

Revista Mexicana de Orientación Educativa

3ª época, Vol. VI, Número 17, Julio-Diciembre 2009



## MANEJO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

- Las Aspiraciones Ocupacionales en Adolescentes Mexicanos
- El Primer Empleo en Geólogos Egresados de Licenciatura
- Las Caras de la Violencia

Separata N° 7: Avaliação da compreensão em leitura pelo Sistema Orientado de Cloze

# La Reforma al Bachillerato: El Problema... ¿Cuál es el Problema?

La orientación curricular de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS)* ventiló recientemente dudas, inconformidades, críticas y solicitud de aclaraciones por parte, principalmente, de representantes de asociaciones y universidades, en medios periodísticos nacionales. Aunque el titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP respondió a través de una misiva a sus interlocutores tratando de aclarar el problema, este no queda resuelto.

No queda resuelto el por qué las modificaciones al bachillerato no son consideradas por el actual Gobierno un problema, sino una vía que pretende alcanzar los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, como: ampliar la cobertura, impulsar la equidad, fortalecer la pertinencia y mejorar la calidad de este nivel educativo.

No son un problema pues, desde 2007, se contó con la participación de autoridades educativas estatales y de diversos especialistas de las instituciones pertenecientes a la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES, quienes aportaron sus propuestas y experiencias permitiendo consensuar y formalizar la versión aprobada de las *competencias genéricas*, las cuales constituyen hoy el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (15 de enero 2008).

No son un problema porque las competencias que conforman el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato ya constituyen una norma obligatoria (Acuerdo de la SEP número 444, publicado por el *Diario Oficial* el 21 de octubre de 2008) para las instituciones del sistema de educación media superior dependiente de la SEP, casi mil planteles federales, entre Colegios de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

Pero también porque ya son un instrumento de necesaria referencia para los acuerdos que establezca la autoridad educativa federal con sus correspondientes en los estados, con las universidades públicas autónomas que cuentan con bachillerato y con las instituciones particulares interesadas en obtener el correspondiente Registro de Validez Oficial, a partir de agosto de este año.

Pero... ¿No son un problema? En el proceso de construcción e implementación de dicha reforma se dejó fuera la participación y los intereses de otros sectores sociales directamente involucrados, principalmente el magisterial; el perfil de esta nueva formación está más

orientado a que la gran mayoría de esos egresados pueda acceder, en el mejor de los casos, al sector productivo y no al sistema de educación superior; hasta el momento nada indica que se integrarán exitosamente el millón 900 mil estudiantes que involucra la *Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)*, los cuales representan la mitad de la matrícula que asciende a 3 millones 800 mil estudiantes, de los más de seis mil jóvenes de entre 16 y 18 años que habitan actualmente en el país.

Porque el problema de la cobertura y la equidad de la Educación Superior pública y privada no está aún resuelto; tan sólo en la UNAM al menos el 92% de los aspirantes a ingresar vía examen de admisión son rechazados y solamente ocho de cada 100 logran ingresar.

Así, quedan más interrogantes en el aire: ¿Reformar tan sólo curricularmente la educación media superior resolverá los retos que se pretenden atender, como son: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, las instalaciones y equipamiento con que se cuenta, así como la búsqueda de la equidad? ¿Podrá responder la RIES a las expectativas educativas y laborales de las generaciones actuales y futuras? Tomando en cuenta que en 2010 el país alcanzará el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, según cifras de CONAPO de seis millones 651 mil.

Para seguir dilucidando, disertando o, en el mejor de los casos, debatiendo este tema de gran importancia y trascendencia, REMO abre un espacio a sus lectores para que escriban y envíen sus opiniones. A la vez, en este número los invita a conocer acerca de otros importantes temas: una investigación acerca del primer empleo de los geólogos mexicanos; un artículo que advierte acerca de la diferencia entre agresión y violencia para después centrarse en los mecanismos que caracterizan a esta última; un estudio sobre las aspiraciones ocupacionales en adolescentes mexicanos desde la teoría del desarrollo del pensamiento socioeconómico; el rol de la universidad en la construcción de vocaciones científicas; una propuesta metodológica de evaluación en Orientación Educativa, así como los resultados acerca del diseño y validación de una escala de autoeficacia para docentes en el manejo y resolución de conflictos escolares.

## Directorio:

**Director:** Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor:** Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información:** Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales:** M<sup>a</sup> Ángela Torres Verdugo, Rosa M<sup>a</sup> Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. **Consejo Directivo:** Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Consejo Editorial:** Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Karla Villamil Silva (AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Comité Editorial Nacional:** José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM); Martha Valtierra Mata (IIEDU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); Rosalinda Robles Rivera (CBTIS, San Luis Potosí); Norma Angélica Ávila (UAS, Sinaloa); José Alberto Monroy (FES Zaragoza); Mario Salvador Jiménez Rodríguez (Prepa 82, Cd. Nezahualcóyotl); Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California); María Mercedes Vayna Figueroa (Universidad Iberoamericana Campus Tijuana). **Consejo Editorial Internacional:** Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Axel Ramírez (Estados Unidos de América). **Asociaciones e Instituciones Fraternas:** Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF); Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO); Lorena Magaña Miranda, Presidenta Nacional; Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI); Marco Eduardo Murueta, Presidente; Revista *Alternativas en Psicología*; Esther M. M. Ramírez Guerrero, Directora General.

Revista semestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.-06470, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Nuevos precios: costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 250.00. Suscripción anual en el extranjero: 40 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Impresa en

**Indizada e incluida en:** IRESIE/UNAM ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie)); CLASE/UNAM ([www.dgbiblio.unam.mx/clase.html](http://www.dgbiblio.unam.mx/clase.html)); LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)); EBSCO ([www.ebsco.com](http://www.ebsco.com)); [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)); PEPSIC ([scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php)).

**Internet/correo:** [www.remo.ws](http://www.remo.ws); [contacto@remo.ws](mailto:contacto@remo.ws)

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

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

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

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

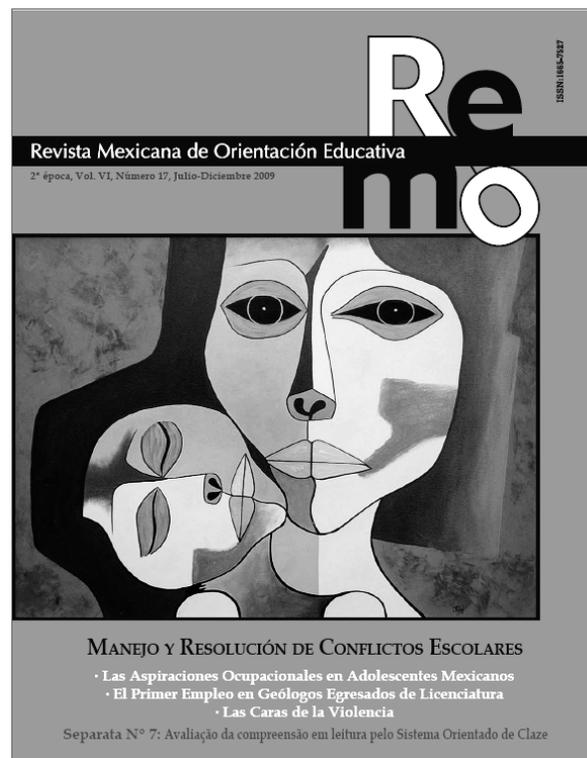
ISSN: 1665-7527

## Índice

Vol. VI, Número 17, Julio-Diciembre 2009

El Primer Empleo en Geólogos Egresados de Licenciatura, Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández .....	2
El Rol de la Universidad en la Construcción de Vocaciones Científicas, Claudia Zelznan, Valeria Francisco y Vanina Daraio .....	9
Propuesta de Evaluación de la Orientación Educativa, Rubén Gutiérrez Gómez .....	12
Las Caras de la Violencia, Horacio C. Foladori .....	18
Las Aspiraciones Ocupacionales en Adolescentes Mexicanos, Evelyn Diez-Martínez y Azucena Ochoa .....	25
Las Universidades Tecnológicas en México, Víctor Jorge Espinoza Bautista .....	33
Manejo y Resolución de Conflictos Escolares, Jesús González Urdaneta, Eira Villalobos y Paola Lauretti .....	43
La Orientación Educativa como Eje del Desarrollo de Competencias, 8° Congreso Nacional de Orientación Educativa - AMPO 2009 .....	53
Tiempos de Luces y Sombras. La Importancia de la Orientación en Tiempos de Crisis Económicas, Declaración de Jyvasyla .....	54
Hojas Sueltas. Miércoles 14 de julio, día de San Pedro Pascual, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll .....	55
Suave magia esa del amor. Poemas de Jesús Hernández Garibay .....	59
Resúmenes en español .....	62
Abstracts in english .....	63
Sumários em português .....	64

**Separata:** Avaliação da compreensão em leitura pelo Sistema Orientado de Cloze, Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly



**Imagen de Portada:** Madre e hijo, Oswaldo Guayasamín, óleo en tela. **Contraportada:** Ternura, Oswaldo Guayasamín, óleo en tela. Ver la página 17.

# El Primer Empleo en Geólogos Egresados de Licenciatura

Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández\*

## PROBLEMATIZACIÓN

El empleo de profesionistas recién egresados en México es altamente competido e inestable, el desempleo en general (4.06 % de la PEA en enero, INEGI, 2008) y el profesional en particular van en aumento y el escenario no es halagüeño. La mayor parte de los campos de trabajo profesionales están saturados y las ofertas de empleo son cada vez menos (CIESA-ANUIES, 2002), parece que el subempleo es el destino de muchos de los profesionistas en México.

Se trata de un problema estructural consecuencia de los procesos mundiales, nacionales, regionales, locales económicos y educativos principalmente, dentro de éste último, según Corrales (2005), la existencia de conexiones débiles entre la educación y el mercado laboral y el incremento de la escolarización son dos factores determinantes en el proceso de transición hacia la vida laboral.

Los factores indicados determinaron, en parte, el desajuste existente entre la demanda y la oferta de *cualificaciones* que se deriva de la incapacidad del sistema educativo para satisfacer rápidamente las necesidades de un sistema productivo dinámico y cambiante.



El aumento creciente de jóvenes titulados hace que la competencia se agudice y la demanda por profesionales más preparados sea mayor, ya que el grado de estudios es un requisito de suma importancia dentro de los mercados de trabajo.

Las carreras de ciencias de la tierra<sup>1</sup>, según el diagnóstico de CIESA-ANUIES, (2002) para la década 2000-2010 tendrían un saldo importante de personal desempleado. No obstante, en la última década 1998-

2008 se ha observado un aumento sostenido en la contratación de geólogos por parte de em-

presas mineras, compañías de registros geofísicos y perforadoras petroleras (Valencia, Navarrete, López y Burgos, 2004) así como empresas destinadas a la búsqueda y conducción de agua,

debido al surgimiento de las industrias China e India, que

han disparado la demanda de materias

primas minerales, provocando que las

cotizaciones internacionales de los metales alcancen niveles históricos.

La cámara minera mexicana (CAMIMEX) en su análisis de 2007 pronostica que dicha demanda se mantendrá por lo menos dos décadas y que de continuar así se podría alcanzar una expansión mundial prolongada y sostenida (CAMIMEX., 2007).

El sector minero representa el 1.6% del producto Interno Bruto (PIB) del país y según datos del IMSS en el 2006 esta actividad ha dado empleo a 264,448 personas, cabe destacar que este dato de empleo no incluye un alto porcentaje de la mano de obra tempo-

\* Rita Angulo Villanueva tiene el doctorado en Pedagogía por la UNAM. Es Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular C en la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra (UACT) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Investigadora Nacional nivel 1. Perfil Promep. Línea de Investigación: Curriculum y enseñanza, Filosofía, teoría y campo de la educación. Correo: kaliza@prodigy.net.mx. Berenice Carreño Hernández es licenciada en Pedagogía por la UNAM. Línea de investigación: El arte como medio formativo: valores y beneficios a la pedagogía, Filosofía de la educación y Socio pedagogía. Queremos reconocer especialmente la participación de los estudiantes Alicia Sarmiento Villagrana, Guadalupe Sánchez Montoya, Juan Carlos Hurtado Brito, Miguel Rivera Ocampo, Tranquilino Ávila D., Marcos Hernández Pastor y Víctor Hugo Hernández Castañeda (alumnos de octavo semestre de la generación 2003-2008 de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra) de cuyos trabajos se retomaron datos y gráficas sobresalientes.

<sup>1</sup>Que ANUIES registra como Ingeniería Topográfica, Hidráulica, Geológica, Geodésica, Extractiva, Metalúrgica y Energética.

ral que está siendo contratada por las empresas dedicadas a la exploración minera (CAMIMEX, 2007). Gracias al incremento en la demanda de metales, la actividad exploratoria ha recobrado importancia a nivel mundial, por lo que los presupuestos de inversión han alcanzado niveles récord. Latinoamérica sigue siendo el destino principal de esta inversión y en el caso de México se han invertido 120 millones de dólares en 2005, lo que representa un importante incremento del 28% (CAMIMEX, 2007).

La oferta de trabajo para graduados en geología a nivel licenciatura es muy alta, existe una proyección optimista en cuanto al empleo para el 2010, lo que concuerda con lo mencionado por la CAMIMEX (2007), donde se contempla que en las próximas dos décadas existirá empleo, gracias al momento positivo que vive la industria minera mexicana.

La capacidad del graduado para sostener un empleo en tiempo y forma es muy importante, en función de los factores de empleabilidad los cuales son de tipo externo e interno al profesionista. Los externos son el crecimiento económico del país, el modelo económico del mismo y la demografía, los internos son los conocimientos técnicos y las aptitudes no adquiridas en los estudios como el liderazgo, el trabajo en equipo etc. Así, los mercados laborales para los geólogos parecen haber entrado en una etapa favorable para la creación de empleos (Guerra, 2004).

En el contexto descrito es importante reconocer la dinámica de la contratación de geólogos particularmente la referida al primer empleo, tanto en lo que se refiere a las exigencias de los empleadores para los recién egresados como en cuanto a las condiciones de la contratación. Para ello llevamos a cabo una investigación entre geólogos de todo el país con empleo actual. En esta colaboración presentamos los resultados de dicha investigación a través de los apartados de: síntesis de la investigación, marco teórico, resultados, discusión y conclusiones.

#### SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El *objeto de estudio* fue el primer empleo para geólogos recién egresados. El *objetivo* de la investigación fue construir una plataforma informativa para geólogos recién egresados acerca de los factores y circunstancias para conseguir el primer empleo. El *escenario* de la investigación lo constituyó la oferta del

primer empleo para geólogos en México. El *problema* que investigamos da cuenta de las dificultades, las exigencias y las características de contratación para el primer empleo de geólogos recién egresados de la universidad.

La *hipótesis* de trabajo consideró que: El primer empleo para geólogos en México durante la última década ha ido en aumento debido a la dinámica de los mercados de hidrocarburos y metales y el primer empleo geológico se consigue con relativa facilidad y sin muchas exigencias de calificación.

El *referente empírico* lo constituyeron las opiniones de 96 geólogos mexicanos que trabajan en distintas empresas y puestos. La *metodología* de investigación fue propuesta para el logro de tres *objetivos*, primero llevar a cabo la investigación, segundo, involucrar a los estudiantes en el proyecto y tercero, contribuir a su proceso formativo en habilidades para la investigación, a la vez que coordinarlos para obtener información de primera mano acerca de su transición hacia el primer empleo.

La *metodología* consistió en una fase pedagógica y otra propiamente investigativa. En la fase pedagógica coordinamos a un grupo de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Geología<sup>2</sup> para llevar a cabo todas las fases de la investigación: iniciamos con la revisión de documentos sobre el primer empleo y la oferta de empleo tanto a nivel mundial como nacional, les enseñamos a elaborar y llevar a cabo un diseño de investigación: tema, problematización, escenario, pregunta de investigación, revisión de documentos previos, delimitación del objeto, hipótesis, objetivos, referente empírico, procesamiento de la información, análisis y discusión de resultados. Cada estudiante planteó su propia pregunta de investigación y, por lo tanto, un objeto de estudio, hipótesis de trabajo y objetivos particulares. Así cada alumno realizó un procesamiento e interpretación de los datos distinto.

En la fase de investigación, y después de planteados todos los antecedentes, se diseñó un cuestionario de 15 preguntas (Anexo 1), mismo que fue enviado por correo electrónico a 150 geólogos (cada estudiante se responsabilizó del seguimiento de 3) de los que contestaron 120 y se aceptaron como válidos para su análisis 96<sup>3</sup>. La información arrojada por cada pregunta del cuestionario fue procesada mediante un cuadro y las gráficas necesarias (por cada pregunta del cuestionario se hicieron responsables dos estudian-

<sup>2</sup> Generación 2003-2008 de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra en la Universidad Autónoma de Guerrero.

<sup>3</sup> Se recibieron 121 entrevistas, hubo varias duplicadas y otras más que no eran de geólogos.

tes para su análisis). Cada gráfica fue analizada a la luz de cuatro elementos: 1. Pregunta de investigación, 2. Hipótesis, 3. Objeto y 4. Objetivo de estudio. A partir de este análisis cada estudiante hizo una selección de datos, cuadros y gráficas relevantes para su pregunta de investigación. Los resultados fueron muchos y muy diversos, en esta colaboración presentamos los más relevantes.

#### MARCO TEÓRICO: TEORÍA DE SEGMENTACIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO (TSMT)

La presente investigación se basa en la teoría que sustenta el enfoque de los mercados laborales segmentados, según Loyo (1996) y Espino (2001) esta teoría pretende explicar a qué se debe la dispersión salarial, el desempleo, la persistencia de la pobreza, principalmente. El enfoque de segmentación tiene sus orígenes en trabajos publicados por Dunlop (1958), Kerr (1950), Doeringer y Piore (1971), Edward, Reich y Gordon (1982) y, Sousa y Tokman (1986), en su versión latinoamericana.

El sustento analítico de la teoría de los mercados segmentados considera que el mercado de trabajo se puede describir mejor como segmento que como un agregado homogéneo, pudiendo estos segmentos reducirse a dos sectores: sector formal e informal o sector protegido y no protegido. El sector formal: el tamaño de este sector es una consecuencia del desarrollo histórico, económico y tecnológico, el mismo que determina su *stock* de capital, la cantidad y estructura de puestos de trabajo (Taubman y Wachter, 1986).

Los puestos de trabajo en este sector son considerados como «buenos», porque presentan posibilidades de promoción, de adquisición de nuevas habilidades y porque la existencia de sindicatos y la «legalidad» de la empresa se traducen en mayores salarios para sus trabajadores. El sector informal: este sector es la fuente alternativa de empleo en la economía fuera del sector formal (...), existe no tanto como reflejo de la demanda de sus bienes y servicios, sino más bien como reflejo de una oferta laboral insatisfecha y de la imposibilidad de conseguir un empleo asalariado en el sector formal. Las empresas de este sector son de pequeña escala, intensivas en mano de obra no calificada, operan con un pequeño *stock* de capital y una tecnología atrasada en comparación al sector formal. Los salarios y el empleo son determinados de manera diferente en ambos sectores. La principal diferencia entre estos es el *stock* de capital con el que trabajan y la facilidad de acceso.

La segmentación tiende a ser un fenómeno permanente a través de distintos tipos de restricciones sobre la movilidad intersectorial de la mano de obra, en el sector informal de la economía, la productividad potencial de los trabajadores que allí laboran sería mayor a la efectivamente observada. El trabajo segmentado es la situación donde personas con las mismas características productivas pueden tener diferentes salarios donde la productividad observada de un trabajador depende básicamente del puesto de trabajo y no tanto de la educación; ésta solamente le permite el acceso a la cola que existía para esa vacante, de esta manera, los salarios están determinados por los puestos de trabajo y las características de los trabajadores sólo sirven para elegir quién se contrata. Como la principal característica de un puesto de trabajo es la tecnología utilizada y su productividad (características que además sirven para distinguir entre sectores), los salarios dependen del sector en que se ubique el trabajador.

Los salarios están asignados a los trabajos y no a las personas; podrían haber muchos trabajadores en trabajos de bajos salarios que son perfectamente capaces de desempeñar tareas de mayor nivel pero que no tienen la oportunidad (Joll *et.al.*, 1983). Así pues, la unidad de análisis del enfoque de segmentación enfatiza al grupo social así como las características de las empresas y de los puestos que ocupan los trabajadores. Si el individuo gana poco ya no es necesariamente porque acumuló poco capital humano o porque existen fallas en el mercado de capitales, sino porque la empresa en que trabaja tiene ciertas características (tecnológicas o institucionales) que condicionan las remuneraciones.

#### RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre el primer empleo para geólogos en México son muy interesantes, apuntamos los más relevantes. Es importante mencionar que dichos resultados vienen a confirmar lo que los expertos en empleo como Bermúdez (2007), la Secretaria del Trabajo y Previsión social (2008) y los entrevistados mencionan, que los puestos más buscados y mejor pagados son los de Ingenieros comerciales, Logística, Medioambiente y Geólogos; mencionan de igual modo que las empresas más demandantes serán las petroleras y mineras pero también las empresas que se dedican a la búsqueda de agua, la industria eléctrica, la geología ambiental y la docencia son opciones para trabajar.

El primer empleo para geólogos en México durante la última década ha ido en aumento debido a la dinámica de los mercados de hidrocarburos y metales; el 96 % de los entrevistados mencionaron que actualmente hay empleo para los geólogos, mientras que sólo el 4% dijo que hay poco (Gráfica 1).

El primer empleo se consigue mediante la recomendación entre el gremio, principalmente, otros a través de las bolsas de trabajo y el resto de manera independiente (Gráfica 2). La dinámica de contratación esta sujeta sobre todo al perfil de cada empresa, particularmente relacionada con el capital o stock, según la teoría de los mercados segmentados. Conseguir el trabajo no es lo más difícil en muchos casos, lo más complicado es ajustarse a las características contractuales que se manejan, predominando la inestabilidad laboral ya que la contratación se da generalmente por proyectos y por períodos cortos de tiempo. En consecuencia, está desapareciendo el geólogo con empleo definitivo como sucedía en el esquema de las empresas paraestatales. Tanto Petróleos Mexicanos como la Comisión Federal de Electricidad están en proceso de privatización y contratan cada vez más compañías intermediarias quienes emplean a los geólogos de manera temporal.

Otro dato interesante es que la mayoría de los geólogos contratados son hombres (Gráfica 3), este dato predomina para las ingenierías en general; los entrevistados mencionaron que el 38% de los empleos se encuentra en la industria minera, el 36% en la industria petrolera, el 2% en la industria eléctrica, el 11% en geología ambiental, el 8 % en geohidrología, el 4% en la docencia y el 1% en la investigación (Gráfica 4). Los resultados muestran que los empleadores de geólogos consideran la experiencia y el dominio del idioma inglés esencialmente, como factores determinantes para la contratación de personal.

Las competencias y conocimientos que son demandados a los geólogos por parte de los empleadores según la CAMIMEX-ANUIES-UNAM (2003) y acorde con los entrevistados son:

- Conocimiento Geológico.
- Evolución y desarrollo de la tecnología. Uso de software y equipo especializado.
- Planeación y diseño de explotación abierta y subterránea.
- Fuentes alternas de energía.
- Conocimiento de los derechos y obligaciones de la explotación de los recursos naturales.
- Sobre reservas ecológicas e impacto ambiental; pre-

vención de desastres naturales y no naturales; legislación y gestión ambiental; seguridad industrial.

- Idiomas (Inglés).
- Ingeniería aplicada.
- Planteamiento y resolución de problemas profesionales; toma de decisiones; trabajo multidisciplinario o de equipo.
- Organización, planeación y evaluación de proyectos.
- Análisis económicos, problemas y necesidades actuales del sector energético nacional e internacional.
- Trabajo de campo. Que deben aprender en las prácticas de campo: topografía, sistemas de minado, supervisión, exploración geológica y geología de campo, metalurgia, evaluación de las prácticas, adquisición de datos sísmicos, morfología, geología regional, estructural y de detalle.
- Iniciativa, responsabilidad, compromiso, honestidad; capacidad de análisis, creatividad, eficacia, eficiencia.
- Capacidad de adaptación a entornos difíciles en espacio-tiempo; cambio de residencia; gusto por el trabajo de campo.

El nivel de calificación requerido para la contratación es menor a este perfil, pero sin duda, éste constituye un perfil de salida básico para los geólogos de hoy.

Los resultados obtenidos concuerdan con lo que sostienen Jiménez et. al. (2005), quienes dicen que los salarios de los individuos altamente calificados han estado aumentando y que están por encima de los sueldos de individuos con experiencia (Gráfica 5), los resultados confirman también que es más conveniente seguirse preparando con una especialización para incorporarse al mercado laboral y obtener buenos salarios. Es claro el predominio de los geólogos dedicados al ejercicio profesional abarcando el 43%, seguido de los que se dedican a la investigación con un 31% del total (Gráfica 6).

## DISCUSIÓN

Frente al desempleo generalizado que reporta la ANUIES (2002) y el INEGI (2008) la bonanza laboral por la que atraviesan los geólogos resulta ser un caso anómalo dentro de los mercados profesionales del empleo pues la existencia de vacantes para los recién egresados en geología es un hecho.

Los factores económicos son los que determinan la disponibilidad de empleo para estos profesionis-

tas, la situación económica mundial y el crecimiento económico del país son vitales para el desarrollo de la industria minera y de otros rubros, la falta de reformas estructurales en nuestro país ha frenado dicho desarrollo, pero la reinversión en la exploración minera ha venido a darle nuevas e importantes expectativas de desarrollo.

El sector minero representó la rama industrial de mayor dinamismo de crecimiento anual durante 2007 (...). Por cuarto año consecutivo, la industria minera rompió su récord de valor de su producción al registrar según cifras de CAMIMEX, 9 mil 329 millones de dólares en 2007. En tanto INEGI reporta un valor de 8 mil 100 millones de dólares, lo que representa un crecimiento del 13% con respecto a 2006 y de 65% comparado con 2005 (CAMIMEX, 2008).

Además, los pronósticos revisados para el consumo de materias primas minerales para 2008 señalan que (...) esos insumos seguirán siendo fuertemente demandados por China, India, Brasil y Rusia principalmente, colocando la cotización internacional de los metales e hidrocarburos en altos niveles (CAMIMEX, 2007).

En esta realidad y según los resultados de la investigación presentada, al geólogo egresado le corresponde realizar una auto evaluación, de esto se desprenden a su vez dos opciones: 1) quedarse con el nivel de licenciatura o, 2) reestructurarse adquiriendo nuevos conocimientos e incorporarlos a su perfil. Esto puede verse desde varios puntos de vista, si éste se queda con los conocimientos que posee sí podría conseguir empleo pero no aspiraría a un buen salario, es decir, habría de integrarse al segmento del mercado laboral que ofrece menos remuneraciones. Si el individuo gana poco ya no es necesariamente porque acumuló poco capital humano o porque existen fallas en el mercado de capitales, sino porque la empresa en que trabaja tiene ciertas características (tecnológicas o institucionales) que condicionan las retribuciones; en cambio, si el recién egresado se prepara más por medio del posgrado tendría más opciones de empleo en otros segmentos del mercado, y por ende, accedería a un buen salario.

Los requerimientos para ser contratado se dividen en dos, por un lado los académicos y por el otro los humanos, se puede entender que el balance entre estos dos, estructuran un buen perfil para ser empleado, mismo que sirve a los geólogos egresados como un parámetro con el cual les permita saber a qué empresas acudir a solicitar el empleo (Castañeda, 2007).

## CONCLUSIONES

Varias de las conclusiones que se consideran a continuación fueron tomadas de los trabajos de los estudiantes que participaron en la investigación que da origen a este documento.

El objetivo de esta investigación fue conseguido, pues obtuvimos resultados que permitieron dar una plataforma informativa a los geólogos egresados de licenciatura sobre las dificultades, exigencias y las características de contratación de los geólogos en el país, de igual forma, adquirimos los datos precisos para constatar la hipótesis de trabajo: actualmente existe empleo para los geólogos de México en una amplia gama de sectores pero en mayor proporción en el sector minero, dicha existencia y proporción se encuentra controlada y determinada por la situación positiva que vive actualmente la industria minera mundial y mexicana, la mayoría de los entrevistados laboran actualmente en dicho sector, por lo que decimos de manera general que la disponibilidad de empleo existe en muy buena medida. El grado de estudios y el dominio de un segundo idioma son muy importantes para la empleabilidad (Sarmiento, 2007).

El primer empleo es considerado como la transición de la educación al trabajo, es uno de los pasajes más importantes en la vida y que, además, tiene su propia y especial dinámica en términos de esperanzas y frustraciones. El primer empleo es experimentado por cualquier joven de cualquier país que se integra a la vida laboral. En la actualidad, la integración de los jóvenes a la vida activa no es un proceso directo e inmediato sino que se ha convertido en un proceso complejo y lleno de dificultades, en el que la preparación recibida en el sistema educativo ha dejado de ser una solución eficaz y definitiva (Sarmiento, 2007).

La educación superior dentro del contexto de la globalización está definida por los requerimientos de competencias cada vez más imperiosas para desempeñar las exigencias del mercado global, de los sistemas de comunicación, de los lenguajes, de las habilidades interpersonales, etc.; pues son las instituciones de educación superior las que tienen como principales e importantes funciones: la promoción de la investigación, la formación especializada acorde a los cambios y necesidades económicas y sociales, el acceso a la educación permanente y la cooperación internacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Mercado Laboral de Profesionistas en México. Diagnóstico y Prospectiva al Año 2010*. México: Consultoría Internacional Especializada S.A. de C. V. (CIESA) México: ANUIES; en [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/html/ciesa.htm](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/html/ciesa.htm) (marzo del 2008).
- Bermúdez, I. (2007) *Tendencias en el mercado laboral. Dónde estarán los empleos mejor pagados en 2007*; en <http://www.clarin.com/suplementos/economico/2006/01/07/n01340239.htm>. [www.clarin.com](http://www.clarin.com) (enero del 2007).
- Cámara Minera Mexicana. (2007). *Situación de la minería mexicana*; en <http://www.camimex.org.mx/informe/situacion2007.pdf> (mayo de 2007).
- Cámara Minera Mexicana. (2008). *Asamblea general ordinaria 2008. No debe desaprovechar México crecimiento histórico de la demanda internacional de minerales; reporta CAMIMEX*; en <http://camimex.org.mx/boletin/mensuales/asamblea.pdf> (junio de 2008).
- Castañeda, V. (2007). *Disponibilidad de empleo en el sector minero mexicano en el área de exploración geológica*. Universidad Autónoma de Guerrero. Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 18 pp.
- Coordinación General de Minería/ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Universidad Nacional Autónoma de México/ Cámara Minera Mexicana. (2003). *Diagnóstico de egresados en Ciencias de la Tierra en el sector Minero- Metalúrgico*. Vinculación Academia-empresa. México. 39 pp.
- Corrales, H. (2005). *El tránsito hacia un primer empleo significativo en la década de los noventa*. Tesis de doctorado. Valladolid: Universidad de Valladolid. (Caps. 1, 2 y Conclusiones).
- Didou-Aupetit, S. (2004). «¿Fuga de Cerebros o Diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México». En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (4), No. 132, Octubre-Diciembre.
- Doeringer, P. y Piore, M. (1971). *Internal Labor markets and Manpower Analysis*. Heath, Lexington Massachusetts.
- Dunlop, J. (1958). *Industrial Labor Relations*. Holt, New York.
- Edwards, R., Reich, M. y Gordon, D. (1982). *Labor Market segmentation*. Heath, Lexington Massachusetts.
- Espino, J. (2001). *Dispersión salarial, capital humano y segmentación laboral en Lima*. Investigaciones breves 13. Consorcio de investigación económica y social/ Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Economía. Perú. 93 pp.; en <http://cies.org.pe/es/node/138> (abril de 2008).
- Guerra, R. (2004). *Empleabilidad: Una Necesidad de los Nuevos Profesionistas*. Presentación en PowerPoint. Monterrey: Universidad Regiomontana.
- Hurtado, J. (2007). *Elementos para decidir entre empleo y posgrado*. Universidad Autónoma de Guerrero. Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 26 pp.

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA

1. ¿Nombre?
2. ¿Edad?
3. Grado de estudios
4. Institución de la que egresó
5. ¿Campo de trabajo actual?
6. Empresa actual en la que trabaja:
7. ¿Cuál fue su primer empleo?
8. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo?
9. ¿Cómo consiguió su primer empleo?
  - a. Bolsa de trabajo b. Recomendación
10. ¿Siempre hay empleo para los geólogos?
  - a. ¿Por qué?
11. ¿Actualmente hay empleo para los geólogos?
  - a. ¿En qué campo? b. ¿En qué empresas?
12. ¿Cuáles son los requisitos que exige un empleador de geólogos?
13. ¿Qué se necesita para tener un buen salario?
14. ¿Cuál considera Usted que es un salario promedio para geólogos?
  - a. Recién egresados
  - b. Con experiencia de 5 años
  - c. Con experiencia de 10 años o más
  - d. Con licenciatura
  - e. Con posgrado
15. ¿Cuáles son las dificultades que tiene un geólogo para conseguir empleo?

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. *Encuesta Nacional de ocupación y empleo*. México: INEGI; en <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/cgi-win/bdieinti.exe/Consultar> (marzo del 2008).
- Jiménez, A.; Palmero, C. y Marañón, P. (2005) «Educación superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores». En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (1), No. 133, Enero-Marzo.
- Joll, C.; Mckenna, C.; Mcnabb, R. y Shorey J. *Development in Labour Market Analysis*. Londres: George Allen and Unwith.
- Kerr, C. (1950). *Labor Markets: their Character and consequence*. American Economic Review, Vol. 40, mayo, pp. 278-91.
- Loyo, E. (1996). *Un modelo del mercado laboral Venezolano*. Colección Banca Central y Sociedad/ Banco central de Venezuela. Serie documentos de trabajo. Gerencia de investigaciones económicas. Caracas. 39 pp.; en <http://www.bcv.org.ve/Upload/Publicaciones/doc4.pdf> (abril de 2008).
- Valencia, D., Navarrete, E., López, K. y Burgos, B. (2004). *Estudio de empleadores de Egresados*. Hermosillo, Sonora: Unidad Regional Centro Universidad de Sonora.
- Sarmiento, A. (2007). *Campos del geólogo más demandados en México*. Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 28 pp.

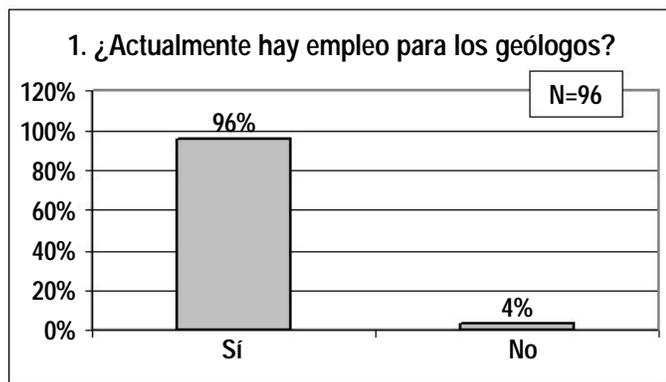
Secretaría del Trabajo y Previsión Social/ Portal del empleo/ Servicio Nacional de empleo; en [http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/BANE\\_tendencias\\_de\\_empleo\\_de\\_las\\_carreras\\_profesi](http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/BANE_tendencias_de_empleo_de_las_carreras_profesi) (abril de 2008).

Taubman, P. y Wachter, M. (1986). «Segmented Labour

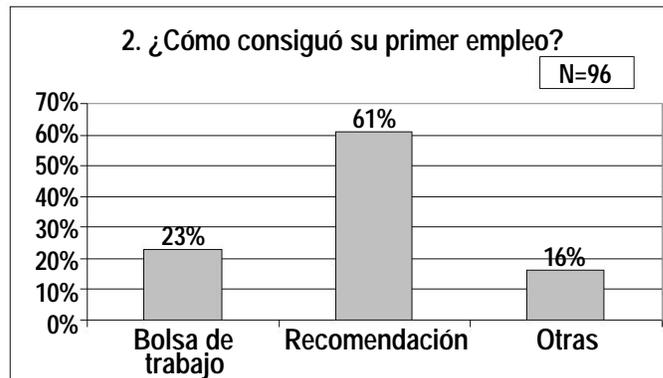
Markets». En: *Handbook of Labor Economics*, Vol. II, Orley Ashenfelter y Richard. Layard Ed.

Souza, P. y Tokman, V. (1976). «El sector informal urbano». En: *El empleo en América Latina: problemas económicos sociales y políticos*. Seminario de CLACSO, México.

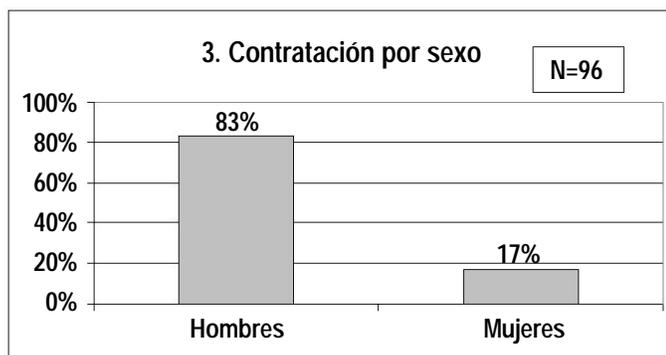
## GRAFICOS



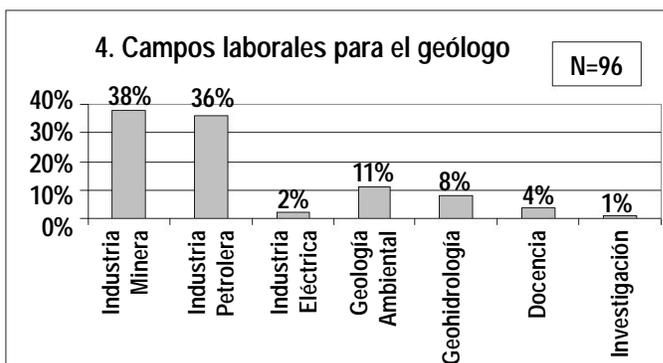
Gráfica 1. Resultados obtenidos acerca de las oportunidades de empleo en la actualidad (Juan Carlos Hurtado, junio de 2007).



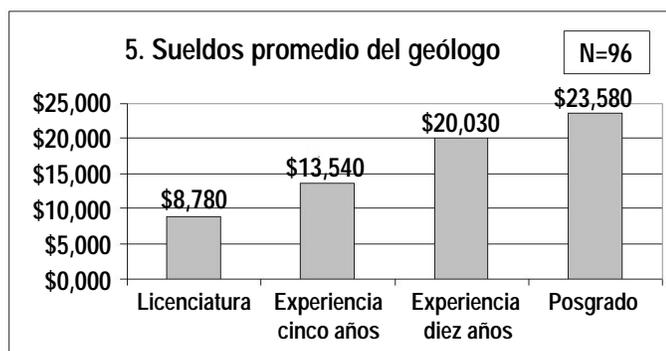
Gráfica 2. Resultados obtenidos acerca de cómo se consiguió el primer empleo: por bolsa de trabajo, por recomendación o bien por otra forma. (Marcos Hernández Pastor, junio de 2007).



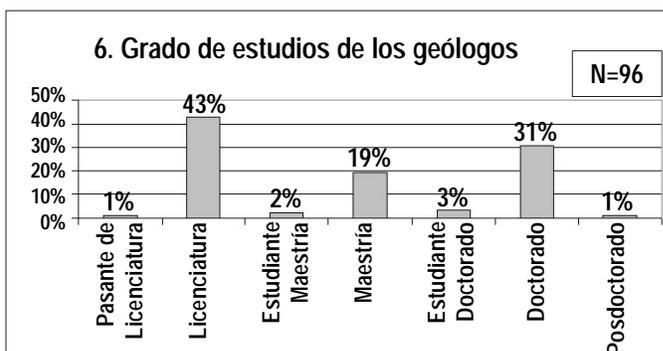
Gráfica 3. Resultados obtenidos acerca de la contratación por sexo, los hombres son mayormente contratados por encima de las mujeres (Tranquilino Ávila D. Junio de 2007).



Gráfica 4. Resultados obtenidos acerca los distintos campos de trabajo donde hay empleo actualmente, (Juan Carlos Hurtado, junio de 2007).



Gráfica 5. Resultados obtenidos acerca del sueldo promedio mensual que según los entrevistados, ganan actualmente los geólogos con licenciatura, con experiencia de 5 y 10 años y con posgrado. (Juan Carlos Hurtado, junio de 2007).



Gráfica 6. Resultados obtenidos acerca del grado de estudio de los entrevistados. Se observa un predominio del grado de licenciatura, seguido por el de posgrado. (Miguel Rivera Ocampo, junio del 2007).

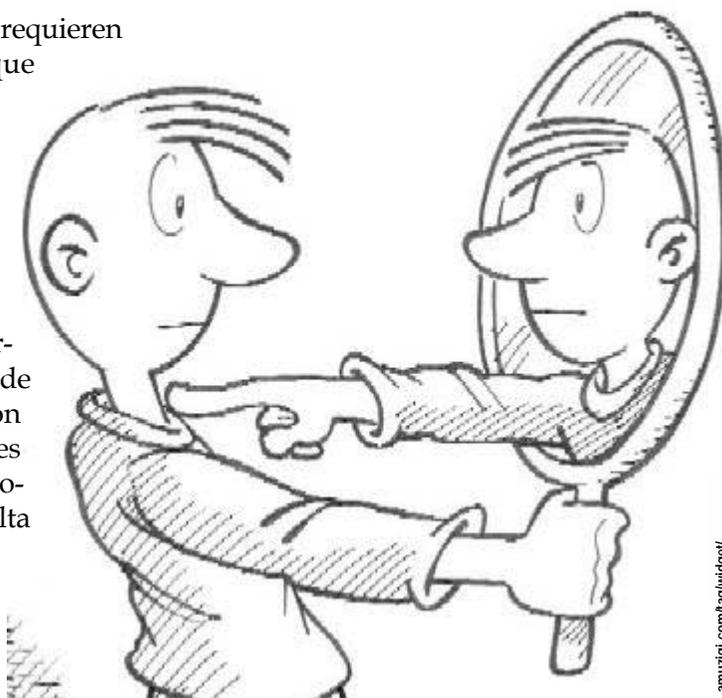
# El Rol de la Universidad en la Construcción de Vocaciones Científicas

Claudia Zelzman, Valeria Francisco y Vanina Daraio\*

## INTRODUCCIÓN

Los países en desarrollo requieren de políticas de estado que promuevan el avance científico y tecnológico. Las Universidades, sumadas a este compromiso, deben colaborar en incrementar el número de graduados en este tipo de carreras, y una forma de hacerlo es a través de programas de orientación de matrícula. En los países iberoamericanos se reconoce con preocupación la falta de estímulo en los jóvenes para continuar estudios vinculados con las ciencias, por lo que «resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones ligadas a éstas áreas» (Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia 1999: 248).

En la base de dicha problemática encontramos que la enseñanza tradicional de las ciencias en la escuela media ofrece a los alumnos una visión parcializada sobre la ciencia, poco atractiva y aislada de su contexto, determinando que les resulte difícil imaginarla como una actividad social y una posible alternativa ocupacional para ellos. Además, se suma a ello el desconocimiento que pesa sobre el quehacer de geólogos, físicos, oceanógrafos, paleontólogos, químicos o matemáticos que también contribuye en gran medida a



que los estudiantes se vuelven a las carreras tradicionales cuando realizan sus elecciones vocacionales.

Hablar de orientación de matrícula supone también propender hacia un mayor conocimiento y compromiso de los estudiantes ante la situación de elección, prepararlos como ciudadanos responsables y con mayores herramientas para elaborar sus proyectos de vida y contribuir a su mejor inserción en el ámbito universitario. Se conoce que las altas tasas de deserción en los primeros años de facultad «el

50 % de los estudiantes abandona sus estudios antes de llegar al segundo año» (De Vedia 2003:1) están relacionadas con la falta de preparación, el desajuste del pasaje al nivel universitario, la carencia de motivación al elegir la carrera y la falta de satisfacción en los estudios.

Sin embargo, no resulta fácil para la escuela media transmitir el escenario con el que se va a encontrar el estudiante en la universidad, no sólo en términos de oferta sino en relación con la vida y cultura universitaria.

Las actuales desigualdades dentro de nuestro sistema educativo profundizan las diferencias en lo que se refiere a la preparación y estímulo de los alumnos para el acceso a estudios superiores. Si se trata en particular de promover vocaciones científicas, la inten-

amuzigi.com/tag/witdgel

\* Claudia Zelzman es licenciada en Psicopedagogía. Universidad del Salvador, Buenos Aires. Directora de la Dirección de Orientación Vocacional (DOV Exactas). Valeria Francisco es licenciada y profesora en Biología. Universidad de Buenos Aires. Equipo DOV Exactas. Vanina Daraio es licenciada y profesora en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Equipo DOV Exactas. Dirección de Orientación Vocacional. Secretaría de Extensión, Graduados y Bienestar, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. Correo: dov@de.fcen.uba.ar.

ción encuentra mayores obstáculos en escuelas de menores recursos económicos, quienes tienen escasa vinculación con centros de investigación, con científicos y con universidades donde se genera conocimiento.

Por tal motivo, desde la Secretaría de Extensión, Graduados y Bienestar de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, a través de su Dirección de Orientación Vocacional, se propone generar propuestas que permitan mejorar la calidad del vínculo de los adolescentes con las ciencias, y como consecuencia de esto despertar nuevas vocaciones científicas. Asimismo, se intenta promover condiciones de equidad para garantizar las mismas oportunidades de acceso a las carreras de ciencias de alumnos provenientes de escuelas de diferentes contextos socioculturales, de la Ciudad de Buenos Aires y de su conurbano. Para ello, se encuentran en actual funcionamiento dos programas de articulación entre escuela media y universidad que se orientan hacia estos objetivos: Experiencias Didácticas y Talleres de Ciencias.

## DESARROLLO

### Programa Experiencias Didácticas

El Programa Experiencias Didácticas consiste en la participación de alumnos del último año de escuela media en un proyecto de investigación (en algunos casos diseñados para ellos, en otros se suman a proyectos que están en marcha) guiados por docentes y/o investigadores de la Facultad. Implica la concurrencia semanal y durante un cuatrimestre de los jóvenes a ella. Los alumnos y alumnas interesados en participar se postulan en sus escuelas, de acuerdo con un listado que se ofrece desde la Facultad con los temas de investigación en los que se les propone participar. Al momento de definir quienes finalmente quedan en el programa no influyen las calificaciones en la escuela sino el especial interés que demuestren en las ciencias y las dudas vocacionales afines a estas carreras. Es decir, está destinado a los adolescentes, a los que creemos que la experiencia, les resultará de utilidad para sus propios proyectos de vida.

Este programa permite generar un vínculo muy estrecho entre estudiantes e investigadores, y compartir la actividad que desarrollan los científicos por un período importante de tiempo, lo que lo convierte en una

auténtica experiencia de articulación en el ámbito laboral de la ciencia. En esta experiencia de aprendizaje se despliegan contenidos no sólo conceptuales (datos y principios), sino además procedimentales (técnicas y estrategias) y actitudinales (normas y valores). Como consecuencia de la participación en esta actividad los estudiantes vivencian personalmente el quehacer de los investigadores, compartiendo su ámbito de trabajo, dialogando sobre ciencia, y descubriendo desde técnicas sencillas de laboratorio hasta personalidades científicas. De esta manera «aprender y enseñar, lejos de ser meros procesos de repetición y acumulación de conocimientos, implican transformar la mente de quien aprende, que debe reconstruir a nivel personal los productos y procesos culturales con el fin de apropiarse de ellos» (Pozo 1996: 23).

Este programa se viene desarrollando en la Facultad desde el año 2002, y desde entonces se ha ido incrementando la participación de alumnos y escuelas, sumando hasta el momento un total de 400 alumnos de más de 50 escuelas medias de la Ciudad Autónoma y Gran Buenos Aires.

### Programa Talleres de Ciencia

El programa Talleres de Ciencia, también destinado a estudiantes de los últimos años de escuela media, consiste en talleres que se realizan en laboratorios e instalaciones de la Facultad, a cargo de docentes de la misma institución. Estos talleres brindan nuevas oportunidades de aprendizaje a adolescentes con interés en las ciencias, y posibilitan promover las carreras de ciencias exactas y naturales dado que vinculan las temáticas abordadas con el quehacer científico y tecnológico en sus respectivas áreas.

La particularidad de estos talleres reside en la propuesta de un modelo de pensamiento científico, en donde no se trata de mostrar o transmitir resultados acabados sin espacio para la reflexión, sino, por el contrario, de recrear el proceso mismo de generación de conocimientos de la ciencia, privilegiando la formulación de preguntas, el planteo de hipótesis, la experimentación, la discusión, la validación o refutación de las ideas y la comunicación de los resultados.

Este programa cuenta actualmente con siete talleres: «La Matemática como una de las Bellas Artes», «Introducción a las Ciencias Naturales», «Investigación y Tecnología en Computación», «La Química y el Color en los Textiles», «Ciencia, Ollas y Sartenes», «Introducción

<sup>1</sup> Para mayor información sobre los Programas ingresar a [www.fcen.uba.ar/dov](http://www.fcen.uba.ar/dov).

a las Ciencias de la Tierra, Atmósfera y los Océanos» y «¿Cómo trabaja un Físico? <sup>1</sup>. En cada taller participan alrededor de 30 estudiantes de diferentes escuelas de la Ciudad Autónoma y Gran Buenos Aires.

En los últimos años se ha ampliado la inclusión de escuelas periféricas en estos programas de articulación, gracias a la ayuda económica brindada por la Fundación Antorchas (en 2004 y 2005) y la Fundación YPF (en 2006 y 2007) que ha permitido solventar entre otros gastos, viáticos de alumnos de escuelas alejadas de la Facultad, almuerzos y/o meriendas en el comedor, y material bibliográfico utilizado.

Como cierre de los programas Experiencias Didácticas y Talleres de Ciencia, se realiza una muestra a manera de congreso científico donde se exponen, utilizando póster, los proyectos llevados a cabo y los resultados obtenidos, a los docentes y directivos de las escuelas, compañeros, padres, y comunidad de la Facultad. Adicionalmente, y con el mismo objetivo de ejercitar la tarea de «hablar ciencia» <sup>2</sup>, los estudiantes deben presentar un informe escrito sobre el trabajo realizado. Todos los trabajos del año se compilan en un libro que sirve como memorias de las Experiencias Didácticas y Talleres de Ciencia

Para acompañar a los adolescentes en el complejo proceso de elección de carrera, durante el transcurso de los programas también se ofrece a los participantes un taller de orientación vocacional en el que se trabaja sobre los intereses y dudas de los jóvenes, y se incluye información sobre las distintas opciones de carreras científicas, y las tareas y competencias involucradas en el trabajo de las distintas disciplinas.

## CONCLUSIONES

Ambos programas constituyen inéditos dispositivos didácticos que permiten mejorar y multiplicar la oferta de educación en ciencia que habitualmente reciben los estudiantes en la escuela, presentando características que los diferencian de los tradicionales

modelos de enseñanza: se desarrollan en el ámbito real del trabajo científico, se priorizan los contenidos procedimentales y actitudinales, y se privilegia la motivación de los jóvenes en lugar del éxito escolar.

Por otro lado, la posibilidad de compartir estos espacios con científicos resulta en sí misma una experiencia invaluable en el campo de la orientación vocacional: son los propios investigadores quienes se involucran en los procesos de elección de carreras de decenas de jóvenes de escuela media, brindándoles valiosas herramientas para la toma de decisiones con bases sólidas. Asimismo estas actividades, sostenidas en el tiempo, permitirán mejorar la inserción académica de los alumnos que ingresen a las carreras de ciencias exactas y naturales, contribuyendo a disminuir los índices de deserción.

Otro importante aporte de estos programas reside en impulsar la difusión de las carreras de ciencias exactas y naturales, para ponerlas al alcance de jóvenes que, por diversas razones (pertenecer a escuelas de menores recursos económicos o con escasa vinculación con el ámbito científico), no las consideraban como posibles elecciones vocacionales. Por ello, a partir de la implementación de estos programas, también se está contribuyendo a ampliar gradualmente la base social de alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

## BIBLIOGRAFÍA

- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- De Vedia, Mariano. (2003). «Consecuencias de un sistema irrepentible», *Diario La Nación* - Sección Cultura, 3 de julio, Buenos Aires.
- Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia (1999) *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 20, 10 al 12 de marzo. Santo Domingo.



larosadelafiles.wordpress.com

<sup>2</sup> Lemke, J.L. (1997) en «Aprender a Hablar Ciencia» desarrolla la importancia que tiene para alcanzar los fines de la educación científica, enseñar a los alumnos el uso del lenguaje especializado de la ciencia al hablar, escribir y razonar.

# Propuesta de Evaluación de la Orientación Educativa

Rubén Gutiérrez Gómez\*

## INTRODUCCIÓN

El actual Programa Institucional de Orientación Educativa (PINOE) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), fue puesto en marcha en septiembre de 2003. A casi cinco años de estar funcionando, se requiere llevar a cabo un ejercicio sistemático y continuo de evaluación, que permita conocer e identificar los procesos, logros, alcances y limitaciones en su instrumentación y operación, tal como lo señala el propio documento curricular institucional.

La evaluación de un programa de orientación educativa (POE) es sin duda una actividad importante si partimos de la premisa de que vivimos una época de cambios y transformaciones permanentes que llevan a revisar y cuestionar nuestras acciones casi cotidianamente.

En ese contexto se vuelve necesario valorar si el plan curricular que se está trabajando, es congruente con lo que sucede en estos tiempos actuales, y si sus prácticas de operación están aún vigentes o son ya obsoletas y hay que transformarlas, o más aún, si esas prácticas ni siquiera llegaron a ejercerse y consolidarse. Todo esto requiere un análisis y reflexión de su proceso de operación y concreción curricular, que solamente un ejercicio evaluativo puede otorgar.

Pero si se quiere llevar a cabo un análisis completo y global del mismo, se tiene que partir de una concepción evaluativa que recupere información y datos relevantes sobre sus procesos, logros y alcances en su instrumentación. Información de tipo cuantitativa pero también cualitativa de dichos procesos y acciones, ya que la orientación educativa es al fin de cuentas una práctica social diseñada y ejecutada por seres humanos. Por ello la evaluación deberá integrar a todos y cada uno de los distintos actores del proceso educativo, a fin de identificar sus diferentes puntos de vista, opiniones y construcciones del mismo.

Precisamente en este trabajo se expone una propuesta metodológica de evaluación curricular que ha

servido de base para realizar el trabajo de revisión y valoración del PINOE en la UAEM.

En él se expone el fundamento epistemológico en el que se sustenta la evaluación, así como el modelo evaluativo que es retomado y ajustado al contexto y condiciones institucionales en las que se está llevando a cabo el ejercicio. El escrito representa un subproducto de la evaluación e intenta compartir la experiencia como otra posibilidad en la toma de decisiones que lleven a modificar y/o ajustar un POE.

## PROPUESTA METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### Fundamento epistemológico

El abordaje de una evaluación institucional como la realizada en el programa de orientación educativa del nivel medio superior de la UAEM, implica explicitar el enfoque evaluativo en el que se fundamenta, siendo congruente con el modelo curricular establecido en su fase de planeación. Asimismo, conlleva una serie de fases y actividades que permiten sustentar los resultados e información encontrados.

En primer término se aborda el enfoque evaluativo al que responde el proceso de evaluación llevado a cabo. Dicho enfoque se encuentra explicitado en el propio currículo de bachillerato de la UAEM, el cual se orienta en una perspectiva holística del sistema de evaluación curricular, misma que pretende «...brindar los elementos para que los implicados en el proceso...reflexionen acerca de las diferentes posiciones teórico-conceptuales que sustentan el currículo, los cambios y nuevos retos que presenta, los niveles de concreción que lo conforman, las prácticas y principios que determinan el enfoque evaluativo, aspectos que... permitan plantear las modificaciones que requiera la propuesta curricular» (UAEM, 2004: 78).

Esta concepción de la evaluación se enmarca en un «paradigma de elecciones», en el que el proble-

\* Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. Campo de Investigación: Educación y Psicología Educativa. Área de trabajo: Orientación Educativa. Correo: rubengut@yahoo.com.mx.

ma de la selección de métodos evaluativos supera las oposiciones entre paradigmas dominantes y alternativos, o cuantitativos y cualitativos, remitiéndose a una elección de métodos y técnicas de acuerdo a las necesidades y requerimientos del objeto a evaluar, «...reconociendo que diferentes métodos pueden ser apropiados para diferentes situaciones» (Patton, 1980: 19).

Como se puede apreciar, esta perspectiva evaluativa supera la visión «eficientista» y «técnica» de la misma, en la que se ubica como un producto que busca únicamente medir el logro de los objetivos planteados y recolectar información cuantitativa del currículo que apoye la toma de decisiones bajo un esquema tecnocrático.

En la perspectiva holística «...las acciones evaluativas lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas tanto de la evaluación en particular como de la educación en general. Por lo que frente a la evaluación como un hacer «técnico», se postula la evaluación como un hacer «social» (Fernández y Carrión, 1995: 171).

En efecto, destacar la dimensión social de la evaluación curricular permite reubicar su objeto de estudio, dejando de plantearla como un fenómeno natural para abordarla a la manera de las ciencias humanas (Díaz, 2001: 106). Así, resulta necesario reconocer los efectos sociales de la evaluación para evitar concebirla como una actividad neutra y aséptica de cuestiones teóricas, políticas e ideológicas.

De esa manera la evaluación se convierte en un proceso dialéctico que obtiene información relevante del plan curricular en su conjunto, y que permite identificar alcances, contradicciones, conflictos y logros del mismo, a partir de los distintos actores y recursos involucrados en el desarrollo curricular.

La orientación educativa en la UAEM es congruente con dichos planteamientos, concibiendo a la evaluación como «...un proceso orientado a diseñar, obtener y proporcionar información útil para plantear alternativas de solución» (Gutiérrez, 2003:15). En esta definición el diseño y obtención de información implica una serie de estrategias y tareas evaluativas confeccionadas desde lo social, ubicando distintas etapas y procesos curriculares que parten del currículo formal, su presentación, su moldeamiento por los profesores, su aplicación, efectos, factores condi-

cionantes hasta su congruencia interna y externa, todo visualizado como un proceso y desarrollo de acciones socioeducativas y culturales que convergen en una práctica pedagógica histórica y concreta.

En ese sentido la evaluación del programa de orientación se asume a partir de las siguientes características: integral, continuo, sistemático y participativo, recuperando la esencia de las prácticas cotidianas que se desarrollan en cada

plantel de la Escuela Preparatoria. De esa manera puede obtener información significativa y relevante que permita la identificación de problemas y necesidades para la toma de decisiones en torno a las acciones que se requieren emprender.

De ahí que la evaluación conlleve involucrar incluyentemente a los diversos campos, sectores y actores de la comunidad universitaria para recoger sus

opiniones, puntos de vista, peticiones y sugerencias hacia el programa de orientación. Esta inclusión es la que permite enriquecer y al mismo tiempo complejizar el proceso evaluativo, ya que en la participación de esos diferentes actores y sectores confluyen distintas visiones, intereses, y posturas teórico-metodológicas que son importantes considerar en la propia evaluación y reajuste curricular; de ahí su carácter social, histórico y dialéctico.

Por otro lado, que las decisiones derivadas de toda evaluación, se tomen de manera horizontal y no vertical como sucede con la visión tecnocrática de la misma. Por lo que para el PINOE de la UAEM, la evaluación también permite involucrar a los distintos actores del proceso educativo, modificando las prácticas tradicionales de decisión y legitimación vertical que han generado actitudes de rechazo, desánimo y poca seriedad en la participación de acciones evaluativas entre dichos actores.

Esta parte es una etapa muy importante de la evaluación, ya que su praxis concluye siempre con propuestas de modificación y ajuste del objeto en cuestión. Es decir, toda evaluación siempre está encaminada a plantear y/o realizar ajustes o transformaciones de lo que se está evaluando, las cuales implican la toma de decisiones.

Pero cabe preguntarse ¿esas decisiones quién(es) la(s) tomará(n)?, ¿cómo serán tomadas?, ¿desde que visión y/o enfoque curricular las tomarán?, etcétera. Evidentemente estas cuestiones nos remiten a reflexionar en torno a la parte axiológica de la evalua-



ción y sus consecuencias, ya que la toma de decisiones lleva a la determinación de un juicio valorativo que responde a una concepción del mundo social, político, cultural, económico y educativo.

Esta concepción es la que le da sustento al proceso evaluativo, propiciando la explicación y comprensión desde una visión determinada del objeto evaluado –en este caso el currículo de bachillerato–, evitando con esto que la evaluación se quede sólo en una representación del mismo, y en la que se privilegie y justifique una «decisión» desde un lugar y óptica de poder.

Desde luego que el currículo de bachillerato parte de un sustento y concepción curricular y de evaluación específicos, por lo que las decisiones implican involucrar a los distintos actores y sectores bajo un enfoque incluyente, democrático y participativo dado el carácter incluyente de la visión evaluativa establecida en el fundamento curricular (Cfr. UAEM, 2004. *Op. cit.*: 5).

### Proceso Metodológico

Ahora bien, congruentes con una visión holística y de elecciones de la evaluación, el proceso metodológico propiamente dicho implica construir creativamente los fines, estrategias, medios y recursos que serán utilizados para llevar a cabo el ejercicio evaluativo.

Reflexionando en torno a esta etapa evaluativa, el diseño metodológico modifica la postura de que el objeto a evaluar se ajusta al método, tal como se plantea desde una perspectiva positivista-experimental y tecnocrática, invirtiendo dicha relación por una visión más dialéctica en la que es el método el que debe responder y ser congruente con la perspectiva teórica del objeto a evaluar.

Bajo esta concepción y en esas condiciones se sugiere recurrir a la incorporación de un «modelo evaluativo», partiendo de la idea de que en una práctica socioeducativa como lo es la orientación educativa, es complicado ajustar un modelo al trabajo que se está desarrollando, dadas las características y dinámica en la que ha venido operando el programa de orientación a evaluar.

Lo que se propone en ese sentido, es ubicar un modelo que sirva de «guía» al proceso evaluativo, ajustando el proceso metodológico a la lógica del mismo, pero sin llegar a subsumir mecánicamente el proceso de evaluación al modelo. Dicho proceso se acerca más al modelo «iluminativo» planteado por Parlett y Hamilton (cit. en Briones, 2002), en tanto se asume como:

- *holístico*, ubicando los distintos contextos del programa evaluado y las distintas construcciones planteadas desde diferentes perspectivas;
- *sensible*, porque los evaluadores trabajan unidos para proporcionar información útil al programa evaluado;
- *heurístico*, porque el diseño de la evaluación sufre continuas redefiniciones,
- *interpretativo*, porque a partir de una teoría o enfoque curricular llega a la comprensión del objeto evaluado y finalmente
- *iluminativo*, porque arroja luz sobre aspectos desconocidos u olvidados en el diseño curricular.

Así, el proceso metodológico bajo este enfoque se concibe como el estudio de un currículo que contribuye a la toma de decisiones y a la revisión de su política (Íbid: 59), y se conforma de las siguientes etapas: negociación con los involucrados, definición de áreas a explorar, establecimiento de líneas temáticas de indagación, identificación de problemas significativos, formulación de preguntas, determinación de propósitos, elección de técnicas, triangulación de información y finalmente integración del informe.

Las etapas propuestas en el modelo fueron ajustadas al trabajo desarrollado en la evaluación del PINOE de la UAEM, quedando integradas de la siguiente manera:

- i) *Negociación y propósitos*: esta etapa fue desarrollada a través de reuniones de trabajo convocadas por la Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior (DENMS) y el personal adscrito a la misma, con el fin de definir e integrar el equipo de trabajo. En esta etapa se establecieron las condiciones y compromisos institucionales bajo las cuales se consideraba llevar a cabo la evaluación, así como sus fines, propósitos y alcances. También esta etapa implicó acercarse a los directivos de cada uno de los planteles de la escuela preparatoria para que al interior de cada uno de ellos, se conformaran los denominados «equipos de trabajo innovador», quienes se convertirían en el enlace entre el equipo de la DENMS y cada plantel. La negociación llevó implícita la conformación conceptual de los elementos que se evaluarían del programa de orientación, remitiéndola siempre al documento institucional que establece la conceptualización del mismo y buscando la congruencia entre lo que se iba a evaluar y su fundamento.

Por otra parte, la negociación consideró las condiciones laborales, recursos, apoyos, organización, calendarización de acciones, beneficios, oportunidades e implicaciones político-institucionales derivadas de la autoevaluación, todo encaminado al buen desarrollo y ejecución de la misma, bajo un trabajo de equipo democrático y colaborativo.

ii) *Determinación de áreas y líneas temáticas de indagación*: aquí se procedió a seleccionar los elementos curriculares más significativos por evaluar, estableciéndose en función de seis categorías de análisis: currículo, evaluación, alumnos, personal académico, coherencia institucional y conducción académico-administrativa (cuadro 1).

A partir de dicha selección se conformaron subcomisiones integradas por el personal de la DENMS encargadas de trabajar cada una de las categorías. Dichas subcomisiones se dieron a la tarea de definir teórica y empíricamente la categoría correspondiente, estableciendo las variables e indicadores que se tendrían que evaluar. Esta etapa implicó un trabajo cuanti-cualitativo, ya que la información a recabar para las distintas categorías incluía tanto información numérica como interpretativa.

iii) *Identificación de problemas y formulación de preguntas*: una vez seleccionadas las categorías de evaluación y su conceptualización y definición por las subcomisiones, éstas mismas se dieron a la tarea de encontrar la problemática generada por cada una de las categorías y en consecuencia, derivar las preguntas de investigación que orientarían el trabajo, así como la estructuración del instrumento de indagación.

Esta etapa implicó un trabajo colegiado en el que las subcomisiones sometían al pleno lo que iban trabajando e incorporaban las sugerencias, observaciones y/o comentarios formulados por el equipo institucional. De esa manera se logró un proceso democrático y participativo en el que se reflexionaba cada una de las líneas temáticas y el propio proceso y acciones realizadas.

iv) *Elección de técnicas*: en un primer momento se decidió trabajar a partir de un «cuestionario» todas las categorías de análisis, sin embargo su diseño y estructuración permitió identificar que dado el tipo de información que se consideraba recabar –cuantitativa y cualitativa– superaba esa posibilidad técnica, por lo que más bien se desarrollaron «híbridos instrumentales» que combinaron reactivos tipo cuestionario con preguntas abiertas, cerradas, dicotómicas, en abanico y mixtas, así como cuadros

de registro de datos sobre la base de las variables e indicadores considerados en cada categoría.

Cabe aclarar que la determinación de variables, indicadores y reactivos propiamente dichos, fueron contruidos a partir del análisis, reflexión y conceptualización de las categorías correspondientes.

Los instrumentos contruidos por cada equipo de trabajo categorial se revisaron y analizaron entre todo el comité de evaluación, señalando ausencias, detalles en la redacción, formato, etcétera, con el fin de enriquecerlos y validar la información contenida en ellos.

Una vez aprobados por el comité general se les dio un formato homogéneo para todas las categorías y se reprodujeron para su aplicación. Precisamente antes de realizar la aplicación y obtención de información, se organizó una sesión de trabajo de capacitación con los «equipos de trabajo inno-

**Cuadro 1: Categorías y variables contruidas para la evaluación**

Categoría de Análisis	Variables
1. Congruencia teórica del PINOE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases generales, fundamentación y propósitos</li> <li>• Modelo educativo</li> </ul>
2. Sistema de acreditación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del impacto</li> <li>• Evaluación normativo-institucional</li> </ul>
3. El estudiante del bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso, matrícula e inducción al bachillerato</li> <li>• Perfil académico del alumno</li> <li>• Servicios institucionales de apoyo</li> <li>• Apoyo normativo</li> </ul>
4. El orientador educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil docente</li> <li>• Academias disciplinarias y trabajo colegiado</li> <li>• Ingreso, permanencia y promoción</li> <li>• Servicios institucionales de apoyo</li> <li>• Apoyo normativo</li> </ul>
5. Funciones sustantivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación</li> <li>• Investigación</li> <li>• Difusión cultural, vinculación y extensión</li> </ul>
6. Conducción académico-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos humanos de apoyo</li> <li>• Gestión administrativa y financiera</li> <li>• Infraestructura y equipamiento</li> </ul>

vador» de los planteles, en la que se expusieron y explicó la forma en que debían ser contestados y/o llenados los instrumentos de evaluación, aclarando dudas y comentarios al respecto.

Durante el proceso de obtención de datos hubo algunas observaciones a los instrumentos de evaluación, recordándoles que como se estableció en la reunión de capacitación, el instrumento era una propuesta flexible y adaptativa que podrían readecuar de acuerdo a las características propias del plantel y a la disponibilidad de información.

v) *Triangulación-integración de datos e informe*: una vez remitidos los instrumentos a la DENMS por parte de cada uno de los planteles de la Escuela Preparatoria, se procedió a su revisión y captura en la base de datos diseñada.

Antes de su procesamiento y obtención de resultados, se revisó con el equipo de trabajo la forma en que debían ser presentados los mismos, acordándose que se elaboraran gráficas comparativas por plantel y variable a fin de exponer la situación en la que se encuentra la instrumentación del programa de orientación educativa en cada uno de los planteles.

En este ejercicio se dio la triangulación de información entre categorías, variables, indicadores y planteles, de tal manera que se obtuviera un panorama lo suficientemente amplio y a la vez conciso del PINOE en el nivel medio superior de la UAEM.

La presentación y exposición de resultados fue pensada y realizada a partir de sesiones de trabajo primero con los directores de los ocho planteles, y después con cada equipo innovador visitándolos en cada espacio institucional, con lo cual se logró un trabajo integrador e inclusivo de los participantes de la evaluación.

La actividad anterior implicó organizar las sesiones de trabajo recurriendo a la técnica «Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas» (FODA), misma que permitió un análisis cualitativo de los resultados, así como de los compromisos institucionales para ajustar el currículo de bachillerato, incorporando incluso al equipo directivo del nivel medio superior de la UAEM.

El establecimiento de los compromisos de modificación y ajuste curricular en forma colegiada, ha permitido bajar la toma de decisiones –etapa final de la evaluación– de las cúpulas institucionales, transformando su hacer en una línea de trabajo más horizontal y participativa, compartiendo las

decisiones con el equipo evaluativo y generando propuestas de modificación y ajuste más equitativas y democráticas.

Asimismo, el uso del FODA generó información y resultados que permitieron su triangulación con los obtenidos por los instrumentos iniciales. De esa forma se presenta la articulación cuantitativa del enfoque holístico de la evaluación educativa. De igual manera la triangulación de datos incluyó el uso de una bitácora de las sesiones de trabajo institucional, de manera que se tomara nota del proceso de presentación de resultados y la aplicación del FODA, así como de un libro de actas y acuerdos de las reuniones y sesiones de trabajo del equipo institucional de la DENMS.

Finalmente la elaboración del informe institucional consistió en generar un documento básicamente estadístico de los resultados del instrumento evaluativo, el cual presenta la información por categoría de análisis.

Sin embargo, este escrito representa un subproducto del informe general que será elaborado y en el que se expondrá la experiencia de evaluación, su fundamento teórico-metodológico, el análisis teórico-empírico de datos y las propuestas de modificación y ajuste. Hasta el momento de este subproducto, se cuenta además con un informe ejecutivo que fue entregado a la Rectoría de la Universidad, en el cual se destacan los resultados más significativos y los elementos prioritarios que se deben atender a corto y mediano plazo.

## CONCLUSIONES

- La evaluación curricular en general y de orientación educativa en particular, requiere acceder a un paradigma alternativo que reconozca el ser y quehacer de la educación en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, evitando así una parcialización de la realidad y praxis educativa.
- Considerando que toda evaluación conlleva a la toma de decisiones respecto al objeto evaluado, en este caso el programa institucional de orientación educativa, resulta necesario ubicar el ámbito decisional en una perspectiva político-axiológica que dé cuenta de los intereses y fines educativos implícitos y explícitos a los que responde, así como los valores del(os) grupo(s) social(es) que respalda(n) la(s) decisión(es).

- El presente trabajo evaluativo aún se encuentra en proceso de realización, y como subproducto se inscribe en una propuesta y experiencia evaluativa concreta, la cual se consideró necesario e importante compartir con la comunidad académica, a fin de realimentarla y mejorarla en beneficio del estudiante de bachillerato.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Briones, G. (2002). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. UNAM. México
- Díaz, Barriga A. (2001). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Fernández, A.L. y Carmen Carrión C. (1995). *Evaluación institucional universitaria, crítica y perspectiva*. México: UNAM.
- Gutiérrez, G. R. (1998). «Génesis y desarrollo de la evaluación educativa: algunos aportes históricos y epistemológicos». *Desarrollos del CIDIE*. UAEM-CIDIE. Toluca, México. No. 10.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Fundamentación del programa institucional de orientación educativa de la UAEM*. Mecanograma. UAEM. Toluca.
- Patton, Michael. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications. Beberly Hills, USA.
- UAEM. (2004). «Currículo del bachillerato universitario 2003». *Gaceta universitaria*. UAEM. Toluca, México. Publicación extraordinaria. Época XI. Año XX.
- UNAM. (2004). *Antología de evaluación curricular*. México: UNAM.



## Guayasamín: Pintor de la América Profunda

Judith Sierra Morales\*

«Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente». Así auto-definía su arte el pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, uno de los más altos exponentes de la plástica universal. Nacido en Quito el 6 de junio de 1916, creó, afianzado en su origen indio-mestizo, un retrato de la realidad social y humana actual como denuncia del presente en que vivimos. Los conflictos bélicos, la depresión política y la injusticia social lo llevaron en los 60 a «La Edad de la Ira», que en una serie de exposiciones recorrió Europa y América sacudiendo la conciencia del público.

Se identificaría, en cada pincelada, con la protesta y la denuncia social, para retratarse con rabia; para llamar, desde sus trazos, a una sociedad más justa y a una vida mejor para los desposeídos. Guayasamín marcó con su obra una tendencia: el realismo social. Referente de la pintura ecuatoriana en el exterior, maestro de talla mundial, fue un artista que causaba polémica. Todo lo que planteó en su obra también lo hizo como ciudadano; defendió sus ideas por todos los medios y posibilidades reivindicando la defensa de los derechos humanos y las raíces indígenas del continente.



El artista en su estudio

Junto a la Fundación que lleva su nombre, el maestro unió su voz por la libertad de los cinco héroes cubanos prisioneros en cárceles estadounidenses, los consideró émulos del apóstol José Martí, de Fidel Castro en su alegato «La historia me absolverá», del Che Guevara en su «Carta de Despedida», y de los miles de patriotas que en América Latina siguen combatiendo contra la depredación imperial.

Oswaldo Guayasamín murió en Baltimore, Estados Unidos, el diez de marzo de 1999 sin concluir su más grande y ambicioso proyecto: **La capilla del Hombre**. Para él, más que una obra artística, era una forma de mantener viva la imagen de Latinoamérica a través del tiempo, un espejo donde la humanidad pudiese mirarse. Aunque el maestro no pudo terminarla, la Fundación Guayasamín, artistas y personalidades de toda América han hecho realidad su sueño, y así quedó inaugurada esa monumental obra en su primera fase el 29 de noviembre de 2002, declarada ya por la UNESCO como proyecto prioritario de la cultura mundial y patrimonio cultural del estado ecuatoriano.

\* Tomado de: <http://www.nnc.cubaweb.cu/cultura/cultura49.htm>

# Las Caras de la Violencia

Horacio C. Foladori\*

*En cualquier sociedad, se trata de obedecer y sólo de eso.*

Gilles Deleuze, 1984

El asunto de la violencia reviste singular importancia teórica ya que se constituye en la base para afrontar una serie de prácticas cotidianas que toman como objeto a diversos agentes sociales, sean estos individuos o grupos. No son pocos los estudios estadísticos que abordan la problemática de la violencia familiar o intrafamiliar o incluso aquella social, tanto en los establecimientos educacionales, de salud, deportivos, judiciales, etc. A veces se centran en estamentos etarios, otras en problemas de género o de identidad sexual, otras más tienen que ver con diversas actividades humanas cotidianas.

Por tanto, la posibilidad de esclarecer su naturaleza, sus orígenes, sus devenires, se constituye en fuente de iniciativas - tal vez mejor orientadas que hasta el presente - para enfrentar estos fenómenos que tiene a muchos preocupados, por cuanto se entiende que afecta la sana convivencia.

Deseo discutir en este artículo las necesarias e imprescindibles diferencias que a mi juicio surgen cuando se trata de pensar la relación entre violencia y agresión. Sostengo, que es visible en muchos enfoques sobre el tema, realizados por variados científicos sociales, una confusión en cuanto a sus sentidos, lo que ocasiona errores en los abordajes, ideologización de su análisis, incluso fracasos en planes y programas que se implementan tanto para combatirlos (más violencia) como para erradicarlos.

## ACERCA DE LA AGRESIÓN

El término agresión dice de una relación particular entre pares, entre seres de la misma especie, que canaliza una singular energía de ataque en defensa de un territorio, de la búsqueda de alimentación y defensa de la pareja y de la prole, según corresponda. El término, para los etólogos, tiene que ver con aquello que es del orden del instinto, vale decir, correspondiente al registro de lo biológico. En algunas sociedades animales la agresión también tiene que ver

con ciertas luchas por liderazgos en manadas o grupos hasta que un individuo se impone como guía.

El concepto de agresión incorpora también los llamados mecanismos inhibitorios de la agresión, que se observan en diversas especies animales cuando el contrincante se da por vencido. Este mecanismo impide que el ganador mate a su oponente, que ha reconocido ya la victoria, mostrando que la aniquilación del otro es innecesaria. Toda una lección para la especie humana.

En el hombre, en tanto es difícil hallar comportamientos instintivos agresivos, como en los animales; se prefiere pensar en una pulsión agresiva que tiene la particularidad de no estar estructurada (pautas de conducta iguales para todos los seres de la misma especie), con lo que podría manifestarse en un abanico muy amplio de formas. Para Freud, la pulsión agresiva es parte constitutiva de la vida psíquica, se la encuentra asociada, por lo general a la pulsión libidinal, en actividades como la alimentación (necesidad de destruir el alimento para asimilarlo), a la auto-defensa de la integridad del individuo y por extensión de la especie, y sobre todo en las diversas manifestaciones de la sexualidad. Es impensable el coito sin incluir un cierto monto de agresividad.

Recordemos que Freud sitúa las pulsiones agresivas como pulsiones del Yo, vale decir al servicio de la autoafirmación y autocuidado en un medio social amenazante. Posteriormente, en su segunda teoría pulsional, las pulsiones agresivas aparecen englobadas en las llamadas pulsiones de muerte, mostrando en toda su magnitud las dimensiones de la destructividad humana hacia otros y hacia sí mismo, a través de la compulsión de repetición.

En todo caso, las reflexiones freudianas nada dicen del orden social; las pulsiones se sitúan en el plano de lo psíquico como «herencia» de la especie.

\* Doctor en Psicología Clínica. Ha sido director de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana, de Santiago de Chile, donde radica. Es psicoterapeuta psicoanalítico de grupos. Ha publicado libros y artículos en México y otros países. Miembro del Comité Editorial Internacional de la REMO. Correo: foladori@vtr.net.

En suma, la agresividad tendría que ver con aquello que proviene de la interioridad de la vida psíquica y que se dispara a partir del devenir del conflicto psíquico y en función de la tolerancia o no a «urgencias» de la vida pulsional. Situada en el terreno de la especie, la agresividad es una actividad que implica a otros de la misma especie, es decir, a los pares.

Además, por provenir de comportamientos pulsionales la agresión remite a lo individual en sus orígenes, vale decir, implica un actuar de la unidad, lo que no obsta para que en determinados casos pueda adoptar una modalidad colectiva, por «contagio», «simpatía» o solidaridad.

Es conveniente reflexionar acerca de una particularidad que presenta la agresividad. Dada una amenaza o un ataque -lo que desencadena una respuesta agresiva- el individuo tiene dos alternativas:

- o se enfrenta al oponente, lucha contra él hasta que alguno de los dos se da por vencido reconociendo al otro como vencedor, momento en el cual se da por terminada la pelea;
- o ante el ataque, desencadena mecanismos de huida, reconociendo al atacante como vencedor (dejándolo en posesión de la presa, de la pareja, del hábitat, etc.)

Si nos enfocamos a una situación donde hay agresión, cada una de las partes cuenta con la posibilidad de una salida de la situación - a través de la huida - que si bien supone entregar algo propio al vencedor, logra mantener la integridad del individuo así como su libertad, ya que la agresividad no trasciende la situación.

#### ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA VIOLENCIA

El fenómeno de la violencia pertenece a un orden distinto que aquel al cual pertenece la agresión. A mi juicio tiene que ver especialmente con algo del regis-

tro de lo socio-político. La violencia aparece cuando hay sociedades humanas exclusivamente. Por tanto, hace a una manifestación que da cuenta de dicha particularidad, esto es, la remisión a un registro en el cual las relaciones de poder cobran singular importancia.

Sostendré que podemos hablar de violencia cuando se da el siguiente fenómeno: hay un individuo (o grupo de individuos) *a merced* de un OTRO. «A merced» significa que ese OTRO esta en condiciones de disponer del individuo o grupo de individuos de una manera total, es decir, de ejercer *un poder total* sobre ellos. Ejercer un poder total es lograr el objetivo de su sometimiento, que obedezca.

Ese OTRO no tiene nada que ver con el individuo de cualquier especie. No es una persona en el sentido liso y llano del término, no opera como tal. No es un par, un igual en la sociedad. Se trata de un lugar que ha sido investido y cuyo valor parte

de tal investimento. Y en el plano de lo socio-político ha sido investido de poder. Por tanto opera por el poder que ese ser encarna, no por su propiedad típicamente humana. Ese OTRO no es alguien que se relaciona como un vecino, como un compañero, como un colaborador. Ese ser, el OTRO, opera por presencia, por la distinción, por la diferencia. Es un OTRO ante el cual no hay ya palabra posible, no interesa el sentido, ya que él atribuye el sentido, un sentido único. Por tanto, es un OTRO con el cual no hay diálogo, no hay argumento, no hay posibilidad de pensar con.

En tanto el OTRO encarna el poder, lo ejerce, lo aplica, más aún, es el poder en acción por cuanto resuelve, hace. Y eso que hace invariablemente tiene que ver con producir un acto de sometimiento de los demás. Por ello es que coloca a los demás en el lugar de sometimiento, los priva del poder inherente al ser humano en tanto tal, poder de decidir sobre sus actos, sobre su producción y sobre los alcances de su producción. El OTRO es el ejercicio del poder total.



blogs.lasprovincias.es

Por ello, estamos en presencia de una relación desigual por naturaleza: frente al poder no hay paridad, no hay colaboración. Hay orden y sometimiento.

Pero además, frente al ejercicio del poder total no hay huida posible, no hay alternativa alguna. El poder total, por definición, se ejerce en el control absoluto del otro, en el control físico y hasta en el control mental. El acto de sometimiento supone incluso dejar al sometido sin poder pensar. No hay huida porque no hay lugar a donde huir. Si el poder es total se ejerce en todas partes, por tanto, no hay ostracismo para refugiarse, tarde o temprano el individuo estará a merced, al menos ese es el discurso del poder.

Ese poder total, se ejerce por «delegación-apropiación». Es el problema de las sociedades en las cuales si bien hay actos de delegación también se sabe que no solamente lo delegado es lo que se ejerce, hay intereses en juego. He aquí la paradoja socio-política: delegamos nuestro poder en «representantes» que ejercerán ese poder nuestro, que hemos delegado, sobre nosotros mismos. En suma, delegamos en la policía para que nos reprima, nos someta y nos tenga a merced... del poder.

Deseo mostrar que entre el policía (como el emblema de la ley) y el ciudadano no hay una relación afectiva (de amor-odio, de agresividad, etc.). Se trata de un vínculo eminentemente formal que no implica conocimiento personal, afectivo. No hay animosidad personal de parte del policía. Él sólo «aplica la ley» vale decir, somete con todas las técnicas de que dispone el poder total. No hay posibilidad de huida ya que de la ley nadie se escapa en tanto que el acto de sometimiento no caduca nunca (salvo que se modifique la ley pero, en todo caso, hay una nueva ley vigente).

Violencia es, entonces, someter al control de la ley, es disolver las diferencias ya que la ley iguala a las personas: Todos somos iguales ante la ley. La ley a su vez produce un discurso desde el poder «delegado-apropiado»<sup>1</sup>, donde todo acto de recuperación del poder propio es etiquetado como acto de rebeldía, como una afrenta a la ley, y que, para no generar contagio, debe ser rápidamente reducido y el «rebelde» sometido.

Violencia es realizar un acto de sometimiento, violencia es poner a la persona o al grupo a merced, es *ejercer control social*, es disponer del otro hasta el punto de dejarlo sin lenguaje<sup>2</sup>.

Desde esta óptica la violencia es la naturaleza misma de la institución. Sólo en la institución se da la violencia ya que allí se condensa el poder de lo instituido. La eternización de lo instituido supone hacer cumplir las normativas, las reglamentaciones, los estatutos, etc. ¿Acaso no es eso lo que juran los directivos que asumen «guiar» los destinos de la institución? Hacer cumplir la ley.

Afortunadamente, no todo está normado en la institución, sin embargo acá nos ocupamos de los que sí está normado y de la violencia que produce.

Por tanto, violencia muestra una relación terriblemente desigual ya que uno de los polos, el OTRO cuenta con el poder total mientras que el otro polo está constituido por una singularidad sin poder alguno.

Nótese que cuando se dice que un fenómeno meteorológico (huracán, terremoto, inundación, etc.) es violento, es porque casualmente afecta la vida social, la cotidianidad de grupos humanos productivos, asentamientos poblacionales, no a la especie humana sino a la organización socio-política de la especie humana. Dicho de otro modo, el término violencia se utiliza en esos casos como extensión del sentido que tiene en la sociedad, en tanto que perturba la vida social, la vida de lo político-institucional.

Podría decirse que los animales son agresivos, los humanos pueden ser además violentos. Sostengo que la noción de violencia supone dos condiciones.

1. *La relación de jerarquía*, lo cual da cuenta de un orden instituido, de una pasión por el control del otro, de un ejercicio del poder total sobre otros sujetos sociales. La violencia, por tanto, no es personal, no implica necesariamente sentimientos.
2. *La imposibilidad de escapar a la situación*. Ante la violencia, no hay huida posible, no hay respuesta posible, no hay defensa en el marco del acto violento.

Veamos en detalle estas tesis. El ejercicio de la violencia supone el ordenamiento social. Por ello, la vio-

<sup>1</sup> Se entiende que es un poder impropio ya que es el efecto de un acto de apropiación indebida. El poder propio es aquel que es inherente a cada ser humano por su condición de ser-humano.

<sup>2</sup> Todo acto de «legítima defensa» o «derecho al debido proceso» se realiza bajo los dictados de la ley lo cual supone que la persona acepta el sometimiento a la normativa desde antes de empezar. Allí no hay lenguaje libre, no hay pensamiento posible: las reglas del juego ya fueron dadas y «aceptadas» (impuestas). Comentando a Spinoza, Deleuze (2001: 12) dice: «La mejor sociedad será entonces aquella que exime a la potencia de pensar del deber de obedecer y evita en su propio interés someterla a la regla del Estado, que sólo rige las acciones».

lencia tiene que ver con un mecanismo previo que da cuenta de la *concentración de poder*. Es de suponer, que en aras de la convivencia, el poder ha sido «delegado», mejor dicho, expropiado por una cierta casta de individuos que lo utilizan en su propio beneficio. Es cierto que el poder permite hacer cosas (Foucault 1991), el poder que es inherente a todo ser humano por su calidad de tal. Pero en determinado momento, cuando se produce el «ordenamiento social» -que no es otro que la constitución del Estado - la concentración de poder se hace visible en pequeños grupos que asumen el cometido de «ordenar el orden». Así, el poder se volverá en contra de aquellos que «lo delegaron»: la policía<sup>3</sup> se autonomizará y operará contra aquellos que la nombraron.

La violencia, por tanto, *es estructural* en un sistema social instituido (Estado), y no pertenece al registro de lo psicológico sino al de lo político. Es estructural porque su fuerte está en el mecanismo de «delegación-apropiación» del poder social, generando el centralismo, es decir, la acumulación del poder.

Es estructural porque así está conformada la sociedad en tanto las relaciones sociales nacen instituidas. Sobre el punto Castoriadis (1983: 214) sostiene: «Pero es imposible captar el «contenido» de la vida social que sería primero y «se daría» una expresión en las instituciones independientemente de éstas; este «contenido» (de otro modo que como momento parcial y abstracto, separado *a posteriori*) no puede definirse más que en una estructura, y ésta comporta siempre la institución. Las «relaciones sociales» de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos), sino porque fueron planteadas como manera de hacer universales, simbolizadas y sancionadas.»

Hay algunos que sostienen una diferencia en este plano cuando se considera *el origen de la norma*. Estas pueden ser de dos tipos: las normativas impuestas autocráticamente por la autoridad y las normativas que emanan de mecanismos de representación a partir del juego entre pares. Coinciden en que para el primer caso, se podría hablar claramente de violencia ya que la normativa autocrática se implanta a través de formas no consensuadas, lo que supone un acto por demás arbitrario y por tanto violento.

En el caso de las normativas acordadas por sistemas de representación, sostienen que no se podría hablar de violencia ya que el mecanismo de representación garantiza un cierto consenso en el proceso, ciertos acuerdos democráticos para poder normar.

Un análisis más minucioso mostraría que incluso en este caso, no existe libertad para acordar cualquier cosa ya que los mecanismos de «representación» suponen partir de un momento de división entre aquellos que han «delegado» su poder y los otros que lo han «acumulado» o «concentrado». Por tanto, el mecanismo de «representación» está implicado, en el sentido de que lo que allí se produce, si bien se lo patentó bajo el eslogan de la representación y de la igualdad de derechos, en realidad termina produciendo y justificando el proceso de acumulación de poder, generando desigualdad.

El caso límite sería el de las normativas emanadas de los grupos de pares ya que éstas, por sus características no suponen proceso de «delegación de poder» sino de asunción total del mismo, así como la alerta permanente para combatir en todo momento aquellas iniciativas que pudieran tender a concentrar el poder (Clastres 1974).

Recuérdese que para Lourau (1980: 30) el Estado tiene su origen cuando se produce un fenómeno muy particular:

Pero es precisamente la autonomización final de una casta de guerreros lo que, bajo la forma de la institución militar (con su duración, su permanencia, su organización separada y su identificación con un poder central), abre la vía hacia el Estado.

#### DIFERENCIAS: EL ESTADO

Violencia y agresión no necesariamente van unidas. Puede darse una sin la otra. Por supuesto, hay situaciones cotidianas más complicadas en las cuales puede ser complejo diferenciar agresión de violencia. Sin embargo hay que tener en cuenta que en tanto vivimos en una sociedad organizada, ordenada jurídicamente y en consecuencia jerárquicamente, la desigualdad tiende a dominar los encuentros entre personas y entre grupos por lo que el ejercicio del poder de sometimiento se hace tangible en lo cotidiano.

El discurso dominante, que se beneficia del orden social instituido, en tanto opera desde el poder, lla-

<sup>3</sup> El caso de la policía es paradigmático ya que remite en realidad a toda autoridad institucional que desde su lugar de poder opera como «policía» de todos los que deben obedecer la normativa que los rige. La institución, pública o privada, por *encomienda* del Estado debe controlar, desde la familia.

ma habitualmente violencia a toda manifestación de *rebeldía ante la ley*, propuesta que pretende la naturalización de ese orden. Son los defensores del «Estado de derecho» quienes no se hacen la pregunta acerca de cuán «derecho» es el Estado, en el sentido de que el Estado de derecho se conforma siempre para beneficio de aquellos que dictan las normas, por lo que resulta en última instancia impuesto. De igual modo la verborragia en torno a la ciudadanía y a sus derechos denuncia la ausencia de esos derechos. Si hay que crear espacios de ciudadanía es porque cada vez más se trata de controlar la «movilidad» de las personas, barriendo drásticamente con todos los derechos humanos.

El Estado ha de legitimarse una y otra vez y en tanto su modelo pretende ser hegemónico, hace todo lo que está a su alcance para lograrlo, muestra su interés por legitimarse, convertirse en el único posible y controlar así otras tendencias organizativas que puedan salirle al paso.

Por último, deseo citar la definición de violencia del Diccionario de Ferreter Mora (1994): « ( la violencia) ha sido usada también y sobre todo, para referirse a actos ejecutados por seres humanos, tanto en sus relaciones interpersonales como y sobre todo, en sus relaciones sociales. Desde el momento en que se constituye una comunidad humana y en particular desde el momento en que se constituye un Estado, con un aparato de gobierno, aparece el fenómeno de la violencia, ejercida por los que detentan el poder: ‘una historia implacablemente realista muestra o parece mostrar que la violencia se halla en el origen mismo del poder del Estado, que es inseparable de él.

¿En qué se diferencia violencia y poder? En el comienzo, en la implantación de todo régimen, el poder es pura y simplemente - visto desde la situación anterior - violencia. Pero el régimen, una vez establecido, se autolegitima. Con ello la violencia desnuda, primaria, elemental deja de ejercerse, pues el poder legitimado se considera purificado de violencia... Ello no quiere decir, sigue apuntando Aranguren, que la violencia ha desaparecido del todo; lo que ocurre es que ha quedado atrás, olvidada, de modo que la autolegitimada violencia de cada día aparece pura y simplemente como *enforcement* de la Ley, como *defensa* del orden público’.»

#### ALGUNOS ANÁLISIS DE SITUACIONES SOCIALES

A partir de lo señalado en párrafos precedentes es posible pensar acerca de ciertos fenómenos visibles a

diario en la sociedad y su “diagnóstico”; esto es, determinar su relación con el fenómeno social de la violencia.

Comencemos por el problema de las barras bravas que una y otra vez se enfrentan tanto dentro del recinto de los estadios como fuera de ellos. Y más aún por cuanto en muchos casos supone una batalla campal con fuerzas policiales. En todo caso, habría que pensar si no es este segundo aspecto el que llama más la atención, sino es allí donde puede ser encontrado el mayor goce.

Claro está, que el enfrentamiento entre grupos antagónicos, no podría ser considerado un acto violento por cuanto no se ajusta a los parámetros establecidos para ello. A saber:

Estos grupos antagónicos son en esencia grupos paralelos. Esto significa que ninguno de ellos está por “encima” del otro en una pirámide institucional; por tanto, cada uno de ellos no está sometido a normativas emanadas del otro. No hay relaciones de verticalidad que rija su operar. Así, habría que pensar que - de manera general - sus manifestaciones son particularmente agresivas pero no violentas.

Otra cosa es cuando uno de los grupos logra aislar y rodear a un grupo menor o a un partidario de la banda rival y allí lo somete a todo tipo de golpes. En este caso, sí se podría hablar de violencia ya que el o los individuos en dichas situaciones no están en condiciones de escapar al ataque en cuestión. Se encuentran a merced de que se descargue sobre ellos la furia desmedida, ya no de un igual sino de un otro, que tiene el poder de decidir acerca de su existencia en una situación de encierro.

Cuando alguna de estas barras se enfrenta con las “fuerzas del orden” estamos frente a una situación paradójica, ya que la autoridad termina imponiéndose siempre, más allá de la resultante de alguna batalla parcial. Ya que nadie puede escapar a la ley, ésta termina sometiéndolo irremediablemente a todo aquel que se le oponga. Por tanto, en esta situación la apariencia no coincide con la realidad del análisis. Los que se encuentran a merced de la ley, expuestos, son los integrantes de la barra, más allá de sus manifestaciones exuberantes y verdaderamente agresivas que despliegan.

Por ello, la violencia está desde antes en la situación. La autoridad repite su conducta de siempre: someter a los individuos al imperio de la ley. Los integrantes de las barras pretenden liberarse de dichas ataduras en un movimiento que no puede ser más que defensivo con toda la virulencia que el mismo

podiera implicar. Otra cosa, claro está, es cuando integrantes de la barra, en su movimiento defensivo frente a la autoridad atacan a personas o bienes que no pertenecen al eje de la autoridad, repitiendo sobre otros lo que es su propia situación (sentirse a merced).

La dilucidación realizada acerca de cuándo un enfrentamiento es agresivo o violento puede ayudar a analizar y comprender otras situaciones similares que a diario tienen lugar en nuestra vida cotidiana, sobre todo ciudadana.

Otra situación a ser analizada es aquella que muestra las diversas manifestaciones de la institución del machismo. El asunto del feminicidio como el extremo más grave de su acción, plantea toda una estrategia de trato y de maltrato de la mujer por su condición de ser mujer. Ello se inicia desde muy temprano en la educación de los niños y las niñas y habría que estudiar cuales son los mecanismos que determinan su producción y reproducción y quién obtiene los beneficios. Y sobre todo cuando no han sido pocos los autores que han mostrado que muchas veces las propias mujeres y en especial las madres son las encargadas de transmitirlo, por ejemplo, a través del orgullo que sienten de tener un hijo que se comporta no solamente como hombre sino como macho.

Se trata de lo que algunos autores han denominado la violencia invisible (Fernández y Giberti, 1989), que somete a la mujer a través de diversos mecanismos imperceptibles, a una condición inferior, humillante y denigratoria de su condición de ser humano.

Creo que un ejemplo que puede ayudar a pensar este tema es el tipo de trato que sufren casi a diario las presidentas de diversos países. Más allá de la filiación política que polariza a unos y a otros y dado que una mujer ha pasado a ocupar un lugar de poder singular en la estructura de la sociedad, valdría la pena reflexionar acerca de la manera en que dicha mujer aparece tratada, como acto, en el concierto de la sociedad.

En tal sentido una de las críticas más puntuales que se les realiza es aquella en la que se le recrimina

que “no tiene los pantalones bien puestos” (El caso de la “Dama de hierro” muestra casualmente un “operar” poco femenino). Se “confunde” aquí el ejercicio del poder con el ejercicio del machismo como poder, y se realiza una crítica no a su capacidad de conducción social en representación de aquellos que la eligieron sino por su característica de ser mujer. Dicho

de otro modo, su invalidación no se efectúa por su posible incapacidad como persona que ocupa un cargo sino porque es una mujer. Como en filigrana se afirma entonces que ese no es un cargo para mujeres produciéndose la descalificación por el género.

No corresponde analizar lo que podrían ser las heridas narcisistas de ciertos hombres por haber sido desplazados del cargo, individual, grupal o socialmente. Sí creo que interesa preguntarse qué hace la sociedad con eso, ya que frente a tal ataque no se ha visto ni respuesta precisa ni movimiento alguno, ni siquiera de los grupos feministas denunciando el hecho. Menos aún la autodenominada izquierda a salido a aclarar el punto; por el contrario, ha aprovechado la ocasión para abundar

en comentarios similares mostrando su complicidad y haciendo gala de un oportunismo atroz, aliada con la derecha neofascista. ¿Es que también los grupos autodenominados revolucionarios están asentados en un funcionamiento machista? ¿Dónde queda lo revolucionario entonces?

¿Es que es posible sostener hoy en día que las mujeres no pueden ser presidentas... o papas? ¿Bajo que argumentos es posible sostener dicha idea? En este caso no hay cárcel, no hay palos, no hay piedras, no hay peleas, no hay agresividad. Hay ironía, hay chistes, hay alusiones, hay motes, hay sarcasmos, hay complicidades, hay violencia ya que se trata de la acción de sometimiento ejercida por una institución, que coadyuva a crear las condiciones para el feminicidio.

Hay una última situación que resulta interesante abordar y tiene que ver con el funcionamiento de los equipos de trabajo. Es usual y cada vez más común observar las polarizaciones que se dan al interior de los equipos y que llevan a sus integrantes a manifes-



www.laringa.net

tar sentimientos de oposición y hasta de guerra declarada hacia otros miembros del mismo equipo. Este monto de agresividad llega incluso al grado de denunciar ante la autoridad al otro como faltante a sus obligaciones, incompetente, incapaz, creador de rumores falsos, cuando no se solicita directamente la realización de un sumario con el claro intento de destituirlo del cargo y lograr que abandone así al equipo. Las discusiones son en general arduas y de subido tono pudiéndose llegar incluso a los golpes.

Este tipo de situaciones afecta a todos los miembros del equipo. Cada quien se ve obligado a optar por uno u otro de los bandos en pugna siendo imposible mantenerse al margen. Se trata de una guerra y en ella, la única salida es el exterminio de uno de los bandos. Si algún especialista es requerido para intervenir en el diferendo le va a sorprender descubrir varias cuestiones:

- que en los inicios, las personas que se hallan actualmente enfrentadas trabajaban muy bien juntas, se tenían amplio respeto profesional y personal y se valoraban mutuamente como buenos trabajadores.
- que la situación de enfrentamiento no es nueva en el servicio, oficina o repartición, sino que otras situaciones idénticas se suscitaron años antes.
- que luego que se desencadena una situación como la descrita todo acto que se realice por cualquiera de las partes será interpretado -más allá de lo que pueda significar- como un ataque intencionado hacia las figuras del bando rival. Así, la paranoia se instala definitivamente como modalidad relacional en el espacio de trabajo.
- que el especialista contratado para “resolver” la situación no está en condiciones de garantizar las condiciones de seguridad psicológica mínimas para que el conflicto pueda ser abordado y resuelto. Esto supone la presencia de factores ajenos al campo de intervención que fijan la mecánica del conflicto y que lo congela de manera radical.

Y si estas situaciones son cada vez más comunes en los espacios de trabajo es que no se trata de la agresividad de las personas que forman parte del colectivo, aunque las manifestaciones de agresividad sean extremas.

Se trata de un enfrentamiento por desplazamiento. Los funcionarios, trabajadores, integrantes del equipo no pueden visualizar los enormes montos de violencia a que están siendo sometidos por parte de la institución que los cobija a través de sus exigencias

(Foladori 2006), de sus normativas, de lo arbitrario de sus decisiones, de lo absurdo de los criterios que se ponen en juego, de lo anacrónico de los enfoques que sostienen e imponen, de los requerimientos de logros a todas luces imposibles así como al desagrado que significa tener que hacer “como si” para llenar cierta forma, ignorando el vacío que supone de fondo. Y sobre todo a través del autoritarismo sin límites que humilla y que deja a todo el equipo de trabajo con la sensación de estar a merced y de que en dicho vínculo cualquier cosa pudiera ocurrir. A su vez las autoridades también están sujetas a procedimientos similares. Lo que cada quien vive como autoritarismo lo transmite de igual modo hacia abajo en la pirámide institucional. Es el problema de las decisiones que arrasan con toda palabra, con toda pregunta, con toda posibilidad de pensar.

Se trata entonces de los modos de operar de un modelo avasallante y autocrático que ocasiona, en primer lugar, miedo. Esto hace que los integrantes del equipo difícilmente puedan ventilar sus temores, malestares y discrepancias en el sistema vertical institucional. Todo es en un principio “acatado”. Posteriormente, la descarga se hará sobre los pares, adoptando las modalidades que se han detallado.

¿Cómo hacer finalmente para neutralizar algunos de los efectos de la violencia? ¿Qué puede hacer el psicólogo frente a esto? ¿Y sobre todo cuando el Estado y su estructura es el principal productor de violencia?

#### BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* T. 2. Madrid: Tusquets.
- Clastres, Pierre (1974). *La Société Contre L'État*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles (2001). *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fernández, A.M., Giberti, E. (1989). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferreter Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo XXI.
- Foladori, Horacio (2006). «Burn-out: El trabajo psíquico con equipos de salud». *Revista Area 3* ([www.area3.org.es](http://www.area3.org.es)). Número especial con los trabajos presentados al Congreso Internacional de Grupo Operativo. Madrid, febrero de 2006.
- Foucault, Michel (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Lourau, René (1980). *El Estado y el inconsciente*. Barcelona: Kairos.

# Las Aspiraciones Ocupacionales en Adolescentes Mexicanos

Evelyn Diez-Martínez y Azucena Ochoa\*

## INTRODUCCIÓN

La comprensión de la estructura social y los roles que hay en ella, las creencias acerca de la forma en que la gente está ordenada en términos de status, prestigio, riqueza o poder, están estrechamente relacionadas con las ocupaciones y sus ingresos. El conocimiento que se obtiene en la niñez acerca del mundo del trabajo, se obtiene generalmente de manera indirecta y fragmentaria y proviene de distintos agentes socializadores (Berti, A. y Bombi, A., 1988). Esto ocurre mediante la observación del trabajo que realizan nuestros padres, familiares y otras personas, algunos temas escolares, la experiencia que al respecto tienen y transmiten los pares, y los medios masivos de comunicación.

Las nociones de los niños y adolescentes acerca de las ocupaciones son influenciadas por muchos factores: la ocupación desempeñada por los padres u otros adultos significativos (Hutchings, 1996), la experiencia encontrada en programas educativos, o los distintos tipos de trabajos que se presentan en los medios de comunicación (Wright, y cols., 1995; Diez-Martínez y cols. 2000).

La familia y los padres juegan un rol importante en las aspiraciones ocupacionales de sus hijos. Por ejemplo, se han señalado factores socio-cognitivos ligados al discurso familiar que moldean las aspiraciones de los niños y adolescentes. El status socioeconómico y cultural de la familia está ligado indirectamente con las aspiraciones, a través de la forma en que los padres juzgan la eficacia de los hijos en términos académicos, sociales y de capacidades, lo anterior influencia directamente el que los niños y adolescentes se perciban como auto eficaces para ciertas ocupaciones (Bandura, y cols., 2001).

Igualmente los padres ejercen un impacto en las aspiraciones ocupacionales de sus hijos, sin su apoyo o aprobación los jóvenes a menudo son renuentes para seguir o explorar diversas posibilidades de carrera (Hou, Z. y Leung, S., 2005). Varios estudios han mostrado que los estudiantes universitarios citan a sus padres como influencias importantes en su elección de carrera (Marjoribanks, 2003; Mau, W. y Bikos, L., 2000). Al ser las aspiraciones ocupacionales un proceso que se desarrolla durante toda la vida y que se inicia en la niñez (Auger, y cols., 2005; Trice y McClellan, 1994), es necesario indagar acerca de las ideas que se van desarrollando para que este conocimiento pueda ser utilizado al diseñar intervenciones educativas que propicien aprendizajes significativos.

Goldstein y Oldham (1979) señalan que aunque las preferencias de la niñez y la adolescencia son tentativas y poco realistas, éstas pueden y deben ser utilizadas para investigar el cómo los niños construyen ideas sobre la sociedad en la que viven y en particular sobre el trabajo.

Varios de los estudios relacionados con las preferencias de carrera se han centrado en estudiantes de preparatoria y universidad (Dasso, 1983; Canto, 2000; Escamilla, 2004; Herting y Blackhurst, 2000). Sin embargo, las creencias sobre las ocupaciones y el conocimiento de éstas y las aspiraciones de los sujetos en edades correspondientes a la educación básica, han comenzado a ser un foco de atención para la investigación en orientación educativa en otros países, (Auger, y cols., 2005; Bardick y Bernes, 2005).

Igualmente se ha incrementado el interés y el estudio del rol que pueden jugar los orientadores en las escuelas al apoyar a los niños y adolescentes de estas edades en el proceso de adquirir conocimientos sobre las aspiraciones ocupacionales y en explo-

\* Evelyn Diez-Martínez tiene el doctorado en Desarrollo Cognoscitivo. Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris, Francia. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Línea de Investigación: «La Comprensión de la Organización Social en Niños y Adolescentes». Correo: evelyn@uaq.mx. Azucena Ochoa tiene el doctorado en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Línea de Investigación: «La Comprensión de la Organización Social en Niños y Adolescentes». Becario CONACYT y CONCYTEQ. Este trabajo fue parcialmente financiado por un apoyo a través de Fondos Mixtos CONACYT-Estado de Querétaro.

rar los intereses ocupacionales. En varios países se han desarrollado programas que se ocupan de orientar a niños desde el nivel preescolar hasta el tercer grado de preparatoria en tres dominios fundamentales: académicos, de carrera, y personales y sociales (Sánchez, 2001).

En estos tres dominios los modelos educativos intentan desarrollar las competencias de los sujetos para localizar, evaluar e interpretar la información sobre las ocupaciones y carreras y en el cómo tomar decisiones sobre continuar o no con los estudios, para conseguir qué meta, así como en demostrar que los intereses, habilidades y el rendimiento escolar están relacionados con el logro escolar, social, educativo y las metas ocupacionales. Si los niños y adolescentes están tomando –o no– decisiones que influyeran sus objetivos y metas ocupacionales, esto implicaría que los orientadores escolares deberían de involucrarse desde los primeros grados de la escolaridad en el proceso de elección de la ocupación o carrera.

Dentro de la psicología, las formulaciones teóricas al respecto se han basado fundamentalmente en tres modelos. El modelo del rasgo o del ajuste, que intenta describir la personalidad del sujeto y sus rasgos de manera tal que la elección vocacional resulta del ajuste entre los rasgos y las características de la ocupación o profesión. El modelo evolutivo, que señala que la elección no es algo puntual que el sujeto realice en un momento determinado sino fruto de un proceso, que empieza en la niñez y termina en la edad adulta. Finalmente el modelo de toma de decisiones que plantea que la elección vocacional se liga a la capacidad de toma de decisiones adecuadas a través de habilidades que se adquieren en forma secuencial a lo largo de los años que anteceden a la elección vocacional u ocupacional (Sánchez, 2001).

Aunque existen estudios evolutivos sobre el desarrollo y transformación de las aspiraciones ocupacionales (Hutchings, 1996; Izumi, y cols., 2003; Auger, y cols., 2005; Care y cols., 2007) no se encontraron estudios al respecto en México.

En trabajos realizados a lo largo de los últimos años por nuestro grupo de investigación, se han estudiado algunos de los aspectos que determinan la comprensión que tienen y desarrollan los niños y adolescentes sobre el funcionamiento y la organización de la sociedad. Para abordar esta problemática hemos seleccionado como tema eje el conocimiento de los niños y adolescentes sobre el mundo laboral, ya que el trabajo se constituye como uno de los elementos de la organización social en términos de ingresos, je-

rarquía social y estatus del individuo y de los grupos sociales en general.

En investigaciones anteriores, realizadas con niños y adolescentes Mexicanos, se han abordado temáticas relacionadas con la comprensión del trabajo y las ocupaciones como elementos estructurales de la comprensión del pensamiento socioeconómico en el niño y el adolescente (Diez-Martínez, y cols., 2000; Diez-Martínez, y cols., 2001; Diez-Martínez, E. y Ochoa, A., 2006).

En dichas investigaciones se han recabado datos que aportan elementos a la discusión de algunos aspectos que influyen en la adquisición y desarrollo del conocimiento de los niños y adolescentes acerca de la organización social. Sin embargo, se requiere mayor información sobre el desarrollo de la comprensión acerca del trabajo y las ocupaciones y la posible relación con sus aspiraciones ocupacionales. En este sentido, los objetivos del presente estudio fueron:

1. Conocer las aspiraciones ocupacionales en adolescentes mexicanos, específicamente al finalizar la educación primaria, secundaria y preparatoria y las razones de preferencia de las mismas.
2. Identificar las fuentes de información sobre las ocupaciones así como su posible influencia en las aspiraciones ocupacionales de los adolescentes mexicanos.
3. Analizar el conocimiento de los adolescentes sobre los niveles educativos requeridos para diversas ocupaciones.
4. Aportar elementos para la reflexión de orientadores educativos, que permitan generar propuestas acordes con las necesidades específicas de los niveles educativos investigados.

#### SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

Se aplicó un cuestionario escrito a 360 sujetos, 120 de sexto de primaria (edad promedio 12.4), 120 de tercero de secundaria (edad promedio 15.3) y 120 de tercero de preparatoria (edad promedio 17.8); procedentes de escuelas públicas y privadas del estado de Querétaro en México. El cuestionario estaba compuesto de una pregunta abierta acerca de cuál era su aspiración ocupacional y preguntas de opción múltiple (dichas opciones aparecen en las tablas de resultados) que incluían los siguientes aspectos: fuentes de información sobre las diversas ocupaciones, las razones de preferencia de sus aspiraciones y el nivel

máximo de escolaridad requerido para diversas ocupaciones.

## RESULTADOS

Para organizar los resultados se contabilizaron las respuestas de cada sujeto en cada grupo de edad, para posteriormente obtener porcentajes, así como la significancia estadística de los mismos mediante la prueba de Chi-cuadrada.

**Tabla I.- Porcentaje de respuestas por edad acerca de las aspiraciones ocupacionales**

Ocupaciones	12 años	15 años	18 años
Profesiones relacionadas con educación, humanidades y arte	11%*	8%*	17%*
Profesiones relacionadas con las ciencias naturales y exactas	4%*	3%*	4%*
Profesiones relacionadas con las ciencias sociales y administrativas	21%*	28%	32%*
Profesiones relacionadas con la ingeniería y tecnología	19%*	21%*	26%*
Profesiones ligadas con las ciencias de la salud	12%*	12%*	10%*
Profesiones ligadas con las ciencias agropecuaria	8%*	4%*	3%*
Ocupaciones técnicas	7%*	11%*	1%*
Oficios	3%*	2%*	2%*
Deportes y espectáculos	10%*	9%*	5%*
Policías y bomberos	5%*	2%*	0%*

\* significativa  $p=0.05$  prueba Chi-cuadrada

En la Tabla I se presentan los porcentajes de frecuencia de respuestas sobre las ocupaciones mencionadas a la pregunta sobre qué quieren ser o en que quieren trabajar cuando sean mayores, en los sujetos de los diferentes grupos de edad.

Las respuestas proporcionadas que aludían a ocupaciones que requerían estudios universitarios se agruparon siguiendo la clasificación en diversas áreas del conocimiento profesional, proporcionada en México por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Anuario Estadístico, 2007). Las de-

más ocupaciones fueron agrupadas de acuerdo a otros tipos de ocupaciones mencionadas por los adolescentes.

Obsérvese en la Tabla I que los porcentajes más altos de las aspiraciones ocupacionales se sitúan en primer lugar en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, siendo la ocupación de abogado y contador las más mencionadas. En segundo lugar las profesiones relacionadas con la Ingeniería y la Tecnología donde la ocupación más mencionada es la de ingeniero. En tercer lugar de importancia aparecen las profesiones dentro de las Ciencias de la Salud en donde la ocupación más mencionada es la de médico. En cuarto lugar aparecen las profesiones incluidas en el área de Educación y Humanidades siendo maestro y músico profesional las ocupaciones más mencionadas. En quinto lugar aparecen las relacionadas con las Ciencias Agropecuarias, donde la ocupación más mencionada fue la de veterinario. Es importante el hecho de que las profesiones incluidas en las Ciencias Naturales y Exactas estén en el último lugar de las aspiraciones ocupacionales de los sujetos y, en éstas, la ocupación más mencionada fue la de biólogo, existiendo algunas menciones al químico y dos a la de físico. Situaciones semejantes concernientes al decremento de los estudiantes europeos que tienen aspiraciones ocupacionales para las carreras científicas, se han venido señalando por algunos autores recientemente, (Convert, 2005).

Se puede observar que después de las ocupaciones profesionales, las siguientes en importancia son aquellas relacionadas con los deportes y espectáculos donde los sujetos mencionaron a los futbolistas, los actores y presentadores en la televisión. Las ocupaciones técnicas y los oficios aparecen en cantidades poco importantes, y finalmente los policías y bomberos son mencionados por los sujetos más jóvenes. Estos datos permiten apreciar diferencias mínimas y poco significativas en las aspiraciones ocupacionales entre los adolescentes de 12, 15 y 18 años, excepto en las relacionadas a deportes y espectáculos y aquellas como policías y bomberos que disminuyen en porcentaje, a medida que incrementa la edad. Al no haber estudios en México relacionados con el desarrollo de las aspiraciones ocupacionales, estos datos resultan relevantes.

Con respecto a las pequeñas diferencias relacionadas con la edad, varios autores han señalado que las aspiraciones ocupacionales son en un inicio, fantasiosas y poco realistas, y que con la edad se van adecuando cada vez más a la realidad social y labo-

ral que los sujetos van comprendiendo paulatinamente (Ginzberg, y cols., 1951; Gottfredson, 1981; Havighurst, 1964).

Sin embargo en estudios recientes estas aproximaciones teóricas se han puesto en duda ya que, sujetos preescolares poseen aspiraciones ocupacionales totalmente realistas (Care y cols., 2007), debido probablemente al hecho de mayor información en diversos medios y programas educativos específicos al respecto, en algunas sociedades actuales.

Estos resultados muestran varios aspectos interesantes para considerar. Por una parte con relación a los aspectos educativos, la mayoría de los sujetos tiene aspiraciones ocupacionales que requieren de educación universitaria, mostrando así una idea de movilidad social. Por otra, las preferencias en las aspiraciones ocupacionales de acuerdo a ciertas áreas del conocimiento permiten observar el que las representaciones sociales sobre los campos profesionales vigentes desde el siglo XIX, permanecen de manera similar hasta nuestros días.

Dentro de las profesiones citadas por los sujetos del presente estudio, en no más de 5 casos mencionaron alguna profesión más actual tal como la de robótica, mostrando que diversas profesiones más novedosas, son desconocidas y que predomina en ellos una representación bastante tradicional sobre los campos profesionales, probablemente reproducida en la familia, los grupos de referencia, la escuela y los medios de comunicación. Varios autores interesados en aspectos socio históricos de estos temas, han señalado situaciones semejantes relativas al estudio del desarrollo de los campos profesionales (Freidson, 2001; Dingwall, 2004), aunado al hecho de que investigaciones educativas, han mostrado estas mismas tendencias en cuanto a la decisión de carrera, (Dasso, 1983; Toledo, 2004).

Dentro de los hallazgos relativos a este conocimiento y los niveles de escolarización y edad de los sujetos, está el hecho de que desde los 12 años los sujetos tienen ideas sobre las ocupaciones que querrían desempeñar en un futuro. Esto muestra la necesidad de incluir en los programas educativos desde la educación primaria, información sencilla y accesible al respecto, que permita a los educandos ir reflexionando o en algunos casos, decidiendo sobre sus futuros estudios o el ingreso temprano al mundo del trabajo.

Algunos autores mencionan que a partir de los 10 o 12 años los sujetos si no han decidido sobre una ocupación en particular, si empiezan a descartar desde esa edad algunas aspiraciones ocupacionales, debido entre otros factores, a fracasos escolares en al-

guna materia, ideas sobre su auto eficacia, consideraciones hechas por los padres, así como la falta de orientación educativa adecuada, (Blackhurst, y cols., 2003). Este podría ser el caso para las materias «difíciles» del currículo escolar como serían las matemáticas, la química, la física, ligadas a campos de conocimiento en las Ciencias Naturales y Exactas.

**Tabla II Porcentajes de respuestas por edad acerca de las razones de preferencia de la ocupación mencionada**

Opciones	12 años	15 años	18 años
Va de acuerdo con mi género	4%*	4%*	8%*
Porque ofrece fuentes de trabajo	5%*	6%*	9%*
Porque me brinda una posición importante	6%*	7%*	4%*
Porque tiene buenos ingresos	5%*	9%*	10%*
Porque es muy útil para la sociedad	10%*	8%*	9%*
Por mi familia	5%*	2%*	2%*
Porque me gusta	32%*	30%*	23%*
Porque el trabajo en esa ocupación me parece interesante	18%	17%	18%*
Porque tengo capacidades y habilidades para realizarla	15%*	17%	17%*

\* significativa  $p=0.05$  prueba Chi-cuadrada

La Tabla II muestra los porcentajes de frecuencia de respuesta acerca de las razones de preferencia de las ocupaciones mencionadas en los diferentes grupos de edad.

Como se puede observar, las opciones cuyos porcentajes son mayores son, «porque me gusta», «porque el trabajo me parece interesante» y «porque tengo capacidades y habilidades para realizarla». Aunque todas las demás opciones son significativas, aparecen en cantidades muy parecidas en los diferentes grupos de edad.

Los datos muestran que las aspiraciones ocupacionales tienen como elemento principal el que éstas le gusten a los sujetos, que sean a su juicio interesantes y que tengan las capacidades y habilidades para realizarlas.

La opción que hace referencia a la familia como razón para preferir una ocupación, no se muestra como prioritaria, confirmando así lo que algunos estudios señalan al respecto de que en la actualidad la influencia de la familia en las aspiraciones ocupacionales no es directa, sino que la influencia se da en situaciones ligadas a la auto eficacia que los padres le conceden a los hijos desde edades muy tempranas para ejercer en la edad adulta una determinada ocupación (Bandura, y cols., 2001; Olaz, 2003).

Las respuestas en las demás opciones que aluden a situaciones no personales sino sociales, como el caso de que la aspiración ofrezca fuentes de trabajo, brinde una posición importante, o sea útil para la sociedad, aparecen de manera similar en los diferentes grupos de edad, aunque la idea de que tenga buenos ingresos se incrementa con la edad, y muestra que paulatinamente se tiene una mejor comprensión de los aspectos ligados a la elección de determinada ocupación en términos del ingreso. Estos datos confirman hallazgos de estudios anteriores acerca de la comprensión de las causas involucradas en la comprensión de los fenómenos socioeconómicos en niños y jóvenes (Diez-Martínez, y cols., 2000; Delval y Denegri, 2003).

En éstos se ha encontrado que las causas individuales son mas tempranamente comprendidas que las causas sociales, puesto que las primeras se relacionan con aspectos concretos o experiencias de la vida diaria y las segundas con situaciones sociales abstractas que no se viven cotidianamente, que no se discuten en la escuela y que los sujetos indican que a menudo son conocidas a través de los medios, fundamentalmente la televisión que puede presentar dicha información de manera sesgada.

En la Tabla III se presentan los porcentajes de frecuencia de respuesta sobre las fuentes de conocimiento de las ocupaciones en los diferentes grupos de edad. Los resultados permiten apreciar que la información que proporcionan los familiares y los padres, se va haciendo menos importante a medida que se incrementa la edad, mientras que la información transmitida por la escuela, el impacto de un maestro, la información obtenida en revistas y la información por medio de los pares, se incrementa con la edad. Los libros escolares resultaron de menor importancia, pero son reconocidos como fuentes informativas, en igual porcentaje en todos los grupos.

Es notoria la importancia de la televisión como fuente de información de las ocupaciones para los grupos estudiados. Este último punto confirma los resultados obtenidos en otros estudios acerca del pa-

pel que juega la televisión en el conocimiento de las ocupaciones, sobre todo en aquellas que son difíciles de percibir en la vida real, o escasas en algunos contextos sociales (Wright y cols., 1995; Diez-Martínez, y cols., 2000).

**Tabla III Porcentajes de respuestas por edad acerca de las fuentes de conocimiento sobre las ocupaciones**

Opción seleccionada	12 años	15 años	18 años
Algunos de mis familiares la han ejercido	19%*	15%*	16%
Mis papás me han orientado	21%*	18%	13%
La escuela me ha proporcionado la información	15%*	21%	18%
Un maestro la ejercía	4%*	5%*	7%*
A través de los libros de la escuela	12%*	12%*	12%*
A través de revistas	5%*	7%*	9%*
A través de la televisión	19%*	18%*	16%
A través de mis amigos	5%*	4%*	9%*

\* significativa  $p=0.05$  prueba Chi-cuadrada

En una de las tareas solicitadas dentro del instrumento, se pidió a los sujetos escribir el nivel máximo de escolaridad requerido para cada ocupación. Se proporcionó el ejemplo del arquitecto, señalando que para ejercer dicha ocupación se necesitaba haber cursado la primaria, la secundaria, la preparatoria y los estudios universitarios.

La Tabla IV muestra el porcentaje de respuestas sobre el nivel de escolarización que los sujetos en los diferentes grupos de edad consideraron como requerido para cada una de las ocupaciones presentadas.

Obsérvese que el porcentaje de las respuestas adecuadas sobre el nivel de estudios requerido para ejercer las ocupaciones que necesitan de estudios universitarios, se incrementa con la edad de los sujetos. Los mayores responden mejor, mientras que el porcentaje de respuestas inadecuadas o de «no sé», es mucho mas importante en los sujetos mas jóvenes. Es interesante el hecho de que las ocupaciones de plomero y carpintero aún para algunos de los sujetos de 15 y 18 años requieran de estudios universitarios y de llamar la atención, el hecho de que en todas las edades, exista un número de sujetos que no sabe y

**Tabla IV Porcentajes de los niveles máximos de escolaridad considerados para cada ocupación en los tres grupos de edad**

Nivel	Universidad			Preparatoria			Secundaria			Primaria			Sin estudio			No sabe		
	12	15	18	12	15	18	12	15	18	12	15	18	12	15	18	12	15	18
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ingeniero	66	76	95	16	9	3	5	3	0	1	1	0	0	0	0	12	11	2
abogado	75	86	95	11	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	12	8	5
antropólogo	45	78	95	6	6	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	47	15	5
agronomo	32	52	80	13	18	11	9	6	3	5	4	1	0	1	0	41	19	5
plomero	8	5	5	14	20	11	36	46	41	22	16	29	4	2	7	16	11	7
carpintero	2	8	3	24	15	8	38	47	33	13	19	39	3	2	9	20	9	9

n= 120 sujetos en cada grupo.

no puede decidir sobre el nivel de estudios requerido en todas las ocupaciones presentadas, hecho preocupante pues los sujetos de 18 años que cursaban el 5° semestre de preparatoria estaban a punto de tomar una decisión de carrera.

Lo anterior indica un desconocimiento de la información específica, que tal vez no fue proporcionada a lo largo de los ciclos escolares, ni en la familia, así como una falta de comprensión por parte de los sujetos sobre la relación entre los niveles escolares que tienen y alcanzan las personas de su entorno y la ocupación que desempeñan cada día, mostrando así una incomprensión ligada a una falta de comprensión sobre la organización de su sociedad y la jerarquía ocupacional que puede derivarse del nivel de escolaridad y/o la experiencia. Estos datos señalan que los sujetos estudiados que pueden estar tratando de tomar alguna decisión vocacional, requieren de una información más específica y más amplia que incida en dicha decisión.

#### CONCLUSIONES GENERALES

A partir de los resultados obtenidos se presentan algunas conclusiones y reflexiones que de los mismos se derivan.

Las aspiraciones ocupacionales son un aspecto en el cual piensan los adolescentes de los grupos estudiados. Lo anterior apunta a la necesidad de que esto sea considerado por los padres y los educadores. Si como se señaló anteriormente autores como Blackhurst, y cols. (2003), muestran que a partir de los 10 años las aspiraciones ocupacionales están empezando a delinearse o a descartarse, es indispensable el que las aspiraciones ocupacio-

nales sean consideradas y abordadas como contenido en la currícula educativa por lo menos desde el 6° grado de primaria y por supuesto, en los grados posteriores.

Los datos acerca de las aspiraciones que reportaron nuestros sujetos, muestran desconocimiento de nuevos campos profesionales ya que estas están circunscritas a las áreas profesionales que actualmente se encuentran saturadas en la matrícula y en el campo laboral, esto debe ser discutido a profundidad desde el punto de vista educativo y desde el punto de vista del desarrollo social y económico de los países, puesto que ambas aproximaciones se ven comprometidas en los resultados presentados.

La familia y la escuela como proveedores del conocimiento sobre las aspiraciones ocupacionales son reportadas como importantes, aunque en porcentajes muy semejantes, aparece la televisión jugando un papel casi igual de importante como fuente de información al respecto. Parece necesario estudiar con mayor profundidad lo que aporta cada una de estas fuentes en dicha información, ya que por una parte, la familia y los padres en algunos estratos pueden no proveer de suficiente información y la única instancia que puede suplir estas carencias es el sistema escolar, minimizando las diferencias en la distribución de este conocimiento y las consecuencias que de esto se desprenden.

En México dentro de los contenidos de la educación primaria son muy escasos los contenidos relacionados con la orientación ocupacional, en la secundaria sólo aparecen de manera superficial en la materia de formación cívica y ética, y en la preparatoria los contenidos son muy rudimentarios y se abordan solo un semestre antes de que los alumnos

deben tomar su decisión ocupacional o de carrera. Lo anterior invita a la reflexión acerca de la pertinencia de introducir estos contenidos desde la educación primaria, pues como lo muestran los datos presentados, los sujetos desde los doce años refieren ocupaciones que requieren estudios universitarios que están saturados en la matrícula y, hay una bajísima incidencia en ocupaciones relacionadas con la ciencia aspectos que incidirán de alguna manera o en el desempleo en el primer caso, o en una insuficiencia en el desarrollo de la estructura científica en nuestro país.

Creemos que los datos aportan variados elementos acerca de las aspiraciones ocupacionales y la comprensión de la organización social en alumnos de entre 12 y 18 años, así como aspectos que pueden ser considerados para futuras propuestas educativas. Finalmente exhortamos a los especialistas en educación a dedicar mas trabajo en investigación acerca del conocimiento que tienen los niños y adolescentes sobre el mundo del trabajo y el cómo este forma parte de la organización de su sociedad, puesto que tenemos el compromiso de hacer que los jóvenes reflexionen y participen de manera mas participativa en sus decisiones, ya que esto es igual de importante que el promover sus competencias lingüísticas, matemáticas o científicas y sólo parece posible si basamos la práctica educativa en los datos que vayamos obteniendo en la investigación acerca de estas problemáticas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2003). *Anuario estadístico de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*, 106-114.
- Auger, R. Blackhurst, A. y Herting, K. (2005). «The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations». *Professional School Counselig.*, April 3 (1), 1-11.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (2001). «Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories». *Child Development*, 72 (1) 187-207.
- Bardick, A. y Bernes, K. (2005). «Occupational Aspirations of Students in Grades Seven to Twelve». *National Consultation on Career Development. NATCON papers. Les actes de la CONAT*, 1-9
- Berti, A. E. y Bombi, A.S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackhurst, A. Auger, R. Herting Wahl, K.(2003) «Children's perception of vocational requirements». *Professional School Counseling*, 7(2), 58-67.
- Canto, E. (2000). «Certeza en la elección de carrera y preferencia vocacional». *Educación y Ciencia Nueva Época*, 4 (7), 43-55.
- Care, E. Deans, J. Brown, R. (2007) «The realism and sex type of four to five year old children's occupational aspirations». *Journal of Early Childhood Research*, 5 (2), 155-168.
- Convert, B. (2005) «Europe and the crisis of scientific vocations». *European Journal of Education*, 4 (40), 360-366.
- Dasso, E. (1983). «Las aspiraciones ocupacionales y de profesionalización en los estudiantes de Talara, San Martín y Paucartambo». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (4), 87-116.
- Delval, J. y Denegri, M. (2002) «Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero», *Investigación en la escuela*, 48,39-54.
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. Sánchez, M. (2000). «Las ocupaciones como elementos de la alfabetización económica y su reconocimiento a través de la televisión: un estudio evolutivo con niños y adolescentes». *Revista Comunicación y Sociedad*, 37,129-158.
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. y Sánchez, M. (2001). «Análisis descriptivo de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre «alfabetización económica»: el caso del trabajo y las ocupaciones». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 263-282.
- Diez-Martínez, E. Ochoa, A. (2006). «Occupational hierarchy as a device to study children's and adolescents' ideas about consumption and saving in adults». *Journal of Economic Psychology*, 27, 20-35.
- Dingwall, R. (2004). «Las profesiones y el orden social en una sociedad global». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 1-18.
- Escamilla, G. (2004). «Tendencias de la matrícula de Educación Superior en México». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1(2), 3-9.
- Freidson, E. (2001). «La teoría de las profesiones». *Perfiles Educativos*, 23 (93), 28-43.
- Ginzberg, E. Ginsburg, S. Axelrad, S y Herma, J (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Goldstein, B. y Oldham, J. (1979). *Children and Work. A study of Socialization*. New Jersey, USA: Transaction Books.
- Gottfredson, L. (1981). «Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations». *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Havighurst, R. (1964). Youth in exploration and man emergent, en: H. Borrow (Ed.), *Man in a world at work*. Boston: Houghton Mifflin. 1964.
- Herting, W. y Blackhurst, A. (2000). «Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents». *Professional School Counseling*, 3:1,367-371.

- Hou, Z y Leung, S. (2005). «An examination of Chinese parental vocational expectations and the vocational aspirations of their adolescent children in Beijing» Doctoral Dissertation. Beijing Normal University, the Chinese University of Hong Kong.
- Hutchings, M. (1996). «What will you do when you grow up? The social construction of children's occupational preferences». *Children's Social and Economics Education*, 1:1, 15-30.
- Izumi, S. Vanbrackle, A. Kaneda, T. (2003) «What to be when I grow up: A qualitative study of American and Japanese children's occupational aspirations». *Child study Journal*, 33, 175-186.
- Marjoribanks, K. (2003). «Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow up study». *Educational Studies*, 29 (2-3), 233-242.
- Mau, W. y Bikos, L. (2000). «Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study». *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- Olaz, F. (2003) «Auto eficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376.
- Sánchez, F. *Y el año que viene qué? La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato (2001)*. Monografías Escuela Española. Barcelona Cisspraxis, S.A.
- Toledo, F. (2004). «¿Cómo entender los factores condicionantes de la movilidad ocupacional mediante los aportes de la nueva sociología económica?». *Revista Convergencia*, (34), 251-274.
- Trice, A. y McClellan, N. «Does childhood matter? A rationale for the inclusion of childhood in theories of career decision». *Journal of the California Association for Counseling and Development* 14, 1994, 35-44.
- Wright, J., Huston, A., Truglio, R., Fitch, M., Smith, E. y Piemyat, S. (1995) «Occupational Portrays on Television: children's role schemata. Career aspirations, and perceptions of reality», *Child Development*, 66 (6), 1706-1718.



## «Alternativas en Psicología»

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

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

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

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

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



Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el N° 13.

Página de internet: [www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)

# Las Universidades Tecnológicas en México

Víctor Jorge Espinoza Bautista\*

## INTRODUCCIÓN

La importancia del siguiente artículo radica en destacar el acto preferencial que han tenido las UT sobre las universidades tradicionales (IES) como la UNAM. Los gobiernos de los ex presidentes Ernesto Zedillo y Vicente Fox, así como el actual gobierno de Felipe Calderón, decidieron favorecerlas otorgándoles altos financiamientos, mientras que las Instituciones de Educación Superior (IES) tradicionales fueron relegadas, al ignorar a sus representantes que solicitan mayores recursos financieros para dar respuestas a las grandes demandas de jóvenes que desean ingresar a sus instituciones; situación que ha dado lugar a una gran polémica entre estas universidades, poniendo en tela de juicio la calidad educativa de las UT en el país.

En ese contexto, el ensayo centra su atención en los siguientes puntos de reflexión: dar a conocer la discusión en torno a las Universidades Tecnológicas (UT) en México y la forma en que surgieron; hacer notar la evolución de sus egresados en el medio profesional y su integración al mercado laboral; así como las razones que dieron origen a las UT localizadas en las distintas entidades del país; se mencionan las opiniones que se han vertido en torno a la educación ofrecida por estas universidades con relación a las tradicionales. Asimismo se dan a conocer una serie de elementos que permitirán reflexionar sobre las distintas posiciones oficiales, y las que aportan aquellos investigadores especializados en el tema, mostrando notorias posiciones controvertidas sobre el surgimiento de las UT, situación que nos permitirá comprender su funcionamiento y su relación con el contexto universitario, económico y social del país.

## CREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

La creación del Subsistema de las UT fue propuesta por la Secretaría de Educación pública (SEP), por considerarlas necesarias para apoyar al sector productivo de bienes y servicios, y debido a que calcularon que había un importante rezago de este sector en México, del orden de 20 años.

En 1990 se suscribió un convenio de vinculación entre la SEP y el sector productivo privado de bienes y servicios, cuyo objeto fue establecer el grado de concertación mediante el cual los sectores productivo y educativo impulsarían acciones concretas tendientes a modernizar el aparato productivo y el sistema educativo del país.

La aprobación para la edificación de las UT versa sobre una serie de pronunciamientos de las autoridades de esta Secretaría, como los siguientes: a) reconocen que las UT fueron creadas con la finalidad de ampliar y diversificar la oferta educativa superior en México; b) desde su origen recibieron este nombre por impartir formación general y universal, y por estar orientadas hacia el aspecto práctico y al desarrollo «científico de los oficios» y realizar procedimientos para la fabricación y mantenimiento de productos industriales; b) el reto principal de estas instituciones, «ha sido promover un cambio en la cultura educativa y laboral mexicanas, tanto en la sociedad en general, acostumbrada a que los egresados de niveles superiores tradicionalmente han cursado licenciaturas o postgrados, así como en los empresarios, que desconocen este modelo educativo, y por lo tanto no ubican a los Técnicos Superiores Universitarios en los puestos de mandos medios que les corresponde en la pirámide laboral» (SEP,2000); c) las autoridades de la SEP consideran, «que por motivos tanto de productividad, como de empleo, las pirámides ocupacionales y de escolaridad deben tener correspondencia entre el nivel del puesto y la escolaridad del empleado» (SEP,2000); es decir, debe existir una congruencia entre los perfiles de egreso del estudiante y las funciones a desarrollar en el puesto.

En efecto, la vinculación con el sector productivo es uno de los pilares sobre los cuales descansa este modelo educativo. Básicamente se pretenden conocer las necesidades del sector productivo para diseñar programas y métodos educativos que satisfagan los requerimientos de las empresas en términos de

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

las capacidades de sus profesionales y técnicos (CGUT, 2000).

El decreto de creación de las UT destaca que para abrir este tipo de instituciones se requiere la solicitud explícita de un grupo de empresas de la región y estar vinculadas con los sectores productivos, siendo estas unas de sus principales características. En este proceso de vinculación, se le ha dado espacio a los empresarios para participar mediante el Consejo Directivo: Máximo órgano de gobierno de estas universidades.

#### DIFERENCIAS DE LAS UT MEXICANAS CON EL MODELO FRANCÉS

En 1966 en Francia surgió la idea de crear una educación superior corta, dando por consecuencia los Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT) como una forma de promover los conocimientos y destrezas necesarios para incorporarse al mundo laboral dentro de los mandos medios del sector productivo, misma idea que se ha adaptado hacia los países en desarrollo, particularmente en México se adoptó este mismo modelo con el objeto de proporcionar la oportunidad de integrar al ámbito laboral en un corto tiempo a los jóvenes con bajos niveles socioeconómicos.

El modelo de la UT se presenta como una nueva estrategia que pretende apoyar el desarrollo nacional y la modernización del país. La SEP dice (CGUT, 2000) que el modelo Francés, fue la principal base de creación de las UT de México, donde la formación de sus técnicos superiores se inicia en los años sesenta con el desarrollo de los Institutos Universitarios de Tecnología de Francia; Instituts Universitaires de Technologie (IUT), los cuales gozan realmente de una autonomía, destacando la selección de docentes y el uso de su financiamiento.

En México, estos dos conceptos no han logrado trascender, ya que no obstante que las UT son organismos descentralizados, se rigen por las decisiones que establece la SEP, que es la que influye mayoritariamente en el proceso de su desarrollo, por lo que dista de ser una institución autónoma, como lo son las UIT francesas.

Algunas de las metas de las UT no han podido consolidarse, por ejemplo los empresarios no han asumido aún el compromiso de aportar el 25% del total del financiamiento requerido por estas universidades, siguen siendo los gobiernos federal y estatal los principales aportadores. Situación contraria sucede en las IUT francesas.

Otra diferencia, es que a pesar de que se ha señalado que las UT permitirían la integración inmediata de los egresados a laborar en las fábricas y la continuidad de sus estudios para acceder a niveles más altos de licenciatura, no se ha cumplido totalmente, por el contrario en Francia estas universidades han mostrado una tendencia creciente al permitir a sus egresados continuar estudiando inmediatamente después del egreso del IUT.

Las autoridades de la SEP señalan su desacuerdo en que se de la continuidad inmediata de los estudios a los egresados mexicanos, dicen «podría poner en tela de juicio el modelo de las universidades», (CGUT, 2000). Solo después de haber trabajado en el sector productivo, se les recomienda a los egresados continuar con sus estudios en el siguiente nivel académico (licenciatura), situación que se les torna difícil por la pérdida del hábito de estudio y por tener cada vez mayores responsabilidades laborales y familiares.

Ante esto, la SEP, lo justifica al señalar que sería un tiempo «excesivo» de formación semejante al de las universidades tradicionales. En un comunicado (Roberto Rodríguez, 2004) señala que «las escasas posibilidades para continuar estudios superiores resultan preocupantes, no sólo porque atentan contra el diseño mismo de esta opción educativa, sino también porque frustran los planes de los estudiantes que optaron por esta modalidad con la intención de pasar al nivel siguiente, cuyo título, según sus expectativas, les abriría las puertas a mejores condiciones laborales y sociales».

Villa Lever y Flores (Enero-abril, 2002) comentan diferencias respecto al modelo francés que sirve de referencia: aseguran que tanto la UT como los IUT son profesionales asociados, formados para ocupar mandos intermedios de las empresas, con carreras predominantes tecnológicas, donde las UT se forman a partir del análisis de la situación de trabajo encaminadas a satisfacer los requerimientos de los sectores productivos y de servicios, mientras que el técnico superior francés se puede relacionar con las carreras que tienen que ver con los sectores secundario y terciario. Una diferencia entre ambas es que la UT no mantiene una relación estrecha con las universidades tradicionales ni con los institutos tecnológicos universitarios «a pesar de los convenios que firmaron con estos últimos, en algunos casos la coordinación entre ambos subsistemas es deficiente y por lo mismo las UT no tienen asegurada la continuación de sus estudios superiores». Por el contra-

rio los IUT mantienen acuerdos con las instituciones que están ligadas para facilitar la continuación de sus estudios. Algunas de las características que definen a estos dos modelos se observan en la tabla siguiente.

Una diferencia encontrada entre estas dos universidades es la eficiencia terminal, no obstante los propósitos de la SEP de cumplir con el 80% de esta eficiencia, en el año 2000 sólo logró que el 52.7% de los alumnos de las UT se titularan, mientras que las UIT, en 1990 lograban titular en dos años en promedio el 70% de quienes ingresaban a una especialidad del sector secundario y terciario, en tres años lo hacía un 8% más en promedio.

Una primera conclusión nos permite señalar que los estudiantes de las UT y las IUT, provienen en general, de un medio socioeconómico inferior a los que cursan la educación superior tradicional. La educación corta, se ubica en ciudades medias o en poblaciones relativamente apartadas y de menor desarrollo, enfrenta altos costos monetarios para los jóvenes que estudian. La posibilidad de continuar estudios superiores, no ha podido ser alcanzada; no se ha logrado evitar la deserción; los modelos enfrentan problemas que dificultan fungir como detonadores del desarrollo económico regional, principalmente el modelo mexicano; los factores tanto económicos como académicos influyen en las altas tasas de reprobación, debido en parte a la deficiente preparación con la que ingresan los alumnos a las UT.

Se observa que *las UT mexicanas, reproducen un modelo francés trunco e incompleto*, excluyendo algunas de las partes consideradas importantes para desarrollar conocimientos que tienen que ver con los retos actuales que el mercado nacional e internacional exige, como los siguientes: *se excluye el concepto de innovación*, factor fundamental para elevar la creatividad del estudiante y su calidad profesional, mermando a su vez los índices de competitividad científica y tecnológica en el contexto nacional e internacional; en las decisiones de las UT, *no participan los consejos estudiantiles y docentes para que junto con los demás sectores involucrados determinen las dirección más conveniente de todo su desarrollo educativo*.

#### SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Las Universidades Tecnológicas enfrentan una serie de situaciones que no han logrado solucionar, debido a sus escasos logros educativos. Algunos investigadores de la educación no las consideran el modelo educativo ideal que se dice ser ya que consideran que

este modelo educativo se traduce como una mala copia extraída de instituciones internacionales.

A casi una década y media de su creación no se denota todavía un avance real y significativo que justifique la plenitud de sus actividades educativas, son desapercibidas para una gran parte de la sociedad nacional, al desconocer aún sus avances y la existencia de logros significativos, incluso, son pocas las referencias literarias que señalan la forma en que se desenvuelven. Algunas de las UT lo más que hacen es difundir información sobre la manera como se han ido ajustando sus programas educativos, sin que comuniquen información más profunda y acertada respecto a la consolidación de sus objetivos.

Modelo Francés	UT Mexicana
La educación superior de dos años forma parte de la oferta formativa universitaria.	El programa formativo es exclusivo de la institución sin prever su continuidad de los estudios en otras instituciones de educación superior, aunque se empiezan a edificar escuelas politécnicas.
Surgen en 1966, son autónomas con relación al presupuesto, a la gestión y contratación de recursos humanos.	Surgen en 1991, son organismos públicos descentralizados de los estados, sin relación formal con las IES.
En el diseño del plan de estudios los Cursos son teóricos, trabajos dirigidos y prácticos y estancia en la empresa.	Los Cursos son teóricos, trabajos dirigidos y métodos instrumentales, trabajo en equipo y estancia en la empresa.
La formación tecnológica puede ser usada en varios campos profesionales	Aunque limitadas la formación tecnológica puede ser usada en varios campos profesionales.
Duración de los cursos: dos años o 1800 o 2000 horas, con 19 carreras	Dos años o 3000 horas, en seis cuatrimestres. Con 23 carreras.
Hay un equilibrio entre teoría y práctica.	75% es práctica y 25% teoría.
La ubicación: en ciudades medias, con menor infraestructura.	En ciudades medias y grandes, algunas apartadas y en relativa desventaja económica y social
Existen 102 instituciones (2002) con 115000 estudiantes.	Existen 60 (2005) con 64 945. estudiantes.

**Fuente:** Algunos de los datos de la CGUT y otros de Villa Lever, Lorenza y Flores Crespo, Pedro. (Enero-abril del 2002), «Las Universidades Tecnológicas mexicanas en el espejo de los Institutos Universitarios de Tecnología franceses». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 7, N° 14, 17-49.

## Aspectos laborales y financieros de egresados de las UT

En materia de empleo, los datos oficiales (CGUT, 2004) estiman que de 1993 hasta la fecha, un 70% de los egresados de las universidades logran obtenerlo, sin embargo es una cifra que debería analizarse, puesto que en una investigación que realizamos, se presentan otro tipo de resultados. De acuerdo a nuestros propios cálculos de un total de 81,487 egresados registrados, solo 39,929 (49%), se encuentran ejerciendo un empleo con relación a la preparación recibida en las UT; mientras que otros 17,112 egresados (21%), consiguieron empleos que poco tiene que ver con lo que aprendieron en estas universidades, por lo que se consideran empleos de baja calidad. El resto de los 24,446 de los egresados (30%) se encuentran desempleados. En otras palabras, si a esta cantidad se le suman los empleos que consideramos de baja calidad (21%) entonces se interpreta que *la cifra de desempleo aumenta a un 51% y no el 30% señalado, lo que significa que solo un 49%, y no el 70%, se encuentran laborando en áreas de trabajo relacionadas con los conocimientos adquiridos en la UT*. Situación poco convincente para los que presumen su edificación.

En esta misma dirección, al desarrollar un ejercicio aritmético y tomando en cuenta el número de escuelas (60) entre el total de empleos que se registran en estas instituciones, se calcula que en los 13 años de existencia, cada UT habría producido en promedio para el mercado laboral 950 empleos, de los cuales, solo 665 alumnos se vincularían a empleos que corresponden a su competencia educativa, contra 285 estudiantes que no corresponden a este proceso. Pero también se observa, que estas escuelas registraron a 407 egresados que no lograron obtener ningún tipo de empleo. Sumadas estas dos últimas cantidades, se registrarían en promedio 692 que podríamos calificar de desempleos y una especie de subempleos por escuela, cifra que no satisface totalmente las expectativas económicas y sociales de los egresados.

Con relación a los costos de los estudiantes en las UT: se estima que en cada uno de ellos se invierten 22 mil pesos, cifra mayor al costo que hacen las universidades públicas tradicionales que fue de 15,648.4 pesos. (CGUT, 2004), si multiplicamos la primera cantidad por los 665 egresados que fueron empleados por las empresas, entonces se habría gastado un total aproximado de 15 millones de pesos; cifra aceptable con relación a las expectativas que tienen estas universidades. Sin embargo, al considerar a los 692 estu-

diantes egresados desempleados y «semiempleados», se calcula una erogación adicional de más de 15 millones de pesos que podrían considerarse mal empleados. Es decir, *hay una inversión aparentemente acertada en el 48% de los estudiantes que logró contar con empleo, contra un 52% que no lo obtuvo satisfactoriamente*. Aunque hay que mencionar que los costos se incrementarían aun más, en caso de incluir a los estudiantes que abandonaron estos colegios, tampoco se cuantifican los costos que los propios estudiantes y egresados derogaron de manera personal. Como se observa, estas estimaciones muestran una realidad poco convincente sobre el caminar de estas universidades.

Se estima que los altos costos que se derivan de las UT, se deben principalmente a la disminución del número de alumnos por profesor; al hecho de que el equipo con el que cuentan estas no se comparta con otras instituciones de educación técnica superior cercanas a estas universidades y a la política de localización geográfica orientada hacia las ciudades con menor infraestructura, que aumenta los costos en equipo y personal. (Villa Lever y Flores, 2002).

Así mismo entre otros aspectos relacionados con lo anterior, en el Comunicado 125 (Rodríguez, 2004), se señala que una de las razones por la que los estudiantes optan por ingresar en las UT es la oferta educativa que parece estar dirigida a jóvenes que no pueden dedicar largos años a una carrera universitaria. Sin embargo, ésta no es la razón más frecuente de elección; en algunas instituciones de este tipo la mayoría de las veces el rechazo de otras universidades públicas es lo que mueve a los jóvenes a ingresar en ellas.

Asimismo, se observa que la relación establecida entre las autoridades de las UT y los empresarios regionales, no ha logrado consolidar los acuerdos que inicialmente se establecieron con el fin de cumplir los objetivos institucionales, debido entre otros aspectos a la identificación de la siguientes problemáticas: a) Los tres mil quinientos pesos de sueldo promedio que perciben por mes los egresados, no son suficientes para estimular su entusiasmo y compartir la dicha de haber obtenido su título como técnico superior de esta universidad. b) se observa el temprano abandono del 25% de la matrícula estudiantil que cursan el primer año de estudios. (Garay, 2006, p.23). c) El bajo reconocimiento social que han tenido los técnicos medios de las Universidades Tecnológicas, es otro de los problemas que las distinguen. c) existe una ausencia de reciprocidad entre estas universidades y el vínculo laboral con las empresas regionales que se

niegan a brindarles los apoyos financieros y fuentes de trabajo necesario.

#### VISIÓN OFICIAL Y CRÍTICA A LAS UT

La implementación de las Universidades Tecnológicas ha desatado una serie de expresiones a través de sus propios representantes gubernamentales, que hacen lo posible por defender el modelo de las constantes críticas que ha recibido, también han refutado las que han hecho los investigadores educativos del país que expresan su inconformidad con el desempeño de estas universidades. Las críticas se han orientado en varios renglones que tienen que ver con el tipo de modelo encaminado hacia un método de enseñanza-aprendizaje de tipo más técnico que humanístico a pesar de haber adoptado el carácter de universidades, no obstante sus limitaciones estructurales; el alto costo financiero que representan, y en general la escasa calidad educativa y vinculación que representan en el mercado laboral, entre otros aspectos.

#### La visión oficial: las UT Una defensa inconsistente.

En un entrevista realizada por el periodista Tomasini (2000) al exsubsecretario de la SEP Daniel Reséndiz Núñez, se observa la persistencia por defender a las UT, al señalar que «Mucha gente no sabe lo que son estas instituciones y piensan que sólo son de segunda o para pobres», agrega, «Los programas cortos no son para países o muchachos pobres, sino que son para gente inteligente y países que saben cuáles son los medios para acelerar su desarrollo, es lo que tenemos que apreciar en México», al referirse a otras opiniones, «Desde posiciones 'intelectualoides' dicen que la capacitación es sólo aprender a barrer, pero todas las actividades humanas como esa, e incluso las de más alta jerarquía intelectual, requieren de capacitación, y eso es lo que se da en las UT y realmente en todas las universidades». «El 78% de los egresados de las UT obtienen su empleo en los primeros cuatro meses después de graduarse», declara.

A diferencia de lo que dice el funcionario, el modelo de UT por su estructura misma y su localización geográfica rural, muestra que una parte importante de estas universidades sí se encuentra orientada hacia la sociedad más necesitada y apartada de las grandes ciudades donde se concentran los principales sistemas educativos.

En lo que se refiere a la educación de los egresados de las UT, el subsecretario señala que «No ne-

cesariamente todos estos jóvenes se quedarán por el resto de su vida como Técnicos Superiores Universitarios o como profesionales asociados, sino los que quieran y estén en condiciones de hacerlo, pueden inscribirse en una institución de educación superior que ofrezca programas más largos...» Esto ocurre en la mayor parte del mundo porque ahora ningún tipo de educación puede ser 'terminal', y los programas cortos resultan atractivos a jóvenes de cualquier posición social para obtener un título y una cédula profesional que les de valor en el mercado laboral, conseguir un empleo, ganar dinero y luego volver a la escuela unos años después, estudiar otros dos años para obtener la licenciatura, y así sucesivamente...» Hay áreas que cambian tan rápidamente que lo que aprenden los muchachos en los programas que duran cinco o más años, al salir de la universidad ya no se aplica» (Tomasini, 2000).

El funcionario plantea que los estudiantes deberán pasar primero por un programa de corta duración, es decir, que estudien dos años, antes de que las cosas se vuelvan obsoletas, después se incorporan a trabajar y luego regresen otro par de años para actualizarse y aplicar esos conocimientos de inmediato; así, la efectividad social del gasto en educación del gobierno y el de las personas estaría mucho más aprovechado. Sin embargo, hemos comentado que esta estrategia difiere de la que plantea el modelo francés en sus universidades de este tipo, que considera de suma importancia el ingreso inmediato de sus egresados hacia otros niveles de educación superior, mientras que los diseñadores de las UT mexicanas consideran por el contrario, que estos ingresen de manera inmediata a laborar al sector productivo. Provocando con ello que la mayoría de los estudiantes egresados de estas universidades, ya no continúen estudiando en otros niveles superiores, situación preocupante pero que así sucede, y que agudiza la educación permanente de los egresados, quedándose marginados profesionalmente en el lugar donde son contratados.

Otro comentario controvertido del subsecretario que surge a raíz de las críticas que ha recibido, es el hecho de no cumplirse aún con el objetivo de aprovechar totalmente la capacidad instalada disponible de estas universidades, lo justifica al asegurar que «si existen las UT «semivacías» no se debe a que estén subutilizadas, sino que, como son de reciente creación, todavía no cuentan con la matrícula total para la que fueron diseñadas en cuestiones de espacio y sale más barato construir de una vez todas las insta-

laciones, en lugar de ir levantándolas conforme se vayan necesitando» (Tomasini, 2000).

Sin embargo, como se ha venido diciendo, se considera que 15 años de creación de estas UT son más que suficientes para lograr dicho objetivo, puesto que después de haber iniciado con la construcción de tres universidades desde 1991, actualmente se cuenta, con la construcción de un total de 60 UT; situación jamás vista en otras IES. A pesar de esto, existe una falta de interés de un gran número de estudiantes por formar parte de ellas y se siguen financiando, siendo una de las prioridades del gobierno del presidente Calderón.

Con relación a la intervención de las empresas en las UT, según Resendíz Núñez, «Son programas que se han decidido conjuntamente con el empresario del entorno donde está la UT», afirma que constituyen también el único sistema de educación superior pública donde el máximo órgano de gobierno de la universidad (el Consejo Directivo) tiene un asiento para los empresarios, y que son universidades muy bien conectadas con la sociedad de sus alrededores.

No obstante lo dicho por el subsecretario, cabría reflexionar sobre el impacto que los egresados y estas universidades han tenido en el desarrollo productivo de sus regiones y si los efectos coinciden totalmente con los intereses esperados por los empresarios, de ser cierto, suponemos que la mejor manera de que éstos empresarios correspondieran a lo dicho por el subsecretario, podría ser por tres vías: la primera, no es suficiente con pertenecer al consejo directivo y tener injerencia en las decisiones, es necesario que también contribuyan asimilando el costo que representa la educación de los estudiantes, y no se concentre únicamente en el subsidio que otorgan los aparatos estatal y federal y que es producto de los impuestos generados por los mexicanos; la segunda, que su participación no sólo se limite a la contratación de solo a la minoría de los egresados, y la tercera vía, en general se advierte que la mayor parte de los egresados percibe bajos ingresos por concepto de remuneración.

La siguiente frase que dio lugar a una serie de polémicas por varios investigadores educativos del país, es la que expresó el exsubsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, Julio Rubio Oca, al sustentar que de cada diez profesionales que requerirá el país para su desarrollo constante en los próximos años, siete deben ser técnicos

superiores universitarios, quien explicó, que la demanda de profesionales se acentúa en el área técnica.

No obstante que en el año 2005, se registraron 64,500 estudiantes, dentro del sistema de UT, el funcionario aseguró que «la meta para el año 2006 es alcanzar una cifra de 150 mil estudiantes», situación que fue poco probable de cumplir, haciendo falta más del 50% de los estudiantes para poder lograrlo. Aunque esto podría lograrse en años posteriores, una vez que los estudiantes se vean forzados a pertenecer a ellas, al no tener más opciones, puesto que cada vez disminuye el financiamiento de las IES públicas, tendiendo obligadamente a reducir su matrícula, además de que por otro lado se ha decidido apoyar a las UT.

Martínez, (2003) agrega que el actual gobierno identifica que los programas de las UT han tenido impactos favorables en el desarrollo educativo y que han crecido de manera importante porque «estamos convencidos que es un sistema que debe crecer y ampliar su cobertura, ya que a través de él vamos a formar los profesionistas que requiere el país». Finaliza diciendo que «A través de estudios intensivos estamos buscando que un estudiante en el tiempo que se lleva en una licenciatura lo pueda hacer en una Universidad Tecnológica, pero obteniendo una especialización tecnológica que le dará mejores condiciones para incorporarse al mundo laboral».

Las declaraciones de varios de los funcionarios que han salido a la defensa y divulgación de las UT, se han convertido en expresiones que aluden de manera directa e indirecta el papel que juegan las universidades tradicionales, provocando que representantes e investigadores educativos respondan a dichas declaraciones, como por ejemplo las siguientes: «de cada diez profesionales que requerirá el país para su desarrollo constante en los próximos años, siete deben ser técnicos superiores universitarios»; «estamos convencidos que es un sistema que debe crecer y ampliar su cobertura, ya que a través de él vamos a formar los profesionistas que requiere el país». «No es posible seguir dando doctores, abogados, es imprescindible formar técnicos». Es claro que este tipo de declaraciones no hacen más que agudizar y polarizar los problemas educativos que se localizan en el país, obstaculizando un posible consenso nacional con la participación de todos los sectores de la sociedad interesados en resolver los problemas educativos que nos aquejan, además este tipo de posiciones evita la búsqueda de una direccionalidad adecuada que permita fomentar los procesos educativos que

coadyuven, no sólo al máximo aprovechamiento de nuestros jóvenes estudiantes, sino también a resolver mediante un mayor impulso, procesos científicos debidamente acertados con relación a las necesidades nacionales actuales para interactuar con la economía mundial.

### Crítica a la visión oficial sobre la creación de las UT

Para Axel Didriksson (2000), la principal justificación emitida por las autoridades de la SEP para crear las UT, fue que los profesionales con licenciaturas en las diferentes ramas de las ingenierías y tecnologías estaban siendo absorbidos en el mercado laboral en empleos que no correspondían a su nivel de formación, por lo que se pensó en la creación de instituciones formadoras de «profesionales asociados egresados de programas de educación superior de corta duración».

Muñoz Izquierdo (2000), opina que las UT fueron creadas fundamentalmente para satisfacer las necesidades de los recursos humanos que tienen las industrias tecnológicamente desarrolladas como las que funcionan en los estados del norte y centro del país, y señala el ejemplo de las maquiladoras.

Aunque para Carlos Reyes (2000) del Grupo Reforma, las inversiones son mayores, al señalar que las UT requieren una mayor inversión en equipo e instalaciones. En promedio realizan un gasto por alumno de más de 30 mil pesos, mientras en que las universidades públicas federales el gasto es de 15 mil 600 pesos y en las estatales de 9 mil 300 pesos.

Por su parte Hugo Aboites, agrega que es un modelo educativo que ha sido recomendado por la OCDE y el BM como una alternativa a la universidad tradicional, pero que se estableció en México a gran velocidad sin que hubiera un debate y discusión previos para saber si efectivamente ese tipo de educación superior corresponde a las necesidades del país.

Tanto Aboites como Didriksson no las consideran universidades debido a que la estructura orgánica de las Universidades Tecnológicas no corresponde al concepto propio de lo que debe ser una universidad, analicemos lo que dicen al respecto:

Didriksson (2000), considera que el estudio de las UT, no ha recibido la importancia que merece,

diciendo que «la realidad de las instituciones se mueve entre la ignorancia y el error, provocada en mucho por su origen y nombre, puesto que no son universidades propiamente dichas, ni tecnológicos en sí, el lugar que ocupan en el espectro del sistema educativo aparece incierto. No son universidades porque sus programas de estudio no cubren la amplia gama de conocimientos: no son humanistas, ni universalistas, no realizan investigación científica, no cubren el



Publicidad usual de las universidades tecnológicas para llamar la atención de los jóvenes y convencerlos a integrarse en ese sistema educativo...

tiempo de formación de un universitario y lo tecnológico se reduce a lo técnico». Al respecto Aboites (2000: 22) coincide al señalar que estas son en realidad centros de capacitación para el trabajo sumamente costosos a los que no se le puede llamar propiamente «universidad» y presentan un subsidio con fondos públicos puestos a disposición de determinadas empresas. «Las verdaderas universidades son como la UNAM o la UAM, es decir, instituciones que combinan una infraestructura de investigación o de difusión y extensión de la cultura, docencia a nivel de educación media superior, licenciatura, posgrados y posdoctorados sumamente complejas, de muy alto nivel, con muchísimas facetas y con estudios muy profundos», explica, «el nombre de la Universidad Tecnológica no le queda a una institución que imparte una carrera técnica, si de nivel superior, pero muy orientada al trabajo». En ese mismo orden Valadés (CIICH-UNAM, 2003:1), considera que el problema de fondo en los últi-

mos lustros ha favorecido la modalidad tecnológica de la educación superior, pero no la universitaria, «por más que se hable de Universidades Tecnológicas, se sabe bien que son tecnológicos, a secas, y no universidades donde se ofrezcan licenciaturas, maestrías y doctorados, y se realice investigación, así sea complementaria».

El director del Centro de Estudios de la Universidad, agrega que las UT aparecen como un modelo híbrido (como se puede reconocer), pero contradictorio, y esto supone pensar respecto de esta propuesta no como una alternativa a seguir, sino como lo que ocurre con el CONALEP, como un tipo de institución que habrá que repensarse y reformar para que no siga reproduciendo su concepto original.

Las UT reproducen la marginación de los estudios técnicos, al no incorporarse ni ser parte de los superiores, por considerar que éstas están haciendo predominar los puestos de técnicos intermedios, cuando lo que ocurre en la realidad es que se está ampliando el campo laboral para las personas con una mayor educación general, con una más alta formación, con una gran capacidad cultural, lingüística y con habilidades y capacidades de dominio dentro de las nuevas áreas de la ciencia y la tecnología.

Didriksson (2001) dice que al parecer las UT tampoco responden a las perspectivas modernas de una formación integral. «Su visión es premoderna». El investigador ofrece una cita, larga, pero «contundente»:

...frente a los efectos provocados a partir del desplazamiento de la tecnología electrónica, encontramos el hecho de que el aparato técnico es apenas un medio, una especie de gran suministrador de imágenes. Imágenes que deberían ser codificadas, recodificadas, decodificadas y, al final, traducidas. Por lo tanto, *para ser intérprete se exigirá también, una cierta capacidad, no sólo de pensar, sino de expresar lo pensado, confrontando como ésta una pluralidad de saberes...* Circunscrito en diferentes paradojas, el proceso revela que, al mismo tiempo que se produce un crecimiento tecnológico, no aumenta la necesidad de técnicos especializados, por el contrario, lo que se requiere es de una formación abarcadora que permita ampliar las diferentes maneras de leer, reconocer, interpretar e interactuar con la pluralidad de mundos diferentes que hoy se entrecruzan. (*Op. Cit.*:203).

En este mismo terreno Aboites aborda el tema señalando que este tipo de universidades surgieron con una estructura de visión limitada, por ejemplo, considera que «Es un modelo que se aparta radicalmente de la autonomía de la educación superior porque

en las UT no existe un Consejo Universitario de maestros, estudiantes, autoridades y trabajadores, sino un Consejo Directivo donde participan empresarios, funcionarios municipales y estatales del cual dependen las decisiones sobre la evaluación de los estudiantes, planes de estudio, contratación de profesores, cuotas y presupuesto» (Aboites, 2000:22).

Bennell y Segerstrom (1998), señalan que para que un trabajador adquiera la capacidad de adaptarse a los cambios del mercado laboral, los contenidos son tan importantes como el nivel de escolaridad que alcanzan, cuando las economías no logran crear los empleos suficientes para dar cabida al número de profesionales, es común que se sugiera orientar la educación hacia la formación profesional o vocación para desarrollar habilidades prácticas en el «saber hacer». Añaden que «la experiencia internacional indica que la educación y la capacitación profesional técnica tiene máxima eficiencia cuando se imparte después de una educación general sólida y cuando se relaciona con el empleo». En este sentido en México se ha observado desde hace décadas una relación entre educación y empleo en donde éste no ha mostrado capacidad para absorber la existencia de un gran número de profesionistas egresados de universidades tradicionales, con grandes volúmenes de desempleo y subempleo, lo que pone en tela de juicio la teoría del capital humano que establece que entre mayor grado educativo mejores oportunidades económicas individuales y sociales.

Al respecto Flores, (2002: 13) responde, «esta visión funcional de la educación, que adquiere mayor visibilidad a través de la creación de las Universidades Tecnológicas mexicanas, debe reexaminarse y renovarse pues si algún gobierno se dice estar comprometido con alcanzar el «desarrollo humano» -como lo han manifestado recientemente altos funcionarios públicos-, no es congruente seguir tratando a la persona que posee alguna calificación técnica humanística o científica, como parte, de algún «acervo» útil para el progreso. Los seres humanos, -asegura el premio Nobel de Economía, Arnarya Sén, no son solamente medios de producción, sino también el fin legítimo de dicho proceso-; por lo tanto, aunque la teoría del capital humano sea importante para realizar la relación entre la educación y la economía, «es importante observar a los seres humanos en una perspectiva más amplia», (Sén, 1999, citado por: Flores, 2005:296).

El investigador y académico universitario Rolando Cordera alertó al gobierno federal y a la sociedad

mexicana de los riesgos de dejar sin recursos a las universidades públicas del país, y advirtió que si sigue el descuido en el sector por más tiempo, «se podría producir gente como (el diputado panista) Luis Pazos», quien pidió la desaparición de las instituciones de educación superior y sustituirlas por planteles de carreras técnicas cortas.

#### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Didriksson (2001) señala que la problemática de las UT, conduce a pensar seriamente en la necesidad de un cambio de fondo, de ruta y de timón. Este redimensionamiento, debería conducir a considerar la transformación de las mismas en unidades académicas incorporadas a las universidades de los estados del interior de la república, para poder articular una propuesta académica integral, flexible, continua y, efectivamente, hacerse corresponder con los nuevos paradigmas de formación de medio y alto nivel de educación permanente y para toda la vida.

Esto supondría, asimismo, romper con el centralismo con el que aún operan las UT y alcanzar de paso su autonomía. Además, esto haría que los estudios de técnicos intermedios, no fueran vistos socialmente como «inferiores» a los superiores, puesto que estarían integrados a la formación universitaria sólo como una salida «lateral» opcional, pero articulados pedagógicamente a una formación humanística, tecnológica, científica y cultural más amplia.

Aboites (2000:22) recomienda que «La educación superior en México debe ofrecerle al joven una visión más amplia de la realidad y no sólo del proceso productivo, debe enseñarle a ser ciudadano, a conocer la historia del país, a participar políticamente, a tener opiniones sobre una gran cantidad de aspectos que tienen que ver con la nación», apunta: «precisamente porque alrededor de 2.5 millones de personas en estos últimos 30 años han salido de la universidad con cuatro años de estudios, no necesariamente todos con su título profesional, lo cual es muy bajo».

Finalmente podríamos concluir con los siguientes matices en torno a las controvertidas Universidades Tecnológicas: como se observó, la posición que asumen varios de los investigadores y autoridades educativas es distinta y controvertida, lo que pone en tela de juicio el consenso sobre el diseño y ejecución de las políticas educativas en el país.

En cuanto a las aportaciones de intelectuales educativos dedicados al estudio de las universidades tec-

nológicas, coinciden en general, en que en el marco de numerosas prioridades educativas, las políticas son una justificación para distribuir recursos escasos entre sistemas con diferentes objetivos, entre instituciones diversas en tamaño, infraestructura y recursos humanos y financieros. Las políticas educativas en la última década han postulado reiteradamente la necesidad de fortalecer y diversificar la educación tecnológica.

Si estuviéramos de acuerdo con el impulso desmedido que se le ha dado a las UT en la última década y media, aún con altos costos registrados, con relación a otras instituciones universitarias, entonces convendría preguntar a las autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas: ¿por qué este modelo resulta relevante para un sector muy reducido de la población, que todavía no consigue asegurar totalmente la continuidad de estudios superiores?, ¿por qué la figura de técnico superior aún no se ha difundido adecuadamente en el mercado de trabajo?, ¿por qué no se ha conseguido el apoyo financiero suficiente de los empresarios hacia estas universidades?, ¿por qué las UT han ocupado un lugar privilegiado en la política educativa?, ¿por qué seguir expandiendo este subsistema educativo, si aún no alcanza a cumplir plenamente sus objetivos? ¿por qué entre ellos, aún no logran vincular en sus 15 años de existencia, a los pocos estudiantes que han egresado en sus respectivas regiones de origen, a puestos de trabajo que tengan relación con los conocimientos emanados de estas universidades?

En un mundo altamente competitivo es difícil contar con instrumentos para medir objetivamente la calidad de las universidades. No podemos, por ende, advertir con absoluta certidumbre a los estudiantes acerca del nivel de educación que van a recibir. Al ingresar a una universidad los estudiantes tienen poca certidumbre de que se les preparará para ejercer con éxito en un ámbito profesional competitivo cada vez más exigente. Sin embargo, es un deber asegurar la mejor preparación de nuestros jóvenes para consolidar una sociedad justa, equitativa y competente.

#### BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Jaime Hugo (2000). En Tomasini, Carlos. «Universidades Tecnológicas, otra educación superior». *Revista Universitarios*, agosto, 16-22.

- Alcántara, Armando (2002). «Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales». Derechos Reservados CEIICH-UNAM.
- CGUT (2000). *Universidades Tecnológicas, mandos medios para la industria*. México: Noriega.
- CGUT (2004). Coordinación General de Universidades Tecnológicas. México: SEP.
- De Garay Sánchez, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas*. México: UT y UT Sierra Hidalguense.
- Didriksson, Axel (2001). «Remontar la obsolescencia: el caso de las Universidades Tecnológicas»; en Teresiña Bertussi Guadalupe. *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*, tomo I, UPN, 117-146.
- Flores Crespo, Pedro (2005). *Educación Superior y desarrollo humano. El caso de tres Universidades Tecnológicas*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Estudios. México: ANUIES.
- Flores Crespo, Pedro (Septiembre 2002). «La Educación Superior Tecnológica a debate». *Revista Educación*. México. 2001.
- Grupo Reforma Servicio Informativo (20 de Agosto, 2003); en <http://www.mural.com/nacional/articulo/292511/>
- Luna, Alejandra (agosto 2000). «Universidades Tecnológicas, otra educación superior». *Revista Universitarios*, agosto, 16-22.
- Martínez, Nuria (2003). «Estudios Subestimados». *El Universal*. México, 27 de julio.
- Muñoz, Carlos (2000). En Luna Alejandra. «Universidades Tecnológicas, otra educación superior». *Revista Universitarios*.
- Reyes, Carlos (2000). Periódico *Reforma*, 13 de octubre. México.
- Rodriguez, Roberto et al. (2007). 16 de abril. *El Universal*. México.
- Rodríguez, Roberto, Rodríguez, Miguel Ángel y Villa Lever, Lorenza (2004). «Universidades Tecnológicas. Comunicados OCDE sobre sistema e instituciones». Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado 125; en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun125.html>. Junio 11. México.
- SEP/UT (2000). *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*. México: Limusa.
- Tapia Hernández, Rocío (2003). «Educativa genera migración y desempleo». 3 de noviembre (03:30). México.
- Tomasini, Carlos (2000). «Universidades Tecnológicas, otra educación superior»; en *Revista Universitarios*, agosto, 16-22.
- Valadés, Diego (2 de febrero, 2003). «Legislación: tareas pendientes». Derechos Reservados. CEIICH-UNAM; en [valades@servidor.unam.mx](mailto:valades@servidor.unam.mx).
- Vargas, Leyva, Ruth (2002). «La educación superior tecnológica; una reflexión desde las Políticas»; en *Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática*. N° 91, 20-24. Diciembre. México.
- Villa Lever, Lorenza y Flores Crespo, Pedro (2002). «Las Universidades Tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos tecnológicos universitarios de tecnología franceses». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, N° 14; pp. 17-49; enero abril. México.



## Suscríbese a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; e informe del depósito correspondiente a nombre de Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, Banco HSBC, Número de Cuenta: 4029613213, Sucursal 0039, en la ciudad de México (CLABE: 021180040296132133); o envíe un correo electrónico que incluya el archivo escaneado a: [suscripciones@remo.ws](mailto:suscripciones@remo.ws).

Nombre: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Tel/Fax: \_\_\_\_\_

Correo Electrónico: \_\_\_\_\_ Vigencia.- Un Año, desde el número \_\_\_\_\_

Precio.- En México correo normal: \$ 120.00; correo certificado: \$ 180.00.

Revista Semestral

# Manejo y Resolución de Conflictos Escolares

Jesús González Urdaneta, Eira Villalobos y Paola Lauretti\*

## INTRODUCCIÓN

Actualmente el personal directivo y docente de las escuelas básicas venezolanas debe hacer frente a una serie de aspectos críticos con los alumnos, entre los que se encuentran los proyectos de escuela no compartidos, las conductas disruptivas, el mal uso del tiempo y de los recursos, el irrespeto hacia las autoridades y las normas, la intolerancia, el resentimiento y la desmotivación personal y escolar, las posiciones de distanciamiento, resistencia o rechazo, entre otros, que son causa de constantes desavenencias y confrontaciones en-



tre los respectivos miembros que participan de manera regular en los espacios institucionales, y que al no prestársele la debida atención pueden llegar a tornarse en conflictos escolares de diversas magnitudes, dado el nivel de actores que se haya involucrado en los mismos.

La concepción y percepción que directivos, docentes y alumnos asuman ante las situaciones conflictivas, pueden favorecer o entorpecer la gestión del gobierno escolar, el cual es el responsable de mantener y hacer posible la convivencia pacífica en los centros escolares. Igualmente las orientaciones personales que se tengan hacia esas situaciones y las formas de contender o darles respuestas en particular, determinará su desenlace: destrucción (resolución por medio de la competición y la violencia) o transformación (obtención de un equilibrio más estable en las relaciones interpersonales de las personas y los grupos mediante el uso de fórmulas alternativas a la agresión y la violencia), y devela en sí la capacidad de los distintos actores para desenvolverse eficazmente en los conflictos presentados.

Las distintas formas de intervención que hacen directivos, docen-

tes y alumnos en los conflictos escolares suscitados, así como las distintas herramientas y prácticas desarrolladas para la solución de éstos, pueden o no ser congruentes entre sí; es decir que los hechos, el diagnóstico (evaluación) y los medios e instrumentos utilizados (herramientas y medidas, acciones) se hayan desarticulados y caminando cada uno por separado (desacoplamiento), en razón a una falta de visión y acierto sobre asuntos internos y externos de los que dependen proyectos domésticos claves. Son muy escasas las escuelas, en las que el personal directivo, los docentes y los alumnos se han dedicado a formular, proponer y aprobar programas para la convivencia y la solución consensuada de los conflictos entre los actores o los diversos niveles de la comunidad escolar, y en los que se lleguen a respetar muchos de los acuerdos establecidos.

Los niveles de confrontación y desacuerdos que se presentan entre directores, docentes y estudiantes, evidencian en sí que éstos desconocen sus propias capacidades o tienen un bajo sentido de autoeficacia en el manejo y resolución de conflictos. En el aula de clases y demás espacios escolares, las actitudes que asumen directivos, docentes y frente a los conflictos, son un reflejo de las propias creen-

\* Jesús González Urdaneta es licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas. Mención: Ciencias Políticas. Abogado. Diplomado en Métodos Alternos en Resolución de Conflictos (MARC). Diplomado en Formación Docente. Docente Investigador en el Área de las Ciencias Humanas y Sociales. Auxiliar de Investigación en el Proyecto CONDES: Competencias y habilidades en líderes para la gestión del conflicto comunitario. Correo: jealgourd@yahoo.es. Eira Villalobos es licenciada en Educación. Mención: Orientación. Magíster Scientiarum en Orientación. Mención: Educación. Candidata al Doctorado de Ciencias Humanas de LUZ. Docente Ordinaria de LUZ. Paola Lauretti es licenciada en Ciencias Sociales. Mención Historia. Psicóloga. Magíster Scientiarum en Psicología Educacional. Doctora en Historia de las Américas. Docente Titular de LUZ.

cias, valores y expectativas que los mismos poseen, y se tienen como manifestaciones particulares de la conducta que inciden en el ambiente y los sistemas sociales establecidos. En consideraciones de Myers (2000) cuando surgen los problemas, un fuerte sentido de la propia eficacia conducirá a los individuos a mantener la calma y a buscar soluciones, más que ocultar su propia ineptitud para afrontarlos.

Las creencias que los sujetos tienen acerca de sus capacidades para hacer frente a los problemas y desafíos es lo que Albert Bandura (1987) ha identificado con el nombre de *autoeficacia*, el cual define como los juicios emitidos por cada individuo sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar un cierto nivel de ejecución. De allí que se diga que la autoeficacia atiende o hace referencia a todo lo relacionado con el sentido de eficacia personal de un individuo para controlar situaciones conflictivas que afectan su vida.

En sí la autoeficacia percibida desempeña un papel fundamental en el funcionamiento humano, puesto que afecta el comportamiento de manera directa, o tiene un impacto en determinantes claves tales como, metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social. Dada la influencia de la autoeficacia en los cursos de acción que los sujetos eligen para superar sus problemas y dificultades, el propósito de este trabajo es presentar el nivel de validez y confiabilidad que posee la escala de autoeficacia para docentes en el ma-

nejo y resolución de conflictos escolares, esto es sí realmente el instrumento diseñado mide realmente lo que se propone medir y llega a arrojar iguales resultados, al ser aplicado a sujetos o grupos con similares características.

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

##### **La autoeficacia como constructo teórico**

La autoeficacia es un término desarrollado por uno de los Psicólogos más prominentes del enfoque cognitivo-conductual, Albert Bandura, quién en el año de 1977, presentó una publicación intitulada: «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), en la cual señaló que las personas crean y desarrollan sus auto-percepciones acerca de sus capacidades, las cuales se convierten en los medios por los que siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer.

Según señala el autor, la autoeficacia percibida se define como «las creencias del sujeto en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras» (Bandura; 1987:416). En este sentido, el concepto no hace referencia a los recursos de que disponga el individuo, sino a la opinión que el mismo tenga sobre lo que puede hacer con ellos. La autoeficacia en sí, trata de un proceso cognoscitivo que interviene en el comportamiento y lo regula. Para que una persona logre un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades; interviniendo positivamente

la auto-eficacia en su motivación y conducta. (Ob. Cit.:416)

De acuerdo con Schunk (1991), la autoeficacia consiste en la opinión que el individuo tiene sobre lo que puede hacer con los recursos de que dispone para ejecutar con éxito un curso de acción en el futuro. De ello resulta importante destacar que la autoeficacia tiene que ver sobre todo con la autopercepción de capacidad, más que con el nivel actual de competencia de la persona. El poseer las habilidades es diferente a tener la convicción de usarlas bien, consistentemente, e inclusive bajo circunstancias difíciles.

En consideraciones de Busot (1997: 55) el concepto de autoeficacia se refiere a una situación específica, por lo cual es posible tener un alto sentido de autoeficacia ante un conjunto de circunstancias, y un grado bajo en otro conjunto de circunstancias. Por lo que no se considera una característica de personalidad estable, sino una característica que depende del contexto. La autoeficacia en sí es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo de personalidad.

##### **El Manejo y la Resolución de los Conflictos**

Al decir de Walton (1998: 4-6) el Manejo de los Conflictos (en los niveles: interpersonal, intergrupales e intraorganizacional), consiste en conducir o llevar al conflicto hacia la solución o el mejor control, y en este sentido señala a las mismas (la solución y el control) entre las diferentes metas del manejo del conflicto. El autor referido, indica que se puede tratar de llegar a una solución, de modo que las diferencias o sentimientos originales de oposición desaparezcan, o se pue-

de tratar meramente de controlar el conflicto, de manera que sus consecuencias negativas disminuyan, aunque persistan las preferencias opuestas y los antagonismos.

Dentro del proceso de manejo y resolución de conflictos, se ponen en práctica una serie de aspectos que condicionan o le dan una connotación diferente. Entre tales aspectos, se hayan específicamente: (a) la prevención y la provención de los conflictos (Cascón: 2000; Galtung: 2003; Vinyamata 2001; 2003 y Arellano: 2007) (b) la gestión emocional (Gallegos y Gallegos: 2004; Carperna: 2005), (c) la competencia social (Mc Fall :1982; Monjas 1994; y Fernández Ballesteros 1994), (d) el abordaje y tratamiento de los conflictos (Black y Mouton(1993); Borisoff y Victor (1991); Fischer y Ury (1996), (e) el aprendizaje sobre los conflictos (Moreno y Sastre :2003; , (f) el crecimiento y la transformación personal (Lederach: 1995; Bush y Folger: 1996).

#### *Prevención y provención de conflictos:*

La Prevención de los conflictos en consideraciones de Vinyamata (2001: 89) significa la existencia de políticas sociales que garanticen la recuperación de la marginalidad y la justicia social de los menos favorecidos en condiciones de dignidad, la misma consistirá en «acciones de buen gobierno»; entiéndase acciones educativas, conducentes a reducir o suprimir las causas que provocan conflictos, (Ob. Cit.; 2003: 10).

En opinión de Cascón (Ob. Cit.) la provención va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una

serie de habilidades y estrategias que permitan enfrentar mejor los conflictos, y en definitiva poner en marcha un proceso que cree las bases para resolver cualquier desavenencia o confrontación que se produzca en determinado momento.

#### *Gestión Emocional*

El término gestión emocional en consideraciones de Redorta, Obiols y Bisquerra (2006: 102) se puede aplicar a aquella situación en la que se trata de reconducir o inducir la propia regulación emocional de los demás. De acuerdo a Carperna (2005: 57) para resolver cualquier conflicto de manera positiva es necesario gestionar emociones y sentimientos. Las «competencias emocionales» son el autocontrol y la empatía. El autocontrol al decir de Goleman (1997:135) es la capacidad de las personas para manejar sus propios sentimientos de tal manera que estén de acuerdo con las situaciones de la vida cotidiana. En tanto que la empatía es la clave para intuir los sentimientos del otro, la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, etc. (Ob. Cit.; 124)

#### *La Competencia Social*

La competencia social, en consideraciones de Martínez-Otero (2001: 19), son procesos cognitivos y afectivos positivos que se traducen en conductas valoradas por la comunidad. Se trata de comportamientos hábiles que favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar psicosocial.

#### *Abordaje y tratamiento de conflictos*

Abordar y tratar los conflictos en forma colaborativa, democrática y no violenta supone la aplicación y fortalecimiento de valores, habilidades y actitudes tales como: a) El respeto, la solidaridad, la libertad de expresión, la tolerancia y la responsabilidad; b) El autocontrol, particularmente en lo relativo a las emociones destructivas, las cuales con frecuencia empeoran el conflicto; c) La capacidad de aceptar la crítica y de reconocer que se ha cometido un error así, como aprender a perdonar; d) No atentar contra la dignidad de los demás; e) La capacidad de analizar el conflicto y proyectar posibles soluciones; f) La aplicación de diversas técnicas para la solución no violenta de conflictos; g) El Fortalecimiento y la aplicación de la capacidad de diálogo y de empatía.

#### *Aprendizaje sobre el conflicto*

Un conflicto bien manejado conduce a las personas a cambiar sus conductas, actitudes, maneras de pensamiento e interpretaciones sobre determinadas situaciones. (Vinyamata; 2005).

#### *Crecimiento y transformación personal*

El conflicto como tal ha sido considerado como motor de cambio en el ámbito personal, laboral, y comunitario, y con relación a ello Larriera (2004) indica que el conflicto da la oportunidad de mejorar, de crecer, de desarrollar el intelecto, de estimular la capacidad creativa, pues coloca a las partes enfrentadas a encontrar nuevas alternativas de enfoque y de solución. En sí la reflexión personal que realice cada sujeto sobre los conflictos que haya podido encarar, se

constituye en una oportunidad única de crecimiento personal, grupal y comunitario.

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo es del tipo descriptivo con un diseño de campo; cuya población se halla constitui-

da por representantes de las diversas parroquias de los Municipios Maracaibo y San Francisco del Estado Zulia. El muestreo aplicado es de carácter intencional; conformado por 60 miembros pertenecientes a 12 Consejos Comunales de ambos Municipios a los cuales se les aplicó el instrumento dise-

ñado: «*Inventario de Capacidades en Líderes Comunitarios para el Manejo y Resolución de Conflictos*», el cual mide las dimensiones de las capacidades de los líderes comunitarios tanto en su rol de actor como de interventor, y se resume en el siguiente cuadro.

<b>Objetivo de la Investigación:</b> 1.- Diseñar una Escala de Autoeficacia para el Manejo y Resolución de Conflictos en líderes comunitarios. 2.- Determinar la Validez y Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia para el Manejo y Resolución de Conflictos en líderes comunitarios.			
<b>Variable Principal</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítemes</b>
Autoeficacia de los Líderes Comunitarios en el Manejo y Resolución de Conflictos.	Prevención y Provencción de Conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Previsión</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Anticipación</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para adoptar comportamientos apropiados</li> </ul>	6, 7, 15, 55, 56, 58.13, 53.20, 21, 22, 31.
	Gestión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad de control emocional</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de disfrutar emociones</li> </ul>	1, 4, 22, 57.40.
	Competencia Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Adaptación</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Intervención</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para mantener relaciones positivas</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Diálogo</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para comprender al otro</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para defender y expresar ideas o derechos</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Liderazgo</li> </ul>	42.23, 26, 28.2, 3, 4, 8, 50.9, 17, 28, 41, 51, 60.32, 33, 37, 52.11, 12, 59.5, 23.
	Abordaje y Tratamiento de Conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad para enfrentar conflictos</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para tomar decisiones</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para desarrollar soluciones</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para negociar</li> </ul>	10, 16, 27.44, 49, 64.14, 24, 29, 35, 48, 54, 61.34, 43, 47, 63.
	Aprendizaje sobre el Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad de creación e invención</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de reconstrucción de historias e identificación de causas</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Apreciación</li> </ul>	36.18.19, 38.
	Crecimiento y Transformación Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias sobre su Capacidad de superación</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad para llamar a la reflexión</li> <li>• Creencias sobre su Capacidad de Auto-análisis</li> </ul>	25, 45, 46, 62.30.39.

Fuente: González (2008).

#### PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Con el objeto de determinar el nivel de cohesión entre los ítemes y las dimensiones desarrolladas para el inventario de capacidades del docente en el manejo y la resolución de conflictos escolares, se aplicó a los resultados obtenidos la fórmula Alpha de Cronbach, de la cual se obtuvo una puntuación de 0,8961 para la dimensión Prevención y Provencción; de 0,8022

para la dimensión Gestión emocional; de 0,9338 para la dimensión Competencias Sociales; de 0,9449 para la dimensión Abordaje y Tratamiento de Conflictos; de 0,7840 para la dimensión Aprendizaje sobre el Conflicto y de 0,8574 para la dimensión Crecimiento y transformación Personal.

En la tabla siguiente puede evidenciarse la alta consistencia interna entre los ítemes de cada una de

las dimensiones que componen la escala, apreciándose la más alta cohesión interna entre los ítemes de las dimensiones: abordaje y tratamiento de conflictos y competencias sociales.

Al correlacionar los ítemes que se redactaron para evaluar el sentido de autoeficacia de los docentes en los roles de actor e interventor de los conflictos escolares, se obtuvo una correlación significa-

Tabla N° 1

Coeficiente de Correlación Alpha de Cronbach entre los Ítemes de cada Dimensión de la Escala Autoeficacia del Docente en el Manejo y Resolución de Conflictos

Dimensión	Coeficiente de Confiabilidad Alpha	N° de Ítemes
Prevención y Provencción	0,8961	12
Gestión emocional	0,8022	5
Competencias Sociales	0,9338	22
Abordaje y Tratamiento de Conflictos	0,9449	17
Aprendizaje sobre el Conflicto	0,7840	4
Crecimiento y transformación Personal	0,8574	6
Números de casos: 60		

Fuente: Villalobos; 2007.

tiva al 0,01 (bilateral), que significa que los reactivos de cada instrumento se relacionan.

Dicha correlación es del tipo positiva, y a través de la misma puede inferirse que en la medida en que un sujeto (que en este caso es el docente de educación básica) se perciba capaz para actuar en la resolución y manejo de los conflictos se incrementará su sentido de autoeficacia para desempeñarse como interventor del conflicto.

En el análisis presentado, se observa en general que la mayor frecuencia de respuestas para las dimensiones consideradas, el docente se ubica entre seguro y muy seguro de poder realizar las tareas; esto es, que los mismos se perciben como individuos capaces de actuar e intervenir en las situaciones de conflicto que puedan suscitarse. Dichos resultados indican inequívocamente que los docentes como tal pueden lograr en un futuro, tanto en su rol de actor como de interventor, un desempeño eficaz en las actividades de manejo y resolución del conflicto escolar, ya que de acuerdo a lo expresado por Bandura (1987) la autopercepción sobre las propias capacidades incide en

el comportamiento y funcionamiento psicosocial ejercido por los individuos.

En el caso concreto de la dimensión prevención y provencción del conflicto un 76,7% de los encuestados se autopercebe entre seguro y muy seguro de poder estimar el orden de gravedad de los asuntos, un 81,6% de establecer la urgencia de los conflictos suscitados, un 78,3% de abordar los conflictos antes de que haya manifestación violenta, un 71,7% en ejercitarse en prácticas de prevención de la violencia, un 73,4% en ser tolerante con aquellas personas con las cuales se disiente, un 78,3% en llevar un comportamiento sereno en las situaciones de conflicto, un 66,6% en ma-

nejar con discreción el nivel de agresividad, un 90,0% de asumir una posición imparcial ante las situaciones de conflicto, un 86,7% de privilegiar en el estudiante el aprendizaje cooperativo, un 80,0% de articular esfuerzos preventivos para evitar la hostilidad, un 78,4% de promover la competencia social y un 91,7% de enseñar a convivir respetando los derechos de todos y todas.

Los valores obtenidos en los ítemes de esta dimensión se hayan en su mayoría por debajo de un 90,0% que es la máxima puntuación que estadísticamente se estima para considerarlos imprecisos y poco adecuados para medir; de los doce ítemes que constituyen la dimensión solamente dos puntuaron mayor o igual (>) que 90,0%, con lo cual puede decirse que entre estos ítemes, la dimensión y la variable existe validez de contenido, o lo que es lo mismo, los ítemes se hayan midiendo lo que se pretende medir con ellos. De acuerdo a lo establecido por Bandura (2001), los ítemes que reciben la misma puntuación por parte de la mayoría de las personas, no discriminan entre los sujetos; igualmente se tienen como tales, aquellos que concentran los valores altos (a partir de un 90,0%) en una o dos alternativas de respuesta, y en este senti-

Tabla N° 2  
Correlación entre Ítemes de Actor e Interventor

	Actor	Interventor
<b>Actor</b> Correlación Pearson	1,000	0,973 **
Significación de 2 colas		0,000
N	60	60
<b>Interventor</b> Correlación Pearson	0,973 **	1,000
Significación de 2 colas	0,000	
N	60	60

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Fuente: Villalobos; 2007.

do deben descartarse y redactarse nuevamente.

Respecto a la dimensión gestión emocional un 68,3% de los encuestados se autopercibe entre seguro y muy seguro de poder controlar sus emociones ante cualquier dificultad, un 78,3% entre seguro y muy seguro de poder aportar serenidad a las partes enfrentadas, un 66,6% entre seguro y muy seguro de poder manejar con discrecionalidad la agresividad, un 81,6% entre seguro y muy seguro de poder mantener el control emocional de las partes enfrentadas, un 80,0% entre seguro y muy seguro de poder estar consciente de los estados afectivos producidos en las situaciones conflictivas vividas. Estos resultados son una muestra fehaciente de que los ítemes tienen validez de contenido con respecto a la dimensión y la variable establecida, por cuanto sus puntuaciones se hayan por debajo del máximo que los ubica como imprecisos y poco adecuados para medir lo que se proponen medir.

Igualmente los resultados que se obtuvieron en esta dimensión, pueden considerarse una importante información dentro de los procesos de prevención e intervención de los conflictos escolares, ya que las creencias del docente sobre sus capacidades de autocontrol y disfrute del propio estado emocional se tienen como un predictor inequívoco de la conducta que posteriormente asume el individuo en el ambiente y los sistemas sociales establecidos. Los pensamientos que expresa el docente acerca de sus capacidades, fortalezas, disposición y actitud, pueden como tal anticipar los indicadores de desempeño del mismo; es decir, que cuanto más alto sea la autoeficacia percibida más alto el reto de las metas que se formula y el grado de compromiso con el que

está dispuesto a alcanzarlas (Bandura; 1987, 1997; Zimmerman; 1995). Estas creencias - opina Bandura (2001) permiten guiar el desarrollo de programas diseñados para ayudar a las personas a manejar las situaciones de la vida con las que deben enfrentarse.

Con respecto a los ítemes que miden la dimensión competencia social, los resultados obtenidos van desde un puntaje mínimo de 68,3% entre seguro y muy seguro de poder expresar las propias opiniones ante una situación conflictiva, y un máximo de 88,4% entre seguro y muy seguro de poder crear un ambiente de respeto, hallándose estrechamente seguido de un 88,3% entre seguro y muy seguro de poder adecuar los comportamientos y actitudes ante las exigencias del entorno y evitar los insultos y ofensas en una disputa. Dichos resultados al no ser mayor o igual (>) que 90,0%, se traducen como tal, en validez de contenido con respecto a la dimensión y la variable establecida.

Los datos que arrojan los resultados en dicha dimensión, puede apreciarse lo capaz que se considera el docente para realizar una acción o comportamiento de manejo y resolución de conflicto en concreto, las cuales se tienen como las vías más apropiadas para prevenirlos y resolverlos, ya que el creerse capaz para involucrarse en el manejo y la resolución de los conflictos (con un 68,3%), aportar serenidad a las partes enfrentadas (un 78,3%), reconocer las motivaciones de los demás (un 75,0%), juzgar a las personas o las situaciones desde su lado más favorable, le permitirá a los mismos integrarse y cooperar con las demás actores que intervienen en el proceso de forma dialogada y constructiva. Las creencias de autoefi-

cia del docente en consideraciones de Schunk (1991) tienen un efecto significativo en las acciones que manifiesta y en este sentido, si piensan que realmente son capaces de lograr resolver un conflicto, se imaginarán un logro efectivo de las metas, persistirán en sus esfuerzos hasta alcanzar con éxito lo deseado.

Dentro de la dimensión abordaje y tratamiento de conflicto, la cual se haya constituida por 17 ítemes, se obtuvo también dos ítemes que puntuaron mayor o igual (>) que 90,0%, y fueron el asumir con responsabilidad los planteamientos emitidos (con una puntuación del 90,0%) y hacer lo posible para que los problemas entre profesor-alumno lleguen a buen término (con un 93,4%), lo cual sugiere que por hallarse redactados en forma genérica o un tanto impreciso deban reformularse de nuevo. El resto de los ítemes como se ubicó debajo de la máxima puntuación que se estima para considerarlos que no discriminan, se les tiene como válidos desde el punto de vista de su contenido; esto es, los mismos son adecuados y pertinentes para medir la variable y la dimensión de estudio.

Al considerar los resultados que arrojó la aplicación del instrumento a los docentes en la dimensión aprendizaje sobre el conflicto, se evidencia que los ítemes que la constituyen miden lo que se proponen medir; es decir, cada uno de los ítemes es válido en cuanto al contenido que se desprende de su redacción. Un 80,0% se autopercibe entre seguro y muy seguro de poder reconstruir la historia de un conflicto, un 80,0% entre seguro y muy seguro de poder reconocer las verdaderas causas de un problema, un 75,0% entre seguro y muy seguro de poder generar

soluciones innovadoras a los problemas que se presentan, y un 85,0% entre seguro y muy seguro de poder reconocer los problemas con realismo. Estos hallazgos son de considerable valor para la convivencia y la estabilidad de las relaciones entre los involucrados en un conflicto escolar, ya que dependiendo de dónde se coloquen las causas y los responsables de los problemas, las soluciones se tendrán como las más justas y apropiadas para el caso.

En relación a la dimensión crecimiento y transformación personal, los resultados indican que sólo el ítem tratar de que las partes enfrentadas moderen sus actitudes puntuó de manera similar a un 90,0% o lo que es igual al valor que se estima no discrimina. Respecto a los ítems que no discriminan Bandura (2001) sugiere que los mismos sean reformularlos o eliminarse por ser un tanto imprecisos, ambiguos, y nada confiables.

En atención a la correlación entre los ítems de cada dimensión y la Escala Autoeficacia del Docente en el Manejo y Resolución de Conflictos, llama poderosamente la atención que los valores más altos se ubicaran sobre las dimensiones Competencias Sociales con un 0,9338, y Abordaje y Tratamiento de Conflictos con un 0,9449, es decir, los docentes se autoperceben capaces de liderar e intervenir en conflictos, de adaptarse y poder mantener relaciones positivas, así como defender y expresar ideas o derechos, tomar decisiones negociar y desarrollar soluciones. Con respecto a la competencia social Martínez-Otero (2001) apunta que es un comportamiento que favorece la percepción de autoeficacia y es una de las vías más apropiadas para prevenir y resolver conflictos. Para Bandura (1999) el control y la com-

petencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o des-empño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano.

En sí los resultados alcanzados demuestran que ambas dimensiones se hayan estrechamente vinculadas, esto es una es el prefacio necesario u obligado de la otra, y en la medida en que se incremente o disminuya la autopercepción o creencia de capacidad sobre la primera también se incrementará o disminuirá la creencia de capacidad sobre la segunda. Esta situación es explicable si se toma en cuenta lo establecido por Núñez y Pérez (2006), quienes señalan que el abordaje y tratamiento de conflictos va depender del significado que tenga la situación, las estrategias de afrontamiento con que se cuente, -en la que cree pueden considerarse todas las formas de competencia social-, de las experiencias, conocimientos y sensaciones experimentadas en circunstancias parecidas.

Ya Bandura (1987) había identificado a las experiencias anteriores como fuente principal de la Autoeficacia, y si un sujeto, que en este caso es el Docente de Educación Básica, se autopercebe o cree con capacidad para defender y expresar ideas o derechos y capacidad de diálogo, que son indicadores de la dimensión competencia social, es lógico que estará absolutamente orientado a autopercebirse o creerse con capacidad para negociar, que es un indicador de la dimensión abordaje y tratamiento de los conflictos. De allí que pueda establecerse que los resultados de la pri-

mera dimensión son un excelente predictor de la segunda, que no pueden llegar a contradecirse a menos de que el sujeto encuestado este falseando la información.

Al considerar la correlación de los ítems en los roles de actor e interventor del docente en el conflicto escolar, puede indicarse que la dependencia es entre los roles y no entre los ítems, con lo cual se evidencia que ambas escalas en los roles son independientes y cada uno mide lo que se pretende medir. La alta correlación entre los ítems del inventario o escala en los roles de actor e interventor (un 0,973) se considera pueda deberse a que el rol de actor se haya directamente relacionado con las experiencias alcanzadas por el docente con anterioridad, de las que resultan sus creencias sobre la capacidad de poder intervenir en un conflicto escolar o llevar tareas o acciones como un eficaz interventor de conflictos.

## CONCLUSIONES

Atendiendo al objetivo planteado y a la información obtenida por la población, en este trabajo se llega a las siguientes conclusiones:

1. De los sesenta y cuatro ítems que se redactaron en las diferentes dimensiones que constituyen el inventario de las capacidades del docente en el manejo y la resolución de los conflictos escolares, solamente cinco ítems estuvieron por encima del 90,0%, con lo cual se evidencia que la redacción fue precisa y adecuada, y por lo tanto válidos desde el punto de vista de su contenido.
2. Los ítems que puntuaron más de un 90,0%, se tienen como demasiado ambiguos o genéricos para conocer con exactitud lo que se pretende medir con ellos, y en este sentido para que se

- hagan válidos en su contenido deberán ser reformulados de forma más concisa, aplicados con los demás ítemes en el inventario diseñado, y analizados nuevamente.
3. Al correlacionar los ítemes de la dimensión provención y prevención de conflictos se obtuvo una puntuación de 0,8961, evidenciándose con ello que existe una alta consistencia entre los ítemes de la dimensión que constituyen la escala o inventario de capacidades del docente en el manejo y resolución de los conflictos escolares.
  4. La correlación entre los ítemes de la dimensión gestión emocional fue de 0,8022, lo cual denota que hay consistencia interna entre los ítemes de la dimensión. Al correlacionar los ítemes de la dimensión competencias sociales se halló un valor de 0,9338, que permiten afirmar que en este conjunto se tiene una buena cohesión interna.
  5. La correlación entre los ítemes de la dimensión abordaje y tratamiento de conflicto fue de 0,9449, la de los ítemes de la dimensión aprendizaje sobre el conflicto de 0,7840 y la de los ítemes de la dimensión crecimiento y transformación personal de 0,8574, con los cuales puede decirse o afirmarse que entre cada dimensión considerada se alcanzó un puntaje significativo de consistencia interna.
  6. En general puede decirse que existe una alta consistencia interna entre todos y cada uno de los ítemes y las dimensiones que componen la Escala o Inventario diseñado, apreciándose la más alta cohesión interna de los ítemes sobre las dimensiones competencias sociales y abordaje y tratamiento de conflictos, y por lo tanto dicho instrumento de medición es confiable.
  7. Al correlacionar los ítemes del inventario o escala en los roles del docente como actor o inter-
- ventor en el conflicto escolar, se obtuvo una correlación positiva de 0,973, lo que quiere decir que en la medida en el docente se perciba en calidad de actor capaz de manejar y resolver conflictos se incrementará su sentido de autoeficacia para desempeñarse como interventor en el conflicto.
8. La alta correlación entre los ítemes del inventario o escala en los roles de actor e interventor se debe en virtud a que el rol de actor se haya directamente relacionado con las experiencias alcanzadas por el docente con anterioridad, de las que resultan sus creencias sobre la capacidad de poder intervenir en un conflicto escolar o llevar tareas o acciones como un eficaz interventor de conflictos, que es el otro rol que puede ser asumido por éste en tales casos.
  9. Finalmente puede concluirse, que aunque la correlación haya sido alta del tipo positiva, y por lo tanto un rol dependiente del otro, no puede decirse que los ítemes diseñados para cada tipo de rol no sean independientes y no midan lo que se quiere medir, pues para ambos casos el puntaje fue de 0,973, y en este sentido los ítemes que constituyen la escala o inventario diseñado son estadísticamente válidos y confiables para medir lo que se desea medir con ellos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel. (2000) *Métodos y Técnicas de Investigación Social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Distribuidora Lumen SRL.
- Arellano de L., Norka. (2007). *La violencia escolar y la provención del conflicto*. Pág. 23-45. En: Revista Orbis. Maracaibo. Facultad Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Año 3. Número 7.
- Bandura, Albert. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. España. Ediciones Martínez Roca.
- Bandura, Albert. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, Albert. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad de Stanford. Traducción al español: Fabián Olaz, María Inés Silva, Edgardo Pérez. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baruch B., Robert A.; Folger, Joseph. (1996) *La Promesa de la Mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Bavaresco de P., Aura Marina. (1997) «Proceso Metodológico en la Investigación. Cómo hacer un diseño de Investigación». Caracas. Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Bisquerra, Rafael. (2002) «La competencia emocional». Pág. 69- 83. En: Álvarez, A. y Bisquerra, R. (2002) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Blake, R. P.; Mouton, J. S. (1993) *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- Borisoff, Deborah; Victor, David. (1991) *Gestión de conflictos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Burton, Jhon. (1990) *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martins Press, Inc.
- Busot, Ivonne. (1997). «Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional». Pág. 53- 63. En: Encuentro Educativo. Maracaibo. Revista Especializada en Educación. Facultad Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Núm. 1. Vol. 4.
- Busot De Delgado, Ivonne. (1998). «Efectos de un Programa de Intervención sobre la Autoeficacia en relación con el manejo de la disciplina en el aula». Universidad Rafael Urdaneta. Vice- Rectorado de Investigación y Post-Grado. Decanato de Estudios de Post- Grado. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Psicología Educativa.

- BUSoT, Ivonne. (2001). «Introducción a la Investigación para la Paz. Caso: El Aula Escolar». Pág. 149- 176. En: *Omnía*. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo- Venezuela. La Universidad del Zulia. Año 8. N° 1 y 2. 2002.
- Caireta S., Marina; Barbeito T., Cécile. (2005). *Cuaderno de educación para la paz. Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona. Escola de Cultura de Pau. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Calcaterra, Rubén A. (2002). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- Cantoni I., Félix. (2002). *El factor humano en la organización*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Caperna, Anna. (2005). «Si para resolver conflictos sólo dispones de un martillo, todo te parecerá un clavo». Pág. 55- 61. En *La Mediación Escolar: Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo. Graó.
- Corsi, Jorge. (1999) «¿Cómo se puede prevenir la violencia en la pareja?» Pág. 2- 19. En: Enrique Echeburría; Paz de Corral. *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Cascón, Paco. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Chávez A., Nilda. (1994). Introducción a la investigación educativa. Caracas: ARS Gráfica.
- De Bono, Edward (2005) *Seis sombreros para pensar de zapatos: Una guía de pensamiento para gente de acción*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Delors, Jacques. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO.
- Duverger, Maurice. (1996) *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). «Goals: An approach to motivation and achievement». Pág. 5-12. En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 54.
- Fernández-Ballesteros, Rocío. (Dir.) (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Fisas A., Vicenç. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas A., Vicenç. (2000). «La Cultura de Paz en el Contexto Vasco». Pág. 63-80. En *Una cultura de paz: cimiento para los derechos humanos*. Colección Jornadas sobre Derechos Humanos N° 4. Ararteko.
- Fisas, Vincenç. (2005). «Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación». *Revista Futuros*. Número 10. Volumen III.
- Fisher, Roger; Ury, William y Patton, Bruce. (2003). *Sí... ¡de acuerdo! como negociar sin ceder*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Fisher, Roger; Kopelman, Elizabeth; Kupfer S., Andrea. (2006) *Más allá de Maquiavelo. Herramientas para afrontar conflictos*. Ediciones Granica.
- Fried Schnitman, Dora y colaboradores. (2000) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Gallardo Díaz, Juana. (2006) «La Gestión de las Emociones en el Aula». Ponencia presentada en las Jornadas de Educación Integral, y celebradas en Septiembre en Vitoria.
- Gallego G, Domingo J.; Gallego A., María J. (2004) *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora.
- Galindo Cáceres, Jesús y colaboradores. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Galtung, Johan. (1998) *Tras la violencia, 3r: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz/Gernika- Gogoratuz.
- García, Beatriz (2003) «Educar para la convivencia en tiempos de conflicto». Pág. 21- 26. En *Revista Movimiento Pedagógico*. Educar en el conflicto. Caracas. Fe y Alegría. Año VIII. Núm. 32.
- Girard, Kathryn; Koch, Susan. (1997) *Resolución de conflictos en las escuelas*. Manual para Educadores. Barcelona. Ediciones Granica.
- Goleman, Daniel. (1997) *La inteligencia emocional*. Madrid: Javier Vergara Editor.
- Goleman, Daniel. (2006) *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Bogotá: Planeta.
- Gómez, Luis A. (2001). *La negociación no violenta. De la estrategia a la opción de vida*. Pág. 159- 172. En: *Revista de Derecho*. División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte. Núm. 16. Vol. Ediciones Uninorte.
- Grover D., Karen; Grsch, James; Olczak, Paul. (1996) *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hernández S., Roberto y colaboradores. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Jares, Xesús R. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jullien, François. (1999). *Tratado de la eficacia*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Johnson, David, y Johnson, Roger. (2004) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kolb, Deborah y colaboradores. (1996) *Cuando hablar da resultado. Perfiles de mediadores*. Buenos Aires: Paidós.
- Larriera, Eduardo. (2004). *El conflicto como motor del cambio: use el conflicto para crecer y aprender*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Lederach, Paul. (1995). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse (NY), Syracuse University Press.
- Levinger, George; and RUBIN, Jeffrey. (1994) «Bridges and Barriers to a More General Theory of Con-

- flict». Page. 201- 215. En *Negotiation Journal*, 10, 3.
- López Martínez, Mario. (2004). «Métodos y praxis de la NoViolencia». Pág. 331- 355. En: Molina R., Beatriz; Muñoz M., Francisco A. (Eds.) *Manual de paz y conflictos*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Maddux, E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. (Ed.) New York: Plenum Press.
- Mancuso, Hugo. (2001). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. 1ª Reimpresión. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2001) *Convivencia escolar problemas y soluciones*. Pág. 295- 318. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12 Núm. 1.
- Mcfall, R. M. (1982) *A review and reformulation of the concept of social skills*. Page. 1-33. En: *Behavioral Assessment*, 4.
- Mesa Peinado, Manuela. (2001). *Educación para la paz en el nuevo milenio*. Pág. 83- 99. En: José Manuel Pureza (Org.), *Para una cultura da paz*. Coimbra: Quarteto.
- Molina R., Beatriz; Muñoz M., Francisco A. (Eds.) (2004) *Manual de paz y conflictos*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Monjas, María I. (1994) «Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en edad escolar». En M. A. Verdugo. *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Moore, Christopher. (2006) *El Proceso de Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. 3ª Edición. Buenos Aires: Gernica.
- Moreno, Montserrat; SASTRE, Genoveva. (2003) «Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario». Pág. 61- 70. En: Eduard Vinyamata (Coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Grao.
- Myers, David. (2000) *Psicología Social*. Bogotá: Mc Graw Latinoamericana. 6ª Edición.
- Ortega, Rosario; Del Rey Rosario. (2002) *Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Ediciones Cruz Roja Juventud.
- Ortiz U., Frida; García N., María. (2005) *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. México: LIMUSA / NORIEGA EDITORES.
- Puerta L., Isabel y Builes B., Luis F. (2001) «Formas de tratamiento de conflictos». Módulo de Capacitación. Pág.7- 12. En: Módulo: Diploma en Tratamiento de Conflictos, Capítulo 3. Medellín. Universidad de Antioquía.
- Prutzman, P; Burger, ML.; Stern, L y Bodenhamer, G. (1996) *Respuesta creativa al conflicto. La práctica de paz en el aula, la familia y la comunidad*. 3ª.Ed Trad. y adaptación Celina García. San José: Fundación CEP-PPA.
- Redolta, Joseph; Obiols, Meritxell; Bisquerra, Rafael. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Redolta, Joseph (2004) *Mediación: cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, Marshall. (2000) *Comunicación no violenta. Cómo utilizar el poder del lenguaje para evitar conflictos y alcanzar soluciones pacíficas*. 2ª Edición. Barcelona: Ediciones Urano.
- Sabino, Carlos A. (1995). *El proceso de la investigación*. Santa Fé de Bogotá: Panamericana Editorial.
- Sastre V., Genoveva; MORENO M., Montserrat. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Schunk, D.H. (1989). «Self-efficacy and cognitive skill learning». En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education*: Vol. 3. Goals and cognitions. New York: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1989) «Self-efficacy and achievement behavior». Page. 173-207. *Educational Psychology Review*, 1, 3.
- Schunk, D.H. (1991). «Self-efficacy and academic motivation». Pág. 207-231. *Educational Psychologist*, Nº 26.
- Schunk, D. M. (1995). „Self-efficacy and education and instruction». Pág. 281-303. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Smith, R. E. (1989). «Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control». Page 117-133. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 54.
- Sierra Bravo, Restituto. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Torrego, Juan Carlos. (2001) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tuvilla R., José. (2004) *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Vinyamata, Eduard. (2001). *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, Eduard y colaboradores. (2003) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Vinyamata, Eduard. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Vinyamata, Eduard. (2005) *Conflictología. Curso de Resolución de Conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Walton, Richard E. (1998). *Conciliación de conflictos. Diálogo interpersonal y consultoría de mediadores*. Estados Unidos de América. Addison-Wesley Iberoamericana. Serie de Desarrollo Organizacional.
- Zimmerman, Barry. (1995). «Auto-eficacia y desarrollo educativo». Pág. 177- 221. En Bandura, Albert. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



**Asociación Mexicana de  
Profesionales de la Orientación**  
**8° Congreso Nacional de  
Orientación Educativa**  
**AMPO´2009**



***La Orientación Educativa como Eje del  
Desarrollo de Competencias***

5, 6 y 7 de noviembre de 2009, Ciudad de México

**CONVOCATORIA**

A las orientadoras y orientadores educativos, profesionistas relacionados con la Educación, así como a las instituciones y organismos interesados en esta disciplina, a participar en el *8° Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO´2009*, a realizarse en la Ciudad de México, en las instalaciones del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México STUNAM, los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2009.

**Objetivo general:** ue las y los orientadores educativos se reconozcan como los especialistas capaces de promover en estudiantes y ciudadanos el desarrollo de competencias psicosociales, académicas y profesionales que les permitan transitar al mundo laboral y social en forma armónica, con una actitud reflexiva para enfrentar las situaciones de un entorno cambiante y sean capaces de adoptar estilos de vida saludables y productivos.

**Ejes Temáticos**

1. **Profesionalización del Orientador Educativo.-** *Objetivo:* Generar un diagnóstico sobre la formación y actualización de los orientadores educativos en general y sobre su formación dentro de la Educación basada en competencias en particular, promoviendo la reflexión en torno a su práctica profesional y su papel en el Sistema Educativo
2. **Programas Institucionales y Experiencias Profesionales.-** *Objetivo:* Dar a conocer los programas y servicios institucionales que se han implementado con el desarrollo de competencias, así como el intercambio en general de experiencias de intervención psicopedagógica, cuyos resultados hayan impactado la formación del individuo (en el aspecto personal, laboral y social), o la calidad de la educación impartida en las instituciones.
3. **Políticas Educativas, Orientación y Competencias.-** *Objetivo:* Analizar las metas y alcances de las políticas educativas sobre Orientación Educativa y su relación con el enfoque de competencias

4. **Investigación en Orientación Educativa.-** *Objetivo:* Identificar el estado actual del conocimiento en materia de Orientación Educativa, mediante la presentación de modelos teórico-metodológicos y líneas de investigación más recientes en el campo.

**Registro de trabajos:** Los trabajos se recibirán a partir de la fecha de aparición de esta convocatoria y hasta el 12 de septiembre de 2009. No habrá prórroga. Se podrán registrar trabajos sólo en modalidad de ponencia. Las ponencias deben estar apegadas a los ejes temáticos propuestos y ser trabajos **inéditos**. Tener un máximo de tres autores. Sólo se podrán registrar un máximo dos trabajos del(os) mismo(s) autor(es). Se entregarán exclusivamente vía correo electrónico. Deberá incluirse: solicitud de registro y el comprobante de depósito bancario, que podrán obtenerse en [www.ampo.org.mx](http://www.ampo.org.mx)

**Calidad académica:** Los trabajos se someterán a revisión por la Comisión Académica, quien dictaminará la aceptación o no de la(s) ponencia(s), notificando a los interesados oportunamente por correo electrónico el dictamen; el fallo será inapelable.

**Mayores informes, a los correos:** [presidencia@ampo.org.mx](mailto:presidencia@ampo.org.mx), [tattion@yahoo.com.mx](mailto:tattion@yahoo.com.mx), [delegaciones@ampo.org.mx](mailto:delegaciones@ampo.org.mx).

# Tiempos de Luces y Sombras. La Importancia de la Orientación en Tiempos de Crisis Económicas

Declaración de Jyvaskyla-Finlandia  
05 de Junio de 2009

International Association for Educational and Vocational Guidance  
Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional

*En el marco de la Conferencia Internacional: Coherencia, Cooperación y Calidad en la Orientación, el Comité Ejecutivo de la IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) elaboró la siguiente Declaración, para destacar el valor e importancia de la Orientación en tiempos de crisis económicas:*

A fines del siglo XX y al comienzo de este siglo se produjo un prolongado período de prosperidad económica en muchos países del mundo. Sin embargo al final de la primera década del siglo XXI el mundo está experimentando una profunda recesión, muy parecida a la que se experimentó al final de los años 20. La amenaza de la pérdida del trabajo, desempleo, descalificación profesional, pobreza y exclusión social afecta ya a una gran parte de la población. El impacto de la crisis en la vida de las personas, desarrollo profesional, su inclusión social y su participación en la sociedad es algo muy serio y afectará la estabilidad social y política en muchos países.

La orientación para la carrera y el asesoramiento vocacional, basado en las necesidades personales, intereses y habilidades, está diseñado básicamente para asistir a los individuos para dirigir el desarrollo de sus carreras a lo largo de sus vidas. Además la Orientación juega un rol vital para mantener una sociedad altamente calificada y económicamente sustentable, así como para sostener el crecimiento económico y la estabilidad social.

En reconocimiento del potencial efecto positivo de la Orientación, los Ministros Europeos de Educación firmaron una resolución en 2008, en la cual se destaca el impacto de la Orientación en el mejor funcionamiento y eficiencia del sistema educativo, el mercado de trabajo



y en la participación activa de la ciudadanía en la inclusión social.

Desde entonces los retos enfrentados por los profesionales de la orientación y los encargados de proveerla se han multiplicado y a los cuales se les agrega ahora los retos surgidos por la crisis económica actual. Debido a que los profesionales de la orientación no están en posición de crear nuevos trabajos u oportunidades de entrenamiento y no pueden modificar la situación económica y financiera, sin embargo pueden ayudar a canalizar las crecientes necesidades de los usuarios en estos tiempos particularmente difíciles. Para esto es importante que los países estén preparados para disponer de recursos disponibles para enfrentar estas necesidades, así como asegurar que se disponga de suficientes profesionales de la orientación capacitados y competentes para ayudar a los individuos a superar esta situación.

La IAEVG como la mayor asociación de profesionales de la Orientación del mundo sugiere a los responsables del funcionamiento de la Orientación y a los diseñadores de políticas públicas aumentar sus esfuerzos para proveer este servicio que permita superar el impacto de la crisis actual, adaptarse a los rápidos cambios en el mercado laboral y a contribuir al fortalecimiento de una Orientación focalizada en el desarrollo social y económico de los países.

Traducido por: Julio González Bello

# REMANDO en la cultura...

## Hojas sueltas...

Miércoles 14 de octubre, día de San Pedro Pascual

A JEP<sup>1</sup>, por sus 70 años,

A Héctor Magaña Vargas por su primer mediosiglo

*Sine amicitia vitam esse nullam*<sup>2</sup>

Cicerón

### La perenne geografía citadina de la desigualdad social

El Centro Histórico de la Ciudad de México (CHCM) tiene entre sus notables características urbanas, una distribución geográfica que desde el siglo XVI en sus aspectos sociales, económicos y culturales casi se mantiene hasta nuestros días. Por ejemplo, las regiones norte, sur y oriente siempre han sido distintas a la región poniente y al núcleo, tomando como referencia la Catedral Metropolitana. Del núcleo hacia el poniente, se edificaron las mejores avenidas y mansiones, aprovechando la generosidad ecológica del sistema montañoso de las Cruces, proveedor de bosques, ríos y manantiales que surtían de «agua gorda» (Chapultepec) y «agua delgada» (Santa Fe) a la ciudad. En contraste, las demás regiones fueron ocupadas por gente pobre y marginal; indígenas, mestizos y demás castas. En la región norte se encontraban barrios como el del Tlatelolco, Carmen, y San Sebastián. En el sur destacaban los barrios de Belén, San Juan y del Niño Perdido; en el oriente figuraban los barrios de San Lucas, San Pablo y la Soledad. Éste tenía como límite las aguas salitrosas del Lago de Texcoco, era el barrio más miserable de todos y el que gozaba de la peor fama.

### La vocación de San Pedro Pascual, mercedario

En esa época de guerras santas y cruzadas, en la Valencia ignota de cuño musulmán e hispano, vivió Pedro Pascual, quien de niño ya era muy conocido entre moros y cristianos, pues en los juegos que lideraba, personificaba los suplicios de los mártires cristianos; por eso aceptaba con pasión el ayuno, el flagelo y la humillación. El niño Pedro Pascual

sentía que el martirio era su vocación, soñaba morir flechado como San Sebastián o masacrado como San Jorge. Con ese ideal fue enviado a París en donde cursó la carrera religiosa; tiempo después se ordenó sacerdote mercedario. Como muchos mártires de la época, realizó un ministerio trashumante en España, Francia, Italia. Para fortuna de su destino fue apresado por Mohamed II quien, por la liberación, exigió una fuerte cantidad a la comunidad cristiana, la que a duras penas la consiguió. A petición del secuestrador, debería ser Pedro Pascual el que la recibiera y entregara al monarca moro, pero cuando el religioso mercedario recibió el dinero prefirió repartirlo entre los cautivos; entonces, el monarca se encolerizó por la desobediencia y mandó a torturarlo durante cien días, hasta saciar su enojo y frustración.

### «El arrabal, la verdadera patria de la gente del pueblo»

Esta afirmación la hizo Francisco Zarco. Él le puso al barrio de Belén «el arrabal», y destacaba cómo su Ágora principal, la Fuente del Salto del Agua, era el lugar donde «se cuentan los últimos instantes de los ahorcados, se ven las despedidas de éstos, se habla de los precios de los efectos de primera necesidad, se desempeñan comisiones buscando cocineras y recamareras (hay curiosas escenas de amor popular, de celos, luchas individuales... Allí está el aguador... el cargador... la garbancera bisbirinda y picaresca, el mendigo a quien todos ofrecen un pedazo de pan, el billetero que ofrece buena suerte de los gitanos, el mercillero..., el soldado que a pesar del uniforme, se complace en unirse al pueblo de donde salió, el guarda diurno vigilante y severo, aunque amable y parlanchín. Allí anda el perro sin dueño, que es conocido

<sup>1</sup> JEP es José Emilio Pacheco. Las modestas «Hojas Seltas», tienen como referente principal la columna «Inventario» que él escribía en la Revista *Proceso*; colaboración de grandes aportes y enseñanzas para los adictos al saber.

<sup>2</sup> «La vida no es nada sin amistad».

y amparado de todos, el muchacho que silba desafinado... la niña de harapos, y medio desnuda...»<sup>3</sup>

### «Las Merceditas»

En la Nueva España de 1626, los frailes mercedarios, siempre dedicados a la redención de los cautivos, fundaron el Templo de Belén de los Mercedarios a un costado del acueducto que llevaba el «agua gorda» de los manantiales de Chapultepec a la ciudad. El predio donde fue edificado el templo (además de un conjunto de casas y un oratorio, santocalli), fue donado por María Clara, una de las pocas indígenas que mantuvieron ciertos privilegios después de la conquista del imperio azteca. Aunque el templo fue consagrado en 1678 a la Virgen de las Mercedes para la Redención de los Cautivos, la gente pobre desde un principio lo identificó como el templo de «Las Merceditas de Arcos de Belén», ya que los arcos del acueducto se encontraban enfrente, y el agua que transportaba desembocaba, cerca de allí, en la barroca fuente del Salto del Agua ubicada en el entonces llamado barrio de las Atarazanas Nuevas. La devoción hacia la Virgen de la Merced, se debe al sufrido peregrinaje que la imagen tuvo desde su traslado del Convento Mercedario de Guatemala en 1596, hasta que dos años después de haber sido extraviada, llegó a «Las Merceditas». La cosa no quedó allí, ya que en el período de la Reforma, el conjunto mercedario fue cerrado, y el busto de la santa pasó del templo de San Miguel al de San Pablo el Viejo; fue en la segunda mitad del siglo XX cuando retornó a Arcos de Belén. Otro motivo principal de veneración, se debe a los favores y milagros concedidos a los pobres más pobres entre los indígenas y mestizos.

### El Chango

Mi primer y gran amigo de la infancia fue el Chango. Este apodo se lo puso su papá, quien al verlo recién nacido se sorprendió de lo peludo que estaba el primogénito; nació sin frente —decía—, porque una matita abundante de pelo negro la ocultaba. Era tan peludo, que su mamá creía haber dado a luz a un macaco. Para fortuna de la familia, el chango dejó de serlo, cuando cumplió los cuatro años. Hijo de padres trabajadores y sencillos, que en los años cincuenta del siglo pasado abandonaron Puebla para radicar en la Ciudad de México, en búsqueda de mejores oportunidades. El chango era un niño muy inquieto y vago. Juntos gustábamos de caminar por el borde del Río de la Piedad (ahora Viaducto de la Piedad), hurgar basureros para rescatar materia prima y así fabricar juguetes de temporada (espadas, resorterías, trompos, baleros, carritos de madera, etc.); el chango era

travieso y mal hablado a pesar de su muy corta edad, pero era un niño feliz. Juntos asistíamos a la escuela, gozábamos de una extraordinaria libertad, propiciada por una gran confianza de nuestros padres y porque no teníamos que cuidarnos de secuestradores, pederastas, ladrones, drogadictos, etc., a pesar de vagar mucho tiempo en el barrio y ocupar el gran y colectivo espacio de la calle...

### De Colegio de mujeres a Cárcel Nacional

Junto al templo de «Las Merceditas» y en el lugar en donde actualmente se encuentran las oficinas del Registro Civil, aún puede apreciarse el gran predio en donde estuvo el Colegio de San Miguel de Belén. Nacido en 1642 de la misericordia de los donantes y la tenacidad del presbítero Don Domingo Pérez de Barcia, debido al gran incremento de mujeres pobres en el barrio de Belén y apenas contando con una infraestructura muy pobre inició el Colegio, que a duras penas fue terminado en 1690. Desde este año y por efecto de las leyes de Reforma, fue hasta 1863 cuando las colegialas y las monjas (que rígidamente se encargaban de la educación de las primeras), fueron trasladadas al Colegio de las Vizcaínas. De inmediato el gobierno ocupó las instalaciones y, con algunas adecuaciones al inmueble, instaló allí la Cárcel Nacional, mejor conocida como la Cárcel de Belén. Este fue un lugar tenebroso por la cantidad, el tipo de delincuentes y las condiciones en que vivían; fue un presidio que en muy poco tiempo se sobrepobló y donde fueron reclusos todo tipo de delincuentes: ladrones, asaltantes, violadores, homicidas, estafadores, secuestradores, tahúres, etc.; pero también fue encarcelada injustamente mucha gente inocente, acusada sin prueba alguna, como disidentes y presos políticos, principalmente en el porfiriato. Así, indiscriminadamente, convivían inocentes y delincuentes en las peores e inhumanas condiciones de vida patibularia. «En la cárcel de Belem hay robos y asesinatos como en un camino real, cuchilladas y muertes, vicios abominables y todo cuanto malo pudiera imaginarse y que es consecuencia del pésimo sistema de cárceles que deja mucho que desear...»<sup>4</sup>. Solo hay que imaginar que en esta cárcel ingresaban al año, por lo menos, diez mil hombres y aproximadamente cinco mil mujeres; la suma, entonces, era de quince mil personas.

### Los Cerditos en el SPA

Estaba en su fase crítica la reciente epidemia de influenza porcina. Tiempo en que un estornudo equivalía a la detonación de un petardo aniquilador. Tiempo en que el consumo de carne de puerco nos atemorizaba. Tiempo de grandes desconfianzas mutuas. En ese contexto el hectorín me invitó a

<sup>3</sup> Zarco citado por Prieto Hernández, A. M. (2001) en *Acerca de la pendenciera e indisciplinada vida de los léperos capitalinos*, CONACULTA, México (138).

<sup>4</sup> Rivera Cambas, M. (1883). *México pintoresco, artístico y monumental*, Tomo 2 (edición facsimilar idéntica a la original). Editorial del Valle de México. 1972 (p. 259).

comer. En la plática no pudimos sustraernos del pánico silencioso provocado por la epidemia; entonces aprovechó el momento para hacer una defensa de los porcinos como especie ajena e inocente en la gestación de la epidemia, y mucho menos habría que meter en el mismo costal a los cerdos que se crían y sacrifican en Puruándiro, su lugar de origen. Allí los cerdos (como si esta fuera su última voluntad), son tratados mejor que nadie; los alimentan bien y luego reciben un spa de aguas termales. La buena comida, el baño, el buen trato recibido, y un sacrificio tan experto como veloz, impiden que se malogre el rico sabor de las «carnitas» que, por ser exquisitas son únicas en todo el país y el mundo, pues el cerdo sacrificado «murió casi en el placer...» (¡ahh!) Porque, lástima que el cerdo no fume, pues si no, se le ofrecería un buen habano.

Lo escucho incrédulo, pero la seriedad con la que me lo dice me obliga a contener con dificultades una carcajada...

### La radio y la imaginación

Después de regaños por vagabundear con el Chango, mi madre me rechuía porque antes de las nueve de la noche toda la familia debía estar en casa y dispuesta a dormir. Ya limpios todos y bien arropados en la cama, apagaba la luz. En la oscuridad solo se veía la veladora iluminando a los santitos y el cuadrante luminoso de la radio, un aparato de plástico de marca Majestic medio chamuscado de la parte trasera por el calor de los bulbos; en el silencio tibio apenas se escuchaban nuestros murmullos provocados por la radionovela «Chucho el Roto». Afortunadamente no teníamos televisión, ya que nunca hubiera puesto a ejercitar mi imaginación por el influjo de esa radionovela o la de Kalimán (el hombre increíble), la «Sombra»... o la que daba cuenta de la persecución permanente que el inspector Riveroll desplegaba para atrapar al ignorante bandolero «Porfirio Cadena, el Ojo de Vidrio». Me maravillaba la inteligencia de Jesús Arriaga, «Chucho el Roto», para planear y ejecutar los robos, sus sentimientos nobles y su lucha sin atavismos contra los porfiristas, como Don Diego de Frizac<sup>5</sup>.

### De Supermán y las Vidas Ejemplares...

El chango se preparó, como muy pocas veces, para recibir la primera comunión. Dejó la rutina traviesa y vagabunda para

concentrarse en la memorización de las oraciones. La catequista quedó maravillada por su entrega y facilidad para memorizar el catecismo del Padre Ripalda. Finalmente la ceremonia se realizó en «Las Merceditas», sitio venerado por su familia, y no en la parroquia desconocida del barrio. La comida fue generosa y opípara para celebrar el acontecimiento (mole, pollo, arroz, pulque...) pero el chango no comió, se le veía meditabundo, triste; no era el mismo macaco por todos conocido y hasta temido. La semana siguiente apenas salía lo suficiente para asistir a la escuela primaria; después fue a tocar puertas para ofrecer sus servicios de catequista. Acondicionó un espacio modesto para la enseñanza católica a los niños. Pasaba largas tardes dedicado al ayuno, a la oración y a realizar su tarea escolar. Lloraba seguido y su manera de actuar había cambiado radicalmente; de ser un fiel y porfiado lector de las aventuras de Superman, pasó a convertirse en lector asiduo de las «Vidas Ejemplares, historias de santos». Un día dejó de asistir al catecismo una niña...; nadie sabía el motivo. Cuando volvió a presentarse, el chango le preguntó la causa de su inasistencia. Ella le confesó, irrumpiendo en llanto, que su madre se encontraba muy enferma y que se había quedado en casa para cuidarla, y que dejaría de asistir a la doctrina para seguirla atendiendo. El chango se arrodilló y rezó por la enferma, pero nadie comprendía lo que sucedía; terminada la oración ordenó a la niña regresar con su madre, y le dijo que no se preocupara porque ella ya había sanado. Los demás niños, asombrados por el comportamiento de santo milagroso que asumía el chango, solo se miraron incrédulos frente a lo que habían visto y escuchado. La niña salió corriendo y nunca regresó a la doctrina. Después se supo que la señora, lejos de sanar, había empeorado. El Chango todavía se mantuvo un buen tiempo de catequista y, creyendo en su santidad, con la entrada a la adolescencia su familia cambió de rumbo y se acercó en alguna de las colonias del oriente de la ciudad; jamás volvió a saberse de él.

### De «Chucho El Roto»<sup>6</sup>, a Malverde...<sup>7</sup>

El carpintero Jesús Arriaga fue un ladrón famoso de la Ciudad de México, que robaba a los ricos para proteger a los

<sup>5</sup> El personaje de Frizac era interpretado por un buen actor, maduro de edad, cuyo porte era de aristócrata, lucía una barba como la del emperador Maximiliano de Hamburgo. De la Vega era su apellido más llamativo y vivía modesta pero dignamente en la Colonia Viaducto Piedad, se trasladaba en un transporte público a la calle de Ayuntamiento, en donde se encontraba la estación radiofónica XEW. Era muy apreciado y respetado por todos. Paradójicamente, interpretaba el papel de un porfirista potentado, pero en la realidad vivía como un asalariado.

<sup>6</sup> La denominación de *Catrín* era para la persona bien vestida, elegante. También se le identificaba como *lechuguino* (porque trataba de seguir el dictado de las modas), *emperejilado*, *pulido*, etc. El Roto, en el vocablo popular de finales del siglo XIX y principios del XX, se refiere a la persona mestiza, hijo de español e indígena. También se le relaciona con la persona que a pesar de su pobreza, trata de mostrarse presentable. Entre los chilenos «Roto» significa pobre, plebeyo, gente del pueblo. Se recomienda consultar a Velasco Valdés, M. (1967) en su *Repertorio de voces populares en México*, Costa Amic Editores; además a et al. *Webster's New World Dictionary of the American Language*. New Cork: Simon & Schuster.

<sup>7</sup> Según la leyenda Malverde fue un ranchero de los años treinta del siglo pasado, que por sufrir las injusticias de los ricos se convirtió en un asaltador de caminos, pero era un ladrón noble y de buenos sentimientos que repartía su botín entre los pobres. En la región norteña de la

pobres; con el botín realizaba obras de caridad. Su ingreso a la Cárcel Nacional o de Belén, fue injusta. Fue acusado de robo por Don Diego de Frizac, rico hombre de negocios en el porfiriato, quien contando con la complacencia de la autoridad policiaca urdió la calumnia con el propósito de alejarlo de su hija Matilde, que Arriaga había seducido y con la que había procreado una hija. El ingenio invertido en cada hurto lo hizo famoso en el país. En la cárcel le pusieron el apodo de «Roto», porque era un tipo pulcro y sobrio en su manera de vestir, de actitudes y modales educados y sencillos; sabía leer y escribir, características no comunes entre la leperuza dominante del barrio de San Juan o de San Lucas, de donde procedía. Lo cierto es que el decimonónico «Chucho el Roto» —al igual que «Malverde», el santo del presente siglo y objeto de la devoción de los narcos—, fue un personaje que solo ha existido en el imaginario colectivo de los pobres.

### De voceador a director...

Este amigo sagaz y zaramullo<sup>8</sup> es el resultado del esfuerzo y la superación; nacido en Purúandiro, Michoacán, frecuentemente me platica su vida, la narra con emoción y no deja de valorar sus logros. De broma le digo que magnifica su historia, porque le gusta construir su propia leyenda. La realidad es que apenas siendo niño llegó a México con sus nueve hermanos, comandados por sus ilusionados padres. Toda la familia inició la lucha por tener un lugar en el monstruo que es la Ciudad de México. Se instalaron en el oriente de la ciudad, una de las regiones con más inmigrantes del interior de la República Mexicana. De niño atendió un puesto de periódicos, después vendió chicles, y fue arbitro de fútbol entre los futbolistas llaneros de la Tepalcates. En una de las caminatas por el CHCM, visitando lo que fueron los barrios de San Pablo y San Miguel, particularmente la calle de Uruguay, nos contó de la manera que había sido explotado en un local comercial, cuyos dueños eran judíos. Mostró su andar transportando mercancía en un «diablo» por las calles de Mesones, Correo Mayor, El Salvador... En el lugar donde estuvo el gran Lago de Texcoco, allá en la región oriente de la ciudad, en los establecimientos educativos de esa zona, estudió la educación primaria, luego la secundaria; cursó el bachillerato en el CCH Oriente, luego ingresó a la FEZ/UNAM, y unos años después cursó un posgrado en Filos,

en Ciudad Universitaria. A pesar de ser un buen docente universitario, y como si fuera su destino, aún le atraen las ventas; ya no vende periódicos, pero si una revista, la que él dirige y que tiene un reconocimiento dentro y fuera del país...

### En el Bar del Perico

Dos años después de haber leído uno de sus artículos, lo conocí. Nos presentó el Josémanuel; trabajaríamos los tres como fundadores y docentes de una maestría en una escuela normal del Estado de México. Él se rehusaba al principio, pero después se entregó entusiasmado al proyecto. En torno al trabajo de la maestría, cultivamos una relación de trabajo que fue incorporando la afinidad por las utopías, la bohemia, la militancia por las convicciones y las ideas; por la música, por la escritura, y por nuestras diferencias. Así se integró la amistad y juntos, con el Héctor, comenzamos a cosechar y recibir los frutos. Un día, nos tocó participar en un evento académico; él llegó vestido casualmente, con un saco sport de pana color café, cómodos zapatos de ante que combinaban con el saco y pantalones claros de gabardina que combinaban con su camisa, su trato hacia todos, como siempre, era cortés, cordial, su conferencia amena, sapiente y severa su crítica contra la desigualdad social. Después del evento y para celebrarnos, fuimos a tomar unos rones en el Bar del Perico, allá en la Narvarte. Al calor y el efluvio de los rones y la música, le dije que iba vestido como un «rotito» y sonrió; es más —agregué— tú eres como un Jesús Arriaga «Chucho el Roto» en estos tiempos de injusticias. El Chucho soltó una discreta carcajada, apuró el último sorbo de ron, pagamos y salimos a la intemperie. La Narvarte lucía tranquila por la noche que la cobijaba; poca gente caminando. Nos despedimos; él subió a su brasiliana anaranjada y se perdió entre los demás autos que circulaban por el viaducto. Esa noche y ya descansando, recordé el silbido nostálgico con el que se identificaba la novela de Chucho el Roto, la música típica mexicana de principios de siglo XX con la que se amenizaba la narración del radioteatro, las dantescas condiciones de la Cárcel de Belén y la siempre presente desigualdad social...

*Riverohl Foundation Inc  
Verano de 2009.*

República Mexicana, en entidades como Sonora, Chihuahua, Tamaulipas y principalmente en Sinaloa, las aventuras y los milagros de Malverde han crecido a pesar de la hipermodernidad y la reprobación del Vaticano (el mismo veto lo tiene la llamada «Santa Muerte»). En la ciudad de Culiacán, Sinaloa, junto a la vieja estación de ferrocarriles existe la capilla principal en donde día a día la veneración es creciente.

<sup>8</sup> Zaramullo; en los siglos XVII y XVIII se le decía así a la persona que era muy extrovertida y que gustaba de ir de fiesta en fiesta o zaramulla. Ver Velasco Valdés, M. (1967), *Op. Cit.*

# Suave magia esa del amor

Jesús Hernández Garibay

## Eva de siempre

### A mi perenne amor

Ella, la poesía impetuosa,  
luego de girarme una vez más, cabeza abajo;  
ella siempre igual que tantas veces,  
con inocente guiño ahora, me sacude:  
*...I'm only trying to confuse you, do you think I can?*  
*I know I can do that and more...*

Eva de lejos, labor de tejedora  
los sueños diarios al trabajo en turno,  
en la noche, en el día mejor noche que día,  
obrero de la vida y hacedora de redes,  
detiene su camino, me espeta en el correo:  
*no time for love «letters».*

Eva de cerca, me consiente un rato  
sus ojos verdes, dilecta su mirada  
la que hoy sugiere y veo  
en la distancia tenue,  
se dirige hacia mí, ocasión de tomarla;  
en forma diestra ordena:  
*for real love I will make [or maybe take] the time.*

Eva de ahora, despertar ensueño  
lo mira y me tolera: la serpiente  
como antes por milenios  
nos propone probar de nueva cuenta  
del árbol de la vida;  
yo feliz y engañado de llevarme dejo  
nada errada la idea, y acierto:  
*but love is a serious thing...*

Eva de siempre,  
tejiendo sus estampas  
y yo encantado, buscando sus hechizos,  
la tela de su entorno va envolviendo segura,  
en torno a mi figura sus encantos.  
Ella pregunta: *do you think I can...?*  
Y yo respondo: *Oh yes, I think you can... lot of times.*  
Y la deseo y me prodigo igual que tantas veces,  
en la delicia terrenal eterna  
de la manzana de la inmortal leyenda.

Abril de 2004.

## Sueño en Torbellino

*Qué más es la felicidad sino soñarte...?*

Domingo de tregua, seis de la mañana,  
clareando la aurora  
como de alborada la nueva faena;  
soledad ajena.  
Despierto entre sueños, mi rutina diaria,  
costumbre de siempre  
cual seguir la vida de todos los días,  
y esperar deseaba...

Tú llamas y asedias; media hora, anuncias,  
como insospechado  
pedazo de cielo que apunta al encanto,  
llegas de improviso.  
Casi un torbellino, sonriendo apareces,  
radiante, inocente,  
tus ojos de embrujo, querencia, ternura;  
qué ansiosa floreces...!

Vienes a tomarme, con dulce revuelo  
te ufanas conmigo  
de amarme y sentirme, hasta que consigues  
extasiarme todo.  
Y no me perdonas; todo te lo cobras,  
las miles en deuda,  
caricias faltantes de tantos ayeres  
jamás obligados.

Me dejas exhausto, como humedecida  
cama descendida,  
macho en celo hambriento de hogar satisfecho;  
y embrollado todo...  
Despierto..., las siete..., comienzo la vida...,  
levanto la cama...,  
mantengo la vista en el sol grosero...,  
recuerdo entre sueños...

Cómo un torbellino  
que soñé esta noche,  
se abrazó conmigo,  
me dejó deseando volver a vivirlo...,  
con alto derroche.

Enero de 2006.

### De venirmos

«La gloria de sentirte en mí...»,  
lo dices con la esperanza  
de volver a dialogar  
nuestros cuerpos uno al otro,  
la humedad de tus anhelos  
envolverte y penetrar.

Como anoche,  
cada noche que deseo sentirme en ti;  
llevarte excelsa al espacio que sabemos...  
sólo tú, sólo yo; únicamente nosotros...  
luminoso como gloria de la cresta,  
uno en el cuerpo del otro.

La gloria de sentirme en ti...  
de acometer la osadía  
y de nuevo hacerte mía,  
de extasiarme con tu aliento  
y de sentir lo que siento  
y lo que te hago sentir  
cuando tomo entre mis manos  
el deseo de tus pechos,  
tibio pezón en mis labios,  
tu boca rozando apenas  
este deseo que quisieras  
llevar al espasmo pleno.

Como anoche,  
cada noche que deseo sentirme en ti;  
escuchar, sentirte mía  
cuando con tu grito anuncias  
haber llegado al momento  
de la más dulce pasión.

La gloria de ambos sentirnos  
celestes por esa esperma,  
la que nos lleva despacio  
de nuevo al furtivo cielo  
de vivirmos una noche..., al menos una,  
envueltos en la fragancia  
de venirmos bendecidos,  
este amorío de pecado  
que es nuestra inmensa razón,  
de vivir con la esperanza,  
o al menos con la ilusión...

Mayo de 2005.

### Mariposa en vuelo

*I like to think that in my other life I was a  
butterfly that travelled to warm places...*

Hoy tengo más pretexto en tu deseo mi mandato,  
pero me nace hacerlo como brotan las ansias de creer,  
decirte y buscarte mía,  
encontrarte tal vez en un instante  
de los tiempos  
de la imaginación o de mis brazos;  
alentar tu vuelo de volar mariposa insaciable  
por valle, montaña, mares,  
parajes otros a la diaria inercia de la vida,  
olvidar presente y soñarse y pensarse en un mundo  
[ distinto;

nada del otro mundo,  
sencillamente diferente.

Hoy tengo más pretexto en tu curiosidad mi alegría,  
pero anhelo hacerlo como alcanzar quiero vuelo  
y decirlo, buscarlo, encontrarlo,  
tal vez en la espesura del follaje  
o mañana tibia de una primavera,  
cualquiera, la que te venga en gana  
en tu aventura por conocer  
la savia no alcanzada, tibios lugares acariciados,  
ser diferente y así, como yo  
que soy igual y diferente  
y me aventuro y vivo plenamente; o trato al menos,  
queriendo hacerlo.

Hoy tengo más pretexto en tu petición quien me guía,  
pero voy a hacerlo y transformarme al fin también  
capullo en prenda, colorida filigrana,  
y volar contigo juntos uno frente al otro  
hasta el sol más cercano y la estrella más lejana,  
etérea sensación de que  
al fin y al cabo yo también suelo pensar  
que en mi otra vida  
fui una mariposa que viajaba  
a tibios lugares... y vivía sólo para eso;  
y más aún, suelo sentir también  
que lo hacía siempre contigo, juntos uno frente al otro.

Agosto de 2003.

**Rebelde amor y sediciosa vida...**  
(Ocho memorias)

Una primera vez, hace ya mucho tiempo,  
pasaste presurosa y militante dejándome tu imagen;  
una segunda te retuve un momento rebelde con premura, y ya me estremeciste;  
una tercera, con estrategia y tiento, seguro, sin piedad, conquistarías poética,  
el completo poder de éste mi frágil mundo.

Ese día en Malinalco, ¿recuerdas mi inquebrantable afán, el vino y las palomas?;  
me dejabas mirarte calculando, porque guardabas para un mejor momento  
mi plan de la conquista de tu entorno.  
Luego más tarde, cuando en tu lucha popular me subvertiste,  
claveles de colores nacieron de mis sueños,  
y sin que lo sintiera, al final mi utopía de crear realizando, comenzó vida nueva.

¿Cuánto más desearía tener?  
No envidiaría nada a nadie,  
tan sólo con sufrir contigo las dictaduras grises de esta selva que ha sido nuestra historia  
y luego compartir de ti las democráticas mañanas luminosas,  
en el siguiente día.

¿Qué quieres que te ofrezca?, ¿conquistártelo todo?:  
¿una luna, tres planetas, cuatro sistemas solares, dos galaxias?  
Podría mejor, proponerte... ¿el otro posible mundo?  
O mejor todavía... una palabra o dos.  
Tal vez mejor... un: «amor»; o quizás un: «te quiero»...

Mírame una sola vez —te dije— con esa insurgente mirada  
que yo sé que te reservas para tus mejores días;  
te encontrarás —agregué— frente a senderos míos también reservados,  
como respuesta, para mis mejores noches.

    Mi felicidad es como una conspiración,  
            que por ahora me va dejando  
            una que otra alegría de vez en vez;  
cuando te he sentido cerca de mi sediciosa vida,  
cuando me he sentido yo cerca de la tuya...

Tú con tus rebeldes ojos verdes;  
yo con las insurrectas mañanas que robaba de tus sueños cada noche.

    Algo de ti resultaba entonces fascinante;  
lo demás tan sólo encantaba sobremano...

## Resúmenes en español

**El Primer Empleo en Geólogos Egresados de Licenciatura**, Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández. Esta colaboración reporta una investigación realizada en la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra (UACT) perteneciente a la Universidad Autónoma de Guerrero sobre el contexto y situación de la transición hacia el primer empleo en Geólogos mexicanos. No obstante que la situación laboral actual en el país es compleja, en la investigación se revela que a pesar de las dificultades estructurales de la economía los geólogos mexicanos logran incorporarse con facilidad a los mercados laborales del sector energético-metalúrgico. *Palabras clave:* primer empleo, mercados laborales, mercados segmentados, perfil profesional.

**Propuesta de Evaluación de la Orientación Educativa**, Rubén Gutiérrez Gómez. En este trabajo se hace referencia a una propuesta evaluativa del programa de orientación, remitiéndose a la experiencia realizada en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), el cual se instrumentó a partir de 2003 y que a casi cinco años de aplicación, se hace necesario valorar su desarrollo a fin de establecer sus alcances y expectativas de operación. *Palabras clave:* orientación educativa, evaluación, epistemología, metodología.

**Las Caras de la Violencia**, Horacio C. Foladori. El artículo estudia las diferencias entre violencia y agresión para poder centrarse luego en los mecanismos que caracterizan el funcionamiento de la violencia. Se discute el papel de la institución (y en particular del Estado) ya que ésta cumple fundamentalmente una función de control social produciendo sometimiento. Se presentan algunos ejemplos para clarificar argumentos. *Palabras clave:* Orientación escolar, violencia, violencia escolar, agresión, violencia institucional, violencia del Estado.

**Las Aspiraciones Ocupacionales en Adolescentes Mexicanos**, Evelyn Diez-Martínez y Azucena Ochoa. Los estudios sobre el desarrollo de las aspiraciones ocupacionales en estudiantes que están terminando la educación primaria, secundaria y preparatoria son escasos en México. Se aplicó un cuestionario escrito a 360 niños y adolescentes de entre 12 y 18 años de escuelas públicas y privadas para analizar el desarrollo de sus aspiraciones ocupacionales. Los resultados muestran aspiraciones ocupacionales que requieren educación superior, y que están ligadas a ciertas áreas de estudios profesionales más que a otras, igualmente diferencias por edad con relación a los requerimientos educativos reconocidos para ejercerlas y las fuentes de información acerca de dichas ocupaciones. Los datos se discuten de acuerdo a la teoría del desarrollo del pensamiento socioeconómico, así

como a las implicaciones educativas que los mismos conllevan. *Palabras clave:* desarrollo aspiraciones ocupacionales, adolescentes, educación básica, socialización socioeconómica.

**Las Universidades Tecnológicas en México**, Víctor Jorge Espinoza Bautista. El presente ensayo se centra en la polémica provocada por el uso de recursos públicos orientados a la construcción y financiamiento de la operación de universidades tecnológicas en México en desmedro de las universidades tradicionales (IES). Con las universidades tecnológicas surge un nuevo modelo educativo, frecuentemente llamado neoliberal, que prioriza la difusión de conocimientos técnicos en un sistema de enseñanza aprendizaje conductista, en contraposición a otros abordajes mayormente orientado a la formación humanista y para la investigación científica que caracterizan a las mejores universidades tradicionales. Al respecto se presentan conclusiones y reflexiones encaminadas a identificar la que podría ser la mejor propuesta educativa. *Palabras clave:* Orientación profesional, universidades tecnológicas, exclusión educativa, oferta educativa.

**Manejo y Resolución de Conflictos Escolares**, Jesús González Urdaneta, Eira Villalobos y Paola Lauretti. El propósito fundamental de este trabajo es presentar los resultados sobre el Diseño y validación de una escala de autoeficacia para Docentes en el manejo y resolución de conflictos escolares. El fundamento teórico que la sustenta en el área de la Autoeficacia proceden fundamentalmente de: Bandura, Busot, Zimmerman, Pajares, en el área del manejo y la resolución de conflictos en general de: Walton, Fried Schnitman, Borisoff y Victor, Sastre y Moreno, Vinyamata, Redorta, en el área del manejo y la resolución del conflicto en las escuelas de: Girard y Koch, Torrego, Jares, Ortega y Del Rey, y Burguet. Es un estudio del tipo descriptivo con un diseño no experimental transeccional de campo. La muestra poblacional estuvo constituida por 60 docentes de Educación Básica de los Centros Escolares: «U.E. Colegio La Epifanía» y «U.E. San Vicente de Paúl», a los cuales les fue aplicado un cuestionario para medir las creencias sobre sus capacidades sobre el manejo y resolución de los conflictos en el contexto escolar. La técnica para validar dicho instrumento fue a través de juicios de expertos. Los resultados indicaron que existe en general una alta consistencia interna entre los ítemes de cada una de las dimensiones que componen la Escala, apreciándose la más alta cohesión interna entre los ítemes de las dimensiones: abordaje y tratamiento de conflicto y competencias sociales. *Palabras Clave:* Autoeficacia, docentes, escuelas, interventor, conflictos.

## Abstracts in english

**The first employment of Geologists**, Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández. This collaboration brings a research conducted at the Academic Unit of Earth Sciences (UACT) belonging to the University of Guerrero on the context and situation of the transition to employment in the first Mexican Geologists. Although the employment situation in the country is complex, the research reveals that despite the structural problems of the Mexican economy, geologists are able to easily enter the labor markets in the energy and metallurgy sectors. *Keywords*: first employment, labor markets, markets segmented, professional profile.

**Proposal for the Evaluation of Educational Guidance**, Rubén Gutiérrez Gómez. This paper refers to a proposed evaluation of the guidance program, referring to the experience level of the upper half of the Autonomous University of the Estado de México (UAEM), which was implemented from 2003; nearly at five years of implementation, it is necessary to assess development to establish its scope and expectations of operation. *Keywords*: educational guidance, assessment, epistemology, methodology.

**The faces of Violence**, Horacio C. Foladori. The paper studies the differences between violence and aggression in order to be able to focus in the mechanisms that characterize the action of violence. The role of the institution is discussed (specially the role of the State) because the institution produces social control and submission. Some examples help to clarify the arguments. *Keywords*: school guidance, school violence, aggression, institutional violence, violence of the State.

**Occupational Aspirations of Mexican Teenagers**, Evelyn Diez-Martínez y Azucena Ochoa. Studies concerning occupational aspirations in students finishing primary, secondary and high school levels are scarce in Mexico. Using questionnaires, an experimental study was carried with 360 subjects from 12 to 18 years of age sampled from public and private schools to analyze their occupational aspirations. Results show occupational aspirations that require university studies linked with some professional areas more than others, as well as developmental trends concerning sources of information about occupations and education requirements' to practice these occupations. Discussion includes theories of socioeconomic development as well

as educational implications. *Key words*: development of occupational aspirations, adolescents, basic education, socioeconomic socialization.

**The Technological Universities in Mexico**, Víctor Jorge Espinoza Bautista. This essay focuses on the controversy arisen by the use of public funding to finance the construction and operation of technological universities in Mexico to the detriment of traditional universities. Technological universities represent the emergency of an educational model, often called neoliberal, which focuses on the dissemination of technical knowledge in a conductist approach that differs from other more humanist and scientific research oriented approaches that usually characterizes the best traditional universities. The author presents his own thoughts and conclusions on the subject towards what might be the best educational approach. *Keywords*: professional guidance, technological universities, educative exclusion, educative offering.

**Management and Solution of School Conflicts**, Jesús González Urdaneta, Eira Villalobos y Paola Lauretti. The main purpose of this paper is to present the results of the design and validation of a self efficiency scale for teachers in management and solving of schools conflicts. The theoretical fundamental that support in the area of self efficiency are based basically on: Bandura, Busot, Zimmerman, Pajares, in the area of management and solutions of conflicts in general are based on: Walton, Fried Schnitman, Borissoff y Victor, Sastre y Moreno, Vinyamata, Redorta in the area of management and solution of conflicts in the schools are based on: Girard and Koch, Torregó, Jares, Ortega and del Rey and Burguet. This is a descriptive type study with a no experimental transectional field design. The sample was constituted by 60 teachers of basic education of the following schools: «UE Colegio La Epifanía» y «UE San Vicente de Paul», to whom was applied a questionnaire to measure their believes on the capacities in the management and solutions of schools conflicts. The technique to validate the mentioned instrument was a pilot test. The results indicated that exists in general a high internal consistency between the items of each one of the dimensions that integrate the scale, appreciating the highest internal cohesion between the items of the dimensions such as : Approaching and treatment of social conflicts and competencies. *Key words*: Self Efficiency, Teachers, Schools, Controller, Conflicts.

## Sumários em português

**O Primeiro Emprego em Geólogos de Graduados de Grau**, Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández. Esta colaboração traz uma pesquisa realizada na Unidade Acadêmica de Ciências da Terra (UACT), pertencente à Universidade Autónoma de Guerrero, México, sobre o contexto ea situação do processo de transição para o emprego na primeira geólogos mexicanos. Embora a situação do emprego no país é muito complexa, a pesquisa revela que, apesar dos problemas estruturais da economia mexicana, geólogos são capazes de facilmente entrar no mercado de trabalho no sector da energia, metalurgia. *Palavras-chave*: primeiro emprego, mercados de trabalho, mercados dividiram, perfil profissional.

**A proposta de Avaliação da Orientação Educacional**, Rubén Gutiérrez Gómez. Este artigo refere-se a uma proposta de avaliação do programa orientação, referindo-se ao nível de experiência na metade superior do UAEM, que foi implementado a partir de 2003 e quase cinco anos de execução, é necessário avaliar desenvolvimento a fim de estabelecer o seu alcance e as expectativas da operação. *Palavras-chave*: orientação escolar, a avaliação, a epistemologia, metodologia.

**Os Rostos da Violência**, Horacio C. Foladori. O artigo estuda as diferenças entre violência e agressão, para poder concentrar-se em os mecanismos que caracterizam o funcionamento da violência. Discute-se o papel da instituição (em particular do Estado) já que ésta cumpre fundamentalmente uma função de controle social produzindo submissão. Presentan-se alguns exemplos para clarificar argumentos. *Palavras-chave*: orientação escolar, violência, eduque violência, agressão, violência institucional, violência do Estado.

**As Aspirações de Emprego em Jovens mexicanos**, Evelyn Diez-Martínez y Azucena Ochoa. Os estudos sobre o desenvolvimento das aspirações ocupacionais em estudantes que estão terminando sua educação fundamental, nível médio y nível médio superior, são escasos no México. Foi aplicado um questionário escrito a 360 crianças e adolescentes entre 12 e 18 anos de escolas públicas e particulares para analisar o desenvolvimento de suas aspirações ocupacionais. Os resultados mostram aspirações ocupacionais que requerem de uma educação superior, e estão ligadas a certas áreas de estudos profissionais mais que a outras, também são considerados fatores como idade em relação aos requerimentos educativos reconhecidos para exercê-las e as fontes de informação a respeito dessas ocupações. Os dados são discutidos segundo a teoria do desenvolvi-

mento do pensamento socioeconômico, assim como as implicações educativas a que estes estão relacionados. *Palavras-chave*: desenvolvimento de aspirações ocupacionais, adolescentes, educação fundamental, socialização socio-econômica.

**As Universidades Tecnológicas em México**, Víctor Jorge Espinoza Bautista. Este ensaio enfoca as controvérsias suscitadas pela utilização dos fundos públicos para financiar a construção e funcionamento das universidades tecnológicas em México, em detrimento das universidades tradicionais. As universidades tecnológicas representam a emergência de um modelo educativo, muitas vezes chamado neoliberal, que incide sobre a divulgação de conhecimentos técnicos em uma abordagem comportamental que difere de outros mais humanistas e de formação para a investigação científica; abordagens que geralmente caracterizam os melhores universidades tradicionais. O autor apresenta seus próprios pensamentos e conclusões sobre o assunto para o que poderia ser o melhor abordagem educativo. *Palavras-chave*: a direção de profissional, universidades tecnológicas, exclusão educativa, oferecer educativo.

**Desenho e validação de uma escala própria para Professores no tratamento de resolução de conflitos e da escola.**, Jesús González Urdaneta, Eira Villalobos y Paola Lauretti. O principal objetivo deste trabalho é apresentar os resultados sobre a concepção ea validação de uma escala para professores em auto-gestão e resolução de conflitos nas escolas. O fundamento teórico que suporta na área de Auto principalmente a partir de: Bandura, Busot, Zimmerman, Pajares, em área de gestão e resolução de conflitos em geral: Walton, Fried Schnitman, Borisoff e Victor, Moreno e Sastre, Vinyamata, Redorta na área da gestão e resolução de conflitos nas escolas: Girard e Koch, Torrego, Jares, Ortega e Del Rey e Burguet. É um estudo descritivo de um projeto experimental não transeccional campo. A população consistiu de 60 professores do Ensino Básico Escolas: UE A Epifania ea Escola U.E. St. Vincent de Paul «, para os quais foram aplicados um questionário para medir crenças sobre suas capacidades em matéria de gestão e resolução de conflitos na escola. A técnica foi o de validar o instrumento através de decisões de peritos. Os resultados indicaram que não é geralmente uma alta consistência interna entre os itens para cada uma das dimensões que compõem a escala, para apreciar a maior coesão interna entre os itens dimensões de embarque e de tratamento de conflitos e habilidades sociais. *Palavras-chave*: auto-eficiência, professores, escolas, censor, conflitos.

# NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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

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

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

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

4. Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales, salvo que la importancia del documento lo amerite. La entrega o envío de un trabajo a esta revista, compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. A cada colaboración se le anejará 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 Directivo. 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 Directivo se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores.

## II. Información técnica a incluir.

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

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

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

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

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

## 6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

## III. Características de las colaboraciones.

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

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

**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.**



*[Handwritten signature]*