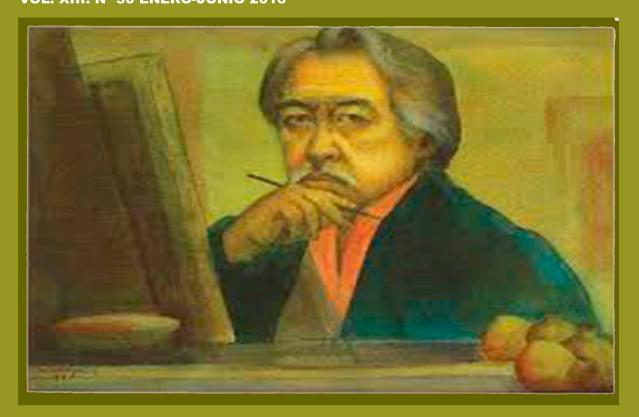
Revista Mexicana de Orientación Educativa

un remo para el orientador en las tempestades del nuevo si<mark>glo</mark>

VOL. XIII. N° 30 ENERO-JUNIO 2016



¿Por qué sufren los equipos de profesores?: entre la gestión y la cooperación perdida.

... el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores.

Directorio:

Directorio:

Director: Dr. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Dra. 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: Mtra. Mª Ángela Torres Verdugo, Mtra. Rosa Mª Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Dra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Dr. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM).

Conseio Editorial: Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Mtro. Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), 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 (FES-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). Formación: Ing. Zabdiel Magaña Cruz. 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), Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora Nº 5, Int. 26, Colonia Campestre, A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 56134842. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$600.00. Suscripción anual en el extranjero: 60 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM. (iresie. unam.mx); CLASE/UNAM: (clase.unam.mx); LATINDEX (www.latindex. org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo. bvs-psi.org.br/scielo.php). Internet/correo: gdaesc@ hotmail.com; hmv@ unam.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 participes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región. La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

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

ISSN: 1665-7527

Índice

VOL. XIII. N° 30 ENERO-JUNIO 2016

Edtorial1
Los talleres de ciencia para jóvenes y el orden invisible de género. Elsa S. Guevara Ruiseñor, Ana ma. Rosado Cattillo, Alba E. García López y Héctor Magaña Vargas2
¿Por qué sufren los equipos de profesores?: entre la gestión y la cooperación perdida.
Horacio Foladori Abeledo, María Cristina Silva De los Ríos8
Caleidoscopio de la tutoría grupal del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón-UNAM".
Bonifacio Vuelvas Salazar, María Guadalupe Villegas Tapia20
Los desafíos de la intervención didáctica, en clases de Educación Física, en presencia de un niño con Mielomeningocele. Alda Marysol Reyno Freundt, Tamara Faride Saffa28
Ritos de iniciación sexual: revisión de Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco como analogía en el ámbito escolar. Indira Villanueva36
Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores.
Claudia Lucia Ortiz Valero, Fernando Mendoza Saucedo, Juana María Méndez Pineda44
Reseña libro: "Orientación Educativa. Enfoques y herramientas". Editorial Psicolibros-Waslala, Montevideo. (2014).
Roberto Balaguer, Miguel Carbajal y Luis Correa52
Cuento corto: Baobás (Historias que deben ser contadas. Denise Lima53
Hojas Sueltas.
Bernardo A. Muñoz Riveroll54

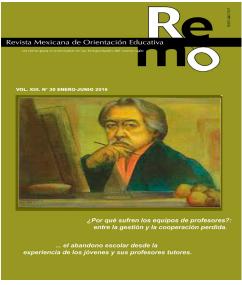


Imagen de portada: Autorretrato 1998. Tecnica: Acuarela. Coleccion Museo Taller Luis Nishizawa. Tomado de Nishizawa luz y explosión de color, 2013. Fondo Editorial Estado de México.

EDITORIAL

Por una auténtica Reforma Educativa

La Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO, siempre ha mostrado una preocupación por la situación y los problemas sociales de México y del mundo, particularmente los relacionados con la educación, por esta razón, en cada número hacemos un recuento y un análisis de los sucesos que impactan en la educación y los ambientes dentro y fuera de la escuela.

Este semestre, la sociedad se ha estremecido por la espiral violenta y creciente generada por el gobierno contra todos los profesores, especialmente hacia los integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE. Todos los profesores activos y pensionados han sido objeto de una agresión constante, como el hecho de desconocer sus derechos y conquistas laborales y el derecho a una pensión justa y digna; además, de las amenazas de despido sino se someten a un sistema de evaluación deficiente y carente de una planificación educativa. El gobierno actual ha tratado de sedimentar en nuestra sociedad, el desprestigio a la labor profesional que bajo condiciones limítrofes realizan los profesores en todos los rincones del país. En esta tarea muy cuestionable no solo ha participado la Secretaría de Educación Pública, El secretario de Gobernación, el mismo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE (que se mantiene incólume, no obstante, la corrupción e impunidad con la que sigue operando), grupos de presión como la organización Mexicanos Primero, periodistas afines al gobierno actual y de manera particular las grandes televisoras comerciales.

Ante estos hechos y frente a una alta probabilidad de que se recrudezca la represión y se trate de imponer la fallida reforma educativa a cualquier costo, no obstante de los muertos, heridos y presos políticos, es importante que el titular de la Secretaría de Educación Pública en verdad se siente a dialogar con la dirección de la CNTE, con la intención de impulsar una auténtica reforma educativa, más que una reforma laboral.

En esencia los profesores están de acuerdo en que su trabajo sea evaluado, no existe ningún temor al respecto, porque permanente han estado participando en programas y proyectos de promoción académica que parten de la evaluación. Si es cierto, algunos instrumentos y procedimientos de este tipo de concursos se han utilizado con fines clientelares y hasta electorales, por los líderes sindicales con la abierta y reconocida complicidad y apoyo de las autoridades educativas; estas son las auténticas responsables de la crisis educativa, y no los profesores.

Un primer acuerdo de la agenda de diálogo es aceptar la necesaria reforma educativa, que considere:

- a) Respeto a los derechos y conquistas laborales de los docentes
- b) Libertad a los líderes de la CNTE
- c) Reforma a la Educación Básica, (*)
- d) Reformas al currículo de la Escuela Normal (*)
- e) Integración de Colegios y Academias Regionales que evalúen el trabajo docente, (sin fines laborales y si de promoción académica)
- f)Programa Nacional de Formación de Profesores
- g) Incremento salarial a los profesores

Consejo Directivo de la Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO Julio 2016

Los talleres de ciencia para jóvenes y el orden invisible de género

Elsa S. Guevara Ruiseñor¹ Ana Ma. Rosado Castillo² Alba E. García López³ Héctor Magaña Vargas⁴

Resumen: Con el propósito de identificar cómo funcionan los ordenamientos de género en los talleres de ciencia para jóvenes, se acudió a uno de estos talleres realizado en Ensenada, B.C., donde asistieron 42 estudiantes de bachillerato de todo México, 24 mujeres y 18 varones. Mediante la observación directa en las distintas actividades, una charla informal, así como un cuestionario orientado a conocer sobre sus expectativas y experiencias con la ciencia, se pudo observar que si bien el taller cumplió su objetivo de estimular el interés por la ciencia entre las y los estudiantes, también se presentaron ciertos sesgos de género en su actividades didácticas que no benefician a las mujeres como: 1) una escasa presencia material y simbólica de científicas en las actividades docentes; 2) una reproducción a menor escala de las jerarquías basada en la meritocracia y la competencia, propia de las comunidades científicas; 3) La persistencia de prácticas excluyentes que invisibilizaron a las jóvenes por parte de algunos docentes. Se concluye que es necesaria una reflexión seria sobre la forma en que operan los regímenes de género en el ámbito educativo y desarrollar estrategias que permitan superar tales limitaciones, a fin de que estos talleres contribuyan a destejer esa red invisible de múltiples ramificaciones -sociales, personales, institucionales- que hacen más difícil para las mujeres incursionar y destacar en el ámbito científico. PALABRAS CLAVES: educación científica, género, talleres de ciencia.

Abstract: In order to identify how gender systems work in science workshops for youth, we attended one of these workshops held in Ensenada, BC, attended by 42 high school students from throughout Mexico, 24 women and 18 men. We used a direct observation approach of the different activities, an informal chat, as well as a questionnaire to learn about their expectations and experiences with science. We observed that, while the workshop achieved its goal of stimulating interest in science among the Students, certain gender bias also occurred in learning activities that do not benefit women, such as: 1) poor material and symbolic presence of scientist women in teaching activities; 2) in a smaller scale reproduction of hierarchies based on meritocracy and competition, typical of the scientific communities; 3) The persistence of exclusionary practices by some teachers that invisibilized young women. The conclusion is that there is a need of a serious reflection of the way in which gender regimes operate in educational areas and the need to develop strategies to overcome these limitations, so that these workshops can help unravel the invisible network of multiple –social, personal and institutional- ramifications, that make it harder for women to penetrate and excel in science. KEYWORDS: science education, gender, science workshops.

Resumo: Com o objetivo de identificar cómo funcionam os ordenamentos de gênero nas oficinas de ciência para jovens, frequentou-se uma delas realizada na Ensenada, B.C. com a presença de 42 alunos de graduação do México todo, 24 mulheres e 18 homens. Pela observação direta nas distintas atividades, uma conversa informal, bem como um questionario orientado a conhecer sobre as suas expetativas e experiências com a ciência, pode-se observar que embora a oficina cumpriu o seu objetivo de estimular o interesse pela ciência entre as e os estudantes, também apresentaram-se certos preconceitos de gênero nas suas atividades didáticas que não beneficiam às mulheres como: 1) uma escassa presença material e simbólica de científicas nas atividades docentes; 2) uma reprodução em escala menor das hierarquias baseada na meritocracia e a concorrência própria das comunidades científicas; 3) a persistência de práticas excluintes que invisivilizaram às jovens por parte de alguns professores. Conclui-se que é precisa uma reflexão séria sobre o jeito no que operam os regímens de gênero no ámbito educativo e desenvolver estratégias que permitam ultrapassar tais limitações, para que éstas oficinas contribuiam a desfazer essa rede invisível de múltiplas ramificações – sociais, pessoais, institucionais – que tornam mais difícil para as mulheres incursionar e se destacar no ámbito científico. RESUMO: educação científica, gênero, oficinas de ciencia.

^{1.-} Doctora en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas UNAM. Profesora de carrera de tiempo completo FES Zaragoza UNAM, correo: ruisenor@unam.mx.

^{2.-} Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Profesora de carrera de tiempo completo FES Zaragoza UNAM. Correo: rocam@unam.mx.

^{3.-} Doctora en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas UNAM. Profesora de carrera de tiempo completo FES Zaragoza UNAM, correo: aegl2001@yahoo.com.

^{4.-} Doctor en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM. Profesor de carrera de tiempo completo FES Zaragoza-UNAM. Correo: hmv@unam.mx

Introducción

En un país como México que acusa un déficit importante en la formación de recursos humanos hacia la ciencia, la posibilidad de que sus jóvenes opten por una carrera científica resulta por demás relevante. Por ello, ante el vacío de políticas estatales que pongan en el centro de su acción el impulso hacia la ciencia en las nuevas generaciones, la comunidad científica se ha dado a la tarea de crear actividades orientadas a incentivar a jóvenes de bachillerato para que se acerquen y se interesen por desarrollarse en esta área. Los talleres de ciencia para jóvenes es una de estas actividades y se organizan cada año en diversas entidades del país con el propósito de interesar a estudiantes de bachillerato en las carreras científicas. Mediante una convocatoria se les invita a participar, se selecciona un grupo de 35 a 50 estudiantes de ambos sexos que pasarán una semana en una Unidad de Investigación donde realizan diversas actividades.

En virtud de que los estudios sobre género y ciencia han dado cuenta de una escasa presencia de mujeres que se dedican a la ciencia, se consideró importante explorar cómo funcionan los regímenes de género en esos talleres con el fin de identificar algunos de los factores que pueden limitar el interés de las jóvenes en esta actividad, pues si bien en México como en otros países ha aumentado la proporción de mujeres que ingresa a las universidades, son muy pocas todavía las que se dedican al campo de la investigación, y menos aún, las que lo hacen en el campo de la ciencia y la tecnología. Hoy la participación de las mujeres en este terreno se encuentra alrededor de 30% en todo el mundo y corresponde en general a los niveles bajos de responsabilidad, en puestos altos sólo alcanza entre un 5% y 10% y baja aun más en ramas como las ingenierías (Miqueo et al, 2011; Blazquez y Flores, 2005; Dickey, 2011). Organismos multilaterales como la UNESCO⁵, alertan desde hace años sobre esta situación y proponen tomar medidas al respecto pues no se trata sólo de un problema de justicia social, sino una necesidad económica y social. Incluso el Informe ETAN⁶ (2005), advierte que la exclusión de las mujeres de la ciencia resulta anacrónica, injusta y antieconómica, dada la pérdida de competitividad que supone para los países no aprovechar el potencial intelectual y creativo de las mujeres para aumentar su masa de investigadores.

Diversos estudios dan cuenta de que esta escasa presencia de las mujeres en la ciencia obedece a las múltiples barreras que deben sortear por su condición de género y que se encuentran presentes tanto en la familia como en las instituciones educativas y científicas (Blazquez y Gómez, 2003; Rivera 2007; Blazquez y Bustos, 2008). Estas y otras investigaciones coinciden en señalar si bien se han desterrado muchas prácticas discriminatorias que se ejercían en contra de las mujeres, persisten otros mecanismos que las colocan en desventaja especialmente en la escuela donde la igualdad formal entre varones y mujeres no impide que los regímenes de género reproduzcan desigualdades mediante sus programas formales (qué se enseña y cuáles son los referentes epistemológicos); sus prácticas pedagógicas (cómo se enseña y con qué recursos didácticos); así como sus programas ocultos que definen expectativas, aspiraciones y comportamientos del profesorado hacia sus estudiantes según sean varones o mujeres, así como una relación entre pares donde los modelos de masculinidad o feminidad presentes en la comunidad escolar marcan pautas de relación y comportamientos que impone mayores obstáculos a las chicas (Mingo, 2006; Guevara, 2009; Espinosa, 2009; Guevara y García 2010). Por ello, considerando que las experiencias educativas que tienen lugar en las etapas previas a la elección de carrera pueden tener una influencia determinante para incentivar o desalentar a las jóvenes hacia la carrera científica y reconociendo el importante papel que cumplen los Talleres de Ciencia para Jóvenes en esta tarea, nos propusimos identificar cómo funcionan los regímenes de género en estos talleres.

Metodología

Se asistió a un Taller de Ciencia para Jóvenes en Ensenada, B.C. donde participaron 42 estudiantes de bachillerato de todo México, 24 mujeres y 18 varones. Mediante la observación directa en las distintas actividades, la charla con ellos y ellas, así como un cuestionario sobre sus expectativas y experiencias respondido por 37 de ellos/as, se pudo analizar el clima vivido en el taller, la relación del cuerpo docente con el alumnado y los vínculos que se construyen entre las y los participantes.

El taller consistió en impartir clases teóricas en la mañana en las áreas de química, física, matemáticas y

^{5.-} En 1998, la UNESCO promueve la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, y en 1999 la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el Siglo XXI en las cuales se reconoce que existe un desequilibrio en la participación de hombres y mujeres en la ciencia y se proclama el compromiso de resolver con urgencia esta situación.

^{6.-} Informe del Expert Working Group on Women and Science Policy in the European Union Promoting excellence through mainstreaming gender equality. European Commission.

biología, durante cuatro días (al quinto día salen a una práctica de todo el día), y en la tarde realizaban prácticas de laboratorio donde optaban entre las siguientes áreas: físico-química, física, electrónica, óptica, dinámica de fluidos, geología, microbiología, biofísica, comunicaciones, acuicultura y química.

Resultados

Las y los jóvenes asistentes eran estudiantes de excelencia en sus respectivas escuelas, contaban entre 15 y 18 años, eran solteros/as, hijas/os de familia y la mayoría tenía antecedentes de haber participado en olimpiadas de la ciencia en diferentes momentos de su vida. Los resultados mostraron que el taller se desarrolló con un clima en el aula bastante relajado y lúdico, una relación de camaradería entre las y los jóvenes, así como una relación entre docentes y estudiantes respetuosa e interactiva, donde las y los asistentes manifestaron que tanto las clases teóricas como las prácticas resultaron interesantes y divertidas. Ello permitió al conjunto de jóvenes reforzar su convicción de cursar una carrera científica, de plantearse esta posibilidad en quienes no lo habían considerado y de articular la ciencia y las humanidades desde una nueva óptica. Así pudimos constatar que dos chicas que pensaban estudiar administración y actuaría porque se consideraban que eran buenas en matemáticas, señalaron que estaban considerando modificar su elección y estudiar carreras como biofísica y matemáticas. A su vez, se pudo constatar que varias jóvenes asistentes al taller manifestaron su interés por ingresar en carreras cuya matrícula es en su mayoría masculina como física, ingeniería aeroespacial y mecatrónica. También fue posible identificar una perspectiva no profesional de la ciencia cuando una joven que pensaba estudiar filosofía manifestó que después del taller mantenía su postura de estudiar filosofía porque: "la ciencia es mi hobby y la filosofía mi vocación". Todo ello indica que estos talleres son un importante espacio para reafirmar su vocación por la ciencia entre las nuevas generaciones y cumple su misión de motivarlos/as para optar por áreas y disciplinas de las ciencias exactas y experimentales.

Sin embargo, también se pudieron identificar sesgos de género que impone mayores barreras a las mujeres para dedicarse a la ciencia, aun cuando suelen manifestarse de manera bastante sutil. Éstas tuvieron cuando menos tres expresiones: 1) La escasa presencia material y simbólica de científicas en las actividades docentes; 2) Una reproducción a menor escala de las jerarquías entre el estudiantado basada en la meritocracia y la competencia, propia de las

comunidades científicas y que suele jugar en contra de las mujeres; 3) La persistencia de prácticas excluyentes que invisibilizaron a las jóvenes por parte de algunos docentes.

Escasa presencia de científicas en las actividades del Taller Lo primero que se detectó fue que en las clases teóricas todos los docentes eran varones, de manera que en las mañanas siempre tuvieron actividad con un investigador, mientras en las tardes tenían docentes mujeres y varones, así, algunas prácticas estuvieron dirigidas por una sola mujer, como en la de físicoquímica, mientras que otras eran sólo investigadores varones, como en la práctica de óptica. Este panorama no resulta intrascendente pues ofrece un universo simbólico donde el referente del conocimiento científico es el varón, mientras las mujeres científicas aparecen sólo ocasionalmente en el horizonte, lo que refuerza el mito del científico varón y debilita la autoridad epistémica de las mujeres. Por ello, habría que poner atención a cómo se generan las experiencias de aprendizaje de la ciencia pues detrás de la idea de un sujeto neutro de conocimiento se transmite una potente imagen de masculinidad que funciona como un importante elemento pedagógico en el proceso de formación científica y que contribuye a invisibilizar el papel de las mujeres en la ciencia, al tiempo que limita la posibilidad de que las chicas cuenten con modelos que les sirvan como referentes identitarios. Cabe destacar que al momento de elegir una profesión, están definiendo al mismo tiempo un proyecto de vida y este proceso identitario se ve reflejado en un profesionista destacado que permita al estudiante proyectar su futuro sobre la imagen de esta figura, de tal manera que resulta significativo tanto la profesión como el profesionista en particular y hay una diferencia significativa si esta figura relevante está representado en el hombre o la mujer.

Desde los estudios de Bandura (1976) la psicología ha desarrollado importantes aportes que muestran la importancia del profesorado como modelo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que proporcionan un elemento de motivación que incide positivamente en la práctica educativa. Además, se ha podido constatar que en la enseñanza de la ciencia el profesorado transmite de manera consciente e inconsciente una "ideología" y una perspectiva epistemológica que incorpora su ideal de ciencia, de manera que cuando no se incorporan científicas en la enseñanza de las ciencias no sólo se debilita el estatus de las mujeres en la ciencia, sino que se impide a las estudiantes enriquecer su aprendizaje con una perspectiva diferente de la ciencia (Fortes

Jacqueline, 1991; Pinnick, 2008; Parviainen, 2008). Con todo, los aportes de las mujeres a la ciencia no están del todo ausentes entre las chicas, así lo hizo notar una estudiante cuando recibían una clase de matemáticas, quien comentó que un descubrimiento en esta disciplina lo hizo una mujer pero como las mujeres no podían ser reconocidas se lo adjudicó un hombre, el profesor le dio la razón, y no se habló más del tema.

Un ambiente de competencia

Hace tiempo que la psicología social y la investigación educativa han mostrado que un ambiente escolar donde se fomenta la competencia en lugar de la cooperación tiende a afectar de manera negativa el aprendizaje, en especial entre el estudiantado que no cuenta con el capital cultural necesario para disputar los mejores puestos. En el caso de las mujeres, este tipo de ambiente representa una desventaja adicional pues ellas tienden a funcionar mejor en un ambiente de cooperación y a desarrollar estilos de aprendizaje que se dificultan en un ambiente de competencia donde los varones suelen contar con ventajas. Esto es, las mujeres han sido forzadas a hacer de la cooperación una forma de vida en virtud de las asimetrías que deben vivir día con día, de manera que la cooperación les permite enfrentar con mejores recursos los desequilibrios de poder respecto a los varones.

Si bien el terreno de la ciencia se ha caracterizado por desplegarse en un ambiente masculino donde la competencia se considera un factor intrínseco de esta actividad y donde se supone que cualquiera que tenga los méritos suficientes podrá sobresalir, se trata en realidad de un mito que no toma en cuenta las diferentes barreras que las mujeres y otros grupos sociales deben enfrentar por su condición subalterna en la sociedad y que limita su participación en la actividad científica. De manera que cuando las mujeres se incorporan a la ciencia deben desarrollar estrategias que les permitan lidiar con esta condición, incorporar esos valores a su propio sentido de vida y legitimar con ello tales mecanismos de exclusión. Sin embargo, no todas las chicas logran superar esos retos y aquellas que no alcanzan ciertos estándares se sienten en una posición de desventaja porque lo atribuyen a una falla personal que les impide estar al mismo nivel de sus pares. Así lo muestra una de las asistentes al taller, quien manifestaba su incomodidad por encontrarse entre estudiantes sobresalientes cuando afirmaba: "yo me siento nada pues todos vienen de olimpiadas de la ciencia y yo no".

Así, la idea de que la ciencia es en sí misma un recurso

accesible para todo el estudiantado sin considerar que se trata de una actividad desarrollada bajo una perspectiva dominante de la ciencia masculina, oculta las implicaciones que ello tiene para las mujeres, pues todo conocimiento lleva implícito el posicionamiento social del sujeto cognoscente y su forma particular de conocer. Al respecto, la teoría feminista hace un llamado de atención a los modos en que esta experiencia de aprendizaje ha sido naturalizada al punto de omitir los modos en que se encuentra atravesada por relaciones de poder, así como el impacto que ello puede tener en la escasa participación de las mujeres en la ciencia.

Las alumnas ¿invisibles?

Si bien el trato del cuerpo docente con el alumnado fue cordial y respetuoso, la observación de todas las clases permitió identificar cuando menos dos situaciones en que las alumnas fueron excluidas mediante mecanismo que las hacían invisibles. En el primer caso, se trató de una acción asociada a la forma en que los estudiantes varones o mujeres responden a las clases en el aula y que escapaba a la previsión de el profesor, es decir, cuando él hacía una pregunta, de cara al pizarrón y de espaldas al grupo, las niñas levantaban la mano para contestar mientras los varones simplemente respondían, el profesor anotaba la respuesta en el pizarrón y no se daba cuenta de que las chicas habían intentado participar pero no pudieron hacerlo. Estos diferentes patrones de conducta responden a la forma en que los chicos afirman su masculinidad en los espacios escolares y que desplaza a las chicas de la actividad porque ellas tienden a esperar su turno para responder, al no percatarse el profesor de estos distintos patrones de conducta y sus implicaciones para dejar al margen a las chicas, contribuye a reforzarlos y a invisibilizar la participación de las alumnas.

El segundo caso se refiere a un trato diferencial hacia las mujeres por parte de algunos profesores, por fortuna los menos, que prestaban mayor atención a los estudiantes varones que a las mujeres y con frecuencia no respondían a las preguntas de las alumnas. Si bien las chicas tendían a sentarse en la parte de atrás del aula y a participar menos en clase, puede ser que por antecedentes similares con el profesorado o porque sus compañeros con frecuencia les arrebataban la palabra, el profesor no tomó ninguna medida para integrarlas a la dinámica grupal, prestó más atención a las preguntas y demandas de los varones, y respondió menos a las interrogantes de las chicas. Esta situación no pasó desapercibida para las jóvenes,

como lo muestra una conversación que tiene una estudiante y su compañero sobre la descalificación soterrada que hizo el docente. La joven comenta: "Cuando hice la observación, no me dijo nada, pasó a otro tema y ya"; le responde su compañero: "y cuando preguntaste, te vio como diciendo ¿cómo es que algo tan sencillo no lo sabes? Estas experiencias han sido reportadas con frecuencia en la investigación educativa (Delgado, 1993; Subirats y Brullet, 1999; Mingo, 2006) donde se constata que el profesorado tiende a prestar mayor atención a los varones e invisibilizar a las alumnas. Con frecuencia se trata de una práctica de la que no tienen conciencia las y los docentes, y que explican a partir del comportamiento ruidoso y demandante de los varones mientras que las mujeres, dicen, suelen ser más calladas, por lo que no requieren tanto de su atención. En realidad, el escenario educativo despliega en sus procesos de enseñanza-aprendizaje todos los referentes materiales y simbólicos de un orden social donde aquellos atributos asociados a lo masculino adquieren mayor valor, mientras las mujeres suelen pasar desapercibidas porque no se encuentran en los espacios visibles de aquello que tiene valor o interés. Se trata como dijera Bourdieu (2000) de esquemas de percepción, pensamiento y acción que se encuentran inscritos en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales; prácticas institucionalizadas que, al ser incorporadas al orden simbólico de la vida cotidiana se vuelven "naturales", y con ello, imperceptibles dentro del universo androcéntrico que les da sentido.

Conclusiones

Se puede concluir que los Talleres de Ciencia para Jóvenes realmente cumplen su objetivo de incentivar a las y los jóvenes hacia una carrera científica, en virtud de que logran desarrollar actividades teóricas y prácticas interesantes y divertidas para que las y los asistentes vean las dimensiones más positivas de esta actividad. Con todo, estos talleres también reproducen ciertas prácticas sexistas y desarrollan actividades didácticas que no benefician a las mujeres, pues aun cuando ellas eran la mayoría del estudiantado no se tomó en cuenta la necesidad de incorporar mujeres científicas a las clases teóricas ni desarrollar estrategias pedagógicas que tomen en cuenta las especificidades que adquiere la enseñanza de la ciencia para las chicas ni se percataron de prácticas docentes que invisibilizan a las mujeres y minusvaloran sus aportes a la clase.

Sería conveniente que entre el grupo de investigadores/ as que organizan estos talleres se diera una reflexión seria sobre la forma en que operan los regímenes de género en el ámbito educativo y desarrollar estrategias que permitan superar tales limitaciones. Se trata de una tarea urgente, pues estos espacios sin duda representan una contribución importante al impulso de la ciencia en nuestro país, y flaco favor se les hará con una estrategia que contribuye poco a reducir las exclusiones que la sociedad impone a las mujeres y que tan necesario es corregir. Reconocer los desafíos que enfrentan las mujeres en el ámbito científico permitirá que la realización de estos talleres contribuya a destejer esa red invisible de múltiples ramificaciones -sociales, personales, institucionales- que hacen más difícil para las mujeres incursionar y destacar en el ámbito científico, pues a pesar de los avances, todavía se puede constatar que ellas enfrentan más obstáculos para lograr lo mismo y en el mismo tiempo que sus contrapartes varones (Dickey, 2011).

Por ello, sería conveniente que todas las actividades orientadas a promover la educación para la ciencia entre las nuevas generaciones incorpore algunas de las propuestas educativas desarrolladas desde la pedagogía feminista, la cual aborda la ciencia y la tecnología desde una óptica no dominante, sino como un espacio para la afirmación, el reconocimiento mutuo y la reflexión crítica (Maffía, 2007). Con frecuencia las y los docentes no han tomado conciencia de su importancia en la reproducción o transformación de las inequidades de género que se gestan en los espacios educativos y los terrenos de la ciencia, por ello es necesario promover la reflexión sobre las posibilidades que tienen desde su posición de docentes y las vías que se abren a las chicas cuando cuentan con la solidaridad y el apoyo de académicas/os interesadas en promover la investigación científica entre sus estudiantes bajo una perspectiva que no reproduzca las desigualdades de género. Sería importante realizar un seguimiento de estos estudiantes para identificar si en realidad se inscribieron a las carreras científicas y cuál es su desempeño académico, y de esta manera poder realizar un seguimiento de su proceso vocacional científico.

Bibliografía

Blazquez, Norma y Javier Flores (2005) "Género y ciencia en América Latina. El caso de México" en Blázquez, Norma y Javier Flores (Editores) Ciencia, Tecnología y género en Iberoamérica, México: CEIICH-UNAM-Plaza y Valdez.

Blazquez, Norma y Susana Gómez (2003) "Mujeres y ciencia en la UNAM" en Bustos, Olga y Norma Blázquez, Qué dicen las Académicas acerca de la

UNAM, México: Colegio de Académicas Universitarias, UNAM.

Blazquez Norma y Olga Bustos (2008) Académicas Pioneras. Trayectorias y Contribuciones en la UNAM. CEIICH, UNAM. México.

Bourdieu, Pierre (2000) La Dominación Masculina, Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Jean Passeron (1998). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza. Fontamara, México.

Delgado Gabriela (1993) "Influencias del género en las relaciones dentro del aula" en Bedolla, Patricia, Olga Bustos y Fátima Flores, Estudios de Género y Feminismo, Fontamara, UNAM.

Dickey, Gwyneth (2011) "Science gender gap probed Overt sexism no longer norm, but societal barriers remain for women in science" Nature Vol. 470:153.

Espinosa, Claudia (2009) "Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género" ponencia presentada en el I Coloquio Internacional de la Red de Estudios de género del Pacífico Mexicano, realizado en Nuevo Vallarta, Nayarit, entre el 22 y el 24 de abril.

ETAN (2005) Expert Working Group on Women and Science Policy in the European Union Promoting excellence through mainstreaming gender equality. European Commission. http://www.amites.org/descarg/womwn&science_05.pdf.

Fortes, Jaqueline (1991) La Formación del Científico en México: adquiriendo una nueva identidad, Siglo XXI, México.

Guevara Elsa (2009) "Desigualdad de género en la UNAM. Algunas experiencias del estudiantado" enGandarilla, José, Julio Juárez y Rosa Ma. Mendoza (Coordinadores) Jornadas Anuales de Investigación 2008, CEIICH-UNAM, México, págs. 447-464.

Guevara Elsa y Alba García (2010) "Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes". Revista Mexicana de Orientación Educativa, 3° época, Vol. VII, Número 18, enero-junio, pp. 17-24.

Maffía, Diana (2007) Hacia una Pedagogía Feminista, Editorial El colectivo, Buenos aires Argentina.

Mingo, Araceli (2006) ¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen Social y Desempeño en la Universidad, México: CESU-PUEG-F.C.E.

Miqueo Consuelo, Concha Germán, Teresa Fernández-turrado, Ma. José Barral (2011) Ellas También Cuentan. Científicas en los comités de revistas biomédicas, España, Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza.

Parviainen, Mia (2008), "The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication", Journal of The Sociology of Self-Knowledge, Vol. I, Num. 4: 87-94.

Pinnick, Casandra (2008) "Science Education for Women: Situated Cognition, Feminist Standpoint Theory, and the Status of Women in Science", Science & Education 17: 1055-1063.

Subirats, Marina y C. Brullet 1999) "Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta" en Belausteguigoitia Marisa y Araceli Mingo, Géneros Prófugos. Feminismo y educación, UNAM-Paidós, México.

¿Por qué sufren los equipos de profesores?: entre la gestión y la cooperación perdida

Horacio Foladori Abeledo¹ María Cristina Silva De los Ríos ²

Resumen: El presente artículo explora algunas condiciones que actualmente afectan el trabajo docente e impactan negativamente la salud de los profesores. Se realiza una revisión teórica sobre el problema de los equipos de trabajo y la cooperación, para comprender por qué ésta es una condición fundamental para la labor humana y la producción de salud en los agentes individuales. Posteriormente se examina cómo el equipo docente que se desempeña en una institución sufre por el conflicto entre las normativas propias y aquellas impuestas estatalmente, así como por el control externo de sus prácticas, situaciones que boicotean la cooperación grupal. Además se revisan los principales dispositivos de gestión del trabajo que se anudan al nuevo management, los cuales instalan una lógica de individualización y responsabilización en el trabajo, respondiendo a valores como la competencia entre personas, y afectando negativamente la salud de los equipos. Finalmente se describen algunas condicionantes específicas del sufrimiento en el cuerpo docente. PALABRAS CLAVES: colectivo de trabajo, grupo de trabajo, cooperación, institución, nuevo management, sufrimiento docente.

Abstract: This papers aims to explore some working conditions and transformations that affect the work of teachers and negatively impact their health and wellbeing. We offer a theoretical revision of the concepts of work team and cooperation, in order to understand why it is a critical condition for human work and for health in the individual agents. Later we examine how teaching teams that work in institutions suffer from the emerging conflict between group internal regulations and institucional external regulations, and suffering that is caused by the external control of the activity of teams. "New management" dispositives are also revised, which promote an individualization and responsabilization logic at work, pointing to values such as competitiveness, and affecting the health of workers. At the end, some specific conditions that cause suffering in teachers are described. KEY WORDS: work collective, work group, cooperation, institution, new management, suffering in teachers.

Resumo: O presente artigo explora algumas condições que atualmente afeitam o trabalho docente e impactam negativamente na saúde dos professores. No artigo elabora-se uma revisão teórica sobre a questão dos grupos de trabalho e a cooperação, para entender o porquê esta é uma condição fundamental para o lavor humana e a produção de saúde nos agentes individuais. Posteriormente examina-se a maneira como a equipe docente que se desempenha numa instituição sofre por causa do conflito entre as normativas próprias e aquelas impostas pelo Estado, assim como pelo controle externo de suas práticas; situações que boicoteiam a cooperação grupal. Ademais revisam-se os principais dispositivos de gestão do trabalho que se amarram com o novo management, os quais instalam uma lógica de individualização e responsabilidade no trabalho respondendo a valores como a competição entre pessoas, e afeitando negativamente a saúde dos grupos. Finalmente descrevem-se algumas condicionantes do sofrimento no corpo docente. PALAVRAS-CHAVE: coletivo de trabalho, grupo de trabalho, cooperação, instituição, novo management, sofrimento docente.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo explorar algunas condiciones y transformaciones del trabajo que afectan a los equipos docentes, los que tradicionalmente se han ocupado de aportar al desarrollo del ser humano y su bienestar. Como consecuencia de ciertas transformaciones en el mundo del trabajo, y algunas condiciones existentes en las instituciones en que se desempeñan los equipos docentes, se producen dificultades en su labor cotidiana, lo cual conduce a que sus integrantes experimenten sufrimiento. Algunas de las condiciones que afectan negativamente a los equipos docentes pueden anudarse a las nuevas formas de gestionar la actividad al interior de las organizaciones productivas, las que están inspiradas en los valores de lo que se ha denominado nuevo management. Estos valores son ajenos a una cultura

centrada en la cooperación y orientan el trabajo hacia una creciente individualización y competencia, lo cual fractura los vínculos y los colectivos laborales. Por otra parte, trabajar al interior de instituciones produce ciertas formas de sufrimiento relativas al control de la actividad que se realiza en los grupos de trabajo y las formas que ésta adquiere, así como al boicoteo de la cooperación que emerge espontáneamente en torno a la tarea. El sufrimiento en la institución surge cuando se imponen regulaciones externas al grupo de trabajo, que no se relacionan con su tarea primaria sino con encargos estatales de control.

Se aborda teóricamente el asunto de la cooperación en los colectivos de trabajo, con el objetivo de comprender por qué es una condición fundamental para la labor humana y describir cómo se produce en un espacio de deliberación entre los trabajadores. Luego

^{1.-} Profesor Asociado al Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: foladori@vtr.net. Correo electrónico: villamelin@gmail.com.
2.-Estudiante del Doctorado en Psicología, Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Becaria CONICYT-PCHA, Doctorado Nacional Año Académico 2011, Folio 21110014. Correo electrónico: mcsilvad@gmail.com.

se caracteriza la cooperación en el grupo de tarea, puesto que es un fenómeno que también se manifiesta de forma tácita en la actividad, con características particulares e isomórficas al desarrollo del proceso grupal. Posteriormente se señala cómo el grupo de trabajo situado en una institución puede ver mermadas sus posibilidades de cooperar dada la institucionalización de sus prácticas, y cómo esto puede afectar su capacidad para trabajar y las transformaciones creativas de la subjetividad de sus participantes. Además se revisan los principales dispositivos que el nuevo management impone a los equipos de trabajo, los cuales orientan su desempeño hacia una creciente individualización, responsabilización y competencia. Finalmente se abordan las condicionantes específicas del sufrimiento en los equipos docentes.

La cooperación como condición del trabajo colectivo y la salud

La psicodinámica del trabajo pone en el centro de su investigación los problemas de la coordinación y la cooperación. Ya que las interpretaciones y elaboraciones de la organización prescrita del trabajo en la actividad real son producto de un colectivo de personas que se movilizan y ponen en juego todos sus recursos para cumplir sus tareas, el riesgo que se corre si no existe un espacio de deliberación colectiva, coordinación y cooperación es la incoherencia y las incomprensiones entre los agentes. Dichas incoherencias no permiten aprovechar las ventajas potenciales de la inteligencia individual y su elaboración conjunta en la sabiduría colectiva (Dejours, 1998a; 1998b).

La cooperación no apunta exclusivamente a "garantizar las condiciones lógicas y cognitivas de una articulación exitosa de las actividades singulares", sino que también implica "la voluntad de las personas para trabajar juntas y superar colectivamente las contradicciones que nacen por la esencia de la organización del trabajo" (Dejours, 1998a, p. 40). La cooperación no puede adelantarse, planificarse ni prescribirse, sino que su soporte es el deseo de los sujetos, su movilización hacia el logro de la tarea y la producción de salud en la transformación de sí mismos. De este modo, pensar en la cooperación implica abordar temas tan sutiles como la voluntad y la libertad individual, ya que no se puede obligar ningún deseo de cooperar.

Para Dejours, la cooperación es una cuestión central para la economía del sufrimiento y del placer en el trabajo. Exige ante todo que se establezcan "relaciones de confianza entre los sujetos. Confianza en los colegas, en los subordinados y en los jefes y mandos medios"

(Dejours, 1998a, p. 40). El término "confianza" levanta ciertos escepticismos si se lo piensa exclusivamente desde la emocionalidad. Sin embargo, en este contexto la confianza no es un sentimiento y no tiene relación con el orden de lo psicoafectivo. Es ante todo un asunto deóntico, que deriva de "la construcción de acuerdos, normas y reglas que encuadran la manera de ejecutar el trabajo. Elucidar los resortes de la confianza en las relaciones de trabajo hace comprender en qué consisten y cómo se construyen y estabilizan las "reglas de trabajo" o las "reglas del oficio"" (Dejours, 1998a, p. 41). Es decir, la confianza entre los agentes, base de la cooperación, se construye mediante la realización de condiciones éticas en las relaciones sociales en el trabajo. Este es un asunto que escapa ampliamente a la técnica, por lo cual el trabajo cooperativo no solo incide en sus resultados observables, sino también en el grado de cohesión del colectivo. "El trabajo no tiene que ver entonces únicamente con la techné, ni inclusive con la poiesis. Tiene que ver también con la praxis" (Dejours, 1992 en Dejours, 1998a, p. 41). En el encuentro entre los sujetos y la construcción de las relaciones de confianza, se encuentran las bases para la producción de salud mental, dado que el intercambio conduce al reconocimiento de los aportes mutuos al trabajo y sus reglas.

Dejours (1998a) se pregunta bajo qué condiciones las personas desean entrar en el compromiso subjetivo necesario para la cooperación. La movilización subjetiva que tiene lugar en el trabajo siempre supone una serie de esfuerzos por parte de cada agente: esfuerzos de inteligencia, esfuerzos de elaboración para construir opiniones, y esfuerzos para involucrarse en el debate público de dichas opiniones. Sin embargo, es imposible prescribir esta movilización psíquica necesaria para la cooperación. El problema central, entonces, es el contrario: "cómo proceder para no romper la movilización de las inteligencias y las personalidades" (Dejours, 1998a, p. 43). Según el autor, los sujetos saludables portan una poderosa movilización hacia el trabajo y la cooperación; entonces la duda se cierne sobre las condiciones que pueden coartar su pleno desarrollo. La movilización subjetiva es frágil y debe ser resguardada en la dinámica de contribución subjetiva y retribución mediante el reconocimiento. "Incluso antes de toda retribución (el sujeto) espera a veces solo que no se refrenen sistemáticamente sus iniciativas y su deseo de aportar una contribución, es decir, que no se le tenga por un "ejecutante estricto", condenado a la obediencia y a la pasividad" (Dejours, 1998a, p. 43).

La restricción del espacio de discusión y deliberación

colectiva puede provocar sufrimiento y psicopatología en los trabajadores. Si bien este espacio tiene como primera finalidad el producir las reglas del colectivo de trabajo, a este objetivo se suman el resguardo de la salud, la construcción de la identidad personal, el desarrollo de relaciones intersubjetivas, y la puesta en práctica principios universales como la justicia y la equidad (Dejours, 1998b). Cuando el espacio de discusión se institucionaliza o de alguna forma se prohíbe, se instala la soledad y el aislamiento de los trabajadores, con consecuencias nefastas tanto en su salud individual como en el funcionamiento del colectivo social más amplio. Como señala Dejours,

Cuando tal situación dura demasiado, la falta de sentido de la relación con el trabajo lleva progresivamente a los agentes a desinvolucrarse de las responsabilidades colectivas. Cada quien se repliega en su espacio privado. En el lugar de la elucidación del proceso patológico, surge una nueva tesis que va a completar la problemática: la del individualismo triunfante. (1998b, p. 256)

Cuando desaparece el espacio de deliberación, el aislamiento y la psicopatología de los agentes no se pueden vincular a sus causas, y se produce una psicologización de su sufrimiento. No se puede hacer referencia a la historia que produjo el individualismo de los agentes y se lo atribuye a "fatalidades naturales" tales como "la decadencia de la civilización" (p. 256). Asimismo, se piensa que la vulnerabilidad psíquica individual es lo que causa la aparición de síntomas y malestar. La ruptura del colectivo es un problema que queda invisibilizado.

Características de la cooperación en el grupo de tarea

La cooperación no se da exclusivamente de forma consciente y voluntaria en los espacios de deliberación colectiva, sino que es una condición que funda al grupo de trabajo y su actividad, que se produce de forma tácita y adquiere sus características desde las formas del funcionamiento grupal. Es necesario aludir brevemente a la concepción del grupo de tarea o grupo operativo, para comprender las dinámicas que se dan en su interior y cómo tiene lugar la cooperación.

Pichon-Rivière (1985; Foladori, 2005) sitúa al grupo en una determinada realidad, y esta es la principal diferencia del autor respecto a otros que dan prioridad a la fantasía inconsciente como principal organizador de la actividad grupal (Bion, 1963). El grupo operativo se centra siempre en una tarea, es decir, en una actividad, en alguna transformación que debe producir en el

mundo externo. Más allá del contenido de esta tarea, lo relevante es que el grupo se reúne para trabajar, es decir para establecer una relación con su medio, la cual al mismo tiempo tiene efectos en la subjetividad de sus integrantes. Actuar sobre el entorno para provocar una transformación supone poner en práctica la inteligencia, afectividad y el deseo, así como elaborar las ansiedades depresivas y persecutorias presentes desde los inicios de la vida psíquica.

El grupo de trabajo también aborda una tarea implícita con el apoyo de su coordinador. Esta tarea es tomar conciencia de lo que va sucediendo en el trabajo, de cómo funciona el grupo, qué ansiedades emergen y cómo ellas se van metabolizando o resistiendo. El coordinador explicita lo implícito del discurso para que el grupo no solo domine su tarea, sino también las dinámicas grupales que se van produciendo. En cuanto a los equipos docentes, intervenir desde este enfoque para producir salud y bienestar en sus integrantes apuntaría a elaborar las ansiedades que produce la tarea de enseñar y destrabar el pensamiento del equipo para crear nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interpretación del proceso grupal permite abandonar formas estereotipadas de respuesta a los problemas y adaptarse activamente a la realidad (Pichon-Rivière, 1985).

La conceptualización de la cooperación como un fenómeno consciente, que se produce en el intercambio entre agentes individuales y en un espacio de deliberación colectiva (Dejours, 1998a; 1998b), debe complejizarse tomando en cuenta las cualidades que ella adquiere desde los inicios del grupo de trabajo. La cooperación no es exclusivamente voluntaria, sino también tácita e inconsciente; forma parte esencial del abordaje de la tarea desde la fundación del grupo, y en ocasiones puede orientarse a favor de la resistencia al cambio (Foladori, 2015).

La cooperación se acopla a las características del funcionamiento grupal. Pichon-Rivière (1985) señala que el grupo aborda su tarea en un espiral dialéctico que incluye progresos y retrocesos. Esta espiral permite modificar gradualmente los patrones estereotipados de respuesta frente el mundo externo, teniendo efectos en la subjetividad y la salud de los participantes. Como se señaló, trabajar también implica adaptarse activamente a la realidad y sus cambios. El grupo se organiza en torno a una tarea que puede (y debe) cambiar, y por ello necesita ser flexible para modificarse a sí mismo y responder a nuevos requerimientos. Los roles y normas grupales deben variar puesto que cada situación demanda

poner en juego habilidades y respuestas diferentes.

La cooperación grupal no se manifiesta como una creciente convergencia y alineación de sus integrantes, sino que es isomórfica a sus liderazgos, los cuales se organizan en una polaridad dialéctica que incluye progresos y retrocesos. Las oposiciones despiertan el pensamiento y permiten considerar aspectos alternativos de la tarea que, de ser reprimidos, podrían producir un fracaso. La cooperación, entonces, se despliega en la diferencia y "la discrepancia es parte esencial de la cooperación" (Foladori, 2015).

La flexibilidad, la adaptación a las exigencias cambiantes de la realidad, los liderazgos dialécticos y rotativos, la reelaboración constante de las normativas y los roles grupales, el progreso y el retroceso en relación a la tarea y la problematización, son características centrales del fenómeno fundante del grupo llamado cooperación.

La institución y los boicoteos a la cooperación grupal

Lo que sucede con el grupo de trabajo al interior de una institución supera las dinámicas antes descritas. La institución impone normativas que buscan regular el comportamiento de los individuos y equipos, de modo que sea posible estandarizarlos y homogeneizarlos. En esto opera un encargo Estatal (Lourau, 1979), ya que toda institución reproduce en su forma y funcionamiento al Estado, y asegura que se cumplan las funciones de orden social. Con esto, los equipos de trabajo ven coartadas sus posibilidades de crear sus propias reglas de funcionamiento, lo cual puede producir consecuencias nefastas en la vida psíquica de sus integrantes. El grupo de trabajo realiza dos funciones al interior de las instituciones. En primer lugar, se dedica a su trabajo o tarea explícita, primaria, y es en ella donde se encuentra la posibilidad de cooperar. Por otra parte, el grupo se ve obligado a cumplir la funciones de control social que son encargadas por la institución, que reproduce los principios del Estado (Lourau, 1979). Mientras que la tarea primaria supone un acto de transformación, el control y ordenamiento institucional suponen coartar las posibilidades de acción con reglas que "rutinizan las relaciones interpersonales (...) frenan toda iniciativa, causando un sensible efecto de frustración" (Foladori, 2006, p. 4).

En el grupo institucionalizado se presentan dificultades para cumplir la tarea primaria y sostener un funcionamiento cooperativo. El conflicto de normativas que se instala por la paradoja entre las normas grupales y las normas institucionales produce sufrimiento, ya que se deben acatar las regulaciones externas y estas boicotean el funcionamiento espontáneo del grupo. Los roles tienden a fijarse, los liderazgos son estereotipados desde la formalidad, el jefe intenta reemplazar al líder, se obliga a un desarrollo lineal de las tareas y se reprimen los planteamientos divergentes que supuestamente no aportan al avance y merman la productividad.

Las normativas institucionales son elaboradas al margen del equipo, y en su mayoría provienen de lineamientos ministeriales o de la administración de los establecimientos. No se tiene en consideración la situación del grupo ni el decir de sus integrantes, y se procede con violencia al exigir aquello que desde la prescripción parece más efectivo.

La normativa impuesta desde la jerarquía es "una manifestación de la arbitrariedad del poder institucional. Toda normativa que es impuesta es vivida como despótica porque demanda sometimiento. Que el trabajador deba someterse es una condición para que obtenga trabajo y lo mantenga" (Foladori, 2008, p. 89). Respecto al sometimiento que se espera de los trabajadores, este aparece cuando se ejerce violencia, es decir, cuando el sujeto queda a merced de otro que lo domina por la fuerza y no puede defenderse. La violencia se da en una relación desigual, en la que una de las partes tiene el poder de someter al otro (Foladori, 2009). La normativa institucional se impone con violencia porque no considera las experiencias de quienes conocen la tarea ni la forma de trabajar que emerge en el seno del grupo, mediante la cooperación.

Una forma adicional en que se ejerce violencia en el contexto laboral es el autoritarismo, que aparece cuando la jefatura ha perdido autoridad y cuando los trabajadores no le atribuyen ninguna influencia legítima sobre ellos (Foladori, 2012). La jefatura debe ejercer la fuerza y el poder otorgado por la institución para que sus subordinados actúen de la manera que se desea. La autoridad es antónimo del autoritarismo, ya que no implica el uso de la fuerza sino que depende del reconocimiento y la atribución de saber y poder por parte de quienes dependen de ella. El ejercicio del autoritarismo es muy usual en los establecimientos educacionales, pero no se debe interpretar desde las características personales de las jefaturas, sino desde el contexto institucional.

El nuevo management y la fragmentación de los equipos de trabajo

Las dificultades que afectan a los equipos también

se originan en ciertas transformaciones que ha experimentado el modo de gestionar el trabajo, no solo en las organizaciones del mundo privado sino que en los servicios públicos, incluyendo las instituciones de educación. Las transformaciones del mundo del trabajo han sido destacadas por diversos autores, y se ha reconocido ampliamente la influencia del denominado nuevo management sobre la forma en que se construye la identidad, se producen nuevas formas de subjetividad y se condiciona el sufrimiento laboral.

Según Wlosko y Ros (2015), se ha generado una nueva forma de organizar la producción y se han introducido nuevas tecnologías de gestión de los trabajadores. En comparación con los modelos de administración anteriores, el nuevo management procede "apelando a la adhesión más que al uso de la fuerza o coacción directas" (p. 472). Este se ha convertido en "un verdadero programa de gobierno", cuyo denominador común es que "los modos de organizar y gestionar el trabajo (...) dan lugar a nuevas formas de dominación, exponiendo al psiquismo a nuevas exigencias y situaciones de desestabilización subjetiva" (Wlosko, 2014, p. 359).

Los equipos docentes no están ajenos a estas transformaciones, en la medida que la institucionalidad y la administración pública han hecho suyos los valores del nuevo management con el fin de asegurar un uso óptimo de los recursos económicos estatales. Este "buen uso de recursos", que a menudo implica la explotación de los docentes, es comprobable a través de la medición constante de resultados que deben ser atribuibles a individuos claramente identificables, y demostrando la competitividad de cada establecimiento educacional dentro del mercado.

Para entender la lógica profunda del nuevo management, es necesario señalar que deriva de la racionalidad neoliberal (Wlosko, 2014). Dicha racionalidad se basa en dos mecanismos centrales: la individualización y la responsabilización, los cuales son propios de la gobernabilidad neoliberal (Foucault, 2007 en Wlosko, 2014) Esta racionalidad no es exclusivamente política, sino también subjetiva, ya que extiende sus efectos a la vida privada de los agentes y produce efectos en su comportamiento y salud.

En primer lugar, la individualización "de las modalidades de contratación, de evaluación, del control de la producción, del salario y de la carrera" (Wlosko, 2014, p. 359) es uno de los principales cambios asociados al nuevo management. Los efectos de la individualización no van exclusivamente en la línea de

"hacer estallar las categorías de oficios debilitando las luchas sindicales", sino que además ella misma se convierte en un dispositivo de "recodificación de los conflictos sociales, los cuales son reducidos a problemas de índole personal o interpersonal, ajenos a toda forma de enfrentamiento de intereses colectivos, materiales y concretos" (Wlosko, 2014, p. 359).

Es decir, con la individualización se obtienen dos resultados principales: la gestión individualizada de las carreras profesionales, y la debilitación de los colectivos profesionales, oficios y sindicatos. La carrera es un proyecto individual, del cual el sujeto debe hacerse cargo, y se gestiona a través de una serie de mecanismos de selección, evaluación, capacitación y desarrollo que apuntan a que el individuo sea portador de una serie de competencias que le otorgan una mayor empleabilidad en el mercado. Con esto se sientan las bases para la competencia entre los agentes del mismo rubro y se boicotea la cooperación, puesto que cada sujeto debe mostrarse como más deseable que sus colegas a los ojos de las instituciones que pueden contratarlo (o mantenerlo empleado). Asimismo, las luchas por los derechos colectivos tienden a desaparecer, ya que cada individuo debe velar responsablemente por mantenerse trabajando, incluso en épocas de crisis económica. Finalmente, la individualización produce una psicologización de los conflictos y el sufrimiento, los cuales ya no pueden vincularse a su origen en la lógica de fragmentación social producida por este nuevo modelo.

En segundo lugar, la responsabilización de los agentes individuales en el nuevo management tiene como condición que el individuo se haga responsable de su propio destino, y que se pueda concebir como un empresario de sí mismo (Foucault, 2007 en Wlosko, 2014). El individuo debería ser capaz de autogestionarse, adaptarse a todas las situaciones que se le presenten y ocuparse activamente de la actualización de sus conocimientos y competencias. El objetivo final nuevamente es acrecentar la propia empleabilidad, hacerse más deseable que los otros a los ojos de las organizaciones. Esta responsabilización se impone mediante "el discurso paradójico de la "autonomía" propio de la racionalidad neoliberal" (Wlosko, 2014, p. 359). La responsabilización es un mecanismo de dominación que se centra en los factores internos, en las capacidades del agente. Se espera que él sea activo en el camino de "generarse a sí mismo", a diferencia de la sujeción, mecanismo en el que el sujeto es pasivo y se debe ajustar a un modelo propuesto desde el exterior (Wlosko, 2014; Wlosko & Ros, 2015).

A la lógica neoliberal basada en la individualización y la responsabilización "deben anudarse los distintos dispositivos relativos a la organización del trabajo descritos por múltiples investigadores" (Wlosko, 2014, p. 360). Estos dispositivos tienen un rol central en la producción de sufrimiento y son ampliamente aplicados en las instituciones educativas.

Un primer dispositivo es la precarización del empleo, entendida como una "amenaza constante de ser descartado", que "desata ansiedades específicas que se expresan en conductas de miedo y sumisión". Junto con ella, la evaluación individualizada del desempeño, que es posible por un seguimiento constante e informatizado de la actividad de los trabajadores, "supone la colaboración del operador, quien debe autocontrolarse periódicamente recolectando datos sobre su actividad" (Wlosko, 2014, p. 360). Este tipo de evaluación genera una angustia de no estar a la altura y ser considerado insuficiente. El mandato en ella es ser competitivo, y cuando se asocia a contratos por objetivos, "conduce a una rivalidad generalizada entre trabajadores que lleva a una progresiva desestructuración de los vínculos y a la neutralización de las movilizaciones colectivas" (Dejours, 2006 en Wlosko, 2014). La evaluación individualizada del desempeño se asocia también a la presión por la rentabilidad, en la que cada sujeto está sometido a la evaluación de su funcionamiento, resultados, productividad y el aporte que hace a la rentabilidad general de la organización. Se trata de encubrir dicho proceso con el pretexto de la competencia saludable, en la que cada trabajador se convierte en un colaborador (Pierbattisti, 2010 en Wlosko, 2014). El colaborador no representa ya a ningún poder colectivo ni a la defensa de los intereses del conjunto, sino que "es un individuo atomizado que se representa a sí mismo, y que intenta mantenerse a flote, mediante la asunción de la proactividad y la iniciativa en el trabajo a fin de seguir perteneciendo a la organización" (Wlosko, 2014, p. 361). Esto produce una ruptura del colectivo, una desestructuración de la vida social y un aumento de las patologías de la soledad y la desolación (Dejours, 2006 en Wlosko, 2014).

Además de la precarización y la evaluación individualizada del desempeño, la introducción de normas de calidad total es una nueva modalidad de gestión que agrava el sufrimiento psíquico en el trabajo (Wlosko, 2014). La calidad total es un imposible, ya que siempre existe una brecha irreductible entre la planificación y las prescripciones, y la actividad real de los sujetos (Dejours, 1998a). Imponer la calidad total como criterio ideal implica un costo psíquico

significativo, tanto en términos de la carga de trabajo como en problemas psicológicos: "induce a participar en un "como si", o bien hacer trampas o mentir, a fin de "cumplir" con una exigencia imposible de cumplir. Esto coloca a las personas en una posición complicada respecto de su ética profesional y personal" (Wlosko, 2014, p. 360).

Por otra parte, la delegación del trabajo de la organización sobre los agentes individuales en el nuevo management, implica que la administración "ya no desempeña un rol en la producción de mediaciones que permitan, en las organizaciones, enfrentar las contradicciones que aparecen en el trabajo real" (Wlosko, 2014, p. 361). Ya que no cuentan con esta mediación, los trabajadores deben dar respuestas creativas para hacer que las cosas funcionen. Ellos son los únicos responsables de los resultados, y los únicos culpables en caso que las cosas salgan mal. Sin embargo, los buenos resultados se normalizan y no se otorga reconocimiento al aporte y la movilización subjetiva que el individuo debió invertir para llegar a ellos.

El dispositivo anterior se vincula con la creciente normalización del ideal y la negación de los límites, dispositivos adicionales que conducen a que el ideal de "excelencia" se convierta en la norma (Aubert & De Gaulejac, 1994; Dujarier, 2010 en Wlosko, 2014). En la práctica esto se concreta en la prescripción de tareas que se espera que se ejecuten de manera perfecta, con un estándar de cero error. Sin embargo, "lo "ideal" es, por definición, imposible de realizar. La prescripción del ideal instala un universo de exigencias sin límites en el que siempre se es culpable de no hacer lo suficiente o de no estar a la altura de lo que se espera de uno" (Włosko, 2014, p. 362). Metapsicológicamente, el Yo no se puede sentir nunca a la altura de las exigencias del Ideal del Yo, ya que está fijado en una norma "delirante y tanática: la de que nada es imposible" (p. 362). Por su parte, la organización reniega de todo aquello que signifique dificultades o brechas entre las prescripciones y la actividad, y los sujetos deben elegir entre validar sus percepciones - de que es imposible cumplir con el ideal - o denegarlas.

Finalmente, el dispositivo de calificación por competencias introduce una nueva exigencia para los trabajadores, quienes ya no son evaluados solamente en relación con las tareas que deben cumplir. Con esta modalidad de calificación se impone una evaluación directa de los agentes y su funcionamiento en una situación real de trabajo. "El individuo, sea singular o colectivo, solo puede probar si es competente en situaciones concretas, mostrando que tiene "iniciativa"

y "responsabilidad"" (Wlosko & Ros, 2015, p. 473). Con esto se comienza a medir lo que es el sujeto, y no exclusivamente lo que es capaz de hacer en el mundo externo. Calificar a la persona en cuanto a su iniciativa y responsabilidad, es calificar aspectos de su identidad, con la amenaza y ansiedad que esto puede producir.

Los dispositivos que se anudan a la lógica del nuevo management son aplicados de forma creciente en la gestión del trabajo en las instituciones educativas, aun cuando los valores que los sustentan entran en conflicto con la cultura tradicional de dichas instituciones, centrada en valores como el cuidado de los otros, el desarrollo social del ser humano, la equidad y el desarrollo igualitario de las comunidades. De este modo, el nuevo management no solo produce sufrimiento por las exigencias que introduce en el trabajo real de los equipos docentes, sino también por el conflicto entre sus valores y los valores implícitos de la cultura tradicional en las instituciones educativas. Finalmente, la individualización que introduce el nuevo management supone una paradoja frente a la tarea primaria de las instituciones de educación, dado que su misión se orienta hacia el trabajo con y para otros, y depende de la cooperación entre agentes diversos, en un contexto de confianza mutua y reconocimiento.

Sufrimiento en el cuerpo docente

En este apartado se trata de indicar cuáles son algunos factores que determinan el sufrimiento, a los que profesores, docentes y académicos están sometidos por el solo hecho de contar con un empleo en una institución de educación, tanto sea en el registro público como privado.

Condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente en Chile

Según la investigación realizada por Cornejo (2009), los docentes de educación secundaria de la ciudad de Santiago de Chile muestran altos niveles de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura para realizar adecuadamente el trabajo en aula. La sobrecarga de trabajo se observa en la cantidad de horas de clases lectivas, que sumadas a las horas extras superan con creces el máximo legal que está permitido en el país. Asimismo, los profesores señalan que no cuentan con suficiente tiempo para descansar durante la jornada laboral, lo cual se puede suponer que afecta las relaciones sociales en el trabajo y los espacios de cooperación, que serían muy difíciles de lograr.

En cuanto a las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes, Cornejo (2009) señala que existen elevados niveles de demanda laboral percibidos y que los profesores se encuentran "sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud" (p. 422). La percepción de sobredemanda laboral es más baja cuando los profesores sienten apoyo en su trabajo y cuando cuentan con un mayor grado de decisión sobre sus tareas.

El autor señala que es necesario analizar dicha intensificación laboral a la luz de una serie de transformaciones de la organización del trabajo docente en América Latina. Estas transformaciones se vinculan a "nuevas demandas laborales, básicamente por el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos" (Cornejo, 2009, p. 423).

La reducción de efectivos

La libre contratación supone a su vez lo contrario, esto es la suspensión de la contratación. Tal vez esta sea la espada de Damocles que condiciona de manera relevante el comportamiento y las reacciones de docentes en el espacio de trabajo. La reducción de efectivos implica una reorganización de la tarea ya que las "limpias" (Dejours, 2009) inducen a una asignación nueva de responsabilidades laborales. En suma, la cantidad de trabajo crece. En tanto los profesores no están en condiciones de protestar por este motivo, se suscitan innumerables discusiones entre pares y entre departamentos que dan muestras de roces que pueden ir adquiriendo mayor volumen, en consonancia con el estado de malestar que se vive. Por su parte, los despedidos han de formar parte del contingente de desocupados que el sistema requiere mantener alto a los efectos de que los sueldos no comiencen a incrementarse.

Las reestructuraciones de los modos de conducción

El cuerpo de profesores se ve afectado de manera directa por los cambios de dirección, los cambios de programas y de disposiciones reglamentarias, todo lo cual introduce modificaciones en la forma de trabajar. En muchos casos estos cambios son introducidos de manera autoritaria sin mediar instancia de simbolización alguna, con la consiguiente producción de ansiedad y sufrimiento en los docentes que trabajan en aula.

Algunas modificaciones de programas y reglamentos – y sobre todo en el plano de la educación privada - obedecen a los vaivenes del mercado y suponen la adecuación de la institución a instancias de gestión que destacan la competitividad de los establecimientos, cuyos resultados deben medirse cuantitativamente (por ejemplo, pruebas estandarizadas de rendimiento en el caso de los estudiantes), y ser controlados en su proceso mediante una serie de instrumentos de gestión del desempeño docente (Foladori & Silva, 2014).

En general los cambios son introducidos con el calificativo de urgentes, lo cual agrega un factor tensionante adicional ya que hay que implementarlos sin siquiera conocerlos. Ello es sentido como efecto de la arbitrariedad e injusticia y coloca a los docentes en un estado de estrés innecesario. Los primeros y últimos responsables de los resultados de las modificaciones son los docentes que trabajan directamente en aula, cuya inversión subjetiva trasciende el tiempo dedicado a comprender las nuevas programaciones e incluye el trabajo de implementarlas en un grupo cuyos hábitos están fuertemente anclados y que presentará resistencia a incorporar las nuevas formas de funcionar. El docente debe superar su propia resistencia al cambio, así como la de sus estudiantes, con el riesgo de que las modificaciones no puedan ser aplicadas en los plazos correspondientes y con los resultados esperados. Además, las medidas están diseñadas en instancias que no conocen a cabalidad el funcionamiento del aula, e imaginan ciertas condiciones que pueden no ser las reales.

Las nuevas medidas y su aplicación urgente atentan contra la cooperación entre los docentes, ya que por más que su tarea se realice individualmente, el papel del colectivo es esencial para asegurar una cierta línea común de trabajo y el respaldo a lo que se realiza. Si no se cuenta con el tiempo y el espacio necesarios para poner en común las interpretaciones individuales de las nuevas formas de trabajar, así como para discutir las dificultades que se observan en su implementación, los docentes quedan librados a su propio criterio, el cual deben implementar de forma aislada y no teniendo claridad sobre cómo están trabajando sus colegas. Ya que cada profesor es evaluado de forma independiente, se instala la sospecha de que el otro está haciendo algo diferente, quizás mejor, que debe ser superado para estar a la altura u obtener una mejor calificación. Sin el espacio colectivo de deliberación, los docentes no pueden elaborar en conjunto la implementación gradual de las nuevas medidas, se crean sospechas sobre la actividad de los otros y aparece un terreno fértil para la desconfianza y la competencia.

Por otra parte, estas reestructuraciones se instalan en los límites del acoso laboral ya que no respetan las responsabilidades contractuales y suponen incrementos o defecto en relación a las tareas asignadas inicialmente. Junto con esto, han de considerarse las reestructuraciones producto de adquisiciones de nuevos locales o incluso por medio de la compra de otros establecimientos similares, todo lo cual supone un sin fin de preguntas acerca del nuevo orden y sobre todos los efectos que tendrá el crecimiento en el empleo de cada quien.

Toda la situación es leída por la autoridad en términos de la "flexibilidad laboral", un término que lejos está de significar otra cosa más que la capacidad del profesor de adecuarse y someterse a las nuevas directivas institucionales. "Flexibilidad" es un eufemismo para ajustar a las personas a las leyes del mercado, evaluando en el fondo su afiliación para con la nueva situación y con el proyecto institucional. Es una faceta más del autoritarismo por medio de la cual puede "limpiar" a aquellos más rígidos o cuestionadores, produciendo un equipo dócil al ejercicio del poder. En suma, la flexibilidad exigida al docente adquiere todas las características de un acto de chantaje.

El asunto de la evaluación

Una de las muestras más rotundas del avance de la taylorización del trabajo es el sistema de evaluación de logros de manera individualizada. Estas medidas no solamente fragmentan los equipos de trabajo (paradoja: ¡luego se capacita a los docentes en trabajo en equipo!), sino que además introducen una competencia generalizada entre los mismos con la amenaza de despido latente en función de la evaluación lograda. Los niveles consolidados de confianza en el equipo docente se pulverizan, dejando a cada quien librado a su propio destino, lo que incrementa la sensación de soledad y de lucha de todos contra todos. Dejours sostiene que "En realidad la evaluación cuantitativa y objetiva del trabajo no puede ser sino un pretexto para la arbitrariedad puesto que es fácil demostrar que la esencia del trabajo no es evaluable objetiva y cuantitativamente" (2009, p. 66).

Es decir, el trabajo real no es posible de evaluar

mediante indicadores cuantitativos, los cuales apuntan a algunos resultados finales de la actividad, pero nada indican sobre el proceso de trabajo en sí y la inversión subjetiva que realizan los agentes involucrados. Particularmente, el trabajo real en el aula implica la movilización subjetiva de docentes y estudiantes, y la elaboración colectiva de las tareas en cada estamento de la institución educativa. Toda esta actividad es sumamente compleja y supone el establecimiento de vínculos, confianza y cooperación en espacios en que esté permitido reconocer las dificultades. Es decir, también implica un reconocimiento de los propios límites y de la necesidad de trabajar conjuntamente hacia el proyecto o tarea primaria institucional (Kaës, 2002).

En consecuencia, el trabajo real de la institución educativa dista de lo que se mide a través de las evaluaciones individualizadas y cuantitativas. En la realidad, el trabajo docente posee la característica de un diálogo permanente con los diferentes agentes de la comunidad, y los resultados de esta actividad son difícilmente cuantificables. Aquello que se cuantifica son indicadores "objetivos" diseñados desde la administración de educación, para probar que algo se está haciendo, aun cuando ese algo nunca puede ser reflejado fielmente en un instrumento de evaluación. El problema de la evaluación sitúa a cada agente de la comunidad educativa en una situación de sufrimiento, al no reconocerse el trabajo y el esfuerzo invertido en pos de la tarea primaria. La evaluación misma se vive como una exigencia de trabajo adicional, en la que los sujetos deben ajustarse a los instrumentos y los indicadores definidos. Si bien estos intentan no ser arbitrarios, en su forma y contenidos reflejan la necesidad institucional de producir disciplina, con el encargo Estatal que esto supone (Foladori & Silva, 2014).

La precarización del trabajo

Si bien existen una serie de normativas conocidas que tienen que ver con el acto de contratación y con las condiciones en que ésta ha de darse, sencillamente en muchos establecimientos las disposiciones legales no se aplican. Así, transitan por el espacio educacional contratos de pocos meses que suponen ahorros para los patrones en el pago de beneficios sociales, ausencia de previsión y de salud y sobre todo el no pago de un periodo vacacional justo, para los que cuentan con contrato indefinido. Si bien en algunas situaciones la contratación tiende a regularizarse, ello no ocurre en muchos casos generándose lo que se ha llamado el transitar de los "profesores taxi", que da cuenta de la

necesidad de trabajo en varias instituciones, a los efectos de poder reunir un ingreso adecuado. La sabia política personal de "no poner todos los huevos en la misma canasta", muestra la preocupación constante del profesorado por la subsistencia, más que por el compromiso con la tarea, como efecto de aquello a lo que el sistema lo obliga por sus condiciones de trabajo.

Las patologías del miedo

En un mundo tan caótico y con falta de contención institucional, el espacio escolar en toda su amplitud supone el encuentro entre profesionales y público de diverso origen. En el caso particular de la institución educacional, el profesor se convierte en un prestador de servicio educativo a familias con quienes se establece un contrato tácito complejo. Por un lado, la familia entrega a sus hijos a la institución para que se lo eduquen; más allá, para que se perpetúe el modelo familiar (por ejemplo, en Chile se utiliza el término "tía" para nombrar a la profesora, lo cual la señala simbólicamente como la "hermana de la madre"). En el fondo, los padres entregan a los hijos a la institución educativa porque están obligados a trabajar y la escuela los mantiene ocupados en algo "productivo" y protegidos de un ambiente externo vivido como peligroso. Por otra parte, la institución educativa, como cualquier institución del sistema, ha de cumplir un encargo tácito por parte del Estado, que se relaciona con la necesidad de reproducir el sistema verticalista de ejercicio del poder. Esto se visualiza lo que se ha señalado como el "curriculum oculto" de la institución educativa, que tiene relación con formar a los estudiantes en el sometimiento y en el reconocimiento de la autoridad de las generaciones anteriores.

Ambos aspectos de este contrato tácito son productores de violencia en el espacio escolar. El bullying o matonaje entre los estudiantes es producto del desplazamiento de la relación conflictiva con la autoridad. Aparece en el plano horizontal, de los pares, aquello que es más difícil de manifestar en el plano vertical del ejercicio de la autoridad. El malestar se expresa entonces en la relación entre iguales, en la cual se actúa aquello que no puede ser pensado en otros niveles.

Por otra parte, el "encuentro" entre los padres y los maestros no siempre es feliz, y existen una serie de acusaciones y responsabilizaciones recíprocas. El problema de la disciplina escolar es leído por los maestros como un problema de formación por parte de la familia de origen, en el ámbito privado del hogar: "los padres desean que hagamos con sus hijos lo que ellos no han podido o no se han animado a hacer". De igual

modo, los padres increpan a los maestros para que hagan aquello para lo que se les paga. Tácitamente, le encargan a los docentes que sean ellos quienes formen y controlen a los jóvenes, tal como ellos hubiesen querido poder hacerlo. Estas acusaciones cruzadas no reconocen el ejercicio transversal de la violencia, ni las dificultades asociadas al disciplinamiento de las nuevas generaciones, ya que reconocerlas implicaría explicitar las propias limitaciones e incluso el propio sufrimiento en el establecimiento de esta relación desigual que busca producir regularidad y sometimiento.

Todas estas situaciones son productoras de miedo ya que se intuye el enfrentamiento, el punto de ruptura, el roce. Es el asunto de la violencia del público que exige su "prestación de servicio" y cuya frustración al no obtenerla se manifiesta agresivamente, condicionando incluso el mantenimiento del empleo. Miedo a la agresión física, al aumento de la frustración de los padres por los resultados, por la disciplina escolar (Foladori & Silva 2014), por el no aprender, por las fallas del sistema, por las ausencias, entre otras.

Sufrimiento por la perpetuación del modelo familiarista

Para Mendel (1993), en la organización social subsisten dos tipos de estructura: la psicofamiliar y la psicosocial. La primera es aquella que es constitutiva del sujeto cuando nace, en un medio familiar que reproduce una estructura afectiva y verticalista. Los padres amados y odiados a la vez se constituyen en los dueños de la situación (patria potestad), en la que todo lo que ocurre es leído en términos de aceptación-reconocimiento o desaprobación-rechazo. La estructura psicosocial tiene que ver con el mundo de las instituciones no familiares que tienen por objetivo la producción, vale decir, que se centran en el asunto del trabajo. Es el llamado mundo donde se privilegian las relaciones psicosociales. En el espacio laboral no interesa el afecto, importa la eficiencia, vale decir, si la persona produce o no produce. En suma, la relación con el trabajo ha de poder sustituir el afectivismo familiarista de antaño.

En los hechos, ello ocurre solo en contadas ocasiones. Muchas empresas manipulan a su personal diciendo que son una gran familia, como un mecanismo que lleva a la regresión a sus trabajadores y les impide quejarse de las condiciones laborales. Esta manipulación se hace mediante una propaganda activa, orientada a que los trabajadores se sientan hijos dentro de esta gran familia, en la cual deben convertirse en los mejores colaboradores posibles, desde sus aptitudes individuales, con el fin de aumentar la

productividad y rentabilidad organizacional.

El nuevo management explota las posibilidades que ofrece la perpetuación de la estructura psicofamiliarista en las relaciones de trabajo. Esta nueva gestión deposita en los trabajadores la culpa por los errores cometidos en el trabajo, so pena de ser mal evaluados-rechazados, o ser excluidos de la familia. La propaganda orientada a la colaboración (el trabajador colabora con los objetivos de la gerencia) busca producir una identificación muy potente con la imagen organizacional, la cual es reforzada desde el estatus prometido y asociado con toda suerte de premios económicos y simbólicos, siempre asociados al rendimiento individual. El trabajador debe mostrarse agradecido de las posibilidades que se le entregan, y aquellos que hacen ruido sobre las insuficientes condiciones laborales son rápidamente silenciados mediante mecanismos tácitos o explícitos de exclusión.

La institución escolar no es la excepción y se ve fuertemente contaminada por el clima familiarista. Ya sea porque a la maestra se le dice "tía" y no "profesora", con lo cual se privilegia lo familiar y no su función trabajadora, ya sea porque también los maestros sienten que los alumnos (objetos de trabajo) son como sus hijos "adoptivos".

Con esto, la institución educacional lejos está de pensarse como un lugar donde se trabaja y se produce (conocimientos, enseñanza-aprendizaje, etc.), adoptando tempranamente un modelo paternalista que invalida la producción real e infantiliza a todos sus actores. Esto lleva a que el análisis de lo que se produce no pueda ser objetivado, porque está siempre teñido de afectividad y distorsionado en una dialéctica aceptación-rechazo que resulta estéril desde la perspectiva de la producción. El quererse u odiarse no debiera contaminar el fenómeno productivo del aprendizaje. Cuando lo hace, es para mostrar la frustración, la dependencia, los problemas de indisciplina o de apatía, dificultades de aprendizaje que son psicologizadas y tratadas en consecuencia, pero nunca abordadas como dificultades en la producción y que tienen que ver con las condiciones en que ella tiene lugar.

El sufrimiento que la regresión del modelo psicofamiliarista produce se hace visible tanto en los estudiantes como en los profesores, quienes no alcanzan a comprender las razones de la insatisfacción con su trabajo. No tienen parámetros para determinar dónde comienza su responsabilidad y cuáles son las características del fenómeno productivo en el que están insertos. En el fondo terminan culpándose de no

haber podido desempeñarse como mejores padres que los padres de sus estudiantes, autorreproches y culpa dirigidos también a sus propios padres.

Discusión

La cooperación es un aspecto central de la actividad humana, la condición básica sobre la cual se puede construir el tan anhelado "trabajo en equipo" que las prescripciones y elaboraciones teóricas de la organización del trabajo no pueden ordenar ni forzar en los agentes. Desde los planteamientos de Dejours, se destaca la movilización subjetiva espontánea que hace posible que los sujetos se comprometan con su trabajo y busquen activamente participar de los espacios colectivos de elaboración de las reglas del oficio. Con Pichon-Rivière, se visualiza cómo el grupo de trabajo inicia la cooperación desde un primer momento, cuando se solicita dar respuesta a un problema en la realidad, y cómo esta condición puede orientarse hacia el logro de la tarea mediante la explicitación e interpretación de las ansiedades de sus integrantes, función facilitada por su coordinación. Es decir, la cooperación puede surgir espontáneamente, siempre que se otorguen ciertas condiciones básicas: permitir la organización colectiva en torno a la tarea, la construcción y reelaboración permanente de las reglas de funcionamiento grupal, no prohibir los espacios de discusión y que ellos estén permanentemente abiertos para la toma de decisiones, tolerar las incertidumbres y errores que aparecen en el trabajo grupal, los progresos y retrocesos necesarios para el abordaje efectivo del trabajo y la adaptación activa a la realidad.

Sin embargo, los equipos docentes no se desempeñan de forma aislada, sino que están insertos en instituciones educativas que imponen una serie de normativas adicionales, provenientes de lineamientos estatales que no tienen relación con su tarea primaria. Por otra parte, las instituciones hacen suyas las tendencias y valores de cada época, que orientan respecto a "las mejores formas" de diseñar, organizar y prescribir los comportamientos en su interior. Hoy es posible visualizar cómo la lógica del nuevo management afecta a equipos cuya tarea no tiene relación alguna con producir objetos tangibles que sean posibles de traducir en un valor monetario, y cuya labor difícilmente puede medirse mediante indicadores cuantitativos.

Los equipos docentes son objeto de las prescripciones de este nuevo management, en la medida que su trabajo es crecientemente gestionado y evaluado de forma individual, en torno a perfiles por competencias, con premios y castigos a la responsabilidad (o la culpa) cada vez más personalizada, entre otros dispositivos que están orientados a producir agentes empresarios de su propia carrera. Para ganar dentro de un mercado altamente competitivo, los individuos y los establecimientos deben dar cuenta de resultados crecientes y mostrar su efectividad en una serie de indicadores, en cuyo cumplimiento se encuentra la promesa de obtener mayores recursos y el reconocimiento por parte de las instancias administradoras.

En estas tendencias se encuentra el germen del desencuentro entre los agentes individuales y se minan las bases para la cooperación. Las relaciones de confianza se boicotean y se instala un panorama poco alentador en cuanto a la salud de las personas. La cooperación no produce solo el trabajo, sino identidad, a través del reconocimiento mutuo, y salud en la transformación colectiva del mundo y de la propia subjetividad.

El sufrimiento en el cuerpo docente se hace presente con la pérdida del sentido del trabajo en las instituciones educativas, en las que se parece olvidar que el proyecto es acompañar a las nuevas generaciones en el desarrollo de sus potencialidades, y parece darse prioridad a elementos del currículum oculto - como la adquisición de disciplina y respeto a la autoridad -, así como al rendimiento objetivo en las evaluaciones y pruebas estandarizadas, entre otras tareas secundarias a los procesos de enseñanza aprendizaje. La tarea de aprender es boicoteada constantemente en función de esta serie de exigencias institucionales, que a la vez entorpecen la relación de confianza y la cooperación entre el docente y los estudiantes. La perpetuación del modelo familiarista en la institución educativa hace aun más complejo el panorama, ya que la tarea se encuentra atravesada por expectativas afectivas que no tienen relación con el objetivo de aprender, las cuales están ancladas en un modelo psíquico que cuesta reconocer y cuestionar dado que es inconsciente. Finalmente, los docentes se encuentran en una situación de empleo compleja y en muchas ocasiones frágil, dadas las condiciones existentes en los establecimientos: precarización, mayores exigencias y modificaciones que se introducen sin ninguna mediación. Las evaluaciones a los docentes demandan que se cumplan una serie de criterios y requerimientos que parecen no tener en consideración el contexto real en que se debe enseñar.

La recuperación de la cooperación y el sentido del trabajo docente tal vez se encuentra en el cuestionamiento colectivo de los valores presentes en la nueva gestión, así como en el examen minucioso de las condiciones que se imponen en las instituciones educativas. Para dar lugar a esta discusión se requiere de un espacio de encuentro permanente entre los docentes, en el que puedan construir valores y reglas propias para la actividad, mediante consensos y no imposiciones. Es decir, la recuperación de la cooperación en el trabajo pende de ella misma y no de nuevas prescripciones.

Referencias

Bion, W. (1963). Experiencias en grupos. Buenos Aires: Paidós.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educação e Sociedades, 30(107), 409-426.

Dejours, C. (1998a). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors & M. Guiho-Bailly (Comps.). Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo (pp. 23-76). Buenos Aires: Lumen.

Dejours, C. (1998b). Inteligencia práctica y sabiduría práctica: Dos dimensiones desconocidas del trabajo real. En D. Dessors & M. Guiho-Bailly (Comps.). Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo (pp. 233-265). Buenos Aires: Lumen.

Dejours, C. (2009). Trabajo y violencia. Modus Laborandi: Madrid.

De Gaulejac, V. (2008). El costo de la excelencia: Conferencia realizada en Buenos Aires. Recuperado el 24 de marzo de 2016 en http://mastor.cl/blog/wpcontent/uploads/2015/05/Gaulejac-El_costo_de_la_excelencia.-De-Gaulejac.-Conferencia-2008.-pdf.pdf

Foladori, H. (2005). Grupalidad: Teoría e Intervención. Santiago: Espiral

Foladori, H. (2006). Burnout: El trabajo psíquico con equipos de salud y de educación. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(12), 2-9.

Foladori, H. (2008). Trabajo, institución y producción de subjetividad. Psiquiatría y salud mental, 1-2, 79-91.

Foladori, H. (2009). Las caras de la violencia. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 17, 18-24. Foladori, H. (2012). La conducción de los equipos de salud: Entre la autoridad y el autoritarismo. Castalia, 22, 75-83.

Foladori, H. (2015). El modelo antipedagógico de Enrique Pichon-Rivière: Aprendizaje y cooperación. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 12(28), 21-26.

Foladori, H. & Silva, C. (2014). La (in)disciplina escolar: Un asunto institucional. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 26, 2-11.

Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon & J. Vidal. La institución y las instituciones: Estudios Psicoanalíticos (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós.

Lourau, R. (1979). El Estado y el inconsciente. Barcelona: Kairós.

Mendel, G. (1993). La sociedad no es una familia. Buenos Aires: Paidós Pichon-Rivière, E. (1985). El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1). Buenos Aires: Nueva Visión.

Wlosko, M. (2014). Malestar y sufrimiento en el trabajo: El frágil equilibrio. En A. Stecher & L. Godoy (Eds). Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades: Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina (pp. 343-367). Santiago: RIL Editores.

Wlosko, M. & Ros, C. (2015). Violencias en relación al trabajo: Consideraciones teórico-metodológicas a la luz de experiencias de investigación. En L. Godoy & E. Ansoleaga (Eds). Un campo en tensión o tensión entre campos: Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica (pp. 471-484). Santiago: RIL Editores.

Caleidoscopio de la tutoría grupal del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón-UNAM

Bonifacio Vuelvas Salazar¹ María Guadalupe Villegas Tapia ²

Resumen: La calidad, pertinencia e internacionalización de los programas de posgrado se han convertido en una necesidad para ser competitivos en una sociedad globalizada, esto ha demandado la legitimación de políticas públicas e instrumentalizado diversos mecanismos para evaluar su rendimiento, a través de indicadores cuantitativos que demuestren el cumplimiento de la excelencia académica. Empero, la ansiada calidad, sin vida académica es un eufemismo, porque ésta implica la interacción de los actores en las prácticas escolares y tutoriales. La especificidad de las formas de relación es la condición para la producción intelectual. PALABRAS CLAVE: calidad, evaluación, acreditación, tutoría, grupo de aprendizaje, socialidad.

Abstract: The quality, pertinence and internationalization of graduate programs have become a necessity to be competitive in a globalised society, this has sued the legitimacy of public policies and developed various mechanisms to evaluate its performance, through quantitative indicators that demonstrate compliance with academic excellence. However, the desired quality, without academic life is an understatement, because this involves the interaction of the actors in the tutorials and school practices. The specificity of the forms of relationship is the condition for intellectual production. KEY WORDS: quality, evaluation, accreditation, tutoring and group learning, sociality.

Resumo: a necessidade de ser competitiva em uma sociedade globalizada, Isto tem processou a legitimidade das políticas públicas e desenvolveu vários mecanismos para avaliar seu desempenho, através de indicadores quantitativos que demonstram a conformidade com excelência acadêmica. No entanto, a qualidade desejada, sem vida acadêmica é um eufemismo, porque isso envolve a interação dos atores nos tutoriais e práticas da escola. A especificidade das formas de relacionamento é a condição para a produção intelectual. PALAVRAS-CHAVE: qualidade, avaliação, acreditação, tutoria e grupo de aprendizagem, sociabilidade.

Introducción

La evaluación y la acreditación de los programas i nstitucionales de las universidades públicas se han convertido en prácticas comunes que coexisten con la vida académica de los actores, lo cual se encuentra indisolublemente ligadas con la calidad académica de la docencia y la investigación.

Uno de estos programas prioritarios en las universidades públicas y de la UNAM en particular, es la tutoría académica en los posgrados, esta práctica acompaña a la investigación como un quehacer que articula el proceso de la investigación y se ancla al ámbito escolar mediante la docencia.

La tutoría académica en el posgrado en Pedagogía de la UNAM se ha convertido en pieza clave para el acompañamiento del estudiante en el proceso de investigación, con el objeto de incrementar y asegurar determinado nivel de calidad académica, en las mejores condiciones para el estudio.

La calidad académica de un programa no se obtiene sólo por la instrumentalización de las condiciones formales, para que las prácticas escolares se realicen, sino que se necesita indagar en las características de sus actores, quienes a través de sus acciones le imprimen movimiento y sentido a la vida académica de una institución, mediante sus interacciones y múltiples contactos en la vida cotidiana y la relación "cara a cara" (Heller, 1998).

Contexto

El sistema educativo nacional se ha desarrollado en su trayecto desde 1922, hasta el presente, de acuerdo con el papel que ha desempeñado el Estado. Sin embargo, éste se transformó hacia finales de la década de los ochenta. El Estado mexicano experimentó una transición del Estado "benefactor" a un Estado "evaluador" (Mendoza, 2002).

El Estado evaluador estableció una nueva relación hacia afuera y hacia adentro del país; en materia de educación superior, en el contexto de la globalización de la economía, se perfiló una nueva política a nivel internacional y nacional, para la búsqueda de la calidad, la eficiencia, pertinencia y equidad de los diferentes gobiernos en el mundo, con la clara

^{1.-} Dr. en Pedagogía por la UNAM, profesor del posgrado en pedagogía de la FES "Aragón" y académico de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM.

^{2.-} Dra. en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Coordinadora de la línea Didácticas Emergentes y Alternativas del posgrado en Pedagogía de la FES Aragón", Catedrática en la Unidad 094, de la Ciudad de México, Centro de la UPN y facilitadora del "Diplomado en línea para tutores de profesores de nuevo ingreso".

intención de adecuar la educación superior, Hacia el exterior claudicó a los principios de soberanía y autodeterminación, para orientar su política educativa, hacia los intereses establecidos por la UNESCO, a través de estándares internacionales con base a criterios de "calidad, pertinencia e internacionalización" (Mendoza, 1999), porque en una sociedad moderna, las personas deben ser competitivas, para responder a las necesidades impuestas por el mercado global, por lo que la calidad obedece a la competitividad y al carácter universal del conocimiento.

Hacia el interior, la política educativa del Estado "evaluador" sitúa en el centro de la estrategia de la educación superior, a la evaluación con el objeto de La tutoría y el trabajo académico: una experiencia alcanzar la anhelada calidad educativa, por lo que ésta dejó de centrarse en los aprendizajes, para dar paso a un sistema de evaluación institucional que controlara el desempeño de los académicos, los programas y las instituciones.

Las prácticas y los procesos educativos de la educación superior fueron sometidas a un profundo escrutinio, las instituciones, los programas institucionales y constante y de diferente índole, a tal grado que actores, en diferentes escenarios académicos. ha trastocado, la esencia y los principios de la vida académica (Ordorika, 2004) en aras de El posgrado en Pedagogía de la FES "Aragón de la alcanzar los objetivos y metas, bajo la lógica de la productividad y el desempeño académico.

La evaluación y la acreditación se han convertido en prácticas comunes y en medios estratégicos para regular a las instituciones, los programas y los actores sociales (estudiantes, profesores y tutores) con el objeto de imprimirle calidad a la vida académica a través de indicadores cuantitativos que garanticen la excelencia académica. Sin embargo, persiste la idea de que a través de la evaluación existe un interés oculto, controlar las prácticas y los procesos educativos de la educación superior.

En este contexto se sitúan los programas de posgrado de las universidades públicas en México, para incrementar los niveles de calidad, se han sometido a evaluación del CONACYT, para ser acreditados como posgrados de excelencia, lo cual supone

a las nuevas necesidades del mercado global. El reconocimiento de un programa dentro del padrón de excelencia del CONACYT, sólo es posible si cumple con "indicadores cuantitativos" (Piña, 2000), como son: el plan de estudios actualizado; la funcionalidad de sus instalaciones; la capacidad de su planta docente y tutores y las condiciones para el estudio.

> El cumplimiento de estos indicadores son absolutamente necesarios, pero no garantizan que se obtenga la calidad académica, porque ésta no se adquiere sólo por las condiciones formales, sino por los sentidos que construyen los profesores y los estudiantes en sus acciones en la docencia, las tutorías y la investigación.

compartida

La tutoría tiene que ver más con el aprendizaje que con la enseñanza, porque para ser tutor, no se enseña, se aprende en la práctica y se comparten los saberes, mediante diversas experiencias formativas. Esta práctica no se encuentra aislada, sino que forma parte de un todo integrado, comprende el aspecto individual, el vínculo con el grupo de referencia, los actores de la educación se sujetaron a una evaluación los contactos y la relación "cara a cara" con otros

> UNAM, se caracteriza por ser un programa único, con diferentes sedes, por lo que el proceso formativo cuenta con el mismo plan de estudios, reglamento interno, acreditación, pero diferente planta académica, tipo de contratación y estudiantes en cada una de las sedes, la tutoría forma parte del mismo proceso formativo.

> Uno de los rasgos más distintivos que llama la atención de este programa de posgrado es el proceso por el cual los estudiantes de maestría y doctorado en pedagogía son evaluados en sus investigaciones, por los integrantes de su comité tutorial en cada una de las líneas, lo cual significa una constante para dar seguimiento a sus trabajos académicos, a través de reuniones y coloquios.

Lo anterior se puede explicar porque dicho posgrado pertenece a un programa de excelencia, acreditado por el CONACYT, lo cual supone la necesidad' de rendir cuentas de diversa índole, entre las que se un signo de prestigio y de paso, se obtienen beneficios encuentran el egreso con calidad, para incrementar de carácter financiero (becas, apoyos para los niveles de eficiencia terminal, para esto se infraestructura, intercambios académicos, etc.). recurre a la evaluación y la acreditación, lo cual

supone que deben garantizar el cumplimiento de determinados indicadores cuantitativos. El fenómeno de la evaluación³ y la acreditación de los programas institucionales no son nuevos, data desde principios de la década de los noventa (Mendoza, 2002), lo cual representa un desafío para los actores del posgrado, porque apelan, interpelan e impactan a la calidad de la educación superior y ésta tiene un vínculo estrecho con la eficiencia de dicho programa, porque se reportan datos de acuerdo con indicadores cuantificables y limitan la retroalimentación del proceso educativo.

Sin duda Díaz Barriga tiene razón cuando apunta que la función de la retroalimentación de la evaluación de los diversos programas institucionales se encuentra "descuidada", "porque en pocas ocasiones se proporciona información a la planta académica, acerca de los resultados de la evaluación y los profesores son los que podrían mejorar la enseñanza". (Díaz Barriga, 2004, 234), pero si desconocen dicha información, por lo que es evidente que no se encuentran en posibilidades de mejorar su desempeño.

Esta visión pragmática de la evaluación de los programas institucionales del posgrado influye en la calidad de la educación, porque en aras de controlar la eficiencia terminal, se claudica conocer la opinión de los profesores, en relación con diferentes circunstancias formales y, sobre todo, el sentido y contenido que le asignan a la enseñanza, la tutoría y la investigación, restando importancia a la calidad de la formación de los estudiantes.

Ante esta circunstancia conviene reconocer en primer lugar, que sin retroalimentación, se carece de la información necesaria para instrumentar acciones de mejora, lo cual limita una visión de largo plazo, para definir qué posgrado se quiere, con qué nivel, hacia dónde dirigirlo y qué papel juega la tutoría académica en el posgrado.

En segundo lugar es preciso diseñar una planeación estratégica integrada para obtener información acerca de cómo operan los diferentes ámbitos y segmentos de la institución, desde un enfoque del proceso, con la finalidad de identificar aspectos álgidos, como son: la gestión escolar y académica, pertinencia del plan de estudios, respecto a las exigencias del mercado, la

dinámica de funcionamiento del plan de estudios, sus contenidos, enfoques, docentes y estudiantes, estado del material bibliohemerográfico, laboratorios, etc. Pero sobre todo del sentido y contenido que le aporten sus actores al proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de interpretar cómo funciona la institución y sus prácticas escolares y no sólo describirla, sin que por esto se tenga que desahuciar, programas o actores sociales.

En tercer lugar, diseñar un plan de acción para restaurar los ámbitos de incidencia que requieran mayor prioridad, como son: las funciones sustantivas, antes que los aspectos administrativos y de gestión escolar, considerando las condiciones en que realizan su trabajo el sector académico.

La tutoría es una práctica institucional que se integra al trabajo profesional del académico en el posgrado, para el acompañamiento del estudiante en el proceso de investigación, con el objeto de realizar una vigilancia epistemológica del objeto de estudio en el proceso, por lo que se trata de una acción de sentido⁴ dirigida intencionalmente hacia el tutorado.

Esta práctica tiene la función de espejo académico porque en ella se refleja la reflexión y autorregulación del objeto de estudio, sin ella no es posible establecer un nivel de interlocución para retroalimentar el proceso y propiciar un acercamiento a la realidad.

Además, la práctica tutorial posibilita al tutorado estrechar vínculos con otros actores sociales, a través de la intervención del tutor quien le sugiere contactos, bibliografía, eventos académicos y sobre todo iniciarlo en la producción intelectual.

La tutoría grupal en cambio es una práctica desarrollada a partir de la inquietud por la construcción de un proyecto colectivo, desde el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual tiene sus peculiaridades, porque se necesita cierta flexibilidad curricular, para colocar al proyecto en el centro del interés académico, en lugar de los seminarios que integran el plan de estudios.

En el caso de esta experiencia fue coordinada por dos académicos de la FES "Aragón", con el objetivo de compartirlo con cinco estudiantes, tres de maestría y

^{3.-} Para Mendoza, la evaluación y la acreditación son procesos que están relacionados y que su práctica se entrecruza, ya que se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación y seguimiento, pero cada una de ellas tiene su especificidad derivada de los objetivos que persigue: mientras que la evaluación es más un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución, como resultado del autoconocimiento producido, la acreditación constituye una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos". (Mendoza, 1999, 348-349). 4.- De acuerdo con Weber "la acción (...) es una conducta que 1) está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor, a la conducta de otros; 2) está co-determinada en su decurso por esta su referencia plena de sentido, y 3) es explicable por vía de comprensión a partir de este sentido mentado (subjetivamente)". (Weber, 1997, 177).

dos de doctorado, en el posgrado de pedagogía, de la línea de "Didácticas Emergentes y Alternativas".

De acuerdo con este enfoque al que Moesby llama (Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos) ABPP indica que "la orientación hacia proyectos se suma a la resolución de problemas". (Moesby, 2008, 107), lo cual se logra a través de un proceso de cambio cultural, para situar el proyecto en el centro del aprendizaje, de tal forma que dos o tres asignaturas cedan sus contenidos curriculares, para situar en el centro de atención el proyecto educativo que incluyen un tema común y los profesores que imparten un seminario común, comparten los mismos objetivos y las mismas metas. El tema común cambia de acuerdo a las necesidades del grupo y el avance de la investigación hasta concluir el proceso.

Para instrumentar la propuesta, se contó con la autorización de la coordinación del programa de Pedagogía, para trabajar de acuerdo con la modalidad del "grupo de aprendizaje" impartiendo un seminario conjunto, el cual se inició en febrero de 2012 y concluyó en mayo de 2015, es decir, durante siete seminarios consecutivos se trabajaron diferentes temas del proceso de investigación interpretativa, por lo que cada seminario estuvo centrado en el proyecto colectivo, retroalimentando los proyectos individuales de los estudiantes.

Dichos seminarios tuvieron como objetivo, al inicio, socializar el proyecto general denominado "Los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM", con el propósito de que cada uno de los integrantes construyera su proyecto individual y con base a una metodología única, obtener la información empírica, para analizarla, codificarla, procesarla e interpretarla, transmitiéndoles las habilidades y el legado, hasta concluir su investigación.

Análisis e interpretación de la información empírica

Conelobjeto de conocer las opiniones de los estudiantes que integraron el grupo, se acudió a ellos para conocer sus valoraciones e interpretaciones de la tutoría grupal. Se plantearon cinco preguntas y se identificaron cinco categorías, estas son

1. ¿Qué representa para ti la tutoría individual, como parte de la vida académica, para el desarrollo y conclusión de tu investigación, en el programa de posgrado en Pedagogía de la FES "Aragón" de la UNAM?

"Un acompañamiento en el proceso de construcción de conocimientos" (G,C,2015) "Los tutores acompañan a los estudiantes en ese proceso tan importante que es la investigación" (I,C,2015).

"Si uno no tiene esa guía siempre se corre el riesgo de caer en el error de creer tener la respuesta a todo, porque no vemos más allá de lo que creemos generalmente certero" (J,C,2015).

Las respuestas tienen en común la categoría acompañamiento y guía, como espacio de intercambio y apoyo, lo cual significa la acción dirigida hacia el otro. Esta acción intencional tiene un sentido construido o asignado, subjetivamente mentado (Weber, 1997, 177). La tutoría es una práctica educativa en la que se construyen diversos sentidos, pero siempre se trata de un tutor que realiza un movimiento constante e inacabado dirigido hacia él o los tutorados. "Es un movimiento, un acompañar, un "acto" nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo [...]. La criatura (Refiriéndose a Frankenstein) no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrase a crecer bajo la mirada benévola de un educador". (Meirieu, 1998: 84).

Este "acompañamiento" tiene sus peculiaridades porque supone, según Meirieu, crear "espacios de seguridad", un espacio de intercambio, un lugar en donde el estudiante se encuentre a "salvo" de la mirada inquisidora del experto que lo corrige, lo evalúa y lo censura, significa recorrerse para "hacer sitio al que llega" y hacerlo partícipe del proceso de integración y formación.

También implica transmitirles el legado, al proporcionarles las herramientas para que, a través de un proceso de colaboración, y "andamiaje" se le pueda sostener, mientras desarrolla habilidades para apropiarse de ellas y aplicarlas a situaciones nuevas. Este acompañamiento tiene el propósito de que logre progresivamente, cierto nivel de autonomía.

Alcanzar cierto nivel de autonomía requiere de trabajo didáctico, estratégico y técnico, porque éste no se logra de forma inmediata y abrupta. En principio, se necesita la convicción y apertura del tutor, con el tutorado para incluirlo en el proceso. En segundo lugar, partir del nivel ya alcanzado por el estudiante para apreciar el progreso real. En tercer lugar disponer de los medios específicos, lo que significa contar con los apoyos necesarios, materiales, para una

^{5.-} Para Chehaybar, el grupo de aprendizaje "es el conjunto de personas que se estructuran como grupo al comprometerse con una serie de objetivos de aprendizaje (tarea) sobre los que se trabajará durante un tiempo y en un lugar determinados, y donde se consideren tanto los intereses individuales como los sociales". (Chehaybar, 1991, 23).

organización logística individual y colectiva. En cuarto lugar, contar con una estrategia de acompañamiento que le sirva como apoyo a manera de "andamio", para saber cuándo sostenerlo durante la ejecución, durante cuánto tiempo y después retirarlo de modo razonado y negociado, hasta que pueda sostenerse por cuenta propia. Por último, movilizarlo en lo adquirido, para poner en práctica lo aprendido, en distintas situaciones, con el objeto de que su logro "sea obra de sí mismo".

2. ¿Qué ha significado para ti la tutoría grupal, respecto al proyecto colectivo, para el éxito de tu investigación?

"Nos involucra dentro de un tipo de trabajo colaborativo, donde se da una interdependencia positiva y un encuentro cara a cara." (J,C,2015)

Las repuestas se integran en una categoría trabajo colaborativo e interdependencia positiva con el grupo. Este trabajo colaborativo supone un proyecto colectivo, compartido por el grupo, a partir del cual cada integrante construyó su propio proyecto de investigación, pero compartió la misma metodología e información empírica obtenida por los demás, a partir de una tarea en común, por lo que el trabajo colaborativo recayó en el grupo, a propósito de un proyecto.

El grupo es un lugar de encuentro, sus miembros se integran con diferentes fines y experimentan diversas emociones y estados de ánimo que los atrapan y a veces los paralizan (Anziue, 1998). El grupo es la relación de proximidad cercana entre sus integrantes y constituye una síntesis entre lo individual (particular) y lo social (general), es decir, se trata de la socialidad ⁶ entendida como la particularidad de la experiencia interpersonal en su vida cotidiana, se expresa en las formas de interacción y comunicación horizontal.

Los integrantes del grupo comparten la experiencia societal y realizan diversas tareas en común. En el caso de la experiencia del posgrado en Pedagogía de la FES "Aragón" el trabajo grupal que se impartió en el seminario conjunto, se convirtió en un grupo de aprendizaje, porque sus integrantes establecieron una relación de cooperación mutua y recíproca.

Uno de los elementos principales que caracteriza al grupo de aprendizaje cooperativo⁷ es la "interdependencia positiva", así vivieron la experiencia y lo expresan sus integrantes, como una mutua

correspondencia en la responsabilidad y compromiso, porque sin esta interdependencia no hay trabajo grupal que beneficie a sus integrantes, lo cual supone una relación de igualdad, incluyendo a los dos tutores que coordinaron el trabajo grupal.

3. Según tu opinión, ¿Qué aspectos contribuyen a hacer exitosa la tutoría grupal, para los estudiantes del posgrado concluyan su investigación?

"Confianza, empatía, honestidad, equidad [...] Es muy importante más allá de los saberes de los integrantes, que se de honestidad y equidad en las tareas o actividades que tocan realiza a cada uno". (J,C,2015).

Los aspectos que contribuyen a hacer exitosa la tutoría grupal según los integrantes del grupo de aprendizaje son: confianza, empatía, honestidad y equidad, esto se explica porque la interdependencia positiva se finca en una relación que inspira transparencia, para el manejo de la información empírica, el uso crítico de la teoría y la metodología, así como la producción intelectual.

Tanto el grupo de aprendizaje, como el trabajo de la tutoría grupal se sustenta en transmitir el legado, es decir, los valores de respeto y honestidad entre sus miembros, con el propósito de que la relación perdure y trascienda, lo cual facilita la relación y la comunicación interpersonal, porque además de inculcarlos, se trata de vivirlos.

La transmisión del legado supone también compartir el valor de la tolerancia a la diversidad de opiniones y sentidos que se construyen, así como a posturas diferentes, porque en toda relación grupal se vive la tensión y el conflicto, propias de la naturaleza humana, considerando que las emociones se cruzan y entrecruzan en el trabajo grupal, de tal forma que es preferible enfrentar las situaciones conflictivas que ocultarlas, esto contribuye a disminuir la tensión y buscar la mejor manera de resolverlos.

Otro de los valores que viven en la experiencia grupal es la lealtad, porque el grupo es el ámbito natural de los intercambios efectivos, base fundamental de la confianza y lo que se comparte en el grupo no debe trascender, se queda en el grupo. Surgen las identificaciones, las lealtades más firmes y solidarias. Sin embargo, a veces aflora el lado negativo de sus integrantes, a pesar del legado de comunión que se trata

^{6.-}Para Maffesoli, la socialidad es "la experiencia singular, en los mecanismos de interacción y en la circulación de sentimientos" (Maffesoli, 1993, 181).

7.- "El objetivo grupal es maximizar el aprendizaje de todos los miembros. Cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. Los miembros del grupo trabajan codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas. Los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para garantizar una mejora sostenida en su aprendizaje

de construir en el grupo de aprendizaje, no faltan las luchas internas por el liderazgo, las tensiones y los conflictos que ponen en riesgo la cohesión⁸ del grupo.

4. ¿Describe brevemente cómo has vivido la experiencia de la tutoría grupal, dentro del proyecto colectivo?

"Es una experiencia de re significación permanente. Aprendizajes y retroalimentación. Para que esto fuera posible tuve que incrementar tiempos de lectura, comprar textos más allá de los leídos por todos [...] va uno construyendo redes de significados y con los diálogos con los compañeros pasaron a ser más comprensibles." (J,C.2015)

"Una experiencia única que me ha servido en mi vida laboral y sobre todo en mi ser como pedagogo, ya que el trabajo colaborativo es una de las experiencias que todo ser humano debe de vivir" (O,C,2015)

La categoría más representativa que integra las expresiones de los encuestados es experiencia de re significación, respecto al proceso de formación, para llegar a la "verdad sobre sí mismo", expresa Larrosa:

"No hay un camino trazado de antemano que sólo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser lo que se es. El itinerario hacia uno mismo está por inventar, de una forma siempre singular, y no puede evitar ni la incertidumbre ni los rodeos... El yo que importa es el que hay siempre más allá de lo que se toma habitualmente por uno mismo: no está por descubrir, sino por inventar; no por realizar, sino por conquistar, no por explorar, sino por crear". (Larrosa, 2000, 9).

La reflexión de Larrosa respecto al trayecto de la formación es que no está planeada, no es un camino plano al que hay que caminar sin sobresaltos, sino que es sinuoso, rodeado de incertidumbre a cada paso, por los sobresaltos del mundo actual, todo queda por conquistar, pero no por la experiencia en sí misma, sino por la reflexión y la imaginación., con la que se re-significa un trayecto sin itinerario, ni puntos arquimédicos para mover el mundo a través de la formación.

"Mi propuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre-escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llaman "humanidad" o "ser plenamente humano". (Larrosa, 2000: 12).

Los profesores del grupo de aprendizaje saben que la formación a través de la experiencia vivida se inserta en el hecho societal, pero no basta con formarlo en un continuum. La experiencia sin re-significación es vana y predecible, por lo tanto vacía. La formación por conquistar es la del actor proactivo, porque construye sentidos y reflexiona sobre su propio papel en el proceso en la investigación.

La actitud reflexiva de los actores respecto al proceso de investigación y su papel en el grupo de aprendizaje es parte de la tarea formativa. Este trabajo sólo es posible por la acción de las "mediaciones", siendo uno de ellos la intervención de los coordinadores, las lecturas respecto a un tema y las discusiones sobre el mismo. Según Ferry, se trata de un trabajo que requiere de condiciones: "Un trabajo sobre sí mismo, uno se forma a sí mismo, pero se forma por mediación". (Ferry, 2008: 54-55).

Esta tarea de auto-reflexión para comprender lo que se ha hecho y lo que se desea hacer evoca el recuerdo del "descubrirse a sí mismos, tomar conciencia de sí mismos⁹". (Larrosa, 2000, 33), porque el proceso de formación se vincula más con la conciencia que con la experiencia, de quien se "descubre a sí mismo", no como algo fortuito, sino como resultado de un acto trascendental que lo cimbra y pone en entredicho su estabilidad e incluso, su propia existencia¹⁰.

Se distingue entre reflexión y auto conciencia, porque esta última no se llega como resultado de un proceso continuo ni mecánico, sino como un acto súbito que pone en riesgo la vida, porque trastoca la existencia misma, aun cuando son dos niveles diferentes, sólo se llega al segundo cuando la persona se siente en el abismo o bien, después de haber salido del mismo.

5. ¿Qué propuestas plantearías para mejorar la tutoría grupal, en relación con el proyecto colectivo?

^{8.-} Según Maisonneuve, la noción de cohesión deriva de "un sentido físico originario para designar la fuerza que mantienen unidas a las moléculas de un cuerpo, de ahí la metáfora, la unión de los individuos de un grupo (Maisonneuve, 1978: 26).

^{9.- &}quot;El cuento que refiere Larrosa es la obra Confesiones de Rousseau, según el cual: "Los hombres se engañan sobre sí mismos, no se conocen a sí mismos, viven fuera de sí mismos. Y eso es lo que, hasta la iluminación de Vincennes, le pasaba a Juan Jacobo. Lo que sucedió en el bosque, es como tomó conciencia de la maquinaria del engaño y del autoengaño, descubrió que no conocía aún su verdadera naturaleza, que él no era lo que pensaba que era y, por tanto, no era lo que había sido [...] (Larrosa, 2000, 33-34).

^{10.-&}quot;La conciencia de que el yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir: una permanente metamorfosis. Y esa metamorfosis tiene su arranque y su fuerza impulsora en el proceso narrativo e interpretativo de la lectura y la escritura. (Larrosa, 2000:41 y 42).

"Abrir la posibilidad de interactuar con la información de todos. Qué no se centralizará, creo que se aprende observando el como él otro lo hizo." (J,C.2015)

"Compartir experiencias, documentos, estrategias de trabajo en todos los niveles: coordinadores-estudiantes-coordinadores". (J,C.2015)

La categoría que integra las expresiones anteriores es condiciones de posibilidad para la producción intelectual, porque la posibilidad de interactuar en un ambiente más inclusivo, que demandan los integrantes del grupo de aprendizaje en el posgrado de pedagogía de la FES "Aragón", se relaciona con la "naturaleza de la vida social e intelectual". (Tinto, 1992, 7), porque la vida social es una condición para la vida intelectual. Para este autor, la deserción estudiantil de la educación superior tiene que ver más con las interacciones de la vida cotidiana que establecen los estudiantes.

Tinto se refiere a las "incongruencias" que motivan la deserción estudiantil de la educación, se pueden producir en el ámbito académico formal de la institución, a partir de las diversas interacciones en el área curricular, académico o administrativo que induzcan a los estudiantes a percibir el ambiente social e intelectual como inadecuado e incluso contradictorio, a sus intereses. Asimismo, dichas "incongruencias" abarcan también las "interacciones informales" en las que participan cotidianamente con otros integrantes de la comunidad universitaria.

Estas interacciones son condicionantes para que los estudiantes valoren dicho ambiente como "una inapropiada vida académica" (Tinto, 1992, 62) motivo suficiente para que decidan desertar de la institución.

Inspirado en esta hipótesis Sánchez Puentes platea que en realidad, "la vida académica¹¹ es detonante para el afianzamiento de los estudiantes al posgrado, porque entre más intensos sean los intercambios entre los actores del posgrado, más saludable será la vida académica, lo cual va a influir en la eficiencia terminal". (Sánchez Puentes, 2000, 43).

En nuestra opinión, una de las incongruencias a las que se refiere Tinto, se encuentran en el plan de estudios del posgrado de pedagogía, por asignaturas y por objetivos que, si bien se complementan, los estudiantes segmentan el conocimiento y se les dificultan su integración. Se trata de un plan de estudios que consiste en acreditar asignaturas, como una condición para el

manejo de conocimiento, cuando en realidad no lo producen, a través del proceso de investigación, porque falta fortalecer, a través de la tutoría, el ámbito teóricometodológico, para el análisis e interpretación de la información empírica, en dónde las investigaciones del posgrado, realmente aportan conocimiento nuevo.

Por su parte, la vida académica en el posgrado ha disminuido sensiblemente su intensidad, las líneas de investigación que corresponden a cada campo de conocimiento, se encuentran aisladas e imposibilitadas para interactuar, con otros actores del posgrado.

Conclusiones

Las prácticas académicas en la UNAM, como la docencia, tutoría e investigación, se encuentran condicionadas, en su funcionamiento por la evaluación y la acreditación institucional, al pertenecer a un programa de excelencia académica que les obliga a rendir cuentas, a través de una evaluación externa que responde a indicadores para medir la calidad. Éstos no sólo limitan el papel de los actores, sino que disminuye el papel de la evaluación en su sentido integral y deteriora el nivel de formación de los estudiantes del posgrado, en aras de orientarlo hacia el logro de los objetivos y metas, con base en la productividad y el desempeño.

El posgrado carece de una visión a largo plazo, para proyectarlo hacia la internacionalización, porque la evaluación que se realiza, no permite mejorar el desempeño del sistema, debido a que el enfoque es reduccionista al priorizar los resultados, sólo se evalúan los productos e imposibilita la evaluación del proceso, desde una concepción formativa, para mejorar el desempeño de los actores, los programas y las instituciones.

La gestión escolar y la dinámica de los actores imposibilita la flexibilidad y pertinencia de un plan de estudios acorde con las necesidades del mercado de trabajo, porque se trata de un plan tradicional, por asignaturas y objetivos, consiste en acreditar seminarios, dificultando la eficiencia terminal, se requiere de innovación curricular, sustentado en una cultura colaborativa, en donde el centro del currículum sea el proyecto colectivo, de tal manera que los profesores se asuman a dicho proyecto, para atender a problemas de investigación pertinentes al entorno y mercado de trabajo.

La tutoría es una práctica profesional que consiste

^{11.-} Para este autor, la vida académica se refiere a "La totalidad de estas prácticas y procesos conforman una red de relaciones entre los agentes de los posgrados; ese tejido es justamente la vida académica y social del posgrado". (Sánchez Puentes, 2000: 42).

en el acompañamiento del tutorado, requiere necesariamente de transmitirles el oficio de saber investigar, incluye saberes teóricos y saberes prácticos, porque se le encomienda la tarea de "fomentar la capacidad creativa y acrecentar el capital cultural de sus asesorados" (Sánchez Puentes, 2000, 114). Sin embargo, si la tutoría se realiza de forma grupal, se potencia las relaciones académicas, porque se estrechan lazos, se amplían contactos e interacciones con otros actores y la participación a eventos académicos que posibilitan el intercambio y la retroalimentación de la información, al grupo de aprendizaje.

La tutoría grupal es una práctica que se distingue de la del coordinador del grupo de aprendizaje, porque "mientras el profesor enseña el opus operatum, del quehacer científico, al tutor le interesa más el modus operandi de la generación de conocimiento" (Sánchez Puentes, 2000, 113) por lo que la práctica del tutor se encuentra indisolublemente ligada a la investigación y su relación con el estudiante en situación de aprendizaje.

Bibliografía

Anzieu, Didier (1998). El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal, Madrid: Biblioteca Nueva.

Chehaybar, Edith (1991). Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos, Perspectiva de alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM, México: CESU-UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera, en Imanol Ordorika, La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México: CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Heller, Agnes (1998). Sociología de lavida cotidiana, Barcelona: Península

Johnson David W, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (1194). *El aprendizaje cooperativo en el aula,* Virginia E. E. U .U: Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD).

Larrosa, Jorge (2000). Pedagogía profana. *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación,* Buenos Aires: Novedades educativas.

Maisonneuve, (Jean1978). La dinámica de los grupos. Buenos Aires: Nueva Visión.

Maffesoli, Michel (1993). El conocimiento ordinario. Compendio de sociología, México: Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein educador, Barcelona: Laertes.

Mendoza, Javier (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación a la evaluación, México, CESU-UNAM: Miguel Ángel Porrúa.

Mendoza, Javier (1999). La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México, en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, Universidad contemporánea. Política y gobierno (Coordinadores), México, CESU-UNAM: Miguel Ángel Porrúa.

Moesby, Egon (2008). Perspectiva general de la introducción e implementación de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas, en: Ulises Aráujo y Genoveva Sastre (Coordinadores), Aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad, Barcelona: Gedisa.

Ordorika, Imanol (2004). Ajedrez político de la academia, en: Imanol Ordorika (Coordinador), La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México, México, CRIM-UNAM: Miguel Ángel Porrúa.

Piña, Juan Manuel (2000). El proceso de socialidad y de vida académica, en: Ricardo Sánchez Puentes y Matiniano Arredondo, Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida Académica y eficiencia terminal, México: CESU-Plaza y Valdés Editores.

Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo, Martiniano (2000). (Coordinadores), Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal, México, CESU-UNAM: Plaza y Valdés.

Schütz, Alfred (1993). 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: UNAM- ANUIES.

Weber, Max (1997). Ensayos sobre metodología sociológica, Buenos Aires: Amorrortu.

Los desafíos de la intervención didáctica, en clases de Educación Física, en presencia de un niño con Mielomeningocele

Alda Marysol Reyno Freundt¹ Tamara Faride Saffa²

Resumen: A través del estudio de caso, se analiza la intervención didáctica realizada por profesores de Educación Física, en un colegio particular de Chile, sin proyecto educativo de integración (PIE), a un alumno con "Mielomeningocele". Se realizó una entrevista semi-estructurada, detectando la aplicación de los contenidos: deportes y habilidades motoras. Se concluye que las tareas propuestas en clases eran inclusivas, sin embargo, al sumar las respuestas obtenidas en relación a las adaptaciones y a tareas específicas, se observa que el alumno es integrado. Los profesores, a pesar de no haber cursado asignaturas vinculadas a la temática de la discapacidad, realizaron acciones de integración con propósitos de inclusión en sus aulas. PALABRAS CLAVES: Educación Física; Intervención Didáctica; Mielomeningocele; Inclusión Educativa.

Abstract: Through case study of a child with Myelomeningocele, a didactic intervention performed by a group of Physical Education Teachers in a private school in Chile, is analized. The school does not have PIE (Educational Integration Program). A semi structured interview was conducted to detect the application of the contents: sports and motor skills. The conclusion is that the activities carried out were inclusive. Notwithstanding while adding up the responses related to adaptation and specific tasks, they revealed that the student is an integrated student. Though the teachers had no specific certification, the teachers performed inclusive tasks to integrate the disabled student in their classroom. KEY WORDS: Physical Education; Didactic Intervention; Myelomeningocele.

Introducción

Uno de los desafíos de la inclusión escolar lo poseen los profesores de Educación Física (EF) ya que la mayor parte de los tipos de discapacidades se traducen, en lo funcional, en un cuerpo reducido de movimiento (visual, auditiva, psíquica, motora o cognitivamente). Sólo algunas de las universidades que imparten la carrera de EF en Chile han incorporado en su plan de estudios al menos alguna asignatura para el abordaje de la discapacidad. Si bien esto es un avance, aún existe la posibilidad de que se titulen profesores sin tener conocimiento de esta realidad. De hecho a nivel internacional (Molina, Bedoya, y Sánchez, 2011) afirman la falta de programas de formación para el profesorado en el ámbito universitario al respecto de un cambio de concepto y actitud frente a la Discapacidad.

La Inclusión escolar es actualmente un tema de contingencia a nivel país en Chile. Tomando en cuenta su evolución y procesos; en el ámbito legal aparece formalmente en el año 1990 y a nivel social se hace presente recién en el año 1994, lo cual refleja un vacío histórico en los análisis e investigaciones sociales asociadas a este fenómeno que convoca al 12,9% (Instituto Nacional de Estadística de Chile, 2004) de la población de nuestro país. Siendo 35,2% del total de discapacidades las de tipo físico/movilidad.

Por su parte la Ley 20.422 (2010) declara la importancia de realizar modificaciones curriculares para el aprendizaje integral de los alumnos, manifestando la necesidad imperativa de incluir a todos los niños y jóvenes dentro del sistema escolar, a través de los proyectos de integración escolar (PIE) enmarcados en la Educación Especial (Ministerio de Educación chileno, 2013). El PIE, es una estrategia técnica definida que se elabora para asegurar y normar la prestación de servicios educacionales de calidad que beneficien a los alumnos con discapacidad.

La presente investigación pretende analizar la intervención didáctica realizada por profesores de EF frente a un niño en situación de discapacidad en sus clases. Para ello se plantea identificar los contenidos, los estilos de enseñanza, la evaluación y los recursos didácticos utilizados, con el propósito de detectar si el profesor de EF, incluye o integra al alumno con Mielomeningocele en sus clases. Marco Conceptual

^{1.-} Dra. en Ciencias de la Actividad Física y Deporte, U. de Las Palmas de Gran Canaria. Profesora de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile. Investigaciones en inclusión y Educación Física. Integra Comisión Científica de la Revista Digital "EmásF". Correo: areyno@upla.cl.

^{2.-} Mg. en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. U. de Chile. Psicóloga U. de Valparaíso Chile. Especializada en Discapacidad (área laboral e investigativa): educación, salud e inclusión social. Editora ocasional Revista de Salud Pública Chile. Correo: areyno@upla.cl.

Inclusión - Integración educativa

Bajo el contexto educativo la inclusión propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada alumno en sus necesidades (UNESCO, 2008). Reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir en entorno educativo común en el que todos son valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educarlos (UNESCO, 2008). El poder incluir a niños en situación de discapacidad, busca poner fin a las etiquetas de la educación especial y de las aulas especiales, sin dejar de lado los apoyos necesarios y servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas.

Un modelo inclusivo no debería exigir requisitos de entrada para seleccionar a los niños que ingresan a un sistema educativo, dejando de lado la discriminación dando así paso al derecho de educación para todos (UNESCO, 2008) a la igualdad de oportunidades y a la participación. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de una buena educación (Echeita y Duk, 2008).

En los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas en situación de discapacidad en la sociedad.

Por tanto se entiende que integración, es el proceso de formación integral de las personas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando su capacidad. Inclusión, propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada alumno en sus necesidades.

La Integración escolar está sistematizada por una serie de conceptos (Barraza, 2002), uno de ellos es la "Normalización", la cual abarca la normalidad de las relaciones o comportamientos de las "otras personas" (conocidas en la sociedad como personas normales

sin discapacidad), hacia las que poseen algún tipo de discapacidad. Por lo tanto, este concepto está principalmente dirigido a estas "otras personas", que deben hacer algo para que las conductas y actitudes entre estas dos sean equilibradas (Barraza, 2002).

El Ministerio de Educación (2013) aborda la discapacidad en el sistema educativo; establece importantes puntos que van favoreciendo el mejoramiento de la labor del educando, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial. Proporciona servicios de recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados, entre otros, con el fin de asegurar la normativa vigente que busca el aprendizaje de calidad para niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, de manera que exista un amplio progreso en el currículum nacional en igualdad de condición y oportunidades de acuerdo a la Ley General de Educación. El aspecto más importante que da a conocer la ley Nº 20.422 es marcar el cambio de "integración" por "inclusión", siendo para el común de las personas mal utilizado como sinónimos.

La inclusión educativa persigue expandirse a toda la diversidad de la comunidad educativa, adaptándose por ende para colaborar con aquellas personas que no tengan las herramientas físicas o psicológicas necesarias para afrontar el día a día. La integración busca cambiar la realidad de un entorno para favorecer a la persona en situación de discapacidad.

Aspectos de la Intervención Didáctica

El MINEDUC (2012) presenta los contenidos a desarrollar en la asignatura EF, en los planes y programas chilenos. Los establecimientos escolares, pueden seguir estas sugerencias o eximirse de ellas previa autorización. En el presente caso el esrablecimiento, acepta las normas establecidas y ajusta sus programaciones a la propuesta del Ministerio.

La estructuración de los contenidos corresponde a agrupaciones en los que se presenta al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. No constituyen un temario ni aparecen bajo criterios de secuencia, sino como un conjunto organizado de contenidos que se deben impartir para poder alcanzar los objetivos enunciados. Los profesores de EF encuestados, entregan sus planificaciones a comienzos del semestre al departamento de EF, por lo que cada uno de ellos realiza una anticipación de las actividades a realizar en función de los objetivos de sus clases. El eje principal en enseñanza básica (primaria) corresponde a las habilidades motoras básicas

(MINEDUC, 2012), las que son enfatizadas en 1º y 2º básico, para luego ir aumentando la dificultad. Las capacidades físicas y el deporte, según MINEDUC (2012) se deben comienzar a desarrollar desde 4º y potenciar en 8º básico. El deporte se inicia a través de juegos pre- deportivos para posteriormente dividirlo en deportes individuales y grupales.

La Sociabilización y Recreación, están orientadas al trabajo en equipo, a aprender a respetar la diversidad a demostrar respeto entre compañeros y su entorno entre otros.

El Clima o ambiente de aula es una cualidad no directamente observable, donde ocurren los procesos de relación socio afectivo e instructivo entre estudiantes y profesores, tiene una influencia probada en los resultados educativos, constituyendo un objetivo educativo por sí mismo (Barreda y Gómez, 2012).

Sánchez (2009) afirma que el Clima de Aula supone una interacción socio afectiva producida durante el desarrollo de la sesión. Es necesario la creación de un ambiente positivo, dado que esto contribuye al incremento del nivel de expectativas de aprendizaje en el alumnado favoreciendo las relaciones afectivo-sociales en el aula (Cuellar, 2008). Un buen clima facilita el incremento de las relaciones que se producen en clase entre profesor, alumno y entre estos mismos integrantes.

La organización, es un recurso didáctico que facilita la consecución de los objetivos propuestos y que favorece las actuaciones de los profesores y de los alumnos desde un punto de vista educativo (Pacheco y Chacón, 2003). Se realiza en función de aspectos relacionados con una pedagogía eficaz, tales como ahorro de tiempo, seguridad, colocación y manipulación del material (Trujillo, 2010). El grupo se organiza según diversas variables tales como: ganar tiempo, enseñanza más eficaz, garantizar la seguridad y la participación, valorando el número de componentes pretendiendo que realicen la tarea propuesta. Se debe determinar la organización más apropiada, proponiendo los siguientes puntos de vista de Pacheco y Chacón, (2003): a) Administrativo o de gestión de la clase, b) Socio-afectivo, c) Motriz.

Los Estilos de Enseñanza (EE) son el modo o la forma que los profesores utilizan para enseñar (Sicilia y Delgado, 2002). Dentro de la clasificación se encuentran: Los EE tradicionales, los que fomentan la individualización, los que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza, los que propician la socialización, los que implican cognoscitivamente deforma más directa al alumno

en su aprendizaje y los que favorecen la creatividad (Sicilia y Delgado, 2002). Desde la instrucción directa, sin posibilidad a la individualización, centrada en el profesor, hasta los que se centran en la participación activa del alumnado. Utilización de estilos que propician la socialización y aquellos que dejan la libertad para la creación, siendo sus palabras claves la diversiad y el pensamiento divergente.

La importancia de la evaluación, hace necesario que ésta se realice de una forma completa y coherente. Esto implica su aplicación desde la triple dimensión de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y su adecuada relación con los objetivos y nivel de aprendizaje requerido (Cuellar, 1999). "Un buen profesional, tiene que ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efectuarlas" Zabalza (2000: 236).

Rodríguez, Ibarra & García (2013) señalan que la evaluación debe ser integral, continua, formativa y cooperativa, entendiéndose por cooperativa aquella evaluación en la que se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen de ella, todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, el estudiante también debe participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Esta característica de la cooperatividad en la evaluación se evidencia en la práctica a través de la Autoevaluación y la Coevaluación, las que son útiles, porque ayudan al estudiante a revisar sus propias actividades y a desarrollarse como personas, estimulando la capacidad de la autocrítica.

Mielomeningocele (MMC)

Este trastorno es un tipo de espina bífida, es decir, una malformación congénita del tubo neural, que afecta al sistema músculo esquelético encargado de proteger el Sistema Nervioso Central (SNC). Se caracteriza por el cierre incompleto del arco posterior de las vértebras en un sector determinado del raquis (García, 2008). Por lo tanto, meninges, raíces nerviosas y médula espinal sobresalen hacia posterior generando en la espalda una tumoración quística que contiene estas estructuras, dejando sin protección ósea. En el caso del alumno, su lesión se ubica en la región lumbosacra, por lo que presenta pérdida de la sensibilidad en el tren inferior del cuerpo e incontinencia, especialmente urinaria, debiendo realizarse cateterismo intermitente para poder evacuar su vejiga.

El alumno presenta una parálisis parcial, con leves activaciones musculares en la musculatura del muslo, dificultad en la activación de la musculatura estabilizadora del segmento pierna, tobillo y pie, mayor en su miembro inferior izquierdo. Camina con la ayuda de dos bastones y según voluntad no los utiliza. Usa Ortesis de Tobillo Pié (OTP), que le sirven para estabilizarlo, presentando una marcha funcional que le permite desplazarse sin dificultad y ser independiente.

La consecuente hidrocefalia, asociada a la espina bífida, fue compensada en forma natural, no alterando la continuidad de sus estudios. Sin embargo, producto de su mal formación de Arnold Chiari, presenta difucultades para realizar movimientos precisos y coordinados, afectando el equilibrio dinámico y estático.

El alumno es capaz de realizar ejercicios analíticos de miembros superiores y tronco, sin mayores inconvenientes, limitados por el déficit de estabilidad dinámica del tronco y la falta de activación muscular.

El alumno es "alumno regular" de un establecimiento escolar particular pagado, sin proyecto PIE. Cursó toda la enseñanza básica, en el mismo recinto, en cursos mixtos, lo mismo que las clases de EF. Todos los profesores de EF, encuestados, le realizaron clases a lo largo de su trayectoria escolar. Es un alumno sociable y muy comunicativo con sus profesores.

Metodología

La presente investigación es de tipo exploratoriodescriptivo, corresponde a un Estudio de Caso, de tipo ex post facto e instrumental (Martínez, 2006).

Muestra

Se precisó de una muestra dirigida, compuesta por cinco profesores de EF, que estuvieron a lo menos en un nivel, desde 1ro básico hasta 8vo básico, con el alumno con Mielomeningocele en sus clases. Los profesores son provenientes de diversas universidades de la zona cuya edad comprende desde los 32 años a los 53 años.

Instrumento

Se utilizó una entrevista, semiestructurada (Arnaus, Anguera y Gómez, 1990), que busca información en relación a la intervención formal realizada por los profesores en las clases de EF, realizando un sistema de categorización ex post facto.

Proceso para la realización de las entrevistas

Previo a las entrevistas se explicaron los objetivos y metodología del estudio y se les pidió acceder a participar formalmente a través de un consentimiento informado que debieron firmar. Las entrevistas, de una hora treinta minutos de duración, fueron realizadas en dos momentos, agosto y octubre de 2012.

Se aplicó en salas silenciosas y privadas dentro del establecimiento, realizándose el registro en un clima de silencio y confianza con el entrevistado (Gómez, 2006).

Se hicieron las preguntas referidas a los datos personales y profesionales, para luego incluir las preguntas relaciondas con la intervención en el aula. Las entrevistas grabadas se transcribieron textualmente, en octubre de 2012.

Análisis de Contenido

Se aplicó la técnica de recopilación e interpretación sistemática del contenido de diez entrevistas, dos por cada profesor; rescatando información textual (Mayring, 2014), respetando las siguientes fases: Organización: Agrupación de informaciones referidas a la intervención didáctica realizada por los profesores, señalización de los indicadores para la interpretación de los textos, utilizándose el sistema de categorías ex-post-facto (Escribano, 2004), para las dimensiones, categorías y subcategorías.

Aprovechamiento del material: La trascripción de las entrevistas enumeradas fue realizada por los colaboradores, fijándose un tipo de letra, el interlineado y el formato.

Codificación: La codificación, fue realizada por 5 integrantes el 9 de noviembre del 2012. Los codificadores de diferentes universidades poseen diferentes grados académicos. Cada codificador identificó y enumeró las diferentes oraciones con el acrónimo correspondiente, subrayando con bolígrafo rojo; luego se procedió a agrupar las oraciones bajo el título del acrónimo. Ya recogida la información, se procedió a realizar el análisis cuantitativo, para continuar con el análisis cualitativo. Finalmente tratamiento e interpretación de los resultados.

Resultados

Datos relacionados con las Dimensiones: Contenidos (DCO), Tareas (DTA), Recursos Didácticos (DRD), Estilos de Enseñanza (DEE) y Evaluación (DEV).En la Tabla 1., se ordenan las respuestas por frecuencia, según las Dimensiones para el estudio de la Intervención Didáctica, observándose que del 100% de las respuestas emitidas, el 48,91% se refiere a "Contenidos" (DCO) y 3,26% se refiere a "Evaluación" (DEV).

Ej. "Desarrollo de coordinación, óculo manual" DCO, P1 E2 (103) **Dimensión: Contenido (DCO).** La

Tabla 1.
Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Intervención Didáctica

Dimensión Intervención Didáctica	Porcentaje de aparición	(n = 92)
Dimensión: Contenidos (DCO)		48,91%
Dimensión: Tareas (DTA)		36,95%
Dimensión: Recursos Didácticos (DRD)		5,44%
Dimensión: Estilos de Enseñanza (DEE)		5,44%
Dimensión: Evaluación (DEV)		3,26%

información obtenida en la Dimensión "Contenido" (DCO), se presenta en la Tabla 2. Se analizaron 45 enunciados. Se observa que del 100% de las respuestas emitidas, el 26,66% se referiere "Deporte" (CDE) seguidos con un 20% por las "Habilidades Motoras". Ej. "basquetbol, voleibol, hándbol o futbol" CDE, P4 E1 (120).

Tabla 2. Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Contenidos (**DCO**)

Dimensión Contenido	Porcentaje de aparición (n = 45)
Categoría: Aspectos Generales (CAG)	17,78%
Categoría: Juegos y o Actividades Recreativas (CJR)	17,78%
Categoría: Habilidades Motoras (CHM)	20,00%
Categoría: Capacidad Física (CCF)	17,78%
Categoría: Deportes (CDE)	26,66%

Dimensión: Tareas

Se analizaron 34 enunciados identificados dentro de la Dimensión "Tareas" (DTA) presentados en la Tabla 3. Se observa que del 100% de las respuestas, el 35,29% se refiere a "La misma tarea que sus compañeros" (CLM) y el 32,35% señala "Adapatación de la Tarea" (PPT). Sin embargo, si se suma las adaptaciones de las tareas, más las tareas asignadas y la participación del profesor, se obtiene un 58,81% de modificación. Ej. "lo integrábamos a la actividad" CLM P1 E2 (117)

Tabla 3.

Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Tareas (DTA).

Dimensión Tareas (DTA)	Porcentaje de aparición (n = 34)
Categoría: Tarea asignada (CTA)	23,52%
Categoría: La misma tarea que sus compañeros (CLM)	35,29%
Categoría: Adaptación de la tarea (CAD)	32,35%
Categoría: Profesor participa (CPP)	2,94%
Categoría: No especifica tipo de tarea (CNT)	5,90%

Dimensión: Recursos Didácticos

En la Tabla 4, se presenta la información referida a "Recursos Didácticos" (DRD). Se analizaron 3 enunciados, observándose que del 100% de las respuestas, el66,66% corresponde a "Organizacion" (COR) y el 33,34% señala "Clima del Aula" (CCA). Ej. "iba planificando clase a clase las actividades" COR, P2 E2 (139)

Tabla 4 Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Recursos Didácticos (DRD).

Dimensión Recursos Didácticos (DRD)	Porcentaje de aparición (n = 3)
Categoría: Clima del aula (CCA)	33,34%
Categoría: Organización (COR)	66,66%

Dimensión: Estilos de Enseñanza

En la Tabla 5, se presenta la información obtenida en la Dimensión "Estilos de Enseñanza" (DEE). Se observa que del 100% de las respuestas el 60% corresponde a "Estilos Productivos" (CEP) y el 40% señala "Estilos Reproductivos" (CER). Ej. "Resolución de problemas, si harto es súper entretenido" CEP, P2 E2 (176).

Tabla 5
Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Estilos de Enseñanza (DEE).

Dimensión Estilos de Enseñanza (DEE)	Porcentaje de aparición (n = 3)
Categoría: Reproductivos (CER)	40,0%
Categoría: Productivos (CEP)	60,0%

Dimensión: Evaluación

En la Tabla 6, se presenta la información obtenida en la Dimensión "Evaluación" (DEV). Se analizaron 3 enunciados, observándose que del 100%, el 60% se refiere a "Adaptación de la Evaluación" (CAE) y el 40% "No especifica" (CNE). Ej.: "se le modifica la tabla" CAE P5 E2 (127)

Tabla 6.
Frecuencia de aparición de enunciados referidos a la Dimensión Evaluación (DEV).

Dimensión Evaluación (DEV)	Porcentaje de aparición (n = 3)
Categoría: Adaptación de la Evaluación (CAE)	60,0%
Categoría no especifica tipo de evaluacion (CNE)	40,0%

Discusión

Al analizar los resultados de las cinco dimensiones, se destaca que la mayor información está referida a los contenidos trabajados en las clases y las tareas, por sobre los recursos didácticos, los estilos de enseñanza y las evaluaciones. Los contenidos trabajados concuerdan plenamemte con lo sugerido por el MINEDUC y corrobora lo declarado por el departamento de EF, que señala que sus programaciones se ajustan a lo que solicita el MINEDUC para esas edades. Es así, como destacan los deportes y las habilidades motoras.

Es necesario mencionar que los contenidos de EF buscan lograr desarrollar capacidades cognitivas, físico motrices,

afectivas y socio-racionales. De acuerdo con Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994) esto se logra abordando todos los contenidos relacionándolos unos con otros, por este motivo no es extraño que aparezcan todos mencionados, sin embargo, los profesores no hicieron referencia al desarrollo de las capacidades afectivas y socioracionales. A veces, el profesorado de EF se centra más en los contenidos que se deben cumplir, que en la forma de enseñar: "intervención didáctica".

En relación a las respuestas referidas a las tareas, los profesores mencionan "la misma tarea que sus compañeros", es decir que no hicieron modificaciones y que el alumno con NEE, tuvo que participar de ellas como "todos". Esto podría indicar el interés, por parte de los profesores, que todo el alumnado participe de las actividades y cumpla con los contenidos pensando en "incluir" al alumno en situación de discapacidad. Sin embargo, si se suman los resultados obtenidos por "adaptación de la tarea" y "tarea asignada" en la que los profesores hicieron adecuaciones, tales como Ej.: "le dábamos responsabilidades de él dirigir ciertas actividades" CTA, P3 E1 (65)." o en su defecto: Ej.: "bajarle el nivel de exigencia" CAD, P3 E2 (71)., se puede deducir que los profesores "integraban" al alumno, para que fuera parte de las actividades y no lo "incluían". Es digno de destacar que en ningún caso se observa que el alumno fuera excluido de esta asignatura o bien derivado a otro tipo de tareas como por ejemplo: ir a biblioteca o que las clases de EF, fueran reeemplazadas por otro tipo de actividades, tales como apoyo pedagógico. Las clases de EF, fueron respetadas como tal, el alumno asistió a cada una de ellas y los profesores, según su elección personal fueron tomando las decisiones en el camino.

Hay que tener presente, el establecimiento no tiene PIE y que sus profesores no tuvieron especialización en el tema, sin embargo, se destaca el deseo de que este alumno sea partícipe de todo su plan de estudios.

En cuanto al Clima en el Aula, fue un tema poco tratado en los relatos de los profesores. El clima en el aula es un tema de gran relevancia para el desarrollo socio afectivo, tal como lo menciona Sánchez (2009), cuando existe un clima grato se logran discusiones positivas y un ambiente atrayente para los alumnos, generando un aprendizaje significativo. Más aún, en un niño con NEE es importante un ambiente de respeto en el que se pueda desenvolver en confianza con sus demás compañeros y en ningún momento sentirse apartado o discriminado. Según Martínez (2006) la persona encargada de formar el clima es el profesor, ya que, es el líder formal del grupo o de la clase, y por lo tanto, el gestor de los aspectos más relevantes que influyen en el desarrollo del alumno. En

base a esto se infiere que los profesores no lo mencionan por considerar que es parte frecuente y recurrente en sus clases o en su defecto, estaban tan preocupados de cumplir con los contenidos, que no se detuvieron en la gestión del mismo. Sin embargo, sólo se dieron cuenta, cuando al fnalizar la clase, ésta sí había logrado alcanzar un buen clima y como que esta fuese la causa de la integración del niño en cuestión. Ej.: "se da un buen clima entonces él participó" CCA, P1 E1 (127).

Surgen sólo tres enunciados en relación a la Organización. Llama la atención, dado que la organización es un recurso didáctico que facilita la consecución de los objetivos propuestos y favorece las actuaciones de los profesores y alumnos, Pacheco y Chacón, 2003, citados por Caballero (2012). Una buena organización permite que el profesor ahorre tiempo, tenga seguridad en la sesión, la colocación y manipulación del material es más fácil, además el uso del espacio permite tener un mayor control de la clase, favoreciendo las relaciones inter personales y el manejo de la voz, entre otros (Contreras, 1994). Es altamente problable que los profesores hayan pensado y utilizado estos recursos didácticos, sin embargo, no son expresados en la espontaneidad de las respuestas, dado que es parte del pensamiento diario de los profesores para llevar a cabo una buena clase. En contraposición puede deberse a que las clases eran más desafiantes para ellos debido a lo desconocido, por lo cual adoptaron una postura de contingencia, Ej.: "iba planificando clase a clase las actividades" COR, P2 E2 (139).

Los profesores entrevistados no mencionan los EE, dando más importancia a la dimensión de Contenido y Tareas. Es probable que efectivamente utilizaran diferentes EE, pero dado que estos conceptos se incluyen en el curriculum en las últimas décadas y tomando en cuenta la edad de los entrevistados, no son mencionados. Por otro lado, puede ser un problema formativo, una deficiencia en la formación inicial, si no se hace hincapié en la forma o manera de enseñar. A pesar de lo señalado, los profesores rescatan los Estilos Productivos, Ej.: "Resolución de problemas, si harto es súper entretenido" CEP, P2 E2 (176).

En relación a las evaluaciones, al igual que los anteriores, no aparece desde el discurso espontáneo. Se puede deducir, que no es un tema que sea de real preocupación por parte de los profesores, dado que su atención probablemente estaba centrada en la participación del alumno por sobre todos los demás aspectos, o bien porque desconocen como hacerlo. No se reflejan delineamientos claros en relacion a una adaptación. Ej.:"de alguna manera lo hacíamos participar" CNT, P1 E1 (124).

Conclusiones

Se concluye que los profesores entregan mayor información en relación a las dimensiones Contenidos y Tareas, observándose el interés de ellos por "incluir" e "integrar" al alumno en sus clases, a pesar de no ser un establecimiento con PIE.

Si bien es cierto, la Ley 20.422 es difundida en el medio educativo, es poco conocida por docentes que no han tenido, tienen o van a tener en un futuro próximo a un/a niños/a en situación de discapacidad en sus clases. El establecimiento y sus profesores de EF en particular, respondieron al espíritu de la Ley 20.422 ya que acogieron al niño en las clases de EF.

A pesar, de que los cinco profesores encuestados, no optaron por cursar la asignatura voluntaria en sus respectivas universidades (beneficiosa para trabajar con alumnos en situación de discapacidad en sus aulas) utilizaron las herramientas que consideraron pertinentes, para buscar que el alumno progresara y se desarrollara.

En los resultados obtenidos, prácticamente no existe un discurso sobre estilos de enseñanza, clima y evaluación, lo que según la interpretación técnica podría deberse a que no sabían cómo operar con un grupo diverso en capacidades físicas. Contradictoriamente señalan que éstas fueron trabajadas en sus clases.

En relación al clima del aula, se puede mencionar que a partir de las buenas voluntades de un establecimiento, de sus docentes y de los compañeros se podrá mantener un clima agradable, aunque no se haya planificado así.

Es difícil que los docentes se constituyan como agentes de enseñanza significativos y que la EF se traduzca en hábitos para el niño con MMC, si no existe intencionalidad educativa, que se traduzca en reflexiones, análisis y estudios; desde lo profundo de la estrategia pedagógica y en este caso de la situación de discapacidad del niño en cuestión.

En conclusión la intervención didáctica revisada a través de los relatos de los docentes, da cuenta de una clase realizada para un niño en particular y no para el curso completo, es decir prácticas con fines integrativos y no inclusivos. Esto se corrobora a través del análisis de las categorías de tareas asignadas y tareas adaptadas, lo cual a su vez estaría explicando la falta de precisión en relación a clima en el aula y a la concretización de otros contenidos en sus clases.

Por último el temor manifiesto frente a una situación novedosa dentro de la clase, que desafía al docente desde sus recursos personales hasta su formación pedagógica, hace que los profesores relaten lo realizado desde una observación de forma y no de fondo.

Referencias

Arnaus, J., Anguera, M., y Gómez, J. (1990). Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

Barraza, A. (2002, feb.). "Discusión conceptual sobre el término Integración escolar". Revista Psicología Científica, 4(1) 1. Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/integracion-escolar/ (abril, 2011)

Barreda, S., y Gómez, C. (2012, jun.). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. (Trabajo fin de Máster), Universidad de Cantabria. España. Recuperado de http://repositorio.unican. es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20 G % C 3 % B 3 m e z , % 2 0 M a r % C 3 % A D a % 2 0 Soledad.pdf?sequence=1(junio, 2011)

Caballero, J. (2012, mayo). "Aproximación a los elementos de la organización en las clases de educación física en primar". Revista Digital de Educación Física Emasf, 3(16), 1-10. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Aproximacion_elementos_organizativos_EF_Primaria.pdf, (marzo, 2010)

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., y Valls, E. (1994). Los contenidos de la reforma. enseñanza y aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes. (2da. Ed.) España: Santillana.

Cuellar, M.J. (1999). Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada, España.

Cuellar, M.J. (2008). Fundamentos metodológicos para la expresión y comunicación corporal. En M. J. Cuéllar & M. C. Francos (Coord.). Expresión y comunicación corporal (pp.31-47). Sevilla: Wanceulen.

Echeita, G., y Duk, C. (2008). "Inclusión Educativa". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6 (2) 1 – 8. Recuperado de: file:/// Users/aldamarisolreynoareofreundt/Downloads/ Dialnet-InclusionEducativa-2556473.pdf. (marzo, 2011)

Escribano, A. (2004). Fundamentos de didáctica general. Castilla: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García, J. (2008). Disrafismo Espinal. Secuelas de Mielomeningocele. Mielodisplasia. Situación en Latinoamérica, (1-7). Recuperado de http://www.columnasana.org/Disrafismo3_Final.pdf, (junio, 2011)

Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina: Brujas. Recuperado de

http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=9UDXP e4U7aMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=g%C3%B3mez+m.+(2 006).+introducci%C3%B3n+a+la+metodolog%C3%A Da+dela+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica&ots=b7jKD-lOCQ&sig=5ngL2a8Z4AhAg8vCFObFkhtsvdQ#v=onepage&q=g%C3%B3mez%20m.%20(2006).%20 in troducci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica&f=false, (marzo, 2010)

Instituto Nacional de Estadística, Fondo Nacional de Discapacidad (2004). Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Presentacion_Estudio.pdf

Kuckartz, U. (2014). Qualitative Text Analysis. A Guide of Methods, Practice & Using Software. Recuperado de: https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=9B2V AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=udo+kuckartz+text+analysis&ots=w-DQc7SmdU&sig=4PWbJ_URiUtI_EGSGzJiMqECFfc#v=onepage&q=udo%20 kuckartz%20text%20analysis&f=false, (abril, 2010)

Leyes y decretos con fuerza en materia de discapacidad, normativa en derecho y discapacidad. Ley 20.422. (2010, feb.), Recuperado del sitio de Internet del Congreso Nacional, Chile.

http://www.senadis.gob.cl/pag/309/826/leyes_y_decretos_con_fuerza_de_ley_en_materia_de_discapacidad, (marzo, 2012).

Martínez, C. (2006). Análisis de roles de trabajo en equipo: Un enfoque centrado en comporamientos. (Tesis doctoral inédita). Depto de Psicología social. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf?sequence=1, (junio, 2011)

Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis. Theroretical Foundation Basic Procedures and Software Solution. Kalgenfurt, Austria.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2012). Unidad de Currículum y Evaluación Pedagogía en Educación Física y Salud Programa de Estudio Educación Física (versión 2013). Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20738_programa.pdf, (junio, 2012)

Ministerio de Educación (2013). Unidad de Educación Especial. (N°1) Recuperado de http://www.educacionespecial.mineduc.cl/, (enero, 2013).

Molina, D., Bedoya, de F., y Sánchez, Y., (2011). "Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas universitarias". Rev. Mex. Orient. Educ., 8(20), p.33-44.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008, nov.). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe Final 2008. Suiza, Ginebra.

Pacheco, M.J., y Chacón, F. (2003). "La organización de la clase en educación física". En F. Sánchez Bañuelos. Didáctica de la educación física. Madrid: Pretice Hall.

Rodríguez, G., Ibarra, M.S., y García, E. (2013). "Autoevaluación, Evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas". Revista de Investigación en Educación, 11(2), 198 – 210. Recuperado de: file:///Users/aldamarisolreynoareofreundt/Downloads/Dialnet-AutoevaluacionEvaluacionEntre elgualesYCoevaluacion-4734976.pdf, (mayo, 2011)

Sánchez, J. (2009). Análisis del Clima del Aula en Educación Física. Un Estudio de Casos. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf, (mayo, 2011)

Sicilia, A., y Delgado, M.A. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. Zaragoza, España: INDE.

Trujillo, F. (2010, ene-feb.). La organización del grupo – clase y de las tareas en la clase de educación física. Revista digital Emasf, 1(2), 12-24. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/LA_ORGANIZACION_DEL_GRUPO_Y_LAS_TARAS_EN_EF.pdf, (abril, 2011). Zabalza, M.A. (2000). Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Narcea.

Ritos de iniciación sexual: revisión de Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco como analogía en el ámbito escolar (primera parte)

Indira Villanueva¹

A todos aquellos que compartieron conmigo un salón de clases, ya que juntos habremos reinventado el fenómeno educativo.

Resumen: Esta investigación analiza el ámbito escolar desde una analogía con la ficción. A partir de la novela corta Las batallas en el desierto (Pacheco, 2006), trata de comprender los ritos de iniciación sexual entre los estudiantes mexicanos. Para ello, apoyase en los trabajos de Peter McLaren (1995), La escuela como un performance ritual, Encontrar el sentido a los datos cualitativos (Coffey y Atkinson, 2005) e Historia de la sexualidad I (Foucault, 1991). Enfoca el discurso de Carlitos, un niño de 9 años, el personaje protagónico de la novela, para vislumbrar los factores sociales y antropológicos que intervienen en la trama para iniciarlo en la sexualidad. Así, se pudo reflejar la ficción en la realidad para ver que en el entorno social de nuestro país los ritos de iniciación obedecen a ciertos patrones y comportamientos de carácter social que marcan los usos y las costumbres de los individuos y que éstos, al masificarse, transforman los comportamientos colectivos de una comunidad. Una vez analizado el discurso de Pacheco, concluyese que los ritos sociales no obedecen a cánones religiosos o litúrgicos, sino se encuentran insertos en la cotidianeidad social y se renuevan y transforman con el paso de la historia y del tiempo. Por este motivo, tales fenómenos no son estáticos ni exclusivos de particularidades mensurables, ya que muchos factores que hieren las individualidades transforman la vida social de las comunidades, en este caso, las escolares.

Abstract: This research corresponds to an analogy between a fictional school context and the short story untitled "Las batallas en el desierto" Battles in the Dessert (Pacheco, 2006). The principal objective is to understand the rites of sexual initiation in mexican students. The bibliography used to develop this piece of work belong to the following authors: Peter McLaren (1995); "La escuela como un performance ritual" The School as a Ritual Performance, "Encontrar el sentido a los datos cualitativos" Finding Sense to Qualitative Data (Coffey and Atkinson, 2005) and, "Historia de la sexualidad I" The History of Sexuality I (Foucault, 1991). That is how, from doing the analogy, there was made the analysis out of a nine-year-old child's discourse named Carlitos, who is the main character of the story. There could be observed the social and anthropologic factors which initiated him in sexuality. Fiction could be reflected in real life to see that in the mexican social context, the rites of sexual initiation follow certain social patterns and behaviors which guide the people's customs and traditions, and that when these become massive, they transform the collective behaviors of a community. After analyzing Pacheco's discourse, it was concluded that the social rites do not obey to any religious or liturgical rules, but are immersed into the social ordinariness, and are renewed and transformed over the years. That is why these phenomena are neither static nor exclusive of measurable particularities. They are undefined because there are many factors which hurt a human being's individuality and transform the social life of the communities, mostly in the school context.

Resumo: Esta pesquisa analisa o âmbito escolar a partir de uma analogia com a ficção. Utiliza a novela Las batallas em el desierto (Pacheco, 2006) para tentar entender os ritos de iniciação sexual entre os estudantes mexicanos. Para isso, se apoia nos trabalhos de Peter McLaren, (1995) La escuela como performance ritual; Encontrar el sentido a los datos qualitativos (Coffey e Atkinson, 2005) e Historia de la sexualidad I (Foucault, 1991). Enfoca o discurso do personagem principal da novela, Carlitos, um menino de 9 anos, vislumbrando os f atores sociais e antropológicos que intervêm na trama para iniciá-lo na sexualidade. Assim, foi possível refletir a ficção na realidade para observar que, no entorno social do nosso país, os ritos de iniciação obedecem a certos padrões e comportamentos de caráter social que marcam os usos e os costumes dos indivíduos e que estes, ao se massificarem, transformam os comportamentos coletivos das comunidade. A partir da análise do discurso de Pacheco, concluímos que os ritos sociais não obedecem a cânones religiosos ou litúrgicos, mas se encontram inseridos na cotidianidade social e se renovam e transformam com o passar da história e do tempo. Por esse motivo, tais fenômenos não são estáticos nem exclusivos de particularidades mensuráveis, uma vez que muitos fatores que atingem as individualidades transformam a vida social das comunidades, neste caso, as escolares.

^{1.-} Es licenciada en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y maestra en educación en el campo de la orientación educativa por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Actualmente es profesora de telesecundaria en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca. Correo: vaillamelin@gmail.com.

Introducción.

¿Cómo determinar un rito de iniciación en la sexualidad? Fue la pregunta que nos asaltó al observar a estudiantes de secundaria en el momento que se acercaban a sus compañeros para coquetear. ¿Qué ideas atraviesan por su imaginación cuando la libido comienza a despertar? ¿Qué opinan los adultos del despertar sexual en la juventud? Son interrogantes con un sinfín de respuestas que tienen dentro de sí una carga moral, afectiva, cultural y social.

Pensando en todas estas preguntas, nos dimos a la tarea de indagar sobre la experiencia de algunos adultos que, cuando jóvenes, acudieron al sexoservicio para satisfacer esta pulsión. Otros más, en el comienzo se guiaron por sus deseos con una pareja igual de neófita que ellos y algunos más fueron incitados por los adultos.

Así nos encontramos con la novela corta Las batallas en el desierto (Pacheco, 2006). En esta obra se narra la historia de un niño de nueve años que se enamora de una mujer mayor, madre de su mejor amigo... A partir de la experiencia del personaje comenzamos a hacer una analogía entre la historia que cuenta la novela breve y lo que podría suceder en la realidad cotidiana, pues la última es el alimento de la ficción y ésta, a su vez, no se aleja de la primera; tomando en cuenta que aquella nutre a la otra y entrambas hay un lazo estrecho que va modificando formas de percibir el arte y la realidad misma, se realiza esta investigación. Ojalá la compartan.

El ritual en la escuela

Como se ha comentado, la temática principal de esta investigación es el rito de iniciación sexual en una novela de José Emilio Pacheco (2006). Y de acuerdo con lo precedente, nos hemos dado a la tarea de leer y reflexionar sobre lo que nos interesa. Es así como hemos encontrado un estudio de un investigador incansable de la educación: Peter McLaren (1995), quien propone el ritual visto desde el ámbito educativo. En su obra, el autor partiendo de su propia experiencia como docente y estudioso de la pedagogía, se percata de que la escuela es un rico espacio para desarrollar los ritos de iniciación, apuntando que éstos no están relacionados con los usos y costumbres de la comunidad educativa, sino con la entraña antropológica y cultural que se puede observar en estos pequeños núcleos sociales. Sin embargo, él aclara, también lo que la costumbre lexicológico ha hecho del término que nos ocupa.

El término ritual resulta problemáticamente ambiguo y ha generado con los años multitud de formulaciones especiosas. Por largo tiempo consagrado por el uso antropológico y litúrgico repetido, el significado ritual continúa provocando división de opiniones entre los comentaristas académicos modernos.

El acceso [...] a las asociaciones sobrenaturales ha envuelto el término en un miasma de mistificación, como si el ritual perteneciese a un altar de reliquias santas o redomas con sangre de mártires (McLaren, 1995: 34 – 36).

Lo interesante de esta y otras investigaciones es el trabajo que se ha hecho para esclarecer y enriquecer la temática que se encuentra inserta en cada una de nuestras actividades individuales y sociales; de los movimientos de la masa que se mueve bajo normas establecidas por la conciencia colectiva, aquellas que no están escritas pero que rigen cada uno de nuestros actos. Todas ellas tienen un orden y un proceso que nos guía para llegar al fin; rito se ha llamado desde esta perspectiva y debemos entenderlo como algo que no se piensa en el proceso.

No se había premeditado la posibilidad de abandonar las viejas concepciones del ritual. Sin embargo, el investigador estadounidense nos acerca al cometido de su propia indagación y a la propia, cuyo argumento es expuesto en este trabajo. En este sentido, tomamos sus palabras para afirmar que el acercamiento al ritual será más ampliamente abarcador de la conducta humana que el crédito le han conferido aquellos ajenos a la antropología y sus diversas afiliaciones teóricas (con concepciones restringidas del ritual) y más terrenales que las descripciones que se encuentran en la mentalidad común místico-oculista de la cultura popular (McLaren, 1995: 37).

Así, poco a poco nos vamos acercando a una definición antropológica, misma que será combinada y enriquecida en el ámbito escolar para observar el fenómeno de la iniciación sexual.

Cabe aclarar que nuestra intención es ir planteando lo que es y lo que no es un rito, antropológicamente hablando, pues como se ha reiterado anteriormente, queremos desmitificar la concepción religiosa y litúrgica del concepto. De igual manera, nos interesa establecer lo que se pretende en la presente investigación que es exponer el ritual en el ámbito escolar para, posteriormente, hacer el análisis de los instrumentos que corresponden a los testimonios que nos da el personaje protagónico de la novela *Las batallas en el desierto* (Pacheco, 2006) y los discursos de los alumnos de la telesecundaria vertidos en las cartas que dirigieron al mismo personaje del texto anteriormente referido.

Avanzando, pues, y aterrizando en el campo que nos atañe, proponemos adentrarnos 38 Indira Villanueva

en el concepto antropológico del ritual:

Los rituales son actividades sociales naturales encontradas en los contextos religiosos pero no confinadas a ellos. Como conducta organizada, surgen de las ocupaciones ordinarias de la vida. Son inherentemente sociales y políticos, y no pueden ser entendidos aislándolos de la manera en que los individuos son ubicados biográfica e históricamente en varias tradiciones de mediación. [...] Se hacen parte de los ritmos y metáforas del medio humano socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos.

En su ausencia, podrían colapsarse tanto las estructuras familiares como las corporativas. Los rituales están imperecederamente arraigados en la búsqueda de trascendencia del ser humano. Proporcionan al hombre contemporáneo dimensiones para su existencia que se han denominado simbólicas, sagradas, místicas o poéticas (McLaren, 1995: 54 – 57).

Podemos decir que dentro del hecho pedagógico, los movimientos en los mercados, las relaciones que se establecen entre individuos tiene en su interior un proceso ritual, porque siguen un orden inconsciente; una norma colectiva. Es decir, ese es el proceso que antropológicamente nos mete dentro del concepto referido en esta investigación; incluso, el acto mismo de investigar para este trabajo tiene dentro un orden, cuyo curso nos mete en la dinámica social del rito. Todo esto se ha puesto como ejemplo de lo que es el proceso ritual dentro del marco antropológico.

Siguiendo, pues, el interés que nos condujo a esta investigación, retomaremos la última parte de la cita para centrarnos en la parte poética de la novela que detonará en el análisis de los instrumentos. Así, ritual, observamos que abarca múltiples estratos, pero siendo la presente una investigación sobre educación es importante vincularlo con la escuela, misma que comprende un universo social distinto al familiar, al callejero, al laboral; que se nutre de todos éstos, pero que se da en épocas específicas y significativas. Así, tenemos:

la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales; que los rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramado de la cultura escolar.

Un análisis de la escuela como un perfomance

ritual proporciona bases fecundas para la comprensión del modus operandi del encuentro pedagógico (McLaren, 1995: 20 - 21).

Es esta la parte medular de la investigación, el rito escolar o en la escuela para tratar de comprender las relaciones que se establecen entre la comunidad escolar. Es cierto que todos quienes hemos sido escolarizados, tenemos experiencias y vivencias similares, sin embargo, aunque hayamos tenido las mismas edades en una determinada época, es esta última la que determina el desarrollo de los individuos, pues en cada ciclo cambian las políticas implementadas para normar las conductas sociales; los medios de comunicación se perfeccionan y la tecnología avanza a pasos agigantados. Los cambios biológicos en el medio ambiente son también agentes que coadyuvan a que cada generación de jóvenes sea distinta y, por lo tanto, sus rituales escolares también.

Narrativas y relatos

En la parte del análisis cualitativo ocuparemos las bases ofrecidas por Amanda Coffey y Poul Atkinson (2005). Ellos plantean una forma estudiar los datos cualitativos a partir de su constitución narrativa (si es el caso al que se enfrenta un investigador). De este modo, los investigadores citados plantean "emplear la narrativa y el análisis narrativo como categorías inclusivas" (Coffey y Atkinson: 2005: 64); una modalidad más dentro la examinación de los datos cualitativos. Es importante señalar que esta forma de estudio tiene sus orígenes en la propuesta de Vladimir Propp titulada Análisis estructural del cuento (1968). En su texto, el autor ruso formula un esquema con una serie de pasos a seguir para desmenuzar los cuentos de hadas y conocer, uno a uno, cada componente. Así, los autores de Encontrar el sentido a los datos cualitativos (Coffey y Atkinson, 2005), se dieron a la tarea de indagar propuestas de análisis que continuaran con la de Propp y hallaron que en el año de 1972 William Lavob "desarrolló un enfoque sociolingüístico para las narrativas y relatos que, hasta cierto punto, se basaba en aquella idea" (Coffey y Atkinson, 2005: 68). Es decir, se abría la puerta para no desdeñar el trabajo de Propp (1968) y tomar de él lo que antropológicamente fuera útil para el análisis de datos cualitativos. Finalmente, se toparon con un "modelo de evaluación" (Coffey y Atkinson, 2005: 69) en el que el "autor identifica un número de unidades elementales de la estructura narrativa, que se pueden considerar como respuestas a las preguntas implícitas del público. Están resumidas enseguida" (Coffey y Atkinson, 2005: 69).

Estructura Pregunta Abstract (resumen) ¿De qué trataba? Orientación ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Entonces qué Complicación sucedió? Evaluación ¿Y entonces qué? Resultado ¿Finalmente qué pasó? Coda [Termina la narrativa]

(Coffey y Atkinson, 2005: 69)

El esquema citado es sintético y a su vez, abarcador; es decir, en su constitución analítica se prevé perfectamente el contenido de un relato para poder escudriñarlo a profundidad, permitiendo que cada componente arroje un resultado cuya evidencia sirva a la investigación antropológica. Por ello, después de revisar algunas obras y autores más, decidimos que esta era la adecuada para completar la investigación presente. Vemos aquí sintetizadas dos partes fundamentales del análisis de la obra literaria: la artística y la antropológica.

Pero antes de continuar, es pertinente indicar por qué la elección de esta modalidad de indagación propuesta por nosotros. Por este motivo, citamos lo siguiente:

La advertencia aquí es que debemos ser sensibles a las clases de relatos que recopilamos y a las influencias sobre la recolección y narración del relato. Esto quiere decir que en cualquier ambiente social o cultural, las voces que narran los relatos están diferenciadas y estratificadas socialmente. Los relatos que se recolectan durante la investigación social están sujetos a las normas culturales y literarias en cuanto a la forma y hacen parte de ellas. [...] No ocurren de manera natural en este sentido, sino son parte de un conjunto de mecanismo culturales específicos para reconstruir las representaciones textuales. En otras palabras, las narrativas no pueden estar divorciadas de su localidad como construcciones sociales dentro de estructuras de poder y un medio ambiente social. O sea, las narrativas no ocurren "naturalmente" pues están moduladas, formadas y contadas de acuerdo con conexiones y comprensiones culturales (Coffey y Atkinson, 2005: 95).

Historia de la sexualidad

Este es, quizá, el pilar más fuerte; en ella se centra la carga vital del trabajo; por ello lo hemos dejado hasta el último lugar. Este autor con su historia de la sexualidad es de capital importancia por lo enfático que resulta en sus argumentos y lo crítico que llega a ser en torno a la sexualidad humana; hasta ahora, es muy probable que ningún investigador se haya conducido con esa mordacidad y esa objetividad para hacer señalamientos a la

práctica de la sexualidad en Occidente. Por ello y una serie de pormenores que se detallarán en el análisis, hemos decidido colocar como cimiento a Michel Foucault (1991).

Aunque en el primer volumen de Historia de la sexualidad (Foucault, 1991) comienza atendiendo el siglo XVII, hace referencias a los vestigios sexuales que se tienen de la sociedad helénica; a partir de ahí va haciendo un recuento de lo que ha sido la sexualidad en Occidente, desde el establecimiento de relaciones heterosexuales hasta la homosexualidad tan festejada por los griegos (dejando fuera de ella a las mujeres), hasta la tergiversación de ésta por las sociedades y culturas actuales. Y el autor resulta ácido y mordaz, hace críticas a los sistemas de gobierno imperantes en cada época y a sus modos de control económico y político que, tangencialmente, también trastocan la sexualidad de las masas que, con sumisión y temor hemos aceptado las imposiciones de la clase poderosa. Es interesante ver que las prácticas sexuales han sido distintas y cada vez más reprimidas conforme cambian y avanzan las épocas, tal y como lo ejemplifica en esta cita:

Todavía a comienzos del siglo XVII era moneda corriente, se dice, cierta franqueza. Las prácticas no buscaban el secreto; las palabras se decían sin excesiva reticencia, y las cosas sin demasiado disfraz; se tenía una tolerante familiaridad con lo ilícito. Los códigos de lo grosero, de lo obsceno y de lo indecente, si se los compara con los del siglo XIX, eran muy laxos. Gestos directos, discursos sin vergüenza, trasgresiones visibles, anatomías exhibidas y fácilmente entremezcladas, niños desvergonzados vagabundeando sin molestia ni escándalo entre las risas de los adultos: los cuerpos se pavoneaban.

A ese día luminoso habría seguido un rápido crepúsculo hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora. Se impone como modelo, hace valer la norma, detenta la verdad, retiene el derecho de hablar - reservándose el principio del secreto. Tanto en el espacio social como en el corazón de cada hogar existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres. El resto no tiene más que esfumarse; la conveniencia de las actitudes esquiva los cuerpos, la decencia de las palabras blanquea los discursos. Y el estéril, si insiste y se muestra demasiado, vira a lo anormal: recibirá la condición de tal y deberá pagar las correspondientes sanciones (Foucault, 1991: 6).

40 Indira Villanueva

De acuerdo con lo citado podemos preguntar: ¿cuál fue el origen de ese cambio? ¿Por qué la libre sexualidad se redujo únicamente a la alcoba de los esposos? ¿Por qué la aceptación de los integrantes de la sociedad ante la irrupción a una parte importantísima de la intimidad? ¿En qué momento un asunto de carácter personal se volvió completamente público y censurado? ¿A qué se debe la doble moral de cotos de poder como el eclesiástico que, sin pudor, escrúpulos y con la conciencia plena de cometer ilegalidades ha abusado de la niñez? Si recordamos, la Epoca Medieval estuvo fuertemente controlada por la iglesia católica; en ese contexto, los integrantes del clero vigilaron el adoctrinamiento de los feligreses, condenando severamente a aquellos que no acataran los mandatos 'divinos', entre ellos la prohibición de las prácticas sexuales. Esto nos conduce a un punto fundamental de la obra de Foucault: el esclarecimiento de lo que se intuye (partiendo del "Génesis" [La Biblia, 1990] en el que nunca se menciona la frase "acto sexual") como el inicio de la sexualidad cuando Eva sedujo a Adán tras comer una manzana que pendía del árbol de la vida. Se entiende, entonces, que la pareja sintió placer y ese placer los condujo a la cópula sexual; sin embargo éste era más fuerte que el amor por Dios, por ello fueron desterrados del jardín del Edén v condenados; él a obtener el sustento con el sudor de su frente y ella a parir con el dolor de su vientre.

En ese sentido, me gustaría concebir la presente investigación como la hubiese entendido el autor francés, pues es evidente que el acto sexual en sí mismo lleva inserto una carga placentera satisfactoria: la iglesia católica se encargó de no desviar la atención de los creyentes de los predicados divinos y la sexualidad representaba una distracción no sólo de la religión, sino de actividades que implican control de las masas, como el pago de impuestos a través del diezmo y la aceptación del gobierno mediante monarquías asignadas por el papa.

Foucault va haciendo un amplio y detallado recorrido a través de la historia de la sexualidad y llega a la época actual, en la que poco se dice y hace en torno a ella; en la que sólo unos cuantos pueden hablar del tema:

Es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírselo, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. [...] Funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia, y, por consiguiente, comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber. [...] Si verdaderamente hay que hacer lugar a las sexualidades ilegítimas, que se vayan con su escándalo a otra parte: allí donde se puede reinscribirlas, si no en

los circuitos de la producción, al menos en los de la ganancia. El burdel y el manicomio serán esos lugares de tolerancia: la prostituta, el cliente y el rufián, el psiquiatra y su histérico (Foucault, 1991: 6)... el profesor y el estudiante. "Únicamente allí el sexo salvaje tendría derecho a formas de lo real, pero fuertemente insularizadas, y a tipos de discursos clandestinos, circunscritos, cifrados. En todos los demás lugares el puritanismo moderno habría impuesto su triple decreto de prohibición, inexistencia y mutismo (Foucault, 1991: 6)". Fuera del paraíso de la fe y del amor divino, todo es pecado, sobre todo si lleva dentro de sí una carga placentera.

Sin embargo, más allá de lo que tácitamente se pueda leer, el asunto de los discursos oficiales y religiosos respecto a ésta están dirigidos hacia el control de masas, cuyo trasfondo es evidentemente político, mismo que se ejerce en el momento en el que la sexualidad se lleva al campo de lo prohibido, cuando los diálogos abiertos deben volverse cuchicheos; el doble sentido al disfrazar lo evidente y, de pronto, creer que ésta es inexistente. Es decir, asociar el sexo con el pecado, para condenarlo, controlarlo y, hasta entonces, poder abusar del poder. Buena justificación para la culpa en el individuo que la practica, pues los cotos de poder habrán logrado su objetivo y entonces ellos, disfrazados con esa túnica de justicieros, podrán salir beneficiados al abusar de lo que ellos mismos han censurado.

Por tal motivo, en la actualidad encontramos fuertes campañas del control de la natalidad pero en contraparte también está la pederastia, tan protegida y justificada por el alto clero; las violaciones perpetradas tanto por hombres como por mujeres y los discursos en los confesionarios, sólo para alimentar la morbosidad de los autores de tales abusos. Es aquí donde caben cuatro dudas planteadas por Michel Foucault:

¿Por qué se ha hablado de la sexualidad, qué se ha dicho? ¿Cuáles eran los efectos de poder inducidos por lo que de ella se decía? ¿Qué lazos existían entre esos discursos, esos efectos de poder y los placeres que se encontraban invadidos por ellos? ¿Qué saber se formaba a partir de allí? En suma, se trata de determinar, en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder-saber-placer que sostiene en nosotros al discurso sobre la sexualidad humana.

[...] De ahí, por último, que el punto importante no será determinar si esas producciones discursivas y esos efectos de poder conducen a formular la verdad del sexo o, por el contrario, mentiras destinadas a ocultarla, sino aislar y aprehender la "voluntad de saber" que al mismo tiempo les sirve de soporte y de instrumento (Foucault, 1991: 10).

Considero que han sido previamente esclarecidas tales dudas, sin embargo no por ello, rematadas. Esto es, el análisis apenas comenzará y se irán esclareciendo; a su vez, retroalimentando otras tantas preguntas surgidas a través de los instrumentos de investigación que propongo analizar.

Mientras tanto, es así como concluimos este apartado, cuyo sostén se encuentra en el volumen I de esta Historia de la sexualidad: La voluntad de saber (Foucault, 1991). Pues finalmente, a lo que nos lleva este trabajo es a lograr que los jóvenes pregunten, indaguen respondan a las interrogantes sobre la sexualidad, por voluntad propia. No inducidos por los adultos, pares experimentados o medios masivos de comunicación; sino que, a través de una noble manera, como lo plantea un discurso literario el que plantea el testimonio de un niño como ellos (Carlitos), puedan observar que hay mucho más allá de lo tácitamente establecido por los discursos aprobados para hablar de la sexualidad. De igual modo que critiquen y pongan en evidencia lo no permitido como los abusos en contra de la niñez, pues es importante apuntar que la clase poderosa también ha hecho coerción sobre aquellos seres vulnerables como niños, ancianos y mujeres para poder abusar, protegidos y cobijados por esos discursos que ellos mismos han impuesto y que han servido sólo para proteger crímenes en contra de la humanidad.

Análisis de Las batallas en el desierto como analogía en el ámbito escolar

ESTRUCTURA Abstract (Resumen)

Había tenido varios amigos pero ninguno les cavó bien a mis padres. Se decía en los recreos: la mamá de Jim es querida de ese tipo. [...] Es muy joven, muy guapa, algunos creen que es su hermana. [...] No es cierto, les contestaba yo. [...] ¿Les gustaría que se hablara de sus madres en esa forma? Jim se ha hecho mi amigo porque no soy su juez (Pacheco, 2006: 17 - 20).

Un viernes [...] invitó a merendar en su casa. [...] Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. [...] No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. [...] Cómo me hubiera gustado permanecer allí para siempre o cuanto menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala. [...] Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. [...] ¿Qué va a pasar? [...] ¿Cambiarme de escuela para no ver a Jim y [...] no ver a Mariana? ¿Buscar a una niña de mi edad (Pacheco, 2006: 27 - 31)?

Hasta que un día [...] sentí que era imposible resistir más. Estábamos en clase de [...] español. Mondragón enseñaba el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: hubiera o hubiese amado, hubiera o hubieses amado, hubiera o hubiese amado, hubiéramos o hubiésemos amado, hubieran o hubiesen amado. [...] Salí en secreto de la escuela

PREGUNTA ¿De qué trataba

De la historia de un niño de nueve años Carlos, que acude a la escuela primaria. Casi no tiene amigos, porque a sus padres les disgustan las características de sus familias o de sus orígenes. Él se lleva con un niño, Jim, que es hijo de una madre soltera a la que niños y adultos juzgan, excepto Carlitos.

En una ocasión. Jim invita a cenar a Carlos a su casa. Ahí conoce a Mariana, la madre de su amigo, quien es muy atenta y guapa con él; Carlos se enamora de ella. Al día siguiente, durante las actividades de clases, mientras conjugan el verbo haber junto con el "amar", el protagonista no deja de pensar en Mariana decide salir a escondidas de la escuela y declararle su amor. Se dirige al domicilio de ella y le externa su emoción, ella no lo rechaza, pero le hace ver que eso no es posible, sin embargo, lo invita a seguir visitándola durante las meriendas que acostumbra con

Mientras tanto, en el salón de clases Mondragón, el profesor del grupo, se da cuenta de la ausencia de Carlos y hace un escándalo por dicha situación. Habla por teléfono a su casa, al trabajo de su padre y todos los integrantes de su familia se enteran, quienes lo critican y reprenden. Su madre le dice que está enfermo y es pecador por haber ido en busca de Mariana. Por ello, lo lleva a confesarse con

Me abrió Toqué el timbre [...]. Mariana. [...] Cuando llegué se estaba afeitando las axilas, las piernas. [...] Nos sentamos en el sofá. Mariana cruzó las piernas. Por un segundo el kimono se entreabrió levemente. Las rodillas, los muslos, los senos, el vientre plano, el misterioso sexo escondido. [...] Si me cachan, me expulsan, nadie sabe que estoy con usted. Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? [...] Porque lo que vengo a decirle [...] es que estoy enamorado de usted. Pensé que iba a reírse, a gritarme, voy a acusarte con tus padres y con tu profesor. [...] Y me dijo:

Te entiendo, no sabes hasta qué Ahora tú tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana. [...] Vuelve a la casa con Jim y sigue tratándome como lo que soy: la madre de tu mejor amigo. [...] Por favor, no le cuente a Jim. No le diré, pierde cuidado. [...] Pero acababa de telefonear el profesor. Alarmados al ver que no aparecía, me buscaron en los baños y por toda la escuela. Jim afirmó: Debe haber ido a visitar a mi mamá. ¿A estas horas? Sí: Carlitos es un tipo muy raro. Quién sabe que se trae. Yo creo que no anda bien de la cabeza. Tiene un hermano gángster medioloco. Mondragón y Jim fueron al departamento. Mariana confesó que yo había estado allí unos minutos porque el viernes anterior olvidé mi libro de historia. Y a Jim le dio rabia esta mentira. No sé cómo pero vio claro todo y le explicó al profesor. Mondragón habló a la fábrica y a la casa para contar lo que yo habia hecho, aunque Mariana lo negaba. Su negativa me volvió aún más sospechoso a los ojos de Jim, de Mondragón, de m (Pacheco, 2006: 36 – 40). de mis padres

que fueras un pensé monstruo. [...] En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios Nuestro Señor perdone tu pecado. Mi padre ni siquiera me regañó. Se limitó a decir: Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco. Voy a llevarlo con un especialista. [...] Fuimos a la iglesia de Nuestra Señora del Rosario. [...] Me hinqué ante el confesionario Muerto de vergüenza, le dije todo a padre Ferrán. En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán pregunto detalles: ¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé qué es eso, padre Me dio una explicación muy amplia Luego se arrepintió, cayó en cuanta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia para derrame y me echó un discurso que no entendí (Pacheco, 2006: 41 - 44).

El psiquiatra me interrogó y apunto cuanto le decía en unas hojas amarillas rayadas. [...] Nunca me había imaginado las cosas que me preguntó acerca de mi madre y mis hermanas. [...] Me dieron ganas de imbéciles. siquiera gritarles: pónganse de acuerdo antes de seguir diciendo pendejadas en un lenguajo que ni ustedes mismos entienden ¿Por qué tienen que pegarle etiquetas a todo? ¿Por qué no se dan cuenta de que uno simplemente se enamora de alguien? ¿Ustedes nunca se han enamorado de nadie' [...] Fueron semanas terribles. Sólo Héctor tomaba mi defensa: vaciaste, Carlitos. Me pareció estupenda esa puntada. Mira que meterte a tu edad con esa tipa que es un auténtico mango, de veras que

el padre Ferrán y él aprovecha para hacerle preguntas de tipo sexual respecto a Mariana. Posteriormente el clérigo le hace una amplia descripción de la masturbación; Carlos no entiende, pero descubre de qué se trata. Es así como se da la iniciación sexual del niño.

Posteriormente su padre lo lleva con un psiguiatra, quien le dice que se convertirá en un perfecto idiota. integrantes de su familia lo rechazan, excepto su hermano, que constantemente acosaba sexualmente y trataba de violar a las sirvientas de casa. Finalmente, Carlitos es cambiado de escuela por su "fechoría".

Lo esencial v que nos interesa de este texto es la iniciación sexual de Carlos. Como hemos podido leer en el resumen, él se enamora de la mamá de su amigo y eso es exactamente lo que pasa. Podríamos afirmar que a esa edad (nueve años), en el desarrollo físico y psicológico aún no se presenta la pulsión sexual que los seres humanos iniciamos en la adolescencia: si hay indicios del comportamiento de un preadolescente que en un par de años se interesará por descubrir la sexualidad compartida con un compañero compañera (no precisamente coital), pero Carlos, en ese momento, lo único que expresa es estar enamorado de Mariana.

En este sentido, los adultos se conducen con él como un igual, es decir, como otro adulto Su madre lo califica como pervertido, desviado, cínico v atañe la declaración de amor que Carlos hizo a Mariana al ejemplo que ocultamente ha dado su padre al tener una segunda familia a la que tiene y mantiene. Su padre, por otro lado, piensa que su hijo no es normal que hay algo que falla en su cerebro. Héctor, su hermano, lo defiende, pero no en el aspecto de poner en evidencia el sentimiento de enamoramiento que Carlos experimentaba, sino en el de ser superior a él; pues recordemos que este joven en más de una ocasión intentó servidumbre de su casa y constantemente contraía enfermedades venéreas que sus padres justificaban y de las que culpaban a las mujeres con las que se relacionaba

está más buena que Rita Havworth Qué no harás, pinche Carlos, cuando seas grande. Haces bien lanzándote desde ahora a tratar de coger, aunque no puedas todavía, en vez de andar haciéndote la chaqueta. Qué espléndido que con tantas hermanas y yo no salimos maricones neco, 2006: 45 – 48).

conocía a nadie. [...] Las primeras semanas resultaron infernales. Pensaba todo el tiempo en Mariana Mis padres creyeron que me habían curado el castigo, la confesión, las pruebas psicológicas de las que nunca puede enterarme. Sin nunca puede enterarme. embargo, a escondidas, y con gran asombro del periodiquero, compraba Vea v Vodevil, practicaba los malos tactos sin conseguir el derrame. La tactos sin conseguir ei della imagen de Mariana reaparecía por encima de Tongolele, Kalatán, Muy Key. No, no me había curado: el amor es una enfermedad en un mundo en que lo único natural es el odio. [...] Qué estupidez meterme en un lío que puede haber evitado con sólo resistirme a mi imbécil declaración de amor. Tarde para arrepentirme: hice lo que debía y ni siquiera ahora, tantos años después vov a negar que me enamoré de Mariana (Pacheco, 2006: 56 - 57).

Orientad

En los recreos comíamos tortas de nata que no se volverán a ver jamás. Jugábamos en dos bandos: árabes y iudíos. Acababa de establecerse Israel y había guerra contra la Liga Árabe. Los niños que de verdad eran árabes y judíos sólo se hablaban para insultarse y pelear. Bernardo Mondragón, nuestro profesor, les decía: Ustedes nacieron aquí, son tan mexicanos como sus compañeros. [...] Nos observaba tristísimo, se preguntaba qué iba a ser de nosotros con los años, cuántos males y cuántas catástrofes aún estarían por delante (Pacheco, 2006: 13)

En este pasaje se llevan a cabo actividades fuera de clase (excluvendo la presencia del profesor), pero que no rebasan los límites de la escuela; es cuando detectamos "el significado de la cultura joven que existe fuera de los límites de la vida del salón de clase" (McLaren, 1995: 19), es decir, aquello que se queda dentro del círculo oven (o infantil, en este caso), pero que no sa los límites de la escuela como una especie de refractario en el que se mezclar una serie de actividades que marcarán el

En dicha presentación aparece un elemento fundamental que, de acuerdo con el análisis y lo planteado por McLaren por la parte del ritual, sería el "tonto" que se define de esta manera

> "IEI tontol es un anfibio que se siente como en casa tanto en el mundo de la realidad como en el de la imaginación [...] El tonto con su mera presencia [...] plantea dudas sobre la alidad del hecho" (McLaren, 1995:

Y es cuando hace su aparición Jim, e amigo que Carlos:

> Aquel año yo era amigo de Jim. Era extraño que si su padre tenía un puesto tan importante en el gobierno. ..] Jim estudiara en un colegio de mediopelo, propio para quienes vivíamos en la misma colonia Roma venida a menos, no para el hijo del poderosísimo amigo íntimo y compañero de banca de Miguel Alemán, [...] Se decía en los recreos la mamá de Jim es la *querida* de ese tipo. La esposa es una vieja horrible que sale mucho en sociales. [...] En cambio la mamá de Jim es muy joven, muy guapa, algunos dicen que es su hermana. [...] No es cierto, les decía yo. No sean así. ¿Les gustaría que se hablara de sus madres de es

¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? La vida escolar de Carlos se desarrolla en una escuela pública a la que acuden tanto niños mexicanos, como de origen árabe iaponés v judío. Esta mezcla de culturas en el aula de clases se caracteriza porque los conflictos bélicos de la época en el medio y lejano oriente son llevados a los juegos infantiles, en los que, en guerras simuladas, pelean por el territorio

En el texto se observa que la idiosincrasia de los padres, como sucede en todas las culturas es heredada por los niños quienes juzgan a sus congéneres por e oficio de sus tutores o el estado civil de los mismos; esto deriva en la particularidad de un niño, Jim, cuya madre soltera es objeto de burlas y el escarnio de los estudiantes del colegio

En este sentido, todas y cada una de las formas y maneras de pensar de los adultos es transportada a la escuela; en este momento ésta

> opera como rico receptáculo de los sistemas rituales; que desempeñan un papel crucial inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los proceso rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos entramado de la cultura escolar (McLaren, 1995: 20).

Como bien apunta la cita, la escuela a la que asiste Carlos se convierte en receptora de rituales externos en los que participan los adultos y jóvenes que transfieren sus modos costumbres en comportamientos y formas de pensar de los estudiantes, es decir, la discriminación hacia los pobres, los que pertenecen a familias monoparentales; aprovechan el avance tecnológico de la época y tratan de empaparse de la cultura estadounidense: llevan a los juegos infantiles guerras reales como la de medio oriente y un sinfín de actividades que convierten a la escuela en receptora de sistemas rituales externos. Y lo podemos verificar con la siguiente cita:

> Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo: Las aventuras de Carlos Lacroix, Tarzán, El Llanero Solitario, [...] La Doctora Corazón desde su Clínica de Almas. [...] Circulaban los primeros coches después de la guerra. [...] İbamos a ver películas de Errol Flynn y Tyrone Power. [...] Estaban de moda Sin ti, La rondalla. La burrita. La múcura. Amorcito Corazón

forma? [...] Jim se ha hecho mi amigo porque no soy su juez.

No olvido aquella mañana: en e recreo le mostraba a Jim uno de mis Pequeños Grandes Libros, [...] cuando Rosales [...] gritó: Hey, miren: esos dos son putos. [...] Me le fui encima a golpes. [...] El profesor nos separó. Yo con un labio roto, él con sangre en la nariz que le manchaba la camisa

El pleito convenció a Jim de que yo era su amigo (Pacheco, 2006: 17

Hace la aparición el tonto, el que le va dar el giro a la historia para llevarnos a la complicación de la misma. Todo ello se lleva a cabo en los límites del aula de clases, pero no fuera de la escuela; dentro de un ámbito en el que impera la cultura que circunstancia ha sido premeditada. Esto hace rica tal cultura y afectará tangencialmente el devenir en las experiencias del individuo, como veremos más adelante.

Ahora bien, por la parte del ritual, podemos observar que en el sistema establecido dentro del ámbito escolar en el que desenvuelven Carlos y Jim hay códigos, es decir, gestos implícitos (no por ello premeditados, sino elementos que van enriqueciendo el entorno) que se convierten en parte del ritual, porque en su desarrollo no hay intención de cooptación alguna o de modificar formas de pensar de terceros. Observamos, por ejemplo, los cuchicheos que el resto de los compañeros dan a conocer en torno a Jim y su madre. Podríamos calificar esta serie expresiones esto como soeces impertinentes, poco ético; no obstante, todo ello es parte de la cultura en la que los jovencitos se desenvuelven. A este respecto es importante recordar que esta última (la cultura) es una parte no tangencial de la sociedad, misma que se hereda por costumbre. Esto quiere decir que si los padres se conducen de cierta manera, los hijos la reproducen dentro del espacio escolar que analizamos.

Es por ello que dichos estudiantes siguer un ritual impuesto inconscientemente por la multitud. En palabras de McLaren (1995) tenemos que

> rituales también pueden entendidos como modelos gestuales rítmicos que posibilitan a los estudiantes el negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prohijados por la sociedad ampliada e incrementados por la cultura dominante (McLaren, 1995: 21).

Un viernes hizo lo que nunca había

hecho: me invitó a cenar en su casa Qué pena no poder llevarlo a la mía Traigo llave porque a mi mamá no le tener sirvienta. departamento olía a perfume, esta ordenado y muy limpio. [...] Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. [...] No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme allí mirándola. Pasen por favor al cuarto de Jim. Voy a termina de prepararles la merienda. [...] Oye ¿cómo dijiste que se llama tu m Mariana. Le digo así, no le Mariana. Le digo así, no le digo mamá. ¿Y tú? No, pues no., a la mía le hablo de usted; ella también les habla de usted a mis abuelitos. No te burles. Jim. no te rías

Pasen a merendar, dijo Mariana. nos sentamos. Yo frente a e frente a ella mirándola. No sabía qué hacer: no probar bocado o devorarlo todo para halagarlo. Si como, pensará que estoy hambriento; si no como, creerá que no me gusta lo que hizo. [...] ¿De qué podemos hablar? Por fortuna

Fue el año de la poliomeielitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos; de la fiebre aftosa: en todo el país fusilaban por decenas de miles reses enfermas; de las inundaciones: el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna, la gente iba por las calles en lancha. Dicen que con la próxima tormenta estallará el Canal Desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda. [...] Los mayores se queiaban de la inflación, los cambios, el tránsito, la inmoralidad, el ruido, la delincuencia [...] y la miseria de casi todos.

Visto en el mapa México tiene forma de cornucopia o cuerno de la abundancia. Para el impensable año dos mil se auguraba [...] un porvenir de plenitud y bienestar univ Ciudades limpias, sin iniusticia, sin sin violencia, pobres. congestiones, sin basura. Para cada familia una casa ultramoderna y aerodinámica. [...] El paraíso en la tierra. La utopía al fin conquistada.

Soy de la Irgún. Te mato: Soy de la legión Árabe. Comenzaban las batallas en el desierto. Le decíamos así porque era un patio de tierra colorada, polvo de tezontle o ladrillo, sin árboles ni plantas, sólo una caja de cemento al fondo. [...] La guerra en la familia de mi madre participó con algo más que simpatía. Veinte años después continuaba venerando a los mártires como el padre Pro v Anacleto Gonzáles Flores. cambio nadie recordaba a los miles de campesinos muertos. agraristas, los profesores rurales, los soldados de le

Había tenido varios amigos pero ninguno les cavó bien a mis padres: Jorge por ser hijo de un general que combatió a los cristeros; Arturo por venir de una pareja divorciada y estar a cargo de una tía que cobraba por echar las cartas; Alberto porque su madre viuda trabajaba en una agencia de viajes, y una mujer decente no debía salir de su casa (Pacheco, 2006: 9 - 17)

Una cita bastante amplia, sin embargo en la que se muestra el contexto de la época tanto político, cultural, religioso, educativo, Y todo ello es desembocado en la escuela, en la que los niños llevan a cabo sus rituales sin percatarse de que con ello se transforman los quehaceres sociales (visto esto desde un punto de vista antropológico).

nces qué sucedió?

-un día nublado de los que me encantan y no le gustan a nadiesentí que era imposible resistir más. Estábamos en clase de lengua nacional como le llamaba al español. Mondragón nos enseñaba el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: Hubiera o hubiese amado, hubieras hubieses amado. hubiera o hubiese amado. [...] Eran las once. Pedí permiso para ir al baño. Salí en secreto de la escuela. Toqué el timbre del departamento 4. Una dos tres veces. Al fin me abrió Mariana: fresca, hermosísima, sin maquillaje. Llevaba un kimono de seda. en la mano un rastrillo. [...] Se estaba afeitando las axilas, las piernas. [...] Carlos, ¿qué haces las aquí? ¿Le ha pasado algo a Jim? No, no señora: Jim está muy bien no pasa nada.

Nos sentamos en el sofá. Marian cruzó las piernas. Por un segundo el kimono se entreabrió levemente. Las rodillas, los muslos, los senos, el vientre plano, el misterioso sexo escondido (Pacheco, 2006: 36 - 37).

Mariana rompe el silencio. ¿Qué te Esta última parte nos habla del despertar

parecen? Les dicen Flying Saucers: platos voladores, sándwiches asados en este aparato. Me encantan, señora, nunca había comido nada tan delicioso.

Ella no tocó nada. Habló, me habló todo el tiempo. Jim callado. [...] ¿A qué se dedica tu papá? [...] Es dueño de una fábrica de jabones de tocador y de lavadero. Lo están arruinando los detergentes. ¿Ah sí? Nunca lo habla pensado.

Bueno, señora, con su permiso, ya me voy. [...] Aquí tienes tu casa, vuelve pronto. [...] Como me hubiera gustado permanecer allí para siempre o cuando menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala (27 – 30)

Aquí se presenta nuevamente el contexto social de la obra que afecta directamente a los personajes: la influencia norteamericana que recién asoma a través de la modificación de los hábitos alimenticios con la respectiva compra de aparatos eléctricos para prepararios; el decaimiento de la industria local que se ve afectada por la introducción de nuevas alternativas, en este caso la afectación económica de la fábrica de jabón del padre de Carlos a causa del inicio del comercio de los detergentes.

Se observan entonces que "no sólo la cadena fónica o la escritura sino también los modos de comportamiento" (Giménez, 2005: 68) son modificados. Es decir, en la casa de Jim se implementan nuevas formas alimentarias, pero también de comportamiento al interior de su familia; él no llama "mamá" a Mariana, sino por su nombre de pola y eso asombra a Carlos.

Esto es parte de la complicación que va conformándose de manera ascendente. Podríamos decir que narrativamente, se va acercando al clímax:

Cuánto tardaste. Mamá, le dije que iba a merendar a casa de Jim. Si pero nadie te dio permiso para volver a estas horas: son las ocho y media. [...] Pensé que te mataron o secuestró el Hombre del Costal. Qué porquerías habrás comido. Ve tú a saber quiénes serán los padres de tu amiquito.

Su papá es muy importante. Trabaja en el gobierno. [...] ¿Y vive en ese mugroso edificio? [...] ¿Cómo dijiste que se llama? Imposible: Conozco a la esposa. [...] No tienen hijos. [...] Te están tomando el pelo, Carlitos Quién sabe con qué fines pero te están tomando el pelo. Voy a pedirle a tu profesor que desenrede tanto misterio. No, por favor, se lo suplico: no le diga nada a Mondragón. [...] La fue muy buena conn Ahora sí, sólo eso me faltaba. ¿Qué secreto te traes? [...] Finalmente convencí a mi madre (Pacheco, 2006: 32 - 33).

Pero Carlos se ha sentido enamorado de Mariana, no lo ha expresado tácitamente, lo podemos leer a través de sus pensamientos dentro del discurso narrativo y su madre tampoco sabe de sus sentimientos, sin embargo, detecta detalles que, dentro de su esquema de pensamiento, están fuera de lugar: el hecho de que el Señor, pareja de Mariana, tenga una relación extramarital, que ella no sepa qué ha comido su hijo y que trate de adivinar a través del profesor el supuesto misterio, da indicios de cierta pérdida de control y esto hace que la historia, poco a poco, se vaya acercando a su parte álgida.

En estos momentos, tomando en cuenta hábitos y costumbres, se van violando esquemas culturales, es decir, estos "mundos concretos y bien delimitados de saberes, valores, creencias y prácticas, por los que una cultura particular [...] se contrapone a otras" (Giménez, 2005: 75), la historia dará un giro importante:

de la adolescencia. Podríamos hacer un análisis psicopedagógico, pero en este estudio no es lo importante. Sabemos que, para un caso real, se tendría que dar seguimiento al caso, pero caeríamos en lo que el protagonista reclama cuando se siente tratado como mueble en la consulta con el psiguiatra.

Y es curioso ver cómo el sentimiento de amor es exaltado: está en clase de español conjugando el verbo "haber" acompañado del "amar": el detonante del deseo de salir al encuentro de Mariana.

Encontramos aquí el despertar de la pulsión. Se vislumbra el avance de la adolescencia en un niño de nueve años.

No sé cómo decirle, señora. Me da tanta pena. Qué va a pensar usted de mi. Carlos, de verdad, no te entiendo. Me parece muy extraño verte así y a esta hora. Deberías estar en clase, ¿no es cierto? Sí, claro, pero es que ya no puedo, ya no puedo. Me escapé, me salí sin permiso. Si me cachan, me expulsan. Nadie sabe que estoy con usted. Por favor, no le vaya a decir a nadie que vine. Y a Jim, se lo suplico, menos que a nadie. Prométalo.

Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? [...] Porque lo que vengo a decirle -ya de una vez, señora, y perdóneme- es que estoy enamorado de usted (Pacheco, 2006; 37).

Recordemos que los rituales "se encuentran presentes siempre y por doquier" (McLaren, 1995: 55) y que las personas no son conscientes de ellos. En este momento Carlos se encuentra transgrediendo parte de un ritual, pero creando otro, el suyo propio. Pues

Los rituales no se encuentran confinados a un prossenio compacto, al presbiterio de una iglesia o a una oficina gubernamental; de hecho, la moderna "aldea global" está llena de sistemas rituales nuevos y altamente intrincados. Agregada a la complejidad actual de los sistemas rituales, se encuentra la vaguedad misma del término ritual (McLaren, 1995; 55).

Lo anterior, en definitiva, pertenece a la parte cultural del contexto. Observamos que el protagonista se conduce bajo ciertas normas y transgrede otras. Sabe que no puede expresar tácitamente que se encuentra enamorado de la madre de su amigo, por ello pide permiso para ir al baño, cosa que resulta falsa; es una mentira para ir en busca de Mariana. Podriamos decir que este pretexto es frecuente entre los estudiantes: pedir permiso para ir al baño y poder hacer otras actividades. Es también este discurso parte de un ritual establecido para llegar a un determinado fin

Y viene la otra parte del análisis: Carlos se disculpa, pide permisos para hablar y, a su vez, coultar que estuvo allí. Evita ser estridente con su declaración, "cuántas precauciones para mantenerlo todo, sin temor de desbordamiento" (Foucault, 1991: 7). La parte de la sexualidad debe ser media, sobre todo por su condición y Carlos la conoce:

es sabido que los niños carecen de sexo razón para prohibírselo, razón para prohibírselo, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. Tal sería lo propio de la represión y lo que la distingue de las prohibiciones que mantiene la simple ley penal: funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia, y, por consiguiente.

Jugaba en la plaza Ajusco y una parte de mí razonaba: ¿Cómo puedes haberte enamorado de Mariana si sólo la has visto una vez y por su edad podría ser tu madre? Es idiota y ridículo porque no hay ninguna posibilidad de que te corresponda. Por otra parte, la más fuerte, no escuchaba razones: sólo repetía su nombre como el pronunciarlo fuera a acercarla. El lunes resultó peor. Jim diio: Le caíste muy bien a Mariana. Le gusta que seamos amigos. Pensé: entonces me registra, se fijó en mí.

Una vez, al abrir Jim un olóset, cayó una foto de Mariana a los seis meses, desnuda sobre una piel de tigre. Sentí una gran ternura al pensar en lo que por obvio nunca se piensa: Mariana también fue niña, también tuvo mi edad, también sería una anciana como mi abuela. Pero en ese momento era la más hermosa del mundo y yo pensaba en ella en todo momento. Mariana se había convertido en mi obsesión (Pacheco, 2006: 33 – 35).

Es esta la complicación tácita de la historia. En primer lugar, se puede inferir presencia de la pulsión sexual por el desarrollo propio del organismo y, por consiguiente, despiertan pensamientos, sensaciones e intereses que anteriormente no existían; Carlos se ha interesado en la imagen de Mariana. Primero se siente intimidado, luego fija sus pensamientos en ella y finalmente acepta haberse enamorado.

También hay una inquietante para nosotros como lectores: Cariftos anula cualquier posibilidad de ser correspondido por Mariana; esto es, él consideró la posibilidad de entablar una relación sentimental (no sexual, somos enfáticos en eso), pero aterriza en la realidad cronológica de cada uno y sique frecuentando la casa de Jim para no perder esa pequeña ilusión. Finalmente admite haberse obsesionado con Mariana.

comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber (Foucault, 1991: 6).

Pero el protagonista transgrede ese silencio y emite la oración declarativa de su amor a Mariana, por ello se justifica y pide tantas disculpas antes de hablar. En las palabras de Foucault, abre los ojos y se destapa los oídos. No obstante, y aunque el niño trató de mantener todo bajo cierto orden y cautela, no pudo evitar que se supjera todo:

Discúlpeme. [...] Tenía que decírselo. Me iba a morri si no se decía. No tengo nada que perdonarte, Carlos. Me gusta que seas honesto y que enfrentes tus cosas. Por favor, no le cuente a Jim. No le diré, pierde cuidado.

Pero acababa de telefonear el profesor. Alarmados al ver que no aparecía, me buscaron en los baños y por toda la escuela. Jim afirmó: Debe haber ido a visitar a mi mamá. ¿A estas horas? Si, Caritico es un tipo muy raro. Quién sabe que se trae. Yo creo que no anda bien de la caheza.

Mondragón y Jim fueron al departamento. Mariana confesó que no había estado allí unos minutos antes porque el viernes anterior olvidé mi libro de historia. Y a Jim le dio rabia esta mentira. No sé cómo pro vio claro todo y le explicó al profesor. Mondragón habío a la fábrica y a la casa para contar lo que yo había hecho, aunque Mariana lo negaba. Su negativa me volvió aún más sospechosos a los ojos de Jim, de Mondragón, de mis padres (Pacheco, 2006: 39 – 40).

Aquí hay un punto importante para esclarecer: Carlos trató de que el suceso no se desbordara, pero sucedió lo contrario. Jim "ve claro todo" que su amigo estaba enamorado de su mamá, situación que no correspondía a un niño, es decir, a los rituales establecidos por los adultos.

Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores

Claudia Lucia Ortiz Valero¹ Fernando Mendoza Saucedo² Juana María Méndez Pineda³

RESUMEN: La presente investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo realizado en un bachillerato de San Luis Potosí, cuyo objetivo fue comprender los procesos socioeducativos que llevan a los alumnos a tomar la decisión de abandonar la escuela. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis jóvenes que abandonaron sus estudios así como a siete de sus profesores tutores. Dentro de los resultados principales destacan: la falta de acompañamiento del profesor en la formación del alumno, dificultades de los estudiantes para comprender la enseñanza de sus profesores y actitud excluyente del docente hacía algunos alumnos. Asimismo, se describe la experiencia de los jóvenes en su proceso de abandono escolar. Palabras clave: abandono escolar, experiencia de los estudiantes, exclusión educativa.

ABSTRACT: The present research shows the results of a qualitative study performed in a high school of San Luis Potosí, whose objective to understand the socioeducative processes that lead students to take the decision of leaving school. In order to do it, semi-structure interviews were made and applied to six young persons as well as seven of their tutors. Within the main results were emphasized: the lack of accompaniment in the student's formation, the lack of establishment of interpersonal relations, the student's difficulty to understand the professors teaching and an exclusionary attitude of teachers towards some of the students. In the same manner, describes the experience lived by these young persons during their process of school leaving. Keywords: school dropout, student's experience, educational exclusion.

RESUMO A seguinte pesquisa mostra os resultados de um estúdio qualitativo feito numa escola de segundo grau na cidade de San Luis Potosí, o objetivo foi compreender os processos socioeducativos que levam aos alunos á desertar a escola. Para isso, se realizaram entrevistas semiestruturadas á seis jovens que desertaram os estúdios assim como á sete dos seus professores. Dentro dos resultados principais destacam: falta de acompanhamento dos professores na formação educativa do aluno, dificuldades dos estudantes para compreender o ensino dos professores e uma atitude excludente dos docentes para alguns alunos. Assim mesmo, pode se descrever a experiência dos jovens no processo de dissertação escolar. Palavras chave: dissertação escolar, experiência dos estudantes, exclusão educativa.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los jóvenes enfrentan problemas relacionados con las demandas del mundo moderno, que dificultan su ingreso y permanencia en instituciones esenciales para su desarrollo como lo es la escuela. Ante esta situación, su futuro depende de este contexto social así como de las oportunidades de formación educativa que se les brinden (Landero, 2012). Por lo tanto, uno de los mayores retos dentro de las institu-

ciones educativas es eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos en su proceso de formación; sin embargo, persiste un modelo educativo que tiende a ser excluyente debido a que eventualmente expulsa directa o indirectamente a una parte significativa de sus estudiantes. Esto se debe a que diversas problemáticas escolares como lo es el absentismo, la reprobación y el abandono escolar, se ven como algo normal y se hace poco por solucionarlas, lo cual refleja el desinterés de las escuelas en atender las necesidades

^{1.-} Maestra en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Correo: claulu_768@hotmail.com.

^{2.-} Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la UASLP. Director del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. Correo: fmendoza@uaslp.mx.

^{3.-} Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana plantel Centro Golfo. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP. Correo: jpineda@psicologia.uaslp.mx.

educativas de todos sus estudiantes (Calderón, 2009). Asimismo, conforme los alumnos avanzan en su trayectoria académica a etapas superiores como lo es el Nivel Medio Superior, las instituciones educativas van perdiendo la capacidad de asegurar su permanencia en la escuela, lo cual limita las aspiraciones de crecimiento individual y profesional de algunos jóvenes, pues pierden la oportunidad de desarrollar nuevas competencias dentro del contexto educativo (Landero, 2012).

En nuestro país, el abandono escolar constituye la problemática educativa más relevante del Nivel Medio Superior, pues es donde se presenta con mayor frecuencia. Al respecto, de acuerdo con estudios realizados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los porcentajes se ubican de la siguiente manera: Primaria 0.7%, Secundaria 5.5%, Educación Media Superior 15% y Educación Superior 7.6% (INEE, 2014; SEP, 2013).

En el caso de la institución educativa en la que se realizó la presente investigación, la situación no es muy diferente, ya que al finalizar el ciclo escolar 2012-2013, el plantel reportó un porcentaje de abandono escolar del 10.82%, índice cercano al nivel nacional y estatal (San Luis Potosí cuenta con un porcentaje de abandono del 13.5% [INEE, 2014]).

Estas cifras y estadísticas oficiales, nos ofrecen un panorama general sobre la magnitud de este problema y la situación en la que se encuentran algunos jóvenes, pues el fenómeno del abandono escolar los afecta directamente en su crecimiento académico y personal. Sin embargo, resultan ser cifras genéricas y en cierta forma frías, ya que los números tienden a ocultar el por qué y cómo ocurren las cosas (Escudero, González y Martínez, 2009). Por tal motivo, es necesario profundizar en el estudio del abandono escolar tomando en cuenta la voz y experiencia de los jóvenes que atraviesan por este proceso, así como la opinión de sus profesores, para poder determinar acciones adecuadas a las necesidades que puedan presentar los estudiantes y las cuales repercutan en la culminación de sus estudios.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el presente trabajo consiste en una investigación cualitativa que rescata las experiencias de seis jóvenes que abandonaron sus estudios de un centro de bachillerato, así como siete de sus profesores tutores que les impartieron clase, con la finalidad de tener una perspectiva de las principales necesidades educativas que presentan los estudiantes y así definir algunas pautas para diseñar una futura intervención que ayude a prevenir el abandono escolar en esta institución.

REFERENTES TEÓRICOS

¿Deserción o abandono escolar?

El sistema educativo ha utilizado el término de "deserción", para referirse a los alumnos que dejan de asistir a la escuela, tomando en cuenta el origen etimológico de la palabra: proviene del latín desertare que significa abandonar (Martín, González y Poiasina, 1983). Sin embargo, el origen de esta palabra se deriva del ámbito militar ya que hace referencia cuando un soldado no cumple con sus obligaciones y por lo tanto, es considerada una conducta delictiva y un gesto de cobardía. En tal sentido, este término trae implícita una connotación negativa para la persona que se atrevió a abandonar la escuela, ya que la palabra "desertor" focaliza el problema únicamente en el alumno que abandona sus estudios (Van, 2012). Este aspecto no sólo se trata de una cuestión de términos, es sobre todo una cuestión de convencimiento, es decir, de reconocer que el abandono escolar no solo es un problema de los alumnos, sino un problema que le compete a todos los agentes educativos (directores, docentes, padres de familia) y a la sociedad en general (González, 2006). Es por ello, que se retoma el concepto de abandono escolar, pues esta expresión permite comprender el fenómeno de forma holística, considerando todos los ámbitos en los que se desenvuelve el alumno (Van, 2012).

Por otra parte, es importante señalar que el abandono escolar no solo se esclarece con el significado de los términos que se estén utilizando, también es trascendental la manera en que se aborde su estudio, pues son diversos los enfoques que se pueden manejar. Por tal motivo, esta investigación retoma planteamientos teóricos vinculados a analizar el abandono escolar como una forma de exclusión educativa, que permita profundizar en su comprensión y entenderlo como un fenómeno con orígenes dentro y fuera de las instituciones educativas (Escudero, González y Martínez, 2009).

El abandono escolar como exclusión educativa

Tinto (citado en Zúñiga, 2006), señala dentro de las posturas teóricas que explican el abandono escolar, las teorías ambientales, las cuales hacen énfasis en el impacto que tienen sobre los alumnos la organización de las instituciones y de la sociedad en general. Una variante de estas teorías son las sociales, cuyo planteamiento supone que el "fracaso" de los estudiantes esta moldeado por el "éxito" que define la sociedad, de manera que el abandono escolar es parte de un proceso de segregación cuyo objetivo es mantener la desigualdad social y educativa. En relación con lo anterior, autores como Escudero,

González y Martínez (2009), señalan que el abandono escolar es un proceso vinculado con la exclusión educativa, ya que constituye el último eslabón de una serie de factores, relaciones y dinámicas, que hacen que algunos alumnos no reciban una educación y/o apoyo adecuado a sus necesidades, intereses y objetivos educativos. En este sentido, se habla de exclusión educativa en aquellas situaciones finales o intermedias, en las que determinados estudiantes son privados de aprendizajes significativos así como de la oportunidad para lograrlos. De la misma manera, la perspectiva de la exclusión invita a reconocer y clarificar de qué se priva, a qué estudiantes afecta y cuáles son los criterios y procedimientos utilizados para decidir quiénes permanecen y finalizan sus estudios así como quiénes son excluidos de ellos.

Como respuesta a los planteamientos anteriores, la educación inclusiva surge ante la necesidad de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, por lo que postula el derecho a recibir una educación de calidad, en donde se logre el aprendizaje, el rendimiento, la asistencia y la participación de todos los alumnos. Del mismo modo, se centra en la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y coadyuva en la mejora de la educación al atender al alumnado de acuerdo a sus necesidades (López-Melero, 2004; Moriña, 2008).

METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de la presente investigación, su diseño está fundamentado desde un enfoque cualitativo, es decir, "busca conocer la naturaleza profunda de la realidad así como la razón de su comportamiento" (Martínez, 2006: 66). En este caso, el objetivo es comprender los procesos socioeducativos que llevan a los alumnos a abandonar la escuela en relación con sus características y necesidades.

El trabajo de investigación se realizó en el turno vespertino de un Colegio de Bachilleres de la ciudad de San Luis Potosí, la cual es una institución de Educación Media Superior coordinada por la Dirección General del Bachillerato de la SEP. Los participantes fueron seis jóvenes que abandonaron sus estudios en esta institución durante el ciclo escolar 2012-2013, tres hombres y tres mujeres cuyas edades oscilan entre los 16 y 19 años. Cuatro de ellos dejaron el colegio al finalizar su primer año de bachillerato, mientras que los dos participantes restantes abandonaron la escuela en su segundo año. Asimismo, se contó con la participación de siete profesores tutores de la institución, los cuales cuatro son del género femenino y tres del género masculino; sus edades fluctúan entre los 40 y los 55 años y llevan laborando en la institución un promedio de 20 años.

Para la recopilación de datos, se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada (Martínez, 2006). Para ello, se elaboraron dos guías de entrevista: una para profesores donde se exploraron elementos como: las características que presentan los estudiantes poco antes de abandonar la institución, los factores que consideran inciden en el abandono de sus estudios, así como el apoyo que se les brinda a los alumnos en general; y otra dirigida a los jóvenes que abandonaron sus estudios, para indagar aspectos como: los motivos por los que dejaron la institución, apoyo brindado por los profesores y su experiencia vivida en la escuela.

La información obtenida de las entrevistas, se analizó mediante el método de categorización de datos o análisis temático propuesto por Shagoury y Miller (2000), el cual consiste en interpretar las palabras de los participantes y representarlas por medio de patrones comunes denominados categorías. Para la presentación de los resultados, se realizó una triangulación de categorías propuesta por Bertely (2000). Dicha técnica consiste en triangular las categorías del intérprete (construcción propia del investigador), las categorías sociales (obtenidas del discurso de los participantes) y las categorías teóricas (sustentadas por un autor), con la finalidad de brindar una mayor confianza en la construcción de los resultados.

RESULTADOS: Las miradas detrás de las cifras

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, describiendo cada una de las categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas realizadas tanto a los jóvenes como a los profesores tutores. Asimismo, se mencionan dos ejemplos de los códigos que se utilizan para la identificación de los participantes:

EJ1= Entrevista Joven 1 (Este código abarca hasta el número 6).

EP1= Entrevista Profesor 1 (Este código abarca hasta el número 7).

Los resultados se encuentran organizados en 4 categorías con sus respectivas subcategorías, las cuales se describen a continuación:

Mis rutas hacia el abandono.

Esta categoría hace referencia a los procesos y/o acciones educativas y sociales que con el tiempo, inciden en el abandono de los estudios de los alumnos. Se divide en cuatro subcategorías:

No me apartes del camino

Esta subcategoría representa aquellas acciones y actitudes del profesor, que provocan que el alumno perciba un trato diferenciado y solo para algunos de sus compañeros. Esto instaura diferencias en el apoyo recibido y favorece que se lleven a cabo prácticas de exclusión en el aula, como lo menciona la siguiente joven de 17 años:

Yo esperaba que los profesores fueran buenos, como te digo, que fueran parejos, que no nos hicieran caso a unos y a otros si, y algunos maestros eso hacían (...) entonces como que si hubo mucha desigualdad en el grupo (EJ5).

Por su parte, algunos profesores reconocen llevar a cabo, formas de exclusión en el aula. Un ejemplo es el siguiente argumento de una profesora:

De alguna manera sabemos que los muchachos traen problemas (...) y pues yo los ayudo hasta donde puedo, porque es imposible atenderlos a todos (...)

si tuviera dos, tres...veinte sí, pero tenemos 65 alumnos y muchas veces solo vemos caras (EP2).

Uno de los aspectos que influye en el abandono escolar de los estudiantes y sus experiencias escolares es el ambiente de aprendizaje así como las relaciones sociales que se desarrollen dentro del aula. Esto determina el grado en que los alumnos sienten que pertenecen al grupo, por lo que si el alumno percibe actitudes de rechazo y exclusión, difícilmente mostrará interés en seguir con sus estudios (González, 2006). Asimismo, como lo señala Tinto (1992), el profesor es quien propicia ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes, por lo que su actuación y comportamiento frente a ellos influye en su interés académico.

Un mundo extraño

González (2006), argumenta que otro de los factores relacionados al abandono escolar son las prácticas docentes basadas en currículos superficiales que impactan negativamente en los alumnos al no proporcionarles conocimientos interesantes y significativos para ellos, lo que deriva una experiencia escolar aburrida y ajena, que provoca que el estudiante se sienta extraño con respecto al ambiente escolar y a las actividades desarrolladas (Tinto, 1992). Con relación a lo anterior, se señala la experiencia del siguiente joven, que abandonó sus estudios durante su primer año de bachillerato:

(...) pues las clases de algunos profes son aburridas, no les entendía nada, siempre era lo mismo, como la de inglés, siempre explicaba toda la clase en inglés, y luego le preguntabas alguna duda y te ignoraba (...) (EJ3).

4.1.3 Mis amigos enemigos

La socialización resulta una parte importante en el desarrollo del alumno, pues necesita compartir sus sentimientos, dudas e intereses con otras personas, por lo que busca el apoyo y la aceptación de los amigos o su grupo de iguales (Almaguer, 2000). Sin embargo, en ocasiones esta interacción suele ser negativa, provocando que lleve a cabo acciones que repercuten en su buen desarrollo social y académico. Esta subcategoría hace referencia a la influencia de los compañeros, como uno de factores que incide en que los jóvenes pierdan el interés por el estudio y le den mayor peso al aspecto social, lo que ocasiona que su desempeño académico disminuya y corra el riesgo de abandonar la institución por reprobación de materias, como lo manifiesta el siguiente joven:

(...) siempre andábamos los tres de relajientos, los profes como que no nos querían ver juntos, cuando ellos faltaban, yo si trabajaba y entraba a clases (...) la verdad es que mi error fue que yo solo si trabajaba, pero cuando me juntaba con ellos casi no hacía nada y por eso reprobé (EJ2).

Asimismo, una profesora señala que dentro de las causas principales del abandono escolar, es la influencia de los compañeros:

Pues considero que una causa

(...) es la influencia de los amigos, hay muchos alumnos que manipulan a otros y pues los convencen de que se echen la pinta, se van sabrá Dios a dónde y no entran a clases (EP2).

4.1.4 Mi familia contra el estudio

Esta subcategoría describe la falta de apoyo familiar o desinterés de los padres en la formación académica de sus hijos, lo cual es percibido por los jóvenes y por sus profesores, como lo señalan los siguientes participantes:

> Una razón por la que deje la escuela fueron mis papás, bueno mi papá, porque pues, siempre se enojaba cuando le pedía para pagar la colegiatura o cuando le decía que tenía que ir a las juntas, la última vez no pagó y le valió que perdiera el semestre (...) (EJ1).

> Una causa seria el desinterés de los padres en sus hijos y el poco apoyo (...) yo pienso que si los padres de familia se unieran más a la causa de ellos, es decir, motivarlos a que estudien, otra cosa seria (...) (EP4).

Moriña (2008), señala que la participación de la familia en el proceso educativo es esencial para que éste se lleve a la práctica con éxito. Menciona que algunas veces los esfuerzos de las instituciones fracasan por la escasa implicación de los padres en el desempeño académico de sus hijos. Por lo tanto, la familia es un eje importante para el estudiante, pues todo lo que suceda dentro de ella, lo ayudará y motivará a enfrentar la vida dentro y fuera de la escuela.

Mis necesidades escolares

Esta categoría detalla las necesidades percibidas tanto por el joven como el profesor y las cuales consideran hacen falta para que el estudiante continúe con sus estudios y logre un buen desarrollo personal y académico.

Reconóceme

En esta subcategoría se describe la percepción negativa que tiene el joven a partir de su experiencia, acerca de la actitud del profesor en clase, pues considera que éste no reconoce sus habilidades y deja de lado sus intereses y opiniones personales, tal como lo señala la siguiente joven:

Algunos maestros no tomaban en cuenta tu opinión o las participaciones en clase, ni que estuvieran bien hechos los trabajos (...) me hubiera gustado que nos dejaran hacer más actividades que nos gusten y como queramos, claro siempre y cuando estuvieran bien hechas (EJ1).

Acompáñame en el sendero del saber

La tutoría se entiende como el acompañamiento por parte del profesor no solo en el aspecto académico del estudiante, sino en su desarrollo personal, que le permita fortalecer sus habilidades y desarrollar hábitos y actitudes que lo impulsen a una adecuada integración social y desarrollo académico (Alvarado y Covarrubias, 2008). Esta subcategoría hace referencia a que el joven que abandona la escuela, necesitó un mayor apoyo y acompañamiento en su formación por parte de sus profesores durante su estancia en la institución. A continuación se narra la experiencia de una joven:

Me gustaría que no hubiera maestros así, ojalá y que se pusieran en nuestro lugar y que no nada más piensen en ellos (...)

que mejor haya más comunicación, que vean en qué estamos fallando, el motivo o la causa por la cual pasa esto [refiriéndose a su abandono escolar] que tuvieran más interés en nosotros (EJ4). Asimismo, algunos profesores reconocen que hace falta un mayor acercamiento con sus alumnos, como lo señala uno de ellos:

(...) Creo que es importante que te acerques al muchacho para que ellos sientan más la cercanía, la confianza del profe, mostrar interés por ellos (...)

si funciona yo lo he intentado, pero pues no se puede hacer esto, son muchos y ese es un problema fuerte que nos falta resolver (EP6).

El alumno que fui algún día

En esta categoría se engloban las características y comportamientos que presentaban los alumnos tiempo antes de que abandonaran la escuela. De ella se derivan tres subcategorías:

Estudiar, ¿para qué?

Se refiere al desinterés que muestran los jóvenes por el estudio, derivado tanto de la dinámica de la escuela, como de la importancia que ellos mismos le otorgan a su educación:

No sé si me gustaría regresar a la escuela, pues no me gustó el ambiente (...)

mejor me gustaría encontrar un trabajo, te va mejor ¿no?, aunque sin la prepa no es muy fácil, en el COBACH me dijeron que podía regresar el próximo año, pero la neta, no sé (EJ3).

Por su parte, uno de los profesores señala que una de las características más recurrente que presentan los alumnos antes de abandonar el colegio, es el desinterés en su aprendizaje:

> Las bajas calificaciones pueden ser un atenuante para que un alumno se vaya, pues este tipo de alumnos generalmente no asisten a clase, no cumplen con los trabajos, no participan (...) (EP3).

Tinto (1992), sostiene que un factor que influye en el abandono de los estudios es la meta del alumno y el compromiso que la institución asuma en sus estudios, es decir sus objetivos académicos y personales que se ha propuesto y cómo la escuela puede ayudar a lograrlos. Por lo tanto, si el alumno no tiene claro lo que quiere lograr asistiendo a la escuela o definido un proyecto de vida, difícilmente estará dispuesto e interesado a realizar esfuerzos para alcanzar sus metas dentro de la institución. Esta disposición tam-

bién dependerá de la satisfacción que le deje la experiencia académica y social del centro educativo.

Perdiendo el entusiasmo

La motivación es una de las palancas que mueve toda conducta y provoca cambios tanto a nivel escolar como personal. Si bien es cierto, que aspectos como las actitudes, percepciones y expectativas que el alumno tenga de sí mismo dirigen su conducta, también es necesario tener en cuenta las variables externas del contexto escolar que motiven al alumno a permanecer en la escuela (García y Doménech, 2002). Esta subcategoría representa la falta de motivación que manifiestan los jóvenes, la cual puede deberse a dos factores importantes: la actitud del profesor en cuanto a su formación educativa y la percepción que el estudiante tiene de sus capacidades:

Pues mi experiencia al inicio fue muy buena, pero pues después comencé a tener problemas con una maestra, pues me reprobó y no me pasaba y pues yo decidí salirme porque no tenía el caso seguir, para qué, si nunca pude con su materia (EJ4).

En su mayoría, los profesores entrevistados coinciden que una de las características que distinguen a los alumnos que están a punto de abandonar la escuela, es que se desalientan una vez que reprueban materias:

(...) Hay alumnos que batallan en ciertas asignaturas y con el paso del tiempo traen ya acumuladas cierta cantidad de asignaturas reprobadas y pues he notado que en los alumnos entra un desánimo ya que se catalogan que no pueden, o a veces los mismos compañeros o maestros los hacen sentir así (EP7).

Mi amiga la soledad

Como lo señala Tinto (1992), el abandono de los estudios se origina también del aislamiento, particularmente en la falta de interacciones continuas entre el estudiante y los otros miembros de la comunidad escolar. Esto puede deberse a sentimientos personales como la desvalorización o la baja autoestima derivados en algunas ocasiones del trato negativo de los profesores o compañeros de clase. Al respecto, se menciona la experiencia de una joven que manifiesta actitudes de aislamiento durante su estancia en la escuela y las cuales la orillaron a tomar la decisión de abandonar la institución:

Yo siempre estaba separada, los trabajos en equipo era raro cuando yo los hacía, quería entregar el trabajo completo yo sola a hacerlo con compañeros, porque no me gustaba trabajar con ellos, y creo que por lo mismo, ellos tampoco querían trabajar conmigo (...) (EJ5).

Los profesores, también señalan que los alumnos que abandonan el colegio, se caracterizan por presentar dificultades para relacionarse con sus compañeros de clase y maestros. Pudiera ser que el alumno se relacione poco con los demás alumnos, o sea haga pocas amistades o no haga amistades dentro del salón de clases, cuando se le ponga a trabajar en equipo si es el caso no trabaje en equipo (...) también no se acercan hacia los maestros, es muy difícil (EP3). La representación de mi abandono

Cada alumno cuenta con una experiencia única durante su transcurso por la escuela, dado que sus intereses y necesidades son diferentes. Por lo tanto la percepción y representación de su abandono dependerá de esta experiencia personal. En esta última categoría se describe el significado que los jóvenes le otorgan a la experiencia vivida durante su proceso de abandono escolar. En ella, se distinguen dos subcategorías:

Misión fallida.

Se refiere a que el joven define su proceso de abandono escolar como un fracaso personal, lo cual le genera sentimientos de frustración:

Pues sí me gustaría seguir estudiando, porque pues siento que fracasé pues yo decidí salirme y lo peor por algo muy tonto (...) (EJ5).

La lección aprendida

En esta subcategoría los jóvenes hacen referencia a que la experiencia vivida en su proceso de abandono escolar, les permitió reconocer sus errores por lo que la consideran un aprendizaje y la oportunidad de comenzar de nuevo, tal como lo relata el siguiente joven, que tiene la intención de retomar sus estudios:

(...) no estudiaba para los exámenes, y es de lo que también me arrepiento (...) pues por no entrar a las clases, al final se me fue el tiempo, pero bueno, si me dan chance de regresar al COBACH o a cualquier escuela, estoy seguro de que procurare no hacer tantas tonterías (EJ6).

Tinto (1992) señala que para entender la manera en que los estudiantes perciben su abandono se deben considerar como mínimo los propósitos y compromisos que estos tengan al inicio de sus estudios. No todos los objetivos de los alumnos se identifican con la culminación de sus estudios o con las metas de la institución. Por ende, cuando un alumno decide abandonar la escuela, es porque percibe que en ella no se satisfacen sus intereses y preferencias personales. En cambio, cuando el

abandono es definido por el estudiante como un fracaso personal y académico, significa que ese abandono constituye también un fracaso para la institución, pues no hubo interés por parte de esta última para ayudar al alumno a lograr lo que se propuso inicialmente (Tinto, 1989). Por ello, es importante que tanto la institución como los profesores tengan conocimiento de las necesidades e intereses académicos y personales de sus alumnos, para apoyarlos en el cumplimiento de sus metas.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que en el proceso de abandono escolar de los alumnos de esta institución, se involucran diversos aspectos relacionados con el contexto cercano del alumno como lo es la familia y los compañeros de clase. Asimismo, se presentan elementos relacionados con la práctica docente así como la construcción social que se tiene sobre esta problemática en la institución, pues tienden a relacionarla con los alumnos que presentan bajo desempeño académico. No obstante, a pesar de que la reprobación de materias es uno de los motivos principales de abandono escolar referidos por los participantes, ésta puede derivarse de factores como los procesos de enseñanza y el trabajo en el aula de los docentes. Esto se concluye debido a que los jóvenes entrevistados manifiestan dificultades para comprender la forma de enseñanza de algunos de sus profesores, lo que obstaculiza el logro de un aprendizaje significativo de los contenidos escolares. De igual manera, algunas actitudes del profesor en clase como la falta de reconocimiento de las habilidades de los alumnos y el dejar de lado sus intereses y opiniones personales, pueden provocar en el estudiante actitudes de rechazo hacia el estudio. Por lo tanto, es importante que el docente considere que cada alumno tiene cualidades únicas y un ritmo de aprendizaje diferente, por lo que dentro de sus funciones está la de diversificar sus estrategias de enseñanza para atender la diversidad de alumnos presente en sus aulas, así como motivarlos y acompañarlos a lo largo de su trayectoria escolar.

Otra característica predominante, es que los jóvenes abandonan sus estudios durante su primer año de bachillerato, lo cual se relaciona con la dificultad que presentan algunos de ellos para integrarse al ambiente escolar y establecer relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros. Por consiguiente, conforme avanza el semestre y/o ciclo escolar, presentan comportamientos de aislamiento que culminan con la decisión de abandonar sus estudios. Ante esto, el docente juega un papel importante en las interacciones personales, pues otra de sus funciones es la de fomentar la colaboración y participación de todos los estudiantes, lo que permite una interacción más natural entre compa-

ñeros y entre el profesor con sus alumnos (Tinto, 1992).

De igual forma, se pudo observar que otro de los factores relacionados con el abandono escolar de los estudiantes de esta institución, es la falta de apoyo familiar en el estudio de los jóvenes. Y aunque la escuela tiene poco alcance en este aspecto, puede contribuir a que los padres de familia muestren un mayor interés en la educación de sus hijos, al involucrarlos en las actividades escolares y al crear espacios colaborativos donde se busquen soluciones conjuntas a las necesidades que estén interfiriendo en la trayectoria escolar de los alumnos (Moreno, 2010).

Por todo lo anterior, un primer paso para llevar a cabo acciones que coadyuven al abandono escolar, es reconocer que esta problemática educativa no solo radica en el estudiante, sino que también la escuela, su cultura y dinámica escolar contribuyen en ello. Por lo tanto, es importante asumir el papel que la institución y los profesores juegan en su prevención, para pensar cómo podrían modificarse ciertas acciones educativas para garantizar la atención de dichas necesidades, o bien, analizar cómo estás acciones pueden estar contribuyendo al abandono escolar de algunos de sus estudiantes. En consecuencia, se propone como estrategia de intervención, el fortalecimiento de la tutoría en la práctica de los profesores de esta institución, a través de la reflexión sobre la importancia que implica este proceso de acompañamiento continuo, así como la implementación de estrategias que les permitan atender las necesidades educativas de sus alumnos. Esto con la finalidad de contribuir a que todos los estudiantes concluyan de manera satisfactoria con sus estudios y logren una formación integral a través de una educación de calidad.

REFERENCIAS

Almaguer, Teresa (2000). El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje, México, Trillas. Alvarado, Elizabeth y Covarrubias, María (2008). Orientación y tutoría, México, Arlequín.

Bertely, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, Madrid, Paidós.

Calderón, David. (2009). Valoración general. En D. Calderón, I. Barrera, P. Rocha, D. Rocha, C. Martínez, Y. Peralta, E. Verduchi... A. Mendoza, Contra la pared. Estado de la educación en México (pp. 12-33), México: Mexicanos primero.

Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y Martínez, Begoña (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas",

Revista Iberoamericana de Educación, núm. 50, pp. 41-64.

García, Francisco y Doménech, Fernando (2002). "*Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*", Revista electrónica de motivación y emoción, vol. 1, núm. 6, Chile, pp. 24-36.

González, María Teresa (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, España vol. 4, núm.1, pp.1-15.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). Panorama Educativo de México: Indicadores del sistema Educativo Nacional 2013: Educación Básica y Media Superior; ver http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf (enero, 2015).

Landero, José Francisco Javier (2012). Deserción en la Educación Media Superior en México. Suma por la educación. La sociedad abriendo espacios a la calidad educativa; ver http://www.sumaporlaeducacion.org.mx/ articulos-suma/desercion-de educacion-media-superior/ (febrero de 2015).

López-Melero, Miguel (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, Málaga, Aljibe. Martín, Ricardo; González, Zobeida y Poiasina, Marta (1983). Deserción, Desgranamiento, Retención, Repitencia, Argentina, Kapelusz.Martínez, Miguel (2006). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa, México, Trillas.

Moreno, Tiburcio (2010). "La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar", Profesorado: revista de currículum y formación del Profesorado, vol. 14, núm. 2, Granada, España, pp. 235-249. Moriña, Anabel (2008). La escuela de la diversidad, España, Síntesis.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (2013). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013; ver http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_ cifras/principalescifras_2012_2013_bolsillo.pdf (Marzo de 2014).

Shagoury, Ruth y Miller, Brenda (2000). El arte de la indagación en el aula, Barcelona, Gedisa.

Tinto, Vicent (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", Revista de la Educación Superior, vol. 8, num.71, México, pp.33-51.

Tinto, Vicent (1992). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, México, UNAM-ANUIES.

Van, Sylvia (2012). "La Política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm.52, México, pp.115-139.

Zúñiga, María Guadalupe (2006). Deserción Estudiantil en el nivel superior. Causas y solución, México, Trillas.

"Orientación Educativa. Enfoques y herramientas". Editorial Psicolibros-Waslala, Montevideo. (Agosto de 2014)

Balaguer, Carbajal y Correa (compiladores) 226 páginas.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Enfoques y herramientas

Roberto Balaguer - Miguel Carbajal - Luis Correa (Comp.)

tutoría animación

extensión

extensión

ocondinación

ocondinaci

La Orientación Educativa constituye un campo que intenta articular una serie de prácticas a través de la reflexión teórica y la investigación. Algunas de antigua data y otras más recientes, tienen en común sostener, enriquecer y ayudar a dar sentido a la experiencia educativa de los alumnos en la educación formal. En los comienzos del Siglo XXI, las instituciones educativas viven una crisis de eficacia y de retención del alumnado, debida en parte al agotamiento de un modelo académico basado en los contenidos y a una práctica pedagógica rígida, asimétrica y concebida para poblaciones homogéneas. Los proyectos de Orientación Educativa pueden colaborar en la diversificación y contextualización de los desarrollos curriculares, atendiendo a las personas en su individualidad y a los entornos culturales en su variedad y riqueza. Con frecuencia se han instituido prácticas de orientación, pero sin que exista una preparación adecuada y específica de los docentes que las llevan a cabo. Bajo diferentes denominaciones: profesor adscripto, consejero, coordinador,

preceptor, tutor, etc., este rol se ha venido cumpliendo, a menudo con buenos resultados. Este volumen recoge lo mejor de esa experiencia y la sistematiza, proyectándola hacia una mayor profesionalización.

Los autores, docentes universitarios de Postgrado en Orientación Educativa, presentan diferentes enfoques, plurales en sus referencias teóricas y áreas de intervención, pero con un resultado común: enriquecer los recursos educativos que la impostergable mejora de la enseñanza requiere.

Bachás (Historias que deben ser contadas ...)

Denise Lima Brasil

Mucho tiempo, disfrutando de la sombra de los enormes baobás, familias enteras se reunían para contar historias de sus antepasados. Informes de países tan lejanos y tan cercano al corazón! Isa, para escucharlos, repitió palabra por palabra, porque un día quería ser cantante y contador de historias ¡hermosas!

Su abuelo, Lutalo, junto con otros ancianos reveló cuentos de tribus, reinos e imperios de África. Impresiones calibre tan exuberante de lugares maravillosos dejado atrás. Cuando se piensa en las fortalezas construidas en África, Isa estaba orgulloso de sus antepasados.

Alrededor de los baobás, los ancianos también hablaron, fuera lo que fuera, para tomar una decisión. Isa observaba todo con atención y piensa:

_ ¡Cuánta sabiduría hay en la unanimidad!

Y así, Isa creció, se enamoró de Kira. Tuvieron dos hijos: Jamila y Gogo. Continuó diciendo africanidades sus hijos, los amigos de sus hijos, los hijos de sus hijos. Siempre a la sombra de los baobás.

Todos escucharon con atención las historias de ciudades Yorubá, Ife, la cuna de la civilización yorubá, y Benin, los imperios de Ghana, Malí, Songhai y muchos otros, y de las civilizaciones egipcias y etíope.

Pasado. Un día, Babu, nieto de Isa, consciente del discurso de abuelo, preguntó:

_ Abuelo, ¿por qué nunca he oído estas historias en mi escuela?

Isa no se sorprendió. Él sabía por qué. Sabía que el camino de sus antepasados, por él y otros de ascendencia africana había sido siempre peleando. Que entre muchas batallas para conquistar el espacio, muchos se han ganado, otros todavía están siendo ...

Sabía, también, que Babu tenía razón. Pensó en la conquista de la Ley 10.639, Ley de Movimientos, y se recordó de su abuelo y baobás. Comparó la Ley al baobás, lleno de historias, relleno de inteligencia, y dijo:

_ Ley Baobá, llegó aquí para quedarse, Mojubá, Mojubá!

REMANDO en la cultura... Hojas sueltas...

17 de enero, día de San Antonio Abad A la santísima Trinidad, a los amigos, en orden de aparición: J. Manuel Ibarra, Jorge Ramírez, Gerardo Meneses y Gerardo Nieto,

The Doors "In the doors of perception were cleansed, every thing would appear to man as it infinite"

Pecado

"Érase un rey que tenía cierta pintura que valoraba por encima de las demás. A diario la observaba durante largo rato; en ella veía cifrados los secretos de su alma y adivinados los confines de su Imperio. La pintura era ambigua y oscura, como el propio Rey, y era inabarcable, infinita, como su reino. Justamente por eso le servía de brújula. De hoja de ruta, de mapa.

La pintura era El Jardín de las Delicias, tríptico que Hieronymus Bosch había pintado en un arrebato genial y alucinatorio. Ante los ojos de Irina, este famoso jardín se extiende como un gran teatro del mundo, prodigiosamente onírico. Si el Bosco lo hubiera escrito o filmado, en vez de pintado, el resultado habría sido una guía completa de lo sagrado y lo profano. Una Comedia divina y humana como la de Dante o Balzac; un evangelio apócrifo; un Apocalipsis de Coppola o según San Juan". (Laura Restrepo, Pecado, 2016, Edit. Alfaguara. México.)

(El Jardín de las Delicias)



Las penas de Anton, Benito y Bernardo

Se sabe más o menos cuando nació San Antonio Abad, en el año 251, en Menfis Egipto. En el tiempo en que comenzaba a ser común convertirse en asceta para purificarse en el cultivo de la soledad, la oración, la penitencia y el ayuno. Para los anacoretas como San Antonio Abad, el mundo, su gente con sus atractivos

no importaban, solo ellos y su prolongado suicidio penitente les incumbía. Se dice que Antón vivió más de 20 años, solo sostenido por sus huesos, el agua y las raíces con las que se mantenía. Se dice que la única compañía que aceptaba era la de los animales que frecuentaban la cueva utilizada como ermita. En el año 305, cuando el santo contaba 54 años de edad, abandonó la ermita y se dedicó a fundar monasterios. Tuvo la genial idea de que los monasterios reprodujeran su estilo penitente; que tuvieran celdas aisladas, lejanas entre sí, difícil para relacionarse con los demás monjes, y que estos sufrieran una purificación tortuosa como la de él. San Antón el cuidador o protector, murió a los 105 años, con el gozo de terminar como un asceta del automartirio, y con la idea de haber agradado a Dios. San Benito también fue un religioso que se aisló de la vida placentera de Roma y de todo aquello que atentara contra la purificación del espíritu. Fue uno de los principales ermitaños que innovaron la tecnología rupestre del autoflagelamiento del cuerpo, se martirizó de mil formas, lo cual le permitió crear las "reglas" ascetas para agradar a dios y alejarse de las tentaciones del diablo por la vía del suplicio y la oración. Después de largos años de cautiverio, Benito abandonó su encierro voluntario en una ermita escondida en un paisaje hostil y agreste de la toscana y viajó por distintas regiones italianas y europeas para fundar monasterios. En Monte Cassino, junto a las ruinas del Templo de Apolo y de la Diosa Vesta, (deidad de la tierra y el fuego) allí en donde las 16 vírgenes vestales le veneraban casi durante toda su vida; en ese lugar, el santo anacoreta fundo dos capillas y la abadía de Monte Cassino, creó la orden benedictina, la que acogió a muchos monjes de otras latitudes y filiaciones religiosas, y tuvo una gran influencia en el viejo continente, por su marcada orientación estoica, muy de moda, en donde rasgarse las vestiduras y flagelarse era lo recomendable, en aras de lograr un pisito en el paraíso. Se cuenta que Benito escogió el momento de su muerte, por lo que dispuso todo para sucumbir en la gracia. Finalmente, el santo fue enterrado en el Monte Cassino, en el mismo lugar en donde se encontraba el templo de Apolo y muy cerca del sitio en donde se localiza el sepulcro de su hermana Santa Escolástica, allí mismito en donde las vírgenes eran sacrificadas por desobediencia.

Blacke:

"Mientras paseaba entre las llamas del infierno, deleitado con los goces del genio que a los ángeles parece tormento y locura, recogía algunos de sus proverbios pensando que, así como los dichos de un pueblo llevan el sello de su carácter, los proverbios del infierno muestran la naturaleza de la sabiduría infernal mejor que ninguna descripción de edificios o vestiduras. Cuando volví a mi casa, sobre el abismo de los cinco sentidos, allá donde una doble llanura se desploma sobre el presente mundo, vi un poderoso demonio envuelto en nubes negras, aleteando en las paredes de las rocas; con llamas corrosivas escribió la sentencia siguiente, comprendida por el cerebro de los hombres y leída por ellos en la tierra: ¿No comprendes que cada pájaro que hiende el camino del aire es un mundo inmenso de delicias cerrado para tus cinco sentidos?" (William Blake, "Visión memorable", en la obra, El matrimonio del cielo y el infierno, Fontamara, México. 2007).

Eagles

Conducía por una carretera desierta y oscura, un viento fresco bruñía mi cabello, un cálido olor de humedad se esparcía con el viento. A lo lejos percibí una luz trémula y de pronto mi cabeza se puso pesada y mi vista obnubiló. Como pude continué sorteando una oscuridad que se extendía y devoraba el paisaje agreste. Llegué hasta un lugar insípidamente iluminado, era una casa vieja v grande, aparentemente abandonada. Ella estaba en la entrada, entre la penumbra parecía bella y extraña, escuché la campana de la misión y pensé: este lugar puede ser el cielo o el infierno. Entonces ella encendió una vela y me mostró el camino. Había voces en el corredor, que parecían decir con irónica cordialidad: "Bienvenido al Hotel California, hermoso lugar". Me sentía perturbado por un dolor de cabeza incesante, y por las voces y sonidos. Ella me llevó hasta un salón que apenas iluminaba mezquinamente a un enjambre de siluetas; reían histéricas hasta el llanto, unas parejas acompasaban sus cuerpos con una cadencia voluptuosa, ella me ilustró: bailan para recordar y también lo hacen para olvidar, me quedé perplejo. El aroma de un sudor dulce de verano se esparcía en el bullicioso lugar. Llamé al camarero y le pedí vino, la garganta y más el ánimo lo tenía reseco. Después ella me condujo por un laberíntico lugar, me introdujo a una habitación ruidosa y ruinosa, de vidrios oxidados empotrados en el techo, cortinas raídas y de añejos olores de humedad en los muebles. Allí el maestro de la noche, un calígula cualquiera, disfrutaba la orgía mientras el champagne reposaba en la heladera. Frenético se irguió y ordenó el ritual, me fue arrebatada mi extraña acompañante, fue dócilmente recostada en la cama y sorpresivamente la acuchillaron cuantas veces la saña dotó de fuerza a los dionisiacos huéspedes, pero no podían matar a la bestia, los cuchillos parecían truenos entre la mortecina y parda semioscuridad. Me alejé corriendo como pude de allí, cuando sentía el final del embrollado camino, me topé con el camarero que impasible me confesó -desde 1969 cada verano vivimos con estos espíritus-. Con sorna preguntó: ¿le agradó su estancia?... no es

necesario que reserve en el Hotel California, porque usted ya nos pertenece.

El Templo de San Antonio Abad

Es uno de los recintos religiosos más antiguos de la Ciudad de México, primero fue una ermita que a solicitud del soldado Don Alonso Sánchez, le fue concedida en 1530, casi un lustro después de la conquista de México Tenochtitlan, cuando todavía las heridas de guerra no cicatrizaban. Casi un siglo después con la llegada de los monjes antoninos, en el barrio indígena de Acatlán, comenzó la construcción de un modesto templo, al que se le anexo, tiempo después, un convento y un hospital donde se atendían enfermedades contagiosas, especialmente la del llamado "fuego sacro" o "Mal de San Anton", que era un tipo de enfermedad gangrenosa. Sin embargo, la orden antonina no tuvo la fortuna para desarrollarse, porque en un periplo accidentado, un siglo después, la orden fue suprimida por el Papa Pio VI y tanto el hospital como el convento fueron abandonados. Así llegó el año de 1821 en la parte agónica de la Nueva España, cuando el inmueble en donde se encontraban fueron vendidos al comerciante francés Joseph Faure, en donde instaló una fábrica de hilados, precursora de las fábricas de ropa que en el curso del siglo XX se extendieron de la av. San Antonio Abad hasta la de José Ma. Izazaga, muchas de estas fábricas desaparecieron con sus costureras la mañana del 19 de septiembre de 1985. Del conjunto religioso solo queda el templo de San Antonio Abad que se encuentra cerrado desde hace medio siglo. Este recinto aun presenta la sencilla portada neoclásica construida en 1687, (fue uno de los primeros recintos que se adhirió a este estilo), un gran frontón destaca en la parte superior, con una gran hornacina al centro en donde se encontraba el busto de San Antonio Abad, la entrada enmarcada con unas pilastras estriadas y un modesto campanario barroco de dos cuerpos con su linternilla, el inmueble padece una restauración que como condena, parece nunca terminar.

Procul Harum

Bailabamos un ligero fandango, nuestros cuerpos, apenas perceptibles en la oscuridad se fundían en el ritmo; adheridos y voluptuosos daban vuelta y vuelta. Me sentía mareado, los parroquianos pedían eufóricos todo y más de todo. Quería huir con mi ocasional acompañante a la habitación más cercana del barcito, se lo susurré y complaciente aceptó de inmediato, nos escabullimos. Cuando entramos en la habitación, sentí que el techo desaparecía y que la intemperie nos abrigaba, todo se encontraba en la penumbra, la luz del

buró era mortecina y apenas podía distinguir la silueta desnuda de mi acompañante, parecía que flotaba en la opacidad... A lo lejos se escuchaba al molinero narrar un cuento, parecía que su voz emergía de la nada del viento, acribillaba las ventanas y lograba filtrarse en la habitación. Un golpe discreto en la puerta me regresó de la contemplación de mi acompañante, recostada en la cama; era el camarero, caminó inmutable hasta el buró y dejó la bandeja con bebidas, salió impávido y con sutileza cerró la puerta. Bebimos demasiado y seguimos bailando más, estaba lúbricamente aturdido, luego me recosté a su lado. Sentí que el frio la consumía, la abracé y miré, pero la atmósfera parda solo obsequiaba un rostro borroso e inextricable. Se incorporó, flotó y confesó ser una de las 16 vírgenes vestales, sacrificada hace siglos en una noche como esta por haber perdido el voto de la pureza y por adultera; amenazante y con arrojo agregó que necesitaba compartir el sacrificio con un hombre como yo, que me preparara...Entonces se acercó con un sigilo amedrentador y me ofreció un glacial beso, más ritual y hechicero que afable. La empujé con fuerza y entonces sucedió que su figura fantasmal, palideció hasta diluirse entre la oscuridad y el silencio.

Las santas tentaciones

Ahh como sufrieron, pobres. El hambre los fustigaba y causaba estragos en su cerebro, taladraba su estómago; comer, el placentero arte y pantagruélico gozo de tragar, degustar frutos melosos, ácidos y suaves, dejarse seducir por el aroma de la carne asada o del purpureo vino El descanso merecido en un lecho suave, cachondo y limpio, nada de eso... Todo eso eran tentaciones de Satán; peor aún, abjurar de la compañía de la mujer que alisa los cabellos, que se muestra desnuda y seductora por amor, hastío, infidelidad o simple búsqueda, finalmente para los Santos Antonio, Benito, Bernardo y muchos más -anacoretas o no- la mujer es encarnación del demonio de Satán. Entonces y el deseo siempre han sido los mejores generadores de las visiones apocalípticas o de los paraísos, ambas finalmente creadas por el miedo a la debilidad humana: el placer. Maldito Freud que por fortuna no tuvo pisito eterno en el paraíso. Allí está el otro caso, San Bernardo de Claraval enfrentó a veinte mujeres atractivas y sibaritas, una a una las rechazó y se mantuvo virgen, todas las noches San Benito padeció noches lubricas y febriles por el deseo de mujer que siempre lo acompaño y que se supone sublimó. Quizás por este acecho San Antonio Abad, mejor convivía con animales de todo tipo para alejar la tentación del deseo. Un caso más lo representa Santa Margarita de Cortona, una mujer que toda su vida fue acechada por las tentaciones y las visiones

que produce el ayuno de pecar. Murió a los 54 años de edad. Decían los, las malas y viperinas lenguas que 30 años los consagró a probar las mieles de la concupiscencia amorosa y el arrebato. En cambio, sus últimos años paso su existencia entre las noches febriles del deseo y al mismo tiempo con la oración en los labios y el flagelo en el cuerpo, quizás su vida fue más tormentosa que la de los cenobitas Antonio el Abad, Benito y San Bernardo, porque hasta en los últimos suspiros mantuvo la lucha contra el pecado, en sus visiones finales llegó a ver a la barca que la conducía hacia el paraíso, era desviada por una gran corriente que irremediablemente la arrastraba a un despeñadero infinito.

Las tentaciones de San Antonio de El Bosco



La calzada de San Antonio Abad

El camino de la "clandestinidad amorosa" o "del pecado", como quiera llamársele, comienza en el lindero sur del Centro Histórico de la Ciudad de México, en la calzada de San Antonio Abad, cerca de la legendaria e indígena Plaza de Tlaxcoaque y se conecta con la avenida Tlalpan la que atraviesa la región sureña de la ciudad y se ensambla con la autopista a Cuernavaca. Los primeros diez kilómetros de la avenida es una prolongada pasarela donde las 24 horas desfilan prostitutas, también se identifica esta gran vía porque a la vera derecha, de norte a sur, existe una gran cantidad de hoteles de paso, los que conviven negocios y unidades habitacionales. Paradójicamente este corredor picaresco comienza, a la altura del vetusto y modesto templo de San Antonio

Abad, muy cerca de la estación del metro. Allí donde fábricas de ropa se colapsaron debido al par de sismos ocurridos en el septiembre de 1985, lo curioso de este hecho es que esta iglesia apenas fue rasguñada por las sacudidas.

De El Bosco a Freud y Dalí

Se le conoce como Jheronimus Van Aken o Jheronimus Bosch. Los españoles lo han castellanizado como Jerónimo El Bosco y con orgullo en este siglo XXI lo han hecho tan suyo como a Goya, porque el 75% de la obra de este pintor se encuentra en Madrid en el inigualable Museo Del Prado. El Bosco nació en el modesto pueblo de Bolduque, Países Bajos, posiblemente en 1470 en el seno de una familia numerosa. Desde muy joven se advirtió su talento en la pintura y otras artes plásticas. Su obra más emblemática es el Jardín de las Delicias creado entre 1505 y 1510. Esta obra se encuentra montada sobre un tríptico. En las puertas cerradas del tríptico, como portada, aparece el mundo que traslucido se encuentra en una gran esfera de cristal, bajo la custodia de Dios Padre. Cuando se abren las puertas, quedan al descubierto, como si fuera un biombo, tres pinturas extrañas y revolucionarias en el agonizante arte gótico de la edad media. La primera tabla del tríptico representa "La Creación", la 2ª. Tabla, al centro, es el "Jardín de las Delicias" y la tercera tabla, a la derecha, es "El Infierno". A primera vista no es difícil advertir que se trata de una obra basada en una temática religiosa porque en la primera tabla representa la pureza e ingenuidad; la segunda: los placeres, el desenfreno con sus costos pecaminosos, y la tercera tabla: el castigo divino a través de un paisaje apocalíptico y el juicio final. Hasta aquí no hay problema de interpretación, pero cuando se trata de comprender los simbolismos o secretos ocultos que tiene el caleidoscopio de imágenes en la gran obra, la tarea se hace compleja e interesante porque la mayoría de los seres son inconcebibles y fuera de toda lógica de forma, tiempo y espacio. Se ha dicho que esta obra de El Bosco es un gran sueño, llena de íconos oníricos. En las tres tablas existen personajes, cosas, animales todas ellos indescriptibles, que no sería descabellado pensar que El Bosco se adelantó a la objetivación del inconsciente, descubierto por Freud o a la obra surrealista de Salvador Dalí, por lo menos medio milenio. La obra de este genial pintor ha sido interpretada como una parodia de las creencias y temores del cristianismo, la realidad es que El Bosco fue un creyente y un moralista contumaz, por algo gozaba de toda la confianza de Felipe II, católico de cepa. En en ese sentido, "El Jardín de las Delicias" es una lección gráfica del devenir de la gracia y el pecado; una verdadera visión fantástica de esta dualidad. (Para mayor

información, consultar: "Historia del Arte", Editorial Nuevos Horizontes, España 1982, p.82).

La Habitación Azul (al gran escritor venezolano Luis Brito García)

La salida del trabajo, el acuerdo discreto por el cel, el punto de reunión, la salida furtiva, el encuentro, la excitación diluida en la digestión, el deseo absurdo pero necesario de la invisibilidad, la clandestinidad golpeando la conciencia, la adrenalina que sube en el termómetro de la culpa, el encuentro deseado y temido, la habitación con fuerte olor de insecticida rebajado con desodorante barato, la penumbra deseada, el introito de la plática vana al desnudarse ya como una costumbre más (sin descubrimientos capturados de reojo), la pasión que se desborda y el placer medido a discreción con el reloj de pulso, la persona fuera de área y de órbita, la entrega desesperada más rutinaria que erótica, la convulsión inminente, el desenlace, el estallamiento y la caída al precipicio, el relax famélico, el deseo de salir, de huir; la cínica rapidez de bañarse obsesivamente, la desvergonzada manera de vestirse, la culpa que se activa y crece, la mirada al cielo y a lo lejos, las torres del Templo de San Antonio Abad a la vista, el ruido del tráfico que se encrespa, la salida precipitada y liberadora, la culpa que crece por el aroma delatador del jabón "rosa venus" o "jardines de california", otra vez: el deseo urgente de la invisibilidad, la mirada esquiva...

> Riveroll Foundation Inc Julio de 2016



CONGRESO INTERNACIONAL AIOEP 2016

Promover la equidad a través de la Orientación: reflexión, acción e impacto Madrid, 15-18 de noviembre de 2016

El Congreso Internacional AIOEP 2016 está organizado de manera conjunta por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación de la UNED y la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP).

La reunión, que se celebrará en Madrid del 15 al 18 de noviembre de 2016 bajo el lema Promover la equidad a través de la orientación: reflexión, acción e impacto, pretende que los profesionales y actores de la educación puedan debatir sobre el papel que juega la Orientación como elemento clave en el sistema educativo y, al mismo tiempo, que este diálogo e intercambio de experiencias contribuya a la creación de sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

Colaboran en este Congreso la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), la Confederación de Organizaciones de Profesionales de la Orientación (COPOE), la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO), EDUCAWEB, la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) y la Red Euroguidance.

Madrid, abril de 2016

Página web: www.iaevgconf2016.es





La Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM y el Proyecto PAPIME. Mejoramiento de los procesos de orientación educativa en el bachillerato.



CONVOCAN AL

Simposio Nacional

- de Intercambio de Investigación
- en Orientación Educativa.

Los jóvenes ahora

Septiembre 29 y 30 de 2016 Ciudad Universitaria

Objetivo

Conocer los resultados de investigación obtenidos en los últimos diez años acerca de las condiciones sociales o académicas que enfrentan las y los jóvenes mexicanos y que inciden en su vida cotidiana, escolar o en las expectativas de oportunidad y progreso.

Dirigido a

Orientadores educativos, investigadores, docentes e interesados.

Bases

Presentar resultados de una investigación terminada o en proceso en los últimos diez años que se ubique dentro de los siguientes Ejes:

- Travectorias escolares
- Calidad de vida y permanencia escolar
- Modo de vida y capital cultural
- Elección profesional y expectativas de progreso
 Deberán presentar un documento que contenga:
 Titulo, autor o autores, institución y lugar

 - · Exposición del problema
 - · Metodología
 - · Resultados.
 - · Referencias bibliográficas o documentales
 - · Se acompañará de un resumen de media página
 - No exceder 20 cuartillas por una sola cara e incluirá gráficas, tablas, etc.
 Escrito en letra Arial de 11 puntos, a espacio de 1.5 y márgenes de 2.5 cm.

Deberá enviarse al correo gdaesc@hotmail.com acompañado de los datos generales del investigador o investigadores, correos y teléfonos. La fecha límite de entrega es el 30 de agosto de 2016.

El documento será sometido a dictaminación por parte de un comité científico. Su veredicto será inapelable.



Sede

Auditorio del Centro de Enseñanza para Extranjeros,

Modalidad

- El evento se desarrollará totalmente de manera plenaria, es decir todos los proyectos serán expuestos ante un solo
- Habrá Conferencias Magistrales.
- Registro previo.
- Cupo limitado.

Informes

Dra. Guadalupe Escamilla Gil gdaesc@hotmail.com 56 22 02 46 Ext. 40353

Lic. Dolores Maya Girón dmayagiron@yahoo.com 56 22 02 46 Ext. 40360



* "Trabajo realizado con el Programa UNAM • DGAPA • PAPIME PE308216"

www.dgoae.unam.mx

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 unproblema 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 órden: nombre del autor o autores, año de publicación, título de la obra o artículo, lugar, editorial, edición y páginas.

6. Aparato crítico.

- a) Forma de citar las fuentes consultadas. Es indispensable utilizar la anotación Harvard para las referencias al interior del texto con los datos siguientes: apellido, año y página entre paréntesis. Ejemplo: (Carrizales, 1993: 37).
- b) Uso de notas al pie de página. Es recomendable evitar extenderse innecesariamente; sólo incluirán aclaraciones circunstanciales o simplemente adicionales.
- c) Empleo de las referencias bibliográficas. Es necesario unificar el criterio de cómo incluir la identificación de la fuente consultada, referida en el texto; para ello habrá que tomar en cuenta el orden siguiente: Primer apellido del autor(es) y nombre (s), año entre paréntesis, título de la obra en cursivas, lugar de edición, editorial, número de edición.
- d) Uso de las referencias hemerográficas. Incorporar los datos en el orden siguiente: apellido y nombre de autor(es), año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista o periódico en cursivas, volumen (si hubiere), número y fecha de edición, lugar de edición y páginas de referencia.
- e) Referencias de Internet. Se hará uso del orden siguiente: autor, título del trabajo, dirección completa del sitio, fecha de consulta entre paréntesis. Ejemplo: Foro Mundial sobre Educación (2000), Plan de Acción, Dakar, Senegal, abril; ver www2.unesco.org/wef/ (mayo de 2000).

III. Características de las colaboraciones.

- a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, 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 imagenes 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.