he encontrado con los orientadores educativos en sus escuelas, en los espacios donde deben llevar a cabo su labor y deben afirmarse como sujetos de lo educativo; me he acercado a sus prácticas discursivas y no discursivas, buscando encontrar sus sentidos, pero alcanzando también a distinguir las tareas y encargos que se entrelazan en su hacer cotidiano. Así, encuentro que en la orientación educativa convergen diferentes prácticas educativas, tareas administrativas y encargos institucionales que perfilan las miradas desde donde se puede pensar en su concreción.

La orientación educativa se ha constituido a través de los discursos que han buscado acotarla, definirla, precisarla o establecer sus espacios de concreción. Históricamente han atendido a la construcción de lo educativo; a la vez, se ha modificado, asumiendo o renovando sus funciones, tareas y encargos. Por otro lado, el orientador educativo suele acomodarse a lo

7. La disciplina es un elemento estructurante del ser social (Meneses, 1997) históricamente situado, es decir, se constituye desde lo socialmente esperado en las conductas de los sujetos y, por lo tanto, de los alumnos al interior de las escuelas. Desde Comenio se ha pensado en la disciplina como un aspecto que va a determinar el aprendizaje, perspectiva que se encuentra sedimentada en las prácticas escolares y que se piensa como propia de las funciones de la orientación educativa.  
8. Gerardo Meneses conceptualiza al campo como un "conjunto de problemas tanto de orden conceptual como de orden práctico, sobre los que gira una cierta estructuración discursiva y los agentes hablantes de dicha gramática" (Meneses, 1997:18). Así, la orientación educativa es un espacio que conjuga un entramado conceptual ligado a ciertas prácticas, a partir del cual los orientadores educativos y otros actores escolares discursan y crean interacciones.

instituido, contribuyendo a sedimentarlo, pero también genera oportunidades para reflexionarse, reconstruirse, cuestionarse, como un ejercicio que busca respuestas ante las contradicciones, vacíos, abandonos, que puede identificarse en los discursos oficiales.

En este encuentro en sus espacios (los que les asignan pero que hacen suyos y les significan el lugar donde pueden construirse como sujetos al participar en la vida de los estudiantes), con su hablar, su sentir y vivir como orientadores en medio de las relaciones que establecen con padres, alumnos, directivos, reconozco una articulación de los textos oral, vivido y escrito. Este entrelazamiento entre lo dicho, lo hecho y lo escrito constituye un entramado complejo donde encuentro posibilidades de un acercamiento comprensivo a lo que particulariza a la orientación educativa en las EPO.

En la intersección de sus prácticas, tareas y encargos, el orientador educativo se asume desde diferentes perspectivas, las cuales se basan en el sentido común o bien tienden a la reflexividad, haciendo uso de sustentos teóricos que le permiten reevaluarse. Asimismo, su hacer cotidiano va desde la mera repetición hasta las posibilidades de reconstruirse, reafirmandose o por medio de un ejercicio permanente de revisión.

Por otra parte, durante la observación de campo he podido documentar que en algunas escuelas la orientación educativa se imparte como materia, mientras en otras se dan clases ocasionales, es decir, los orientadores cubren su programa de trabajo cuando falta algún profesor y los alumnos no tienen otra actividad por realizar. En algunos casos la planeación de su trabajo busca integrar a cabalidad el PMOE, en otros sólo es un requisito sin mayor impacto sobre las tareas del orientador o sobre la evaluación de su trabajo; en la mayoría de las EPO no se evalúa al orientador aunque se les suele asignar la responsabilidad de los resultados de los estudiantes en términos de reprobación, deserción, aprovechamiento, eficiencia terminal y disciplina.

### **LOS OTROS SENTIDOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS ORIENTADORAS**

En otra posibilidad de lectura, planteo la posibilidad de reconocer la existencia de otros sentidos, de otras construcciones que van más allá de los sentidos oficiales referidos anteriormente. Estos otros sentidos tienen el carácter precisamente de la otredad, de recuperar lo otro que no está en los documentos pero que igualmente

existe: en las prácticas discursivas y no discursivas de la orientación educativa.

Ya me he referido al acercamiento realizado con los orientadores educativos en sus instituciones, donde sucede la orientación educativa, más allá o a pesar de los discursos que han marcado algún sentido para las prácticas orientadoras. Y en esta relación con ellos he logrado encontrar los otros sentidos, los que no están escritos pero que se hacen visibles en su labor cotidiana.

Estos sentidos son posibles en el contexto histórico que de alguna manera ha determinado las prácticas, tareas y encargos que llevan a cabo los orientadores educativos, es decir, son producto del contexto histórico en que adquieren posibilidad de existencia, al mismo tiempo que configuran ciertas prácticas concretas, constituidas a partir de las formas en que los orientadores asumen los discursos.

Estos sentidos toman forma en las relaciones con los estudiantes, en los diálogos que construyen con ellos y a partir de ellos. Son sentidos que no están en los discursos prescriptivos, sino en la necesidad de hacer suya una forma de estar en las escuelas y aunque no se contraponen a los discursos que he presentado anteriormente, también es cierto que se construyen desde otra lógica: la respuesta a la realidad concreta donde toma forma la orientación educativa.

Desde esta otra lectura de los sentidos, se entiende que el sentido está en la acción, se manifiesta en las acciones de los sujetos, pero es previo a la acción, la anticipa porque los sujetos construyen sentidos a partir de los cuales van a actuar en el mundo (Zambrano, 2007). El sentido se denota en la acción, guiándola y la acción humana posee un sentido subjetivado, una razón que va de lo inconsciente a lo consciente cuando se objetiva a partir de la reflexión, el cuestionamiento, la búsqueda comprensiva del hacer.

Siguiendo a Heidegger (1993), hay un sentido ontológico que guía al ser que está en el mundo, es decir, que el sujeto encuentra su sentido en tanto encuentra su particular relación con el mundo. El sentido guía al ser que está en el mundo: el sujeto encuentra su sentido en tanto encuentra su particular relación con el mundo, con el contexto históricamente determinado donde concreta sus prácticas orientadoras. La acción humana posee un sentido subjetivado, una razón de ser a partir de la cual se explica la acción, pero la acción no se explica por

sí misma sino en relación con su sentido; a la vez, el sentido encuentra en la acción su espacio de concreción.

Para los orientadores educativos los sentidos que sus prácticas orientadoras se encuentran subjetivados, pero se manifiestan en dichas prácticas, se concretan en el hacer de la orientación educativa mediante una articulación de mutua existencia, es decir, los sentidos de la orientación educativa no puede ser evidenciados fuera de las prácticas orientadoras, ni las prácticas orientadoras son ajenas al sentido que las guía.

De lo anterior, podemos entender que existe un sentido subjetivado que guía al orientador educativo en su relación particular tanto con la orientación educativa como con otros sujetos vinculados a sus prácticas, tal y como las realiza en un contexto histórico específico. Las prácticas educativas se articulan al sentido de la orientación educativa porque permiten al orientador poner en juego tanto su formación como su propia construcción de sentido en tanto profesional de la relación orientadora.

Ya planteaba que los sentidos gestados desde las prácticas orientadoras no necesariamente se contraponen a los sentidos construidos desde los discursos oficiales que regulan a las EPO, pero obedecen a otra lógica, a otras necesidades que requieren ser reconocidas, comprendidas y puestas en juego cuando se habla de la orientación educativa. Aquí sólo perfiló una posibilidad de lectura que podría abrir nuevos espacios de reflexión pues, finalmente, la orientación educativa que se lleva a cabo en las EPO se concreta en formas particulares, pero la lectura que he propuesto, desde la revisión de diferentes momentos históricos y desde la lectura de las prácticas que llevan a cabo los orientadores, puede servir como referente para el acercamiento a los procesos orientadores en otras escuelas preparatorias.

## REFERENCIAS

- Adorno Theodor. (2001), *Epistemología y ciencias sociales*. Valencia, Frónesis Cátedra.
- Giddens, Anthony. (1967). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Amorrurto editores.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO/SECBS/DGE (1995). *Documento rector de orientación educativa*. México.
- Heidegger, Martin. (1993). *El ser y el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Macías, Óscar. (2011). *Las funciones del orientador educativo en la formación integral de estudiantes del nivel medio superior*. Tesis de maestría. México, ISCEEM-Chalco.
- Magaña, Héctor. (2013). Enfoques críticos de la orientación educativa en América Latina. Conferencia dictada en el *Primer Congreso Internacional "Formación de profesionales de la educación: perspectivas y desafíos emergentes"*. Oaxaca, México.
- Martínez, Horacio. (2005). El crepúsculo de la orientación educativa: apuntes hacia un nuevo amanecer. En *Despidiéndonos de la orientación educativa*. México, Lucerna DIOGENIS.
- Meneses, Gerardo. (1997). *Orientación educativa: discurso y sentido*. México, Lucerna DIOGENIS.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el nivel medio superior*. México, Diario Oficial de la Federación.
- (2009). *Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de las instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. México, Diario Oficial de la Federación.
- Vuelvas, Bonifacio. (2002). *El sentido y el valor. En busca de un modelo de Orientación Educativa*. México, Lucerna DIOGENIS.
- Zambrano, Armando. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

# REMANDO en la cultura...

## Hojas sueltas ...

13 de agosto día de San Hipólito  
Santo Patrono y Protector de la Ciudad de México

*A la memoria de José Emilio Pacheco,  
Guillermo Tovar y de Teresa,  
Vicente Leñero y Julio Scherer  
narradores de lo inolvidable*

### I) San Hipólito, mártir<sup>1</sup>

La historia de Hipólito surgió en el curso del año 200, cuando aún la militancia cristiana, sufría de persecuciones, condenas y muertes. El santo pagó caro su misión evangelizadora. Apresado por las hueste militares del emperador Gallus en la ciudad eterna de Roma, fue torturado en el potro, golpeado y masacrado en vida. Con este tormento pensaban que el sacerdote Hipólito abjuraría del cristianismo y convencería a sus numerosos fieles de abandonar esta creencia; sin embargo lejos de abdicar el santo, aprovechó para convocarlos a seguir luchando por extender el cristianismo por todo el mundo. Colérico por tal afrenta al imperio, se decidió obsequiarle una muerte atroz; amarraron cada uno de sus pies y respectivamente fueron surtos a dos caballos salvajes, las extremidades del santo quedaron colocadas en forma de V. Pincharon y azuzaron con encono a los jamelgos, quienes corrieron más bestiales que nunca. El cuerpo de Hipólito rebotaba entre árboles, piedras; se desollaba por el arrastre y se desmembraba. A distancia, los piadosos fieles del mártir iban recogiendo los restos. Terminado el suplicio, los lavaron y sepultaron en las catacumbas romanas.

### II) El número 49 de la Calle de Emparan

La colonia Tabacalera situada en la parte poniente del Cen-

tro Histórico de la Ciudad de México se pierde un tanto en el anonimato porque actualmente no hay justificación para llamarla así, ya que la Tabacalera Mexicana, fundada por la familia Basagoiti en 1898 y que ocupó el Palacio de Buenavista, dejó de existir hace poco menos de un siglo. Por tanto, se reconoce que su nombre es más histórico, que en la actualidad debería llamarse "Colonia Monumento a la Revolución" o "Colonia de la República", por las referencias urbanas que tiene. En una de las calles que desembocan al jardín del Museo Nacional de San Carlos, es la de J. Emparan, la extensión de esta calle es corta. Esta formó parte de la unidad habitacional de los trabajadores de la Tabacalera y en el inmueble marcado con el número 49, se cuenta que estuvieron hospedados los hermanos Castro Ruz y algunos de los iniciadores más importantes de la Revolución Cubana.

### III) Jack<sup>2</sup>

Hipólito Espiridión Turrubiates Pantoja, se trasladó de su natal Patzcuáro Michoacán, a la Ciudad de México para estudiar Actuaría en la UNAM, la cual abandonó cuando con grandes dificultades cursaba el segundo semestre, para dedicarse a trabajar en una oficina de gobierno. Era el típico güero de rancho, tirándole a rubio. De ojos verdes, menudo

1. Ver: Butler, A. (2003). *Vida de los Santos*, Libsa Editorial, Madrid, (p. 112).

2. Para la elaboración de este escrito fue importante la consulta de la obra, *Colonia La Tabacalera: varias lecturas sobre un patrimonio*, el contenido se compone de distintas e interesantes investigaciones urbanas sobre esta zona del Centro Histórico de la Ciudad de México. La coordinación y compilación de este libro estuvo a cargo de la Maestra Gladys M Sirvent Gtz., F. Haroldo Alfaro Zalazar y Hugo A. Arciniegas Ávila y fue publicado por la UAM Xochimilco en 1994.

de cuerpo, de apariencia frágil y bajo de estatura. Se dejaba crecer una melena lacia que le daba una apariencia de beat tardío, porque el movimiento social y cultural del hipismo ya se encontraba en franca agonía en la segunda mitad de la década setenta del siglo pasado. Hipólito Espiridión era alegre y dicharachero, de carcajada estruendosa provocada por sus propios chistes u ocurrencias que le parecían dignas de ser rubricadas chachalacamente. Tenía la costumbre frecuente de ir a “La República” una cantina que se encontraba a un costado de la Plaza de la República, muy cerca del Monumento de la Revolución, en la Colonia Tabacalera. En ese tragadero - bebedero Hipólitoespiridión se transformaba en un charro - cantor; consumía tequila tras tequila mientras cantaba canciones bravías, de amor o de “rompe y rasga”.

Conocido por el mariachi del tugurio, ya ni le cobraban las interpretaciones, porque gracias a su voz bien afinada y potente, los parroquianos peregrinaban de la ruidosa algarabía al sórdido lamento de los amores perros. Hipólitoespiridión también se transformaba en un cuentero, en donde era protagonista del cuento, narraba su propia historia que cambiaba conforme al interés de las contertulias, muchas de ellas secretarias de oficio en vías de liberación, las que eran atraídas por las dotes vocales del Jack. En su estrategia seductora, simulaba un spaninglish muy masticado, se hacía llamar Jack y decía ser norteamericano; trashumante, viajero ya instalado un buen tiempo en México, tiempo suficiente para aprender sus canciones vernáculas; narraba con cínico aplomo y realismo supuestas aventuras mundanas y mundiales.

#### IV) De Palacio a Tabacalera y luego: Prepa 4

El Palacio de Buenavista tuvo como fundador y primer propietario a Don Miguel Pérez de Santa Cruz, Marques de Buenavista, fue construido a mediados del siglo XVIII. En el año de 1799, Doña Josefa María Rodríguez de Pinillos, Marquesa de Sierra Nevada, lo adquirió y realizó las primeras remodelaciones para desatacar su porte aristocrático. Fue hasta la medianía del siglo XVIII cuando Manuel Tolsá fue contratado para remodelarlo, lo hizo creativamente y le imprimió su impronta neoclásica. Dos novedades tolsianas destacan, la portada cóncava del palacio y el patio oval; ambas muestras arquitectónicas son poco común en las construcciones de ese tiempo.

Este palacio llegó a ser propiedad del emperador Maximiliano, quien a su vez, lo cedió en 1865 al famoso mariscal francés F. A. Bazaine, el que después de la derrota intervencionista, tuvo que abandonarlo. En el último tramo del siglo XIX, se adaptó el inmueble para instalar allí la Tabacalera Mexicana. Los patrones mandaron a construir una unidad habitacional para albergar a sus trabajadores de confianza. Esta unidad apenas reconocible se muestra frente al jardín del palacio.

En el período posrevolucionario, la tabacalera fue transferida a otro lugar y el espacio lo ocuparon oficinas de la Lotería Nacional; más tarde lo ocupó la Secretaría de Comunicaciones. En la década de los años cincuenta, del siglo pasado, allí se instaló temporalmente el Plantel No. 4 de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, antes de alojarse defi-

nitivamente en sus instalaciones de la Av. Observatorio, Col. Tacubaya. En el año de 1968 fue adaptado para convertirse en Museo de Arte, En 1994 adquirió el rango de museo nacional por el valor y la importancia de su acervo artístico. Aquí se exhibe una muestra permanentemente de obras del siglo XV al XIX.

#### V) Jack y Lucre...

El Jack habitaba una bonita suite amueblada de la Av. Insurgentes Centro, Colonia Tabacalera. Su guarida no era suntuosa pero si lo suficiente cómoda para una soltería activa y libertina. Las ocasiones que me invitó a su madriguera para echarnos unos tragos, siempre me topé con la presencia extraña de Lucrecia.

Un día me la presentó Jack, lo hizo de la manera más fría e intrascendente. Le llamaba Lucre y sin importar su presencia, me decía que ella era “el eslabón perdido”. A la Lucre siempre la encontré callada, absorta realizando faenas domésticas; cocinándole a Jack, arreglándole la leonera. La Lucre era una mujer poco común, baja de estatura, con un rostro extraño, su cara bosquejaba rasgos orientales y era de un color extremadamente blanco, coronada por una melena negra de un azabache intenso, que contrastaba con su niveo rostro; daba la impresión de ser una geisha, pero no tenía un cuerpo delgado como japonesa, más bien era un poco regordeta. Vestía bien y hasta con elegancia.

El Jack nunca me contó nada, ni de la relación que mantenía con ella, no había tanta intimidad entre nosotros, para saber más sobre su presencia en una suite de soltero. Por su forma de vestir, por las atenciones especiales prodigadas y la mirada penetrante que le prodigaba a mi amigo, sabía que no recibía ningún pago por sus servicios. Me preguntaba, porque lo asistía, la Lucre sabía bien de la vida bohemia y seductora de Hipólitoespiridión o Jack, de sus lances fortuitos; del periplo cotidiano que comenzaba en la cantina y terminaba en su guarida, por lo regular siempre acompañado.

#### VI) El Templo de San Hipólito

Este recinto formó parte del conjunto del Hospital de San Hipólito para Dementes, primero en América. (Este lugar era muy frecuentado por los ciudadanos porque allí estuvo la Hostería del Bohemio). El sitio es emblemáticamente histórico, porque en este lugar culminó la persecución propinada por los aguerridos guerreros al mando de Cuitláhuac a las diezmadas huestes de Cortés. Los españoles huyeron por el canal de Tlacopan y solo hasta Popotla tuvieron el suficiente respiro para sentarse a llorar la derrota al amparo de un robusto y frondoso árbol. Poco tiempo después, una vez realizada la conquista española, Don Juan Tirado, soldado sobreviviente del descalabro, mandó a construir una capilla en memoria de los españoles caídos.

Cortés no conforme con el modesto homenaje, mando la demolición de la capilla y construyó un suntuoso templo que fue consagrado a San Hipólito, porque el 13 de agosto se conmemora al mártir y ese día del año 1521 cayó el imperio con

su gran ciudad México – Tenochtitlan. Desde entonces se ha considerado a San Hipólito como Patrono de la Ciudad de México.

### VII) Un invierno llamado deseo

Un sábado frío de diciembre, visité al Jack. Me recibió la Lucre, como siempre me ofreció una desangelada y fugaz sonrisa, de inmediato se sentó en el único sillón de una inexistente sala, y continuo zurciendo los calcetines del Jack, más ensimismada que nunca apenas disimulaba un llanto, parecía ser que mientras más contenía el dolor, expulsaba unas tímidas lágrimas que escurridizas surcaban su nevado rostro; entonces el remiendo lo intensificaba. Al fondo de la habitación el Jack se encontraba echado sobre la cama; me saludaba en automático y hacía lo posible por mostrarme la mejor cara de anfitrión, lo percibía más crudo que en otras ocasiones y por primera vez, se mostraba consternado y de mirada evasiva. La leonera se encontraba en desorden y un efluvio de soledad flotaba, mientras que los claxonazos, el ruido de la avenida eran más ensordecedores e impertinentes que nunca.

### VIII) Ingratitud

*“Así está la cosa con el santito Hipólito, lo martirizaron ¿para que? Casi nadie los pela, por lo menos en México no pinta. Mire, su templo es frecuente y masivamente visitado pero van a venerar a Juditas Tadeo, ese si que es milagroso, nos echa la mano cada mes ante las causas difíciles o ya de plano perdidas. Solo el santito Hipólito sigue creyendo que es el santo patrono del D.F., pero en realidad quien nos protege es la virgencita de Guadalupe y San Juditas, entre los dos se reparten la chamba...”* (Doña Gertrudis, vecina de la calle Puente de Alvarado).

### IX) Duelos perros

Durante una semana el Jack no se presentó a trabajar, pendía sobre su cuello la guillotina del despido, Arciniegas el compa de personal, en buena lid me recomendaba buscarlo para evitar la sentencia de abandono de empleo, confiaba en que podía salvar el pellejo del Jack si yo lo obligaba a presentarse cuanto antes. Me comprometí a visitarlo. Me dirigí al edificio con el anhelo de hallarlo en la suite. Llegué al lugar, pero el conserje me impidió el paso a la suite, ignoraba en donde se encontraba. Recorrí los lugares que el frecuentaba en la Tabacalera, así arribé a la Hostería del Bohemio, el lugar le gustaba porque le recordaba la iglesia de su pueblo, tampoco estaba.

Por puro formulismo fui a “La República”, aunque era demasiado temprano para la tertulia y los aquelarres de su preferencia. Por fortuna lo encontré en la mesa más recóndita, pesaba sobre él una borrachera punzante, no escandalosa, introvertida, ácida, de las que más corroen el alma. Impávido

me descubrió y solo atinó a decirme: *“a la lucre, mi eslabón perdido, ya no la veré.. me abandonó”*. Hilarioespridión alias Jack se esfumó. Ya no regresó al trabajo, desalojó la suite a la semana siguiente, mucho menos continuo su mascarada seductora en “La República”.

### X) Epílogo de ficción y profecía...

Era un día 28 de julio, el Che, Fidel y Raúl salieron del café la Habana, caminaron por Bucareli rumbo a la calle de Emparan en donde se hospedaban los Castro, en lugar de tomar el camino acostumbrado - doblar el paso en la avenida de la República y acceder a la calle de Emparan por el Monumento a la Revolución), se siguieron de largo y continuaron por la calle de Rosales para arribar a la de Puente de Alvarado ya que en esa esquina se encuentra el Templo de San Hipólito. Decidieron de última hora presenciar la fiesta mensual que allí se realiza, para venerar a San Judas Tadeo. A pesar del conglomerado dentro y fuera del templo, pudieron visitarlo con toda la calma del mundo, sabían que Emparan se encontraba a tres calles de donde estaban, estaban muy cerca; así que se dieron tiempo para comer buñuelos y tomar atole. De regreso satisfechos, ya con la compañía tibia de la noche, seguían pensando en San Judas Tadeo, las causas difíciles y los milagros. Años después, en 1961, cuando la revolución cubana había triunfado y se declaraba socialista, (situación política que produjo el injusto bloqueo comercial impuesto e impulsado rabiosamente por el gobierno norteamericano), en una tarde habanera, después de la dura jornada en la zafra y ya instalados en el despacho del gobierno revolucionario, *“Pregunta el Che Guevara: Fidel, ¿alguna vez volveremos a tener relaciones diplomáticas con los yanquis?”* Contesta Fidel, *“eso solo será posible el día en el que el presidente de los Estados Unidos sea negro y el Papa argentino, como tú”*..<sup>3</sup>

**Riverohl Foundations, Inc.**  
Enero de 2015, México, D.F.

3. El testimonio o diálogo que aparece en letras cursivas fue copiado textualmente de la columna “Nosotros ya no somos los mismos”, de la autoría de Ortiz Tejeda. En la columna publicada el 22 de diciembre de 2014, en el periódico *La Jornada* (página 8), en la parte final Ortiz Tejeda menciona un correo que recibió de su Maestro Humberto Mussacchio, en donde este connotado escritor le comparte el testimonio referido.

# Una mirada hermenéutica a las identidades de universitarios indígenas, que viven y estudian en la Sierra Sur de Oaxaca, México

Dulce Carrillo-Méndez<sup>1</sup>

**Resumen:** El objetivo del presente estudio fue comprender las identidades de universitarios indígenas que viven y estudian en la Sierra Sur de Oaxaca, México. Se aplicó un cuestionario y una entrevista semi estructurada para la recolección de datos. El análisis fue de tipo hermenéutico y estadístico descriptivo. El estado en cuestión es el siguiente, la trayectoria educativa esta definida por las posibilidades económicas y las diferencias del lenguaje; existe tensión entre el capital cultural del alumno y la inmersión en el ámbito educativo; las condiciones de la vivienda actual mejora en comparación de la de origen; dignifican su condición de ser indígenas. **Palabras Claves:** identidades, indígenas universitarios, capital cultural, adaptación.

**Abstract:** The aim of this study was to understand the identities of indigenous university living and studying in the Sierra Sur of Oaxaca, Mexico. A questionnaire and semi-structured interviews for data collection. The analysis was hermeneutic and descriptive statistical type. The state in question is the follows, the educational trajectory is defined by the economic and language differences, tension exists between the student's cultural capital and income in education, the current housing conditions improvement compared the of origin; give dignity its condition for being Indians. **Keywords:** identity, indigenous academics, cultural capital, adaptation.

**Sumário:** O objetivo deste estudo foi compreender as identidades de universidade indígena vivendo e estudando na Sierra Sur de Oaxaca, no México. Um questionário e entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados. A análise estatística foi do tipo hermenéutica e descritivo. O Estado em questão é o seguinte, o caminho educacional é definido pelas diferenças econômicas e de linguagem, há uma tensão entre o capital eo rendimento cultural do aluno na educação, o atual habitação condições de melhoria em relação ao fonte; dignificar sua condição de índios. **Palavras-chave:** identidade, acadêmicos indígenas, o capital cultural, a adaptação.

## INTRODUCCIÓN

Contrario a lo previsto años atrás, el llamado proceso de globalización no esta provocando homogeneidad sociocultural; por el contrario va acompañado de un notable renacimiento de las identidades en todo el mundo (Díaz-Polanco, 2006). Se habla de renacimiento por que estas identidades ya existían y tenían intercambios culturales constantes, sin embargo en esta etapa de globalización se ha visto como aquellas identidades diversas obstruyen la dinámica globalizadora.

En este choque de poder, de fuerza, de intereses surge

esta problemática y la necesidad de ser comprendida desde una mirada hermenéutica cuales son las identidades de universitarios indígenas que viven y estudian en la sierra sur de Oaxaca, México.

En el Estado de Oaxaca predominan 16 grupos étnicos distribuidos por toda la región, con idioma y costumbres propias. A sí mismo, existe un conjunto de escuelas que ofrecen educación superior a la población en general, y es a la que asisten una gran parte de jóvenes con origen indígena. La universidad que se localiza en

1. Licenciada en Psicología, maestrante en educación en el campo de la orientación educativa de la UABJO. Coordinadora de estancias profesionales y viajes de práctica en la Universidad de Miahuatlan. Correo carrillo.md@hotmail.com

la ciudad de Miahuatlán de Porfirio Díaz, se instala con 6 licenciaturas. Es una de las universidades con el 18% de su población indígena (SUNEO, 2010). Este pequeño porcentaje de jóvenes que estudian en nivel superior, no cuentan con los suficientes recursos económicos, hablan una lengua y algunos no dominan el español, características que los colocan en una seria desventaja social, al no poder comunicarse correctamente, ser objeto de burlas, así como la dificultad de comprender términos técnicos de la disciplina.

Primero se debe comprender que los universitarios ya tienen un capital cultural particular, este concepto va a ser entendido como los bienes culturales que transmiten las diferentes AP (Acción Pedagógica) familiares (Bourdieu & Passeron, 1995). Es decir, cada cultura sea del origen que sea, tiene una ideología propia que está totalmente estructurada no solo desde cada tipo de sociedad, sino arraigada desde el núcleo familiar. Es ahí en donde la familia de procedencia del universitario indígena se diferencia del resto, pues cuenta con una ideología específica que va desde la vestimenta, la lengua, las tradiciones y costumbres que forman el capital cultural del universitario indígena.

El universitario indígena particularmente por sus características culturales, económicas y psicológicas, ya tiene construida una idiosincrasia muy particular, que al estar en contacto con este medio se modifica, pues saber quién es el universitario indígena y como el sistema de educación impacta sobre él, es importante para comprender lo que está sucediendo con los indígenas que están profesionalizándose.

Este proceso de construcción y reconstrucción de identidades, las expectativas sobre ser estudiante, el transitar de los indígenas por la universidad es un fenómeno complejo y necesario de comprender para conocer al joven que decide dejar su lugar de origen para estudiar, y todo lo que tiene que vivir en su día a día.

Es evidente que no vivimos en un mundo donde las sociedades se encuentran aisladas entre sí, por tanto la cultura está constituida por las relaciones entre diferentes clases y grupos atados por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido por la sociedad dominante (Giroux, 2004). Y esta última es quien impone los estándares de comportamientos, de vestimenta, y lo que nos ocupa la educación, siendo esta en un principio en español y homogénea, para después ser bilingüe, con la finalidad de que el indígena aprendiera español.

Por lo tanto observamos que existen desigualdades, por eso es importante decir, con palabras de Bourdieu

que la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos (Bourdieu & Passeron, 2003). No se puede seguir fingiendo que se educa por igual cuando las desigualdades están presentes y cuando históricamente estas desigualdades se han hecho evidentes con los eventos de 1994 en Chiapas y 1980 en la Costa Atlántica, que exponen la violencia que los indígenas han sufrido y como tratan de defender sus habitus.

Ya con el capital cultural que posee cada sociedad, los individuos también presentan un habitus, que es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, (Bourdieu, 1998). Es entonces la elección del grupo de personas unificado que reproduce las características similares entre sí, además presentan estilos de vida que los diferencia de los demás.

Cada grupo indígena presenta un estilo de vida o habitus particular que los une y que los identifica del resto de la población, sean estos zapotecas, mixtecos, chontales etc, y por tanto cada estudiante que llega a la universidad tiende a reproducir su habitus, pero al ingresar a la universidad deben adecuarse a un horario establecido de tiempo completo, al acercamiento necesario de tecnología, a la lectura obligatoria en idioma español y al aprendizaje del idioma inglés.

Ante esto y el cambio drástico que existe cuando los jóvenes tienen que dejar su lugar de origen; se ven obligados a ser partícipes del nuevo habitus que la universidad les exige, a esta acción Bourdieu le llama “violencia simbólica exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu & Passeron, 1995).

En lo cotidiano los sujetos se encuentran expuestos a un gran número de situaciones a las que se debe adecuar para ser parte y no transgredir lo impuesto por la cultura dominante. Se enfrentan a diversas situaciones entre las que destacan en su día cotidiano dentro de la universidad es asistir 8 horas diarias, divididas en dos turnos, por las mañanas clases relacionadas a la licenciatura que eligieron y por las tardes a actividades extracurriculares, obligatorias. Este modo de vida es absorbente, lo que ocupa todo su día en actividades escolares, sin tiempo para desempeñar un trabajo; su vida social se centra solo en la esfera académica.

En estos ambientes las universidades se cargan de arbitrarios culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los

intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes” (Bourdieu & Passeron, 1995). Es decir, al momento que una institución, sea esta unidad laboral o escuela, tiene un código de obediencia, de reglas a seguir, que son impuestas, y quien se integre a ella, deberá seguirlo. Entonces nos encontramos frente al choque del capital cultural del cual se desprende un habitus particular que el estudiante indígena ya tiene y el nuevo habitus que está establecido en la universidad, justamente esa adaptación es parte de lo que se quiere entender en esta investigación y con todo esto comprender la identidad de universitarios indígenas.

Está en juego su pasado indígena con todo lo que implica pertenecer a una comunidad originaria, su lengua, vestido, tradiciones y costumbres, para insertarse a otra nueva, que gira alrededor de la escuela, y que son diametralmente opuestos, este proceso es complejo. Es aquí donde se marca el saberse indígena frente al otro diferente, y cambiar muchas de sus características para poder adaptarse al nuevo ambiente.

Así este camino difícil, se convierte en el punto cumbre para saber en realidad ¿quién es? Y si está lo suficientemente preparado para enfrentar el mundo profesional. Las experiencias de vida van adquiriendo dimensiones mayores que se darán en dos sentidos, el éxito en la licenciatura o la deserción de la licenciatura.

## MÉTODO

*La metodología y las técnicas educan al pensamiento no lo sustituyen. (Pardinas, 1975)*

Por la particularidad de comprender las identidades de universitarios indígenas que viven y estudian en la Sierra Sur de Oaxaca, México, las características metodológicas se encuentran en el enfoque de las perspectivas comprensivas interpretativas de la hermenéutica, entiéndase como el estudio de la interpretación y el entendimiento de las obras humanas... El entendimiento se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para un otro. (Echeverría, 1968).

La manera de proceder metodológicamente es la sutileza, la sutileza, en sus tres dimensiones semióticas de implicación o sintaxis, explicación o semántica y aplicación o pragmática (Beuchot, 2005). Partiendo de este término se explica que en el renacimiento se considera al vocablo sutileza (finura), inspirado en el espíritu competitivo humanista (Gadamer, 1998).

Se habla de tres momentos de la sutileza: la sutileza imptimndi correspondería a la semántica (significado

textual), la sutileza explkandi a la sintaxis (significado intertextual) y la sutileza applkandi a la pragmática (significado contextual) (Beuchot, 2005). Que son los tres niveles de interpretación que se realizaron a las entrevistas.

Hablando claramente sobre la metodología Beuchot explica que la aplicación misma puede entenderse como traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser la intención del autor, captar su intencionalidad a través de la de uno mismo, después de la labor sintáctica o de implicación dada por las reglas de formación y transformación o gramaticales, y tras la explicación-comprensión que da la búsqueda del mundo que puede corresponder al texto (Beuchot, 2005). Otra característica del estudio fue realizar el análisis de estadística descriptiva (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2000).

## PARTICIPANTES

28 universitarios indígenas de sexto y octavo, del semestre 2012-13B de las licenciaturas en Administración Pública, Ciencias Empresariales, Administración Municipal e Informática.

## INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Se realizaron entrevistas semi estructuradas, se abordaron temas sobre su trayectoria académica, su adaptación al ambiente escolar, factores adversos, su visión de ser universitario, identidad y sus expectativas al finalizar la carrera. Se realizó una prueba piloto, se corrigieron algunas categorías y se realizó la entrevista a 10 universitarios indígenas representativos de la muestra, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Fueron sometidas a un análisis hermenéutico de tres niveles.

Se aplicó un cuestionario, donde se abordaron temas sobre la situación socioeconómica de procedencia y actual de los universitarios indígenas, servicios con los que cuenta, distribución de gastos y materiales didácticos. Se aplicó un cuestionario piloto, después se corrigieron algunas preguntas que estaban confusas. Las respuestas se concentraron en una tabla de frecuencias, se procedió a graficar y obtener porcentajes. Fue sometido a un análisis estadístico descriptivo.

## RESULTADOS

En el análisis se describe que de los 28 universitarios indígenas que viven y estudian en la Sierra Sur de Oaxaca, el 54% son mujeres, el 46% son hombres. Se observa un aumento en la población femenina.

La distribución de edades es de la siguiente manera, el 38% tiene 22 años, el 29% tiene 21 años, el 13% tiene 23 años, solo el 4% tiene 24 años y el 8% tienen 20 y 25 años de edad cada uno. Los universitarios que tienen 25 años responden a una situación en el pasado de migración interna por cuestiones laborales.

La distribución por carrera es el 39% en la licenciatura de informática, el 25% en administración pública y el 18% en administración municipal y ciencias empresariales cada uno. La razón por la que los alumnos eligieron dichas carreras es en primer lugar el factor económico que limitó sus posibilidades de estudiar en otro lugar, otra carrera.

El 82% habla Zapoteco en alguna de sus variaciones de sur o norte, el 7% habla Mixe el 4% habla Chatino y Mixteco cada uno, el 3% habla Chontal. El hablar otra lengua significa ingresar a una primaria, secundaria, bachillerato y universidad donde las clases se dan en otro idioma (español). Lo que implica tener dificultades de comunicación y comprensión.

El distrito de procedencia es mayoritariamente con el 29% de Miahuatlan y Pochutla cada uno, el 11% de Villa Alta y Tlacolula cada uno, el 7% de Mixe y Sola de Vega cada uno, el 3% de Yautepec y Tlaxiaco cada uno. Como se observa en los porcentajes la mayoría viene de un lugar de procedencia distante colocándoles en una situación que conlleva separarse de la familia, trasladarse a un lugar desconocido.

Dependen económicamente el 57% del padre, el 25% de la madre y solo el 28% de ambos padres. La ocupación que tiene el tutor es el 53% campesino, 11% ama de casa, 7% empleada doméstica, empleado y albañil, 4% balconero, comerciante y jornalero, 3% es promotor de educación inicial. Los alumnos tienen dificultades al definir cual es la ocupación del padre.

Respecto al nivel educativo del tutor se encontró que el 53% concluyó la educación primaria, el 14% tiene la educación primaria incompleta, y sin estudios cada uno, el 11% tiene la secundaria completa, y solo el 4% tiene la secundaria incompleta y la preparatoria respectivamente. Los ingresos mensuales del tutor oscilan entre 500 a 2000 el 53%, de 2500 a 3500 el 29%, y solo el 18% recibe un ingreso mensual de 4000 a 6000.

Por su origen, por el nivel económico y educativo de los padres, el capital cultural que heredan los universitarios es diferente y limitado al conocimiento del campo y tareas relacionadas a oficios, lo que los coloca en una desventaja al no estar en contacto con las tecnologías y conocimientos encaminados estrictamente a lo académico. De ahí que sus expectativas el ser univer-

sitario implique un grado de dificultad mayor, tomar la iniciativa en proyectos, tener mayores conocimientos, destacar de entre los demás y tomar decisiones que afectaran el resto de su futuro.

Respecto a la situación de vida según el lugar de origen y el momento actual se observa en la **Grafica 1**. Comparación entre vivienda de origen y actual. En esta comparación es notable que la mayoría de las casas actuales aunque rentadas cuentan con mejores condiciones de vivienda, es decir en su mayoría cuenta con servicios de electricidad agua y drenaje, las condiciones de la construcción son de mayor calidad al ser la mayoría de techos, paredes y pisos de concreto.

La manera de cocinar sus alimentos con gas, en la casa de origen es con leña o petróleo. Esta condición de una vivienda de mejor calidad lleva consigo una implicación de seguridad. Ante estas observaciones dentro los planes a futuro de los universitarios esta regresar a su comunidad y ayudar tanto a sus padres como a la comunidad misma con proyectos para su beneficio.

En cuanto a los ingresos que recibe el universitario de su tutor, el 57% recibe una cantidad que oscila entre 500 y 1000 pesos mensualmente, el 22% es de 1100 a 1500 y el 21% es de 1600 a 2000 mensualmente. Sobre recibir otra fuente de ingresos el 18% trabaja de manera eventual, recibe beca pronabes cada uno, el 64% no tiene ninguna otra fuente de ingresos.

Con el dinero que recibe distribuye sus gastos de la siguiente manera, el 42% lo utiliza en la alimentación, el 30% en el pago de renta y el 14% en transporte y materiales escolares cada uno.

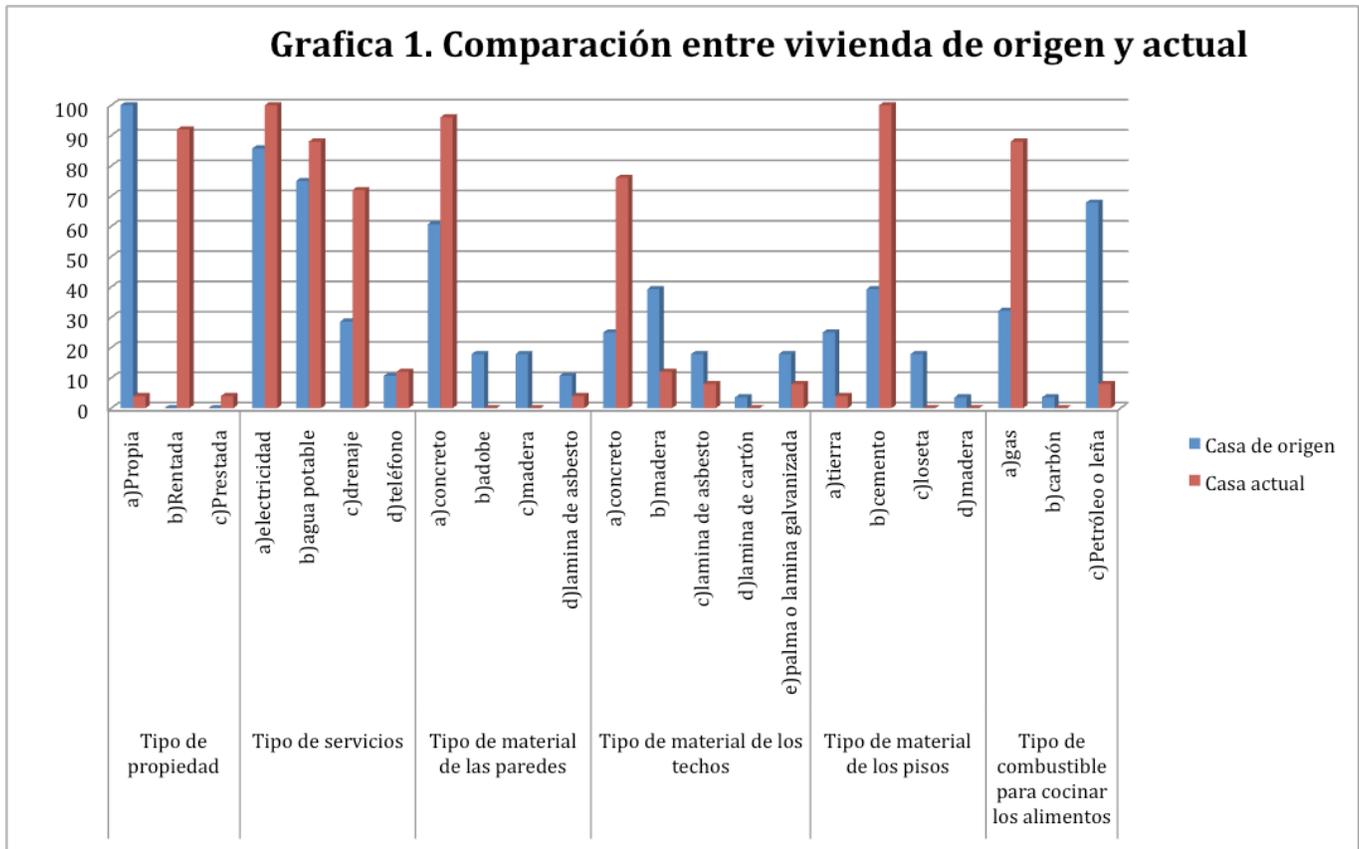
En cuanto a los materiales académicos con los que cuenta el universitario son el 79% un escritorio que en general puede ser una mesa con diferentes usos, el 86% tiene una computadora, solo el 64% tiene acceso a comprar libros, el 18% tiene impresora.

Respecto a los servicios con los que cuenta, dentro del servicio médico el 56% asiste a atención médica al IMSS, el 26% a la clínica universitaria, el 11% acude a un centro de salud y el 7% busca otro tipo de servicio médico. El medio de transporte que utilizan mayoritariamente es con 72% el autobús, el 21% la bicicleta y el 7% no utiliza ningún transporte.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los constantes intercambios culturales y las salidas de los jóvenes de sus poblaciones de origen son prueba viviente de cómo los pueblos indígenas son empujados a una difícil batalla por sus identidades, pues se

**Grafica 1. Comparación entre vivienda de origen y actual**



enfrentan igualmente al efecto disolvente que provoca la globalización en las comunidades tradicionales (Díaz-Polanco, 2006). Pues el asistir a la universidad y mantenerse en ella tiene que ver con el modificar su capital cultural y moverse a otro diferente.

Lo inteligente recomendaban los ideólogos neoliberales, era acoplarse a esta tendencia, pues nada podían hacerse para cambiarla... Las identidades que se interpusieran en su camino, por ser expresión de lo arcaico y de un mundo agónico, serían arrasadas (Díaz-Polanco, 2006). Desde niños estos jóvenes estuvieron inmersos en unas políticas públicas educativas que discriminaban sus orígenes y se acostumbraron a esa situación, sufriendo en silencio las dificultades que el hablar su propia lengua les traía.

Afuera en los lugares de recepción, los migrantes buscan mantener los vínculos con la comunidad original; o de plano procuran reconstruirla –en realidad reinventarla– ahora bajo condiciones diferentes (Díaz-Polanco, 2006). Estos universitarios ya con su capital cultural modificado tienen dentro de sus metas, de acuerdo a lo dicho por Díaz Polanco, regresar y reinventar con sus nuevos conocimientos la situación económica de sus comunidades.

Se puede describir que el choque entre la cultura inicial y a la que se integra son los complejos procesos en los que se ven inmersos los jóvenes para integrar en sus prácticas sociales dos mundos en constante tensión e incluso llegando a ser bastante contradictorios el de la ciencia y el mundo de los jóvenes sobre transgredir las reglas, los límites (De Garay, 2004) que al final terminan limitándose por todo el ambiente social, la familia y la misma escuela.

Cuando hablamos de identidad, también hablamos de ciclos y transformaciones que se van dando en toda la vida, las personas tienen una identidad que es para sí y otra “identidad que es para los otros” en esta transformación existen las “crisis identitarias”, que se dan cuando el individuo deja su empleo, cambia de vivienda, o diferentes aspectos de su vida (Dubar C., 2002), en particular los estudiantes indígenas pasan estas crisis cuando dejan su lugar de origen y llegan a otro lugar, en los estudiantes indígenas existe un sentimiento de insuficiencia, al sentirse en desventaja académica, social, económica frente al resto de la población.

Algunas de las situaciones que complican este proce-

so de adaptación es saber que las falencias académicas recibidas en su etapa escolar secundaria se relacionan de forma directa con las dificultades académicas con las que se enfrentan al ingreso a la universidad y que ocasiono fracaso escolar, atraso en materias y finalmente, la deserción (Pardo, 2001). Sin llegar al límite de la deserción los universitarios indígenas hacen un esfuerzo extra para recuperarse en el aspecto académico.

En contradicción al caso específico de un joven indígena proveniente de la mixteca oaxaqueña, que describe la diversidad de situaciones adversas a las que tanto él como otros alumnos han tenido que enfrentar a su arribo a la Universidad y que los hace desear no ser indígenas” (Castro Ricalde & Santos, 2011), estos jóvenes dan cuenta de las dificultades que enfrentan, sin embargo se sienten orgullosos de ser indígenas, sin darle una connotación de inferioridad al término.

Al hablar de la distancia geográfica se evidenciaba la tendencia centralizadora del crecimiento en México... las barreras culturales como el lenguaje y una cosmovisión diferente... barreras económicas... calidad educativa y barreras de oportunidad” (Becerra Cortés, 2012) al parecer son las mismas desventajas que limitan las posibilidades de elegir entre la primera opción de estudio y lo que esta mas cercano a sus posibilidades económicas, es decir, la economía define la condición educativa, por encima de las preferencias personales.

En contradicción a De Garay que afirma que en su mayoría los estudiantes trabajaban, lo que recortaba el tiempo para estudiar y tienen una identidad dividida, (De Garay, 2001) en este caso solo el 18% trabaja de manera temporal y esta fusionado con la universidad.

Pero es necesario evidenciar que la falta de conocimientos real, el reconocimiento de los sujetos sociales en tanto sujetos sociales complejos y cambiantes (Casillas & De Garay, 2001), y saber lo que viven en su día a día, las dificultades con las que transitan la vida universitaria nos ayudara a implementar estrategias de apoyo para así aumentar el ingreso, la permanencia y terminación de estudios profesionales de estos universitarios indígenas.

## CONCLUSIONES

Tener alumnos que se encuentran en desventajas sociales nos obliga a evidenciar la problemática. La trayectoria escolar de estos alumnos esta permeada por la diferencia del lenguaje; los recursos económicos limitan sus posibilidades de educación, ante todo esto están orgullosos de su origen y de encontrarse cerca de lograr sus objetivos.

Para terminar, es evidente la necesidad de implementar en las Instituciones de Educación Superior, un currículo intercultural que incluya con criterio de equidad los saberes y practicas ancestrales de los pueblos originarios y de las sociedades no indígenas (Mendoza Orellana, 2010). Es evidente la existencia de la diversidad en todo nuestro país y fuera de él, lo que indudablemente obliga a las Universidades a tener que adaptarse a este fenómeno que está surgiendo y por tanto poder incluir de una manera menos agresiva a sus filas a los jóvenes originarios.

## REFERENCIAS

- ANUIES. (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior Memoria de Experiencias 2001-2005*. Mexico: Fundacion Ford.
- Becerra Cortés, Y. E. (2012). Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las. *Paakat. Revista de tecnología y sociedad*, 2 (3).
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica* (Tercera ed.). México: Itaca.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico D.F.: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-c. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires Argentina: siglo XXI editores.
- Casillas Alvarado, M. Á., Ortiz Méndez, V., & Badillo Guzmán, J. (2007). *Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la universidad Veracruzana*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. A., & De Garay, A. (2001). Los estudiantes de la UNAM. A un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 6 (11), 139-163.
- Castro Ricalde, D., & Santos, A. (2011). *Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio*. México: UAEM.
- Centro de Estudios de la Federacion de estudiantes de la Universidad de Chile. (2012). *Caracterización de estudiantes universitarios de Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- CONAPO. (2010). *Indice de marginación por entidad federativa y municipios*. Mexico D.F.: Secretaria de gobernación.
- CONAPO. (2005). *Indices de marginación por entidad federativa 2005*. Estado de Mexico: Secretaria de Gobernación.

- De Garay, A. (2005). *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de la licenciatura*. México: UAM-A.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas sociales y de consumo cultural*. Barcelona, España: Palomares.
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. México: SEP.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos, una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Díaz Pérez, B., Gutiérrez Martorell, S., & Varona Verdecia, E. (2003). Caracterización a estudiantes de estomatología por el profesor guía como parte del proyecto educativo. *SciELO*, 3 (6).
- Díaz-Polanco, H. (2006). *El laberinto de la identidad*. Estado de México: Dirección general de publicaciones y fomento editorial.
- Echeverría, R. (1968). *El Búho de Minerva*. Santiago de Chile: VANSÁ Producciones Gráficas, Keller 1175.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Giroux, H. (2004). *Teoría de la resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XIX.
- Hernández Aragon, M. (2012). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. *Revista Academicus*. UABJO. No. 1, 24-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y vivienda 2010*. México D.F.
- INEGI. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. Resultados de la muestra censal. Aguascalientes, México.
- Mendoza Orellana, A. (2010). *Interculturalidad. identidad indígena y educación superior*. Ecuador: Universidad de la Cuenca.
- Murguía, P., Tarango, J., & Lau, J. (2011). Indígenas Rarámuris como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa. *IFLA*.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional Bienestar Universitario. (2007). *Perfil socioeconómico del estudiante autónomo*. Colombia: Autor.
- Pardinas, F. (1975). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Pardo, A. I. (2001). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad de Valle en 2001-II*. Colombia: Autor.
- Pardo, A. I. (2011). *Factores asociados a la deserción entre estudiantes afro colombianos e indígenas de la Universidad del Valle*. Colombia: Autor.
- PNUPD. (2011). *Informe sobre el índice de desarrollo humano 2011*. ONU.
- SUNEO. (12 de agosto de 2010). *Estadísticas SUNEO*. Obtenido de [http://unsis.edu.mx/estadisticas/SUNEO\\_Agosto\\_2010.pdf](http://unsis.edu.mx/estadisticas/SUNEO_Agosto_2010.pdf)
- SUNEO. (18 de abril de 2012). *Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca*. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://www.suneo.mx/>
- UNSI. (1 de marzo de 2012). *Universidad de la Sierra sur*. Obtenido de <http://unsis.edu.mx/nuestrauniversidad.html>

***E*** *s evidente la existencia de la diversidad en todo nuestro país y fuera de él, lo que indudablemente obliga a las universidades a tener que adaptarse a este fenómeno que está surgiendo y por tanto poder incluir de una manera menos agresiva a sus filas a los jóvenes originarios.*

# Dinámica de la oferta y demanda de licenciaturas en la UNAM<sup>1</sup>

Guadalupe Escamilla<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo describir y analizar históricamente el comportamiento de la oferta y demanda de licenciaturas en la UNAM. Explica por qué existe un desajuste entre la oferta de lugares de ingreso y la demanda de aspirantes; cómo la oferta de lugares incide como factor de producción en su demanda; y, finalmente, por qué persiste una disparidad entre la mayoría de carreras ofertadas y la demanda de aspirantes por cada lugar ofrecido. Palabras clave: Educación superior, mercado educativo, oferta y demanda.

**Abstract:** This article aims to describe and analyze the behavior of historically supply and demand for degrees in the UNAM. Explain why there is a mismatch between supply and local income and demand of applicants; how supply and local impacts as a production factor in its application; and finally, why persists a disparity between most careers offered and demand of applicants for each place offered. Keywords: Higher education, education market, supply and demand.

**Sumário:** Este artigo tem como objetivo descrever e analisar o comportamento de historicamente oferta e procura de graus na UNAM. Explique porque é que há um descompasso entre a oferta ea renda local e demanda de candidatos; como a oferta e os impactos locais como um fator de produção na sua aplicação; e, finalmente, por que persiste uma disparidade entre a maioria dos cursos oferecidos e da procura de candidatos para cada lugar oferecido. Palavras-chave: educação superior, educação de mercado, oferta e demanda.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, es la Institución de Educación Superior, IES, más importante del país y la más grande e influyente de Iberoamérica. Con una planta de 38,068 académicos y una matrícula de 337,763 alumnos en el ciclo escolar 2013-2014 (UNAMb, 2014).

Es la IES 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 32 carreras o salidas técnicas. La licenciatura con 108 carreras y 194 opciones educativas. El posgrado cuenta con 40 programas y 90 planes de estudio de maestría y doctorado así como con 33 programas de especializaciones con 200 orientaciones (UNAMb, 2014).

A partir del año 2005, la oferta educativa se amplió con nuevas licenciaturas, tanto en su Sistema Escolarizado

como en el Sistema Abierto y Educación a Distancia, con carreras tales como: Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Geomática, Desarrollo y Gestión Interculturales, Bioquímica Diagnóstica, Farmacia, Ciencias de la Tierra y Tecnología, Arte y Diseño, Ciencias de Materiales Sustentables, Ciencia Forense, Ciencias Agrogenómicas, Historia del Arte y Tecnología para la Información en Ciencias, Materiales Sustentables, Cinematografía, Física Biomédica y Estudios Sociales y Gestión Local, algunas de éstas se imparten en sedes foráneas. (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2013, p. 12-25; Dirección General de Administración Escolar-UNAMb, 2014).

Sin embargo, a pesar de ampliar su oferta educativa a partir de 2005, abrir más campus en la República Mexicana (11 campus en: Baja California, Yucatán, Morelos,

1. El presente artículo es una síntesis de uno de los capítulos de la tesis que está desarrollando la autora en el doctorado Ciencias de la Educación, del Colegio de Estudios de Posgrado, al igual que el artículo publicado en el número 26, de la *REMO*: "El desequilibrio en la relación oferta y demanda de licenciaturas en México".

2. Académica, orientadora educativa de DGOSE, UNAM. Editora en Jefe de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Correo Electrónico: [gdaesc@hotmail.com](mailto:gdaesc@hotmail.com)

Tlaxcala, Guerrero, Michoacán y Guanajuato) (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2013, p. 10), ejecutar programas destinados a favorecer la toma de decisiones, tales como: “Estudiante Orienta al Estudiante”, “Jornadas Universitarias”, exposiciones y ferias itinerantes y la exposición anual de orientación vocacional “Al Encuentro del mañana”, ampliar sus servicios de orientación educativa (atención individual, grupal, talleres, informes, en apoyo a la toma de decisiones), actualizar de forma permanente a los orientadores, y robustecer los sistemas de información y difusión, a través de publicaciones impresas y electrónicas, orientatel y un sitio web (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos-UNAM, 2014), los alumnos persisten eligiendo las licenciaturas con mayor demanda de ingreso (en 2013 son: Médico Cirujano, Derecho, Psicología, Administración, Arquitectura, Contaduría, Ciencias de la Comunicación (Comunicación y Comunicación y Periodismo), Enfermería, Contaduría, Cirujano Dentista, Relaciones Internacionales, Pedagogía, Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería en Computación<sup>3</sup>), provocando un desajuste entre la oferta de lugares disponibles (de 108 licenciaturas) y la demanda de aspirantes a las licenciaturas (60% de las solicitudes de ingreso se orientan solamente a 13 de las 108 licenciaturas existentes, en 2014) (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2014, p. 13).

## LA OFERTA Y DEMANDA EDUCATIVA: LOS CONCEPTOS

El Sistema Educativo, del cual forma parte la educación superior, es considerado un subsistema del sistema social, sometido a sus reglas de juego y exigencias y a la vez prestando un servicio a sus ciudadanos. Dentro de los objetivos asignados al sistema educativo del amplio sistema social está el de reproducir o retransmitir la cultura, los conocimientos y los valores. A través de un proceso de “producción de reproducción social”. En este proceso se establecen los mecanismos adecuados de la oferta y la demanda en cuanto sistema subsidiario con carácter de servicio a la sociedad al satisfacer sus necesidades educativas. Una oferta a través de las instituciones educativas y una demanda desde la propia sociedad (alumnos o estudiantes) (Sánchez, 2009).

Por oferta educativa se entenderá al conjunto de aspectos y características relacionadas con la enseñanza que se dan a conocer para su consumo, realizada con distintos promotores (públicos o privados), sometida a reglamentos y normas, concretada en programas para que se impartan oficialmente: “La oferta educativa en su representación simbólica expresa la utilidad que tiene para sus posibles consumidores (valor de uso), lo que permite a estos encontrar el objeto preciso a su necesidad que de

esta forma se convierte en demanda de la oferta educativa anunciada” (Sánchez, 2009).

Sánchez (2009) amplía esta definición agregando el concepto de oferta representación (representación simbólica del servicio) y oferta material (cuando la oferta se materializa). La oferta representación incluye la utilidad que a juicio de su productor tiene para su consumidor: se trata de su valor de uso, lo cual hace que el cliente transforme su necesidad social de educación en demanda al concretarla en un objeto aunque sea simbólico. Para diferenciar la operatividad de la demanda del simple deseo de consumirla, la autora presenta dos conceptos: demanda latente y demanda manifiesta. La primera referencia el cumplimiento de determinados requisitos, estadio de no operatividad en el mercado, la segunda es la que se manifiesta en el mercado educativo en forma de solicitudes de matrícula.

Como en todo mercado, en el mercado educativo se presentan diversos desajustes cuando no coinciden las demandas educativas de los consumidores con la oferta educativa de las instituciones públicas y/o privadas. Pues la oferta representación que se ha ofrecido no coincide con la oferta materializada. En este caso los consumidores educativos no encuentran satisfechas sus necesidades y deseos.

El proyecto, diseño y programa de la oferta educativa es una actividad reglamentada por el Estado, concretamente de la Administración Pública Educativa, APE, a la que han de someterse los productores institucionales concretos, tanto públicos como privados. Así la APE se coloca como “árbitro” pero también como promotor de la oferta educativa, garantizando la reproducción social pero también la propia perpetuación del Estado, a través de, por un lado, la integración ordenada de las nuevas generaciones (estratificación) y, por otra, al ajuste de las necesidades de la presencia internacional del sistema (Fernández de Castro y Colectivo de Investigadores, 1990).

Por otro lado, la oferta reglamentada por el poder público basa las necesidades sociales educativas (demandas) en una representación simbólica de la realidad y no en la realidad. Los ajustes o desajustes entre oferta y demanda educativa están en función del grado de aproximación a la realidad objetiva o a las representaciones que los demandantes (estudiantes) tienen de la realidad. En este sentido, Fernández de Castro, et al (1990), sostienen que:

Todas las realidades producidas, o bien están ajustadas al previo diseño o definición del proyecto, cuando el proceso de producción se realizó con éxito y constituyen así una realidad que convierte en material verdadero el diseño; o bien, en la medida de que el intento ha fra-

3. Cálculos propios con base en las referencias de los resultados de los exámenes de febrero y junio de 2013, Dirección General de Administración Escolar-UNAMA, 2014 y Dirección General de Administración Escolar-UNAMB, 2014.

casado, son deficientes y desajustadas, en cuyo caso el desajuste muestra las nuevas necesidades educativas en tanto necesidades de la producción de la realidad que se busca y que precisa medios más fuertes y eficaces que los hasta entonces empleados (p. 64).

El mercado “libre” o de consumo está mediado por el intercambio de un bien por el equivalente en dinero de su valor. En el caso del mercado educativo, aunque se distingue del mercado “libre”, la oferta educativa gratuita no destruye la condición de mercado. La gratuidad de un servicio sigue teniendo un valor de cambio que es entregado a su productor a cambio del servicio que otro recibe, a través de un mecanismo de reembolso, que son los impuestos. Aunque en este mercado la gratuidad tiene un significado más relacionado a las medidas de poder que a las de un mercado propiamente dicho (Fernández de Castro, et al., 1990).

El proceso de producción de las mercancías educativas se concluye cuando la demanda manifiesta (solicitud de la matrícula) lleva a cabo el consumo de la oferta.

La oferta está formada por elementos simbólicos (mecanismos de propaganda e información) y elementos materiales del servicio (tales como: edificios, muebles, jardines, etc.). Todos estos elementos conforman la imagen de la oferta en el mercado, organizada ante los ojos del demandante potencial, quienes a su vez fundamentarán su elección con base en esa imagen. Sin embargo, estas imágenes son responsables también de las frustraciones e insatisfacciones de los demandantes que se quedan en la fase de demanda latente sin poder concluir el consumo en el mercado educativo (Fernández de Castro, et al., 1990).

### LA DINÁMICA DE LA MATRÍCULA ESCOLAR (1924-2014)

La población escolar de la UNAM desde 1924 hasta la fecha se incrementó más de 35 veces (**ver cuadro 1**), de 9,622 en 1924 a 337,763 en 2014. Según la Dirección General de Planeación de la UNAM (2004) con un crecimiento sostenido desde 1924 hasta finales de los setenta, correspondiente al crecimiento demográfico y al proceso de urbanización del país. En 1970, la UNAM atendió a 42% de la matrícula de educación superior del país y a 49% de la matrícula en instituciones públicas (267 de un total de 366), con una población escolar de 106,108 alumnos. En 1978, la universidad llegó a su máximo histórico con una población cercana a la actual de 292,206 alumnos, debido a la creciente demanda de estudios de bachillerato y licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Entre 1980 y 1990 la demanda de ingreso se redujo debido a la creación de nuevas opciones educativas tanto en el nivel medio superior como en el superior y a la reorientación de las políticas de ingreso que, desde entonces, propiciaron estabilizar la matrícula (Dirección General de Planeación-UNAM, 2004).

La historia de la educación superior en México no se puede entender sin la presencia de la UNAM. Pero la dinámica de su crecimiento no se puede explicar sin los cambios políticos, económicos y sociales del país.

En la última década (2004-2014), la matrícula presentó un incremento de apenas 58,709 alumnos. Un promedio de 5,870 alumnos por año. El mayor incremento en esta década se presentó del ciclo escolar 2008-2009 (305,969) al ciclo 2009-2010 (314,557) con 8,588 estudiantes. El menor incremento se presentó en el siguiente ciclo escolar: 2010-2011 de apenas 2,032 estudiantes. A pesar de estas variaciones, en términos generales, la dinámica de la matrícula en la última década representa un crecimiento sostenido y consiste con las políticas de ingreso de la UNAM para estabilizar su matrícula.

### DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LICENCIATURAS Y LAS 15 CARRERAS CON MAYOR POBLACIÓN ESCOLAR (1980-2014)

La UNAM cuenta con los siguientes niveles de estudio: técnico y propedéutico de la Escuela Nacional de Música, bachillerato, licenciatura y posgrado. En el ciclo escolar 2013-2014, la UNAM tiene una población escolar de 337,763 alumnos, de los cuales 196,565 son de licenciatura, población que representa casi 60% de la población total (UNAMb, 2014).

Históricamente se puede observar que la población de licenciatura en la UNAM representa el mayor porcentaje de alumnos de todos sus niveles educativos.

Sin embargo, su dinámica de crecimiento durante las últimas nueve décadas ha sido irregular (**ver cuadro 2**): un importante crecimiento entre 1924 y 1934 y, posterior a esas fechas, un crecimiento sostenido hasta los años cincuenta, correspondientes a la primera ola expansiva que experimentó la educación superior en el país; un decrecimiento entre 1954 y 1964, como resultado del decrecimiento que se presentó también en la matrícula de educación superior universitaria y tecnológica nacional; una caída significativamente mayor entre 1964 y 1974, a pesar de que la matrícula de la UNAM concentró, en ese periodo, 50% del total nacional; un crecimiento moderado y sostenido a partir de 1974 hasta 2014, a raíz de la mayor expansión que experimentó la educación superior por múltiples procesos que influyeron en su desarrollo, tales como: industrialización, crecimiento demográfico, creciente importancia del sector de la economía dedicado a los servicios, concentración de la población en zonas urbanas y la presión de la demanda de los servicios educativos del bachillerato y de la educación básica.

En términos generales, la población escolar de licenciaturas en la UNAM pasó de 75.80% en 1924 a 58.19% en 2014, es decir, la población se redujo 17.61% del total general en 90 años.

**Cuadro 1: Población Escolar UNAM: 1924-2014**

<b>Año</b>	<b>Población total UNAM</b>
1924*	9,622
1934*	7,732
1944*	20,117
1954*	32,652
1964*	72,575
1974*	216,990
1984*	271,184
1994*	263,082
2004**	279,054
2014**	337,763

Nota: Elaboración propia con base en las siguientes fuentes: (\*) Dirección General de Planeación-UNAM, 2004. Series históricas. Población escolar 1924-2003, pp. 19-21. Recuperado de [http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob\\_esc/series\\_historicas.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob_esc/series_historicas.pdf) (\*\*) UNAMa, 2014. Series Estadísticas UNAM. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php) y UNAMb, 2014. Numeralia. Portal de Estadística Universitaria. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

**Cuadro 2: Población Escolar de licenciatura: 1924-2014**

<b>Año</b>	<b>Licenciatura *</b>	<b>Población total *</b>	<b>%</b>
1924	7,294	9,622	75.80%
1934	6,083	7,732	78.67%
1944	14,397	20,117	71.56%
1954	22,254	32,652	68.15%
1964	46,932	72,575	64.66%
1974	103,146	216,990	47.53%
1984	136,449	271,184	50.31%
1994	136,551	263,082	51.90%
2004	150,253	279,054	53.84%
2014	196,565	337,763	58.19%

\*Nota: 1961-2014: Incluye el Sistema de Universidad Abierta, SUA.

Nota: Elaboración propia con base en las siguientes fuentes: 1924 a 1994 Dirección General de Planeación-UNAM, 2004, pp. 19-21; y de 2004-2014 DGAE-UNAM (fecha de corte 30 abril de 2014, última actualización 2 de mayo 2014. En UNAMa, 2014. Series Estadísticas UNAM. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

Desde 1980 la UNAM se consolidó como la universidad con más amplia oferta educativa de licenciatura a nivel nacional. Sin embargo, históricamente la distribución de la matrícula de licenciatura por entidad académica, área y por carrera ha sido desigual.

En 1980, las 14 escuelas y facultades de Ciudad Universitaria atendieron a 64.5% de la población total, tan sólo las cinco facultades más pobladas: medicina, contaduría y administración, ingeniería, derecho y ciencias políticas y sociales atendieron a 39.06%. Las escuelas nacionales de estudios profesionales atendieron a 34.3% y las escuelas ubicadas fuera de Ciudad Universitaria, en la ciudad de México, atendieron apenas 1.06%.<sup>4</sup>

Para 2013 la participación fue: 55.2% en Ciudad Universitaria (tan sólo las facultades más pobladas: contaduría y administración, ingeniería, ciencias políticas y sociales, derecho y filosofía y letras atendieron a 32.16% de la población escolar), 40.3% en las ahora facultades de estudios superiores, 3.4% en las escuelas ubicadas fuera de ciudad universitaria, en la ciudad de México, y 0.43% en las escuelas, centros e institutos de investigación ubicados en diversidades entidades federativas.<sup>4</sup>

Desde 1980 hasta 2013 el crecimiento y la distribución de la matrícula por entidad académica ha sido desigual: la entidad académica con mayor población escolar es la Facultad de Contaduría y Administración, la población escolar de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales creció casi una tercera parte, la población de la facultad de Medicina decreció notablemente más de 50%. La Facultad de Derecho y la Facultad de Ingeniería se destacan por un crecimiento moderado pero consistente. La Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y la Escuela Nacional de Música aunque su crecimiento es significativamente mayor, son las escuelas que históricamente han tenido la menor población escolar. Las ahora facultades de estudios superiores se caracterizan por su alta matrícula y por un crecimiento de casi 100% en algunas de éstas como son: la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (la facultad con la mayor población escolar de la UNAM) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón.<sup>4</sup>

Sin embargo, a pesar de la ampliación de su oferta educativa a partir de 2005 y abrir más campus en la República Mexicana (11 campus en: Baja California, Yucatán, Morelos, Tlaxcala, Guerrero, Michoacán y Guanajuato) (Dirección General de Administración Escolar

UNAM, 2013, p. 10), la población escolar de sus nuevas entidades académicas aún es muy baja (0.43%).<sup>4</sup>

Con respecto al área de conocimiento, en 1980 la mayor población se concentró, de manera similar, en las áreas de ciencias sociales y ciencias biológicas, químicas y de la salud. Entre 1990 y 2000 la mayor población se concentró en el área de ciencias sociales. En 2014 dicho fenómeno se repite (**ver cuadro 3**).

El área de humanidades y artes ha sido históricamente (desde 1980 hasta la fecha) el área con menor población de licenciatura, sin embargo, su población escolar creció más de 3 veces, al pasar de 6,161 a 20,221. El área de ciencias biológicas, químicas y de la salud decreció, porcentualmente, de 37.7% a 29.4%, en términos de matrícula, la población creció 5,092 alumnos. El área de ciencias físico matemáticas e ingenierías presenta, en términos generales, un crecimiento sostenido de su matrícula desde 1980 hasta 2014, la población escolar aumentó 14, 489 estudiantes. Ciencias sociales no sólo es el área que históricamente concentra la mayor población escolar de licenciatura en la UNAM también es la que presenta el mayor crecimiento (25,063 alumnos) (**ver cuadro 3**).

Con respecto a la distribución de la matrícula por carreras, se puede observar en 1980, las 15 carreras con mayor población escolar fueron: Derecho (con la matrícula más alta 17,527), Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Administración, Psicología, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Contaduría, Arquitectura, Economía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Biología, Ingeniería Civil, Química Farmacéutica Biológica, Comunicación y Periodismo y Sociología. Del total de estas carreras, 40% corresponden al área de Ciencias Sociales, 40% al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, y 20% al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías.<sup>5</sup>

Para 2003, las 15 carreras con mayor concentración de matrícula fueron: Derecho (con la matrícula más alta 18,117), Médico Cirujano, Contaduría, Psicología, Administración, Arquitectura, Cirujano Dentista, Comunicación y Periodismo, Economía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Química Farmacéutica Biológica, Relaciones Internacionales, Pedagogía, Biología e Ingeniería en Computación. Del total de estas carreras, 40% corresponden al área de Ciencias Sociales, 40% al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, 13.3% al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, y 6.6% al área de Humanidades y de las Artes.<sup>5</sup>

4. Cálculos propios con base en la siguientes fuentes:

1980: UNAM, 1981. Anuario Estadístico 1980. Secretaría General Administrativa. Dirección General de Servicios Auxiliares. Departamento de Estadística, pp. 14-15; 1990: UNAM, 1990. Agenda Estadística 1990. Dirección General de Planeación Evaluación y Proyectos Académicos, pp. 31-33; 2000: UNAM, 2000. Agenda Estadística 2000. Dirección General de Planeación, pp. 45-49; 2013: UNAM, 2013. Agenda Estadística 2013. Dirección General de Planeación, pp. 18-19.

5. Cálculos propios con base en la siguientes fuentes: UNAM, 2004. Alumnos por carrera. Población Escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003. México: Dirección General de Planeación-UNAM, pp. 179-216. ISBN 970-32-1797-4. Puede ser recuperado en: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Poblacion-1980-2003.pdf>

**Cuadro 3: Población escolar de licenciatura por Consejo Académico de Área**

Área	1980	1990	2000	2014
I. Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías	27,696 (20.2%)	31,687 (23 %)	29,240 (21.7%)	42,185 (21.2%)
II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	51,491 (37.7%)	31,957 (23 %)	37,312 (27.8%)	57,583 (29.4%)
III. Ciencias Sociales	51,513 (37.7%)	62,196 (45.9%)	54,575 (40.6%)	76,576 (39.4%)
IV. Humanidades y Artes	6,161 (4.5%)	11,673 (8 %)	13,045 (9.7%)	20,221 (10.0%)
Población total licenciatura	136,554 (100%)	135,457 (100%)	134,172 (100%)	196,565 (100%)

Fuente: elaboración propia con base en: De 1980-2000, en UNAM, 2004. *Población Escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003*. México: Dirección General de Planeación-UNAM, pp. 89-92. Datos de 2014, DGAE-UNAM. Fecha de corte 20 marzo 2014, última actualización: 2 de mayo de 2014. En: UNAMa, 2014. Series Estadísticas. Población Escolar de Licenciatura 2000-2014. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

Es importante observar en el **cuadro cuatro** que en 23 años, de 1980 a 2003, las carreras de Derecho y Médico Cirujano se mantuvieron en los primeros lugares, Cirujano Dentista del puesto tres bajó al puesto siete, Administración bajó sólo un puesto, Psicología subió un puesto, Ingeniería Mecánica Eléctrica desaparece de la lista de las 15 carreras con mayor población escolar, en su lugar aparece Arquitectura subiendo dos puestos, Contaduría se ubica en el tercer lugar, Economía se mantiene en el lugar número nueve, Medicina Veterinaria y Zootecnia se mantiene en el mismo lugar número 10, Biología baja del puesto 11 al puesto 14, Ingeniería Civil desaparece de la lista, en su lugar aparece la carrera de Relaciones Internacionales, Química Farmacéutica Biológica sube del lugar 13 al 11, en su lugar se ubica la licenciatura de Pedagogía, Comunicación y Periodismo sube del lugar 14 al ocho, Sociología desaparece de la lista, en su lugar se ubica la carrera de Ingeniería en Computación.

Para 2013, la carrera de Derecho sigue siendo la licenciatura con mayor población escolar en la UNAM, Médico Cirujano sólo bajo un puesto, en su lugar se ubicó la carrera de Psicología ocupando el segundo lugar, Contaduría bajó un puesto, Administración se mantiene en el mismo lugar, al igual que Arquitectura, Cirujano Dentista bajó un puesto, en su lugar se ubicó Economía, Comunicación y Periodismo bajo un puesto, Medicina Veterinaria y Zoo-

tecnia se mantuvo en el mismo puesto número 10, Química Farmacéutica Biológica bajó del lugar 11 al 14, Relaciones Internacionales ascendió un puesto, Biología se mantuvo en el mismo puesto, Ingeniería en Computación desaparece de la lista de las 15 carreras con mayor población escolar en su lugar reaparece la carrera de Ingeniería Civil, que en 1980 ocupó el puesto número 12.

En este recorrido por las cifras es importante resaltar que en 1980, las 15 carreras con mayor población escolar concentraron 81.6% de la matrícula total de licenciatura, 33 años después las 15 carreras con mayor población escolar concentran 64.5%. A pesar del ascenso en el porcentaje de la matrícula se debe considerar la ampliación de la oferta educativa que pasó de 63 carreras a 108.

#### **OFERTA Y DEMANDA DE INGRESO A LAS LICENCIATURAS**

Hasta agosto de 2014, la UNAM tiene una oferta educativa de 108 carreras con 194 opciones educativas, las cuales se imparten en 14 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 5 escuelas, 92% de las carreras están acreditadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES (UNAMb, 2014). 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.

Lugar	1980 <sup>a</sup>	2003 <sup>a</sup>	2013 <sup>a*</sup>
1 <sup>a</sup>	Derecho (17,527)	Derecho (18,117)	Derecho (22,736)
2 <sup>a</sup>	Médico Cirujano (14,659)	Médico Cirujano (9,205)	Psicología (11,330)
3 <sup>a</sup>	Cirujano Dentista (12,520)	Contaduría (8,633)	Médico Cirujano (10,558)
4 <sup>a</sup>	Administración (8,456)	Psicología (7,651)	Contaduría (9,668)
5 <sup>a</sup>	Psicología (7,405)	Administración (6,683)	Administración (9,479)
6 <sup>a</sup>	Ingeniería Mecánica (7,016) Eléctrica	Arquitectura (6,272)	Arquitectura (8,922)
7 <sup>a</sup>	Contaduría (6,469)	Cirujano Dentista (6,266)	Economía (7,285)
8 <sup>a</sup>	Arquitectura (6,461)	Comunicación y Periodismo (4,645)	Cirujano Dentista (7,281)
9 <sup>a</sup>	Economía (6,272)	Economía (4,598)	Ciencias de la Comunicación y Periodismo (7,020)
10 <sup>a</sup>	Medicina Veterinaria (5,698) y Zootecnia	Medicina Veterinaria y Zootecnia (4,133)	Medicina Veterinaria y Zootecnia (5,570)
11 <sup>a</sup>	Biología (5,060)	Química Farmacéutica Biológica (3,721)	Relaciones Internacionales (5,422)
12 <sup>a</sup>	Ingeniería Civil (4,991)	Relaciones Internacionales (3,712)	Biología (5,189)
13 <sup>a</sup>	Química Farmacéutica Biológica (3,622)	Pedagogía (3,518)	Pedagogía (4,647)
14 <sup>a</sup>	Comunicación y Periodismo (2,829)	Biología (3,293)	Química Farmacéutica Biológica (3,942)
15 <sup>a</sup>	Sociología (2,773)	Ingeniería en Computación (3,209)	Ingeniería Civil (3,943)
<b>Total Parcial</b>	<b>111,758 (81.6%)</b>	<b>93,661 (67.8%)</b>	<b>122,983 (64.5%)</b>
<b>Resto</b>	<b>63 carreras: 25,103 (18.4%)</b>	<b>72 carreras: 44,362 (32.2%)</b>	<b>105 carreras: 67,724 (35.5%)</b>
<b>Población Total</b>	<b>136,861 (100%)</b>	<b>138,023 (100%)</b>	<b>190,707 (100%)</b>

Nota: \* Incluye al Sistema de Universidad Abierta. Cálculos propios de total parcial y resto de las carreras.

\*\* Incluye Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Cálculos propios de total parcial.

Elaboración del cuadro con base en las siguientes fuentes:

Fuente\* UNAM, 2004. Alumnos por carrera. Población Escolar UNAM: 1980-2003. México: Dirección General de Planeación-UNAM, pp. 85, 179-216. ISBN 970-32-1797-4. Puede ser recuperado en: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Poblacion-1980-2003.pdf>

Fuente: \*\* UNAM, 2013. Población Escolar. Agenda Estadística 2013. Dirección General de Planeación-UNAM, pp. 20-21. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/>

Cada año, en los meses de enero, abril y septiembre, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Dirección General de Administración Escolar, publica su convocatoria abierta para los aspirantes a ingresar por concurso de selección al nivel licenciatura tanto del Sistema Escolarizado como del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), en las modalidades abierta y a distancia.

Los requisitos de ingreso son: bachillerato concluido con promedio mínimo de 7.0 y obtener el número de aciertos suficiente para cada licenciatura (el cupo se llena con quienes obtienen el mayor número de aciertos) (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2013, p. 6).

Por otro lado, en el mes de abril, la universidad convoca a los alumnos procedentes de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP, y del Colegio de Ciencias y Humanidades,

CCH, que solicitan su ingreso a Licenciatura por Pase Reglamentado. (Dirección General de Administración Escolar-UNAMe, 2014).

El comportamiento de la demanda de ingreso a las licenciaturas en la UNAM en los últimos cuarenta años es el siguiente (**ver cuadro 5**): la demanda total a licenciatura entre de 1974 y 2014 creció casi ocho veces, de 30,570 a 231,606, mientras la oferta de lugares o inscripción inicial creció sólo 24.9%, de 30,322 a 40,420.

La demanda por pase reglamentado de 1974 a 2014, alumnos del CCH y de la ENP, tuvo un crecimiento sostenido y moderado de 18,731 a 26,033, es decir, sólo un crecimiento de 7,302 demandas. Mientras que por concurso de selección, en el mismo periodo, la demanda creció casi 19 veces más, es decir, de 10,866 a 205,573.

**Cuadro 5: Demanda e ingreso a licenciatura en la UNAM (1974-2014)**

Ciclo escolar	Demanda total a licenciatura	Por pase reglamentado	Por concurso de selección	Otros ingresos	Inscripción inicial
1974-1975	30,570	18,731	10,866	973	30,322
1984-1985	50,385	21,383	26,765	2,237	30,816
1994-1995	104,848	21,573	81,585	1,690	30,118
2004-2005	164,048	20,620	143,428	0	33,069
2013-2014	231,606	26,033	205,573	0	40,420

Nota: Cuadro elaborado con base en la siguiente fuente: UNAMa, 2014. Demanda e ingreso a bachillerato y licenciatura 1975-2014. Series Estadísticas. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de: [www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

La UNAM, según la Dirección General de Administración Escolar, DGAE, divide la demanda en: demanda, demanda atendida e inscripción inicial. Los datos que proporciona la DGAE, a través del Portal de Estadística Universitaria, UNAMa (2014), se presentan de manera total, por Pase Reglamentado y por Concurso de Selección (ver cuadro 6).

De acuerdo a esta clasificación se puede inferir que la demanda total en los últimos diez años creció 91,142 aspirantes. Mientras que la demanda atendida y la inscripción inicial crecieron 14,166 y 12,875 respectivamente (ver cuadro 6).

Por pase reglamentado la demanda y la demanda atendida aumentaron 6,810 lugares, la inscripción inicial creció una cifra casi igual a las anteriores 6, 632 lugares (ver cuadro 6).

La demanda por concurso de selección creció significativamente 84, 332 lugares. Mientras la demanda atendida y la inscripción inicial crecieron 6,356 y 6,243, respectivamente. Cifras muy similares a las demandas por pase reglamentado (ver cuadro 6).

#### LAS LICENCIATURAS CON MAYOR DEMANDA Y OFERTA

Con relación a la demanda de las 15 carreras con mayor dificultad de ingreso en la UNAM en los últimos cinco años (2008-2013) se puede inferir lo siguiente (ver cuadros 7 y 8): Médico Cirujano, Derecho, Psicología y Administración se mantuvieron en los cuatro primeros lugares.

Las carreras que continuaron en la misma lista después de cinco años son: Ciencias de la Comunicación (se consideró el mismo criterio que en 2008 de unificar la demanda de las carreras Ciencias de la Comunicación, Comunicación y Comunicación y Periodismo), Relaciones Internacionales, Contaduría, Pedagogía, Cirujano Dentista, Arquitectura, Ingeniería en Computación y Diseño y Comunicación Visual.

El resto de las carreras: Enfermería y Obstetricia, Química Farmacéutica Biológica y Diseño Gráfico fueron sustituidas por las carreras de: Enfermería, Médico Veterinario Zootecnista y Biología. Tan sólo las 15 carreras con mayor demanda y oferta en 2008 corresponden a 70.2% y 51.9%, respectivamente, del total general. En 2013, las 15 carreras con mayor demanda y oferta corresponden a 65.2% y 50.9%, respectivamente, del total general.<sup>6</sup>

6. Cálculos propios con base en las siguientes fuentes: Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2008. Dirección General de Administración Escolar UNAMa, 2014. Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Febrero 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta\\_febrero2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta_febrero2014.html) y Dirección General de administración Escolar-UNAMb, 2014. Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Junio 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta\\_junio2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta_junio2014.html)

**Cuadro 6: Demanda, demanda atendida e inscripción inicial total a licenciatura, por pase reglamentado y por concurso de selección (2004-2014)**

Ciclo escolar	2003-2004	2013-2014
<b>Total</b>		
Demanda	154,107	245,249
Demanda atendida	34,773	48,939
Inscripción inicial	31,587	44,462
<b>Pase reglamentado</b>		
Demanda	19,223	26,033
Demanda atendida	19,223	26,033
Inscripción inicial	18,610	25,242
<b>Concurso de selección</b>		
Demanda	134,884	219,216
Demanda atendida	15,550	22,906
Inscripción inicial	12,977	19,220

Nota: Síntesis del cuadro 2: UNAM. Demanda e ingreso a la licenciatura 2000-2014. En: UNAMa, 2014. Demanda e ingreso licenciatura 1975-2014. Series Estadísticas. *Portal de Estadística Universitaria*. Recuperado de: [www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

En 2008, del total de las 15 carreras más demandadas por área de conocimiento, 13.3% corresponden al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; 33.3% al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; 33.3% al área de Ciencias Sociales y 20% al área Humanidades y de las Artes. En 2013, 13.3% corresponde al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; 40% corresponden al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud; 33.3% al área de Ciencias Sociales y 13.3 al área de Humanidades y las Artes.<sup>7</sup>

Las 15 carreras con mayor oferta de lugares en 2008 son: Derecho, Contaduría, Administración, Enfermería y Obstetricia, Economía, Arquitectura, Médico Cirujano, Ingeniería Civil, Psicología, Cirujano Dentista, Ciencias de la Comunicación, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Matemáticas Aplicada y Computación y Trabajo Social (ver cuadro 7).

Las carreras con mayor oferta de lugares en 2013 son: Derecho, Contaduría, Administración, Economía, Arquitectura, Enfermería, Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Ingeniería Civil, Psicología, Ingeniería Química, Matemáticas Aplicada y Computación, Trabajo Social y Medicina Veterinaria y Zootecnia (ver cuadro 8).

En los últimos cinco años, la oferta de lugares se mantuvo en 12 de las 15 carreras, las tres carreras restantes que modificaron su oferta de lugares son: Enfermería y Obs-

tetricia (que cambió por Enfermería), Ingeniería Mecánica Eléctrica y Ciencias de la Comunicación (cambiaron su oferta de lugares por las carreras de Biología y Medicina Veterinaria y Zootecnia) (ver cuadros 7 y 8).

Por otro lado, es importante considerar que el mayor desequilibrio se observa en el número de aspirantes que concursan por cada lugar ofrecido. En 2008 las carreras son: Ingeniería Mecatrónica (uno de cada 59.1), Diseño Gráfico (uno de cada 58.9), Médico Cirujano (uno de cada 36.2), Literatura Dramática y Teatro (uno de cada 37.0), Informática (uno de cada 33.3), Diseño y Comunicación Visual (uno de cada 31.9), Artes Visuales (uno de cada 30.4), Diseño Industrial (uno de cada 30.1), Ciencias de la Computación (uno de cada 29.9), Ingeniería en Computación (uno de cada 29.0), Relaciones Internacionales (uno de cada 28.6), Ingeniería en Telecomunicaciones (uno de cada 28.8), Psicología (uno de cada 25.9), Pedagogía (uno de cada 24.9) y Química Farmacéutica Biológica (uno de cada 22.8).

Mientras que en otras carreras existe una correspondencia más equilibrada, tal es el caso de: Matemáticas Aplicada y Computación que solicitó el ingreso uno de cada 2 lugares, Ingeniería Mecánica Eléctrica uno de cada 2.1 aspirantes, las carreras de música (Canto, Composición, Educación Musical, Etnomusicología, Instrumentista y Piano) que varía entre uno por cada 2.5 y 3.3, Manejo Sustentable de Zonas Costeras uno de cada 2.7, las carre-

7. Cálculos propios con base en las siguientes fuentes: Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2008. Dirección General de Administración Escolar-UNAMa, 2014. Dirección General de Administración Escolar-UNAMb, 2014.

ras de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas y Portuguesas) que varía entre uno por cada 2.9 y 4.1, Planificación Para el Desarrollo Agropecuario uno de cada 3.2, Fisca uno de cada 3.4, Tecnología uno de cada 3.4, Desarrollo y Gestión Interculturales uno de cada 3.6, Ingeniería Agrícola uno de cada 3.8, Ingeniería Química que solicitó el ingreso uno de cada 3.9 aspirantes, Farmacia uno de cada 4.0, Ingeniería Geomática uno de cada 4.2, Matemáticas uno de cada 4.3 y Enseñanza del Inglés uno de cada 4.4 (Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2008).

En 2013, el mayor desajuste se observa en el número de aspirantes que concursan por cada lugar ofrecido en carreras tales como: Ingeniería Mecatrónica (uno de cada 99.2), Diseño Gráfico (uno de cada 76.1), Médico Cirujano (uno de cada 57.7), Fisioterapia (uno de cada 55.4), Diseño Industrial (uno de cada 50.3), Literatura Dramática y Teatro (uno de cada 43.2), Psicología (uno de cada 38.4), Ciencias de la Computación (uno de cada 37.0), Relaciones Internacionales (uno de cada 33.4), Diseño y Comunicación Visual (uno de cada 32.7), Ciencias de la Comunicación (uno de cada 31.5), Artes Visuales (uno de cada 30.7), Ingeniería en Telecomunicaciones (uno de cada 29.4), Pedagogía (uno de cada 28.7) e Ingeniería en Computación (uno de

cada 27.7) ( Dirección General de Administración Escolar-UNAMa, 2014 y Dirección general de Administración Escolar-UNAMb, 2014).<sup>8</sup>

Las carreras con una correspondencia más equilibrada entre la demanda y el número de lugares ofrecidos (oferta) en 2013 son: Geohistoria (ingresa uno de cada 0.8), Administración Agropecuaria (uno de cada 1.0), las carreras de música (Canto, Composición, Educación Musical, Etnomusicología, Instrumentista y Piano) que el ingreso varía entre uno de cada 1.1 a 3.5, Literatura Intercultural (uno de cada 1.7), las carreras de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas y Portuguesas) que el ingreso varía entre 1.8 y 3.0, Geociencias (uno de cada 2.3), Matemáticas Aplicadas y Computación (uno de cada 3.3), Planificación Para el Desarrollo Agropecuario (uno de cada 4.5), Bibliotecología y estudios de la Información (uno de cada 5.0), Enseñanza del Inglés (uno de cada 5.4), Economía (uno de cada 5.8), Matemáticas (uno de cada 5.9), Estudios latinoamericanos (uno de cada 6.4), Ingeniería agrícola (uno de cada 6.6) y Farmacia (uno de cada 6.7) ( Dirección General de Administración Escolar-UNAMa, 2014 y Dirección General de Administración Escolar-UNAMb, 2014).<sup>9</sup>

**Cuadro 7: Las 15 carreras de mayor demanda por área de conocimiento 2008**

<b>I. ÁREA CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS Y LAS INGENIERÍAS</b>		<b>Referencia concurso de febrero y junio de 2008</b>	
<b>No.</b>	<b>Carrera</b>	<b>Demanda</b>	<b>Oferta</b>
1.	Arquitectura	5,782	584
2.	Ingeniería en Computación	5,449	188
<b>II. ÁREA CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD</b>			
	<b>Carrera</b>	<b>Demanda</b>	<b>Oferta</b>
3.	Médico Cirujano	20,232	544
4.	Psicología	11,605	448
5.	Cirujano Dentista	5,909	448
6.	Enfermería y Obstetricia	5,072	647
7.	Química Farmacéutico Biológica	3,856	169

8. Cálculos propios con base en las siguientes fuentes: Dirección General de Administración Escolar UNAMa, 2014 y Dirección General de administración Escolar-UNAMb, 2014.

9. Cálculos propios con base en las siguientes fuentes: Dirección General de Administración Escolar UNAMa, 2014 y Dirección General de Administración Escolar-UNAMb, 2014).

<b>III. ÁREA CIENCIAS SOCIALES</b>			
	<b>Carrera</b>	<b>Demanda</b>	<b>Oferta</b>
8.	Derecho	14,142	1,038
9.	Administración	9,473	820
10.	Ciencias de la Comunicación	8,085	404
11.	Relaciones Internacionales	6,872	240
12.	Contaduría	6,722	917
<b>IV. ÁREA HUMANIDADES Y LAS ARTES</b>			
	<b>Carrera</b>	<b>Demanda</b>	<b>Oferta</b>
13.	Pedagogía	6,058	240
14.	Diseño y Comunicación Visual	4,588	147
15.	Diseño Gráfico	3,534	60
	<b>Total Parcial</b>	<b>117,379</b>	<b>6,894</b>
	<b>Total</b>	<b>167,002</b>	<b>13,274</b>

Fuente: Cuadro elaborado con base en Dirección General de Administración Escolar-UNAM, 2008. *Formas de Ingreso a la UNAM*. México: UNAM, pp. 9-10.

**Cuadro 8: Las 15 carreras de mayor demanda por área de conocimiento 2013**

<b>I. CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS Y LAS INGENIERÍAS</b>		<b>Referencia concurso de febrero y junio de 2013</b>	
<b>No.</b>	<b>Carrera</b>	<b>Oferta</b>	<b>Demanda</b>
1	Arquitectura	430	8089
2	Ing. en Computación	151	4195
<b>II. CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD</b>			
<b>No.</b>	<b>Carrera</b>	<b>Oferta</b>	<b>Demanda</b>
3	Biología	303	3671
4	Cirujano Dentista	378	5539
5	Medicina Veterinaria y Zootecnista	203	4651
6	Médico Cirujano	385	22229
7	Psicología	319	12264
8	Enfermería	407	6274

<b>III. ÁREA CIENCIAS SOCIALES</b>			
No.	Carrera	Oferta	Demanda
9	Administración	660	8109
10	Ciencias de la Comunicación*	109	3444
11	Contaduría	775	6124
12	Derecho	831	14330
13	Relaciones Internacionales	162	5419
	Comunicación*	75	1553
	Comunicación y Periodismo*	130	2470
<b>IV. ÁREA HUMANIDADES Y LAS ARTES</b>			
No.	Carrera	Oferta	Demanda
14	Diseño y Comunicación Visual	121	3965
15	Pedagogía	178	5117
	<b>Total Parcial</b>	<b>5,617</b>	<b>117,443</b>
	<b>Total Sistema Escolarizado</b>	<b>11030</b>	<b>179,941</b>

Nota: Si se mantiene el mismo criterio que en 2008 de unificar la demanda de las carreras: Ciencias de la Comunicación, Comunicación y Comunicación y Periodismo el total de la demanda es de 7,467.

Fuente: Cuadro elaborado con base en: Dirección General de Administración Escolar-UNAMa, 2014. Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Febrero 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta\\_febrero2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta_febrero2014.html) y Dirección General de Administración Escolar-UNAMB, 2014. Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Junio 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta\\_junio2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta_junio2014.html)

## CONCLUSIONES

1. Históricamente, de 1974 a 2014, existe un desajuste entre la oferta de lugares de ingreso a las licenciaturas en la UNAM y la demanda de aspirantes. Esto se puede constatar con las cifras de su crecimiento: la oferta de lugares en ese periodo creció tan sólo 24.9%, mientras que la demanda creció casi ocho veces (de 30,570 a 231,606 aspirantes, se incluyen cifras tanto de la demanda de ingreso por pase reglamentado como por concurso de selección).

Debido a que la oferta educativa de la institución no coincide con la demanda educativa de los estudiantes (principalmente de los aspirantes por concurso de selección). Básicamente porque la oferta reglamentada de la institución está diseñada para estabilizar y mantener una determina-

da matrícula de calidad académica, garantizando la integración ordenada de las nuevas generaciones al sistema social del país, en la nueva realidad global y en el proceso de internacionalización.

La oferta, en su fase de representación simbólica, organiza una imagen en la cual los demandantes fundamentan su elección de ingreso a la institución, como son los requisitos de ingreso por examen de selección, por ejemplo: bachillerato concluido con un promedio mínimo de 7.0 y presentar una prueba escrita. Sin embargo, dada la demanda de ingreso en la UNAM, que cada año es mayor, los alumnos deberán obtener un determinado número de aciertos de acuerdo a la carrera elegida, pues el cupo se llena con quienes obtienen el mayor número de aciertos (de 80 a 111 aciertos de un total de 120, aproximadamente,

para las carreras con mayor demanda). De esta manera, la mayoría de los aspirantes no encuentran satisfechas sus demandas quedándose en la fase de demanda latente sin poder concluir el consumo educativo.

2. Como en el mercado de consumo, la oferta de lugares en cada licenciatura de la UNAM incide como factor de producción en su demanda, es decir, a mayor oferta mayor demanda. Ejemplo de esta afirmación es: el Consejo Académico con mayor población escolar de licenciaturas (Ciencias Sociales) es el área académica con mayor demanda; las facultades con mayor población (contaduría y administración, derecho, ciencias políticas y sociales, ingeniería y filosofía y letras) son las facultades que tienen las carreras con mayor demanda, exceptuando la facultad de medicina que decreció de 16,840 a 6,282 de 1980 a 2013, pero que permanece dentro de las carreras de mayor demanda; la mayoría de carreras con el mayor número de lugares ofertados son las carreras con la mayor demanda de aspirantes.

3. Existe un desajuste entre la mayoría de carreras ofertadas por la UNAM y la demanda de aspirantes por cada lugar ofrecido, tal es el caso de: Ingeniería Mecatrónica que ingresa uno de cada 99.2 aspirantes, Diseño Gráfico que ingresa uno de cada 76.1, Médico Cirujano que ingresa uno de cada 57.7, Fisioterapia que ingresa uno de cada 55.4 y Diseño Industrial que ingresa uno de cada 50.3 aspirantes.

## REFERENCIAS

- Dirección General de Administración Escolar-UNAM, (2008). Formas de Ingreso a la UNAM. México: UNAM.
- Dirección General de Administración Escolar-UNAM, (2013). ¿Cómo ingreso a la UNAM? México: UNAM.
- Dirección General de Administración Escolar-UNAM, (2014). ¿Cómo ingreso a la UNAM? México: UNAM.
- Dirección General de Administración Escolar-UNAMA, (2014). Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Febrero 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta\\_febrero2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2014/ofertalugares/oferta_febrero2014.html)
- Dirección General de Administración Escolar-UNAMB, (2014). Oferta de lugares por carrera y plantel, Concurso Junio 2014, Escolarizado-UNAM. Recuperado de [https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta\\_junio2014.html](https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2014/ofertalugares/oferta_junio2014.html)
- Dirección General de Administración Escolar-UNAME, (2014). Cronograma 2014-2015. Pase Reglamentado Licenciatura. Recuperado de [https://www.escolar.unam.mx/noticias/primingr/prim20142015/convocatoria\\_pase\\_reglamentado.html](https://www.escolar.unam.mx/noticias/primingr/prim20142015/convocatoria_pase_reglamentado.html)
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos-UNAM, (2014). Sitio web de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. UNAM. Recuperado de <http://dgo.se.unam.mx/>
- Dirección General de Planeación-UNAM, (2004). Series históricas. Población escolar 1924-2003. Recuperado de [http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob\\_esc/series\\_historicas.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob_esc/series_historicas.pdf)
- Fernández de Castro, I. y colectivo de investigadores (1990). El mercado educativo de las enseñanzas medias. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. I.S.B.N. 84-369-1834-7.
- Sánchez, M. (2009). Sistema educativo. Sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de las demandas. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Reyes, R. (director). Madrid y México: Plaza y Valdés. Recuperado de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema\\_educativo.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm)
- UNAM, (1981). Anuario Estadístico 1980. México: Secretaría General Administrativa. Dirección General de Servicios Auxiliares. Departamento de Estadística. Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1980.pdf>
- UNAM, (1990). Agenda Estadística 1990. México: Dirección General de Planeación Evaluación y Proyectos Académicos. ISBN 968-36-1457-4. Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-1990.pdf>
- UNAM, (2000). Agenda Estadística 2000. Dirección General de Planeación-UNAM. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2000/pdf/fuentes.pdf>
- UNAM, (2004). Población Escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003. México: Dirección General de Planeación-UNAM, pp. 69-216. ISBN 970-32-1797-4
- Recuperado de: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Poblacion-1980-2003.pdf>
- UNAM, (2013). Agenda Estadística 2013. Dirección General de Planeación-UNAM. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/pdf/Agenda2013.pdf>
- UNAMA, (2014). Series Estadísticas UNAM. Portal de Estadística Universitaria. Recuperado de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNAMB, (2014). Numeralia. Portal de Estadística Universitaria. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

# 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 páginas, máximo 7,000 palabras, 45,000 caracteres (con espacio), 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/](http://www2.unesco.org/wef/) (mayo de 2000).

## III. Características de las colaboraciones.

- a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, en tipografía Arial de 12 puntos, interlineado 1.5 líneas, alineación justificada.
- 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, con resolución de 500 a 700 ppp.
- 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 los lineamientos anteriores.**

