

# Re mo

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un remo para el orientador en las tempestades del nuevo siglo

**VOL. XIII. N° 31 JULIO-DICIEMBRE 2016**



**La opinión de expertos en Orientación educativa**

## Directorio:

Director: Dr. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Dra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam\_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: Mtra. M<sup>a</sup> Ángela Torres Verdugo, Mtra. Rosa M<sup>a</sup> Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pínelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Dra. Guadalupe Escamilla Gil ( DGOAE -UNAM), Dr. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/ UNAM).

Consejo Editorial: Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Mtro. Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Comité Editorial Nacional: Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOAE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (FES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali); Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM-Cuajimalpa). Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Universidad de Chile); Miguel Carbajal Arregui (Universidad Católica de Uruguay); Dr. Alfonso Marcelo (Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dra. Lucy Leal Melo-Silva (Universidad de Sao Paulo, Brasil); Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España), Dra. Nuria Manzano Soto (UNED, España). Formación: Ing. Zabdiel Magaña Cruz. Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Int. 26, Colonia Campestre, A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 56134842. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$600.00. Suscripción anual en el extranjero: 60 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM. (iresie.unam.mx); CLASE/UNAM: (clase.unam.mx); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php). Internet/correo: gdaesc@hotmail.com; hmv@unam.mx. La REMO tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región. La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

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

ISSN: 1665-7527

## Índice

VOL. XIII. N° 31 JULIO-DICIEMBRE 2016

Editorial.....	1
Opiniones de expertos en orientación educativa a través del grupo focal como método para descubrir una estructura de sentido compartida María Guadalupe Escamilla Gil.....	2
Representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios: avances y claves conceptuales Fernando González-Aguilar.....	12
Ritos de iniciación sexual: revisión de <i>Las batallas en el desierto</i> de José Emilio Pacheco como analogía en el ámbito escolar Indira Villanueva.....	21
Relación de factores de la vida universitaria con la persistencia estudiantil en estudiantes de primer semestre Fernando Augusto Montejó Ángel, Gloria Elena Pava Díaz, Katherine León y Nicolás Reyes.....	28
Fundamentos sobre la Orientación Profesional actual en la construcción de proyectos académico-profesionales Abel Merino Orozco.....	37
Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado Pedro Ricardo Álvarez – Pérez.....	45
Reseña del libro: “La orientación vocacional como experiencia subjetivante Sergio Rascovan.....	55
Remando en la cultura	
El narcotráfico visto por el cine mexicano Análisis por: Cuauhtémoc Rubalcava Páez.....	59
Pichones: Ángel Cristóbal Muñoz.....	61
Ser: Mónica Córdoba.....	62

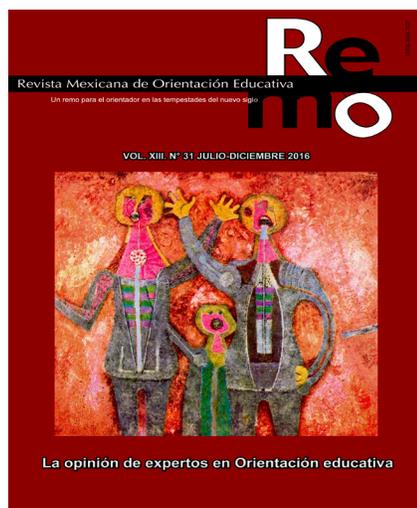


Imagen de portada: tres personajes. Autor: Rufino Tamayo. Técnica: Oleo. Año: 1970. Tamaño: 130 cm x 97 cm

# EDITORIAL

## Empoderamiento de los orientadores y orientadoras

En esta polisemia conceptual empoderamiento se concibe de diversas maneras y en estos juegos del lenguaje se entiende como: "Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido" según la Real Academia de la Lengua. También ahora es una forma de construir una fuerza individual y colectiva donde el poder se construye, es una manera de hacer fuerte y poderoso a grupos antes desfavorecidos. Así entonces, el verbo empoderar y el sustantivo empoderamiento como todo proceso de la lengua se transforma con el tiempo y se usa en la actualidad para designar diversas formas de acción de individuos o grupos sociales que pretenden construir un poder que antes nos había sido negado, en otras palabras, pretendemos desempoderar a ciertos grupos hegemónicos que dominaban o pretendían controlar y dirigir los proyectos de y hacia la orientación educativa en nuestra nación.

Empoderamiento en orientación educativa en este momento histórico significa que los y las orientadoras educativas en nuestro país ejerzan el derecho inalienable de tomar las riendas de nuestro destino.

También se dice empoderar, como una expresión de decidir de manera consciente las decisiones de hacia donde queremos avanzar. Se dice que el empoderamiento surge cuando se han debilitado las fuerzas del Estado y de las instituciones que emanan de él. Cuando desde el proyecto de Estado-nación se ve mermado o cuando se habla de un Estado fallido como el nuestro y las instituciones se han visto rebasadas por el poder de la violencia y el control de grupos políticos que toman las decisiones fundamentales de los destinos del país, es cuando surgen las voluntades colectivas gramscianas y deciden organizarse de manera independiente y autónoma.

La REMO surge precisamente ante un vacío de difusión de nuestras ideas y propuestas sobre el quehacer en orientación, sin pedir permiso a nadie y sin depender del cobijo de los gobiernos en turno, un colectivo de orientadores decidimos construir un proyecto editorial independiente y con el apoyo de los y las orientadoras que ofrecieron sus recursos humanos, económicos e intelectuales para mantener una publicación a lo largo de estos trece años de manera ininterrumpida.

Cuando desde la política educativa del Estado nos invisibiliza y suprime las plazas de orientación en las escuelas y no son sustituidas, es cuando buscamos el empoderamiento. Enfrentamos las decisiones unilaterales de los gobiernos de algunas entidades de la federación que han desaparecido las oficinas de orientación como recientemente sucedió en la Secretaría de Educación del estado de Durango después de más de 20 años de mantenerse activo la oficina de orientación.

Empoderamiento es lograr un nivel de organización como lo realizaron los orientadores de Costa Rica que han construido un sindicato de orientadores que defienden los derechos laborales, situación inédita en nuestro continente.

Empoderamiento significa defender nuestro derecho a organizarnos y a fortalecer nuestros colectivos creados por agrupaciones civiles autónomas, que han resistido con gran fortaleza sus proyectos de orientación. Estas agrupaciones que se han mantenido a lo largo del tiempo es el momento de fortalecerlas, apoyarlas, y brindar un espacio de reflexión para definir su rumbo propio en beneficio de los intereses colectivos y hacia los estudiantes que tanto lo requieren.

Trabajar la orientación más allá de sus fronteras, significa trascender los espacios tradicionales de intervención y buscar otros escenarios donde es urgente la participación de los orientadores con los alumnos excluidos del sistema educativo nacional, de los que no lograron un espacio en las escuelas de su preferencia, en los millones de jóvenes que se integran cada año en los llamados ninis. Llegar a los lugares donde no hemos intervenido, dentro y fuera de la escuela donde requieren nuestra experiencia. Llegar a los medios masivos de comunicación, adentrarnos en las redes sociales y construir una propuesta en el lugar donde conviven cotidianamente los millones de estos jóvenes.

Ante la ausencia de una propuesta de orientación desde las instituciones del Estado, es el momento de construir un Programa Nacional de Orientación, para que se legisle el derecho de todos los alumnos del Sistema Educativo Nacional a recibir los servicios de orientación educativa con profesionales altamente especializados en la materia. Este urgente programa requiere de la participación de todos los orientadores a lo largo y ancho del país. Desde este espacio convocamos a los y las orientadoras a participar con sus ideas y experiencias en la elaboración de este Programa y llevarlo a cabo en todos los espacios de trabajo del orientador.

En este número escribe María Guadalupe Escamilla de la UNAM-DGOAE sobre la opinión de expertos en orientación utilizando la técnica de los grupos focales. De España nos envían dos artículos de investigación; uno de ellos de Abel Merino Orozco planteando el impacto de la orientación profesional en la construcción de proyectos académicos y por otro lado, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez nos propone un documento sobre la tutoría universitaria como uno de los ejes centrales en el apoyo académico de los estudiantes. De Venezuela, el equipo de trabajo coordinado por Fernando Augusto Montejó Ángel, nos presentan resultados de un estudio sobre la relación de factores de vida universitaria con la persistencia estudiantil. De la FES Zaragoza UNAM el profesor-investigador Fernando González-Aguilar, nos ofrece desde las representaciones sociales resultados de su investigación sobre las nociones de democracia en estudiantes universitarios. Se presenta la segunda parte del artículo: Ritos de iniciación sexual: revisión de Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco como analogía en el ámbito escolar de Indira Villanueva.

Como parte de la difusión del conocimiento y como un compromiso de ofrecer a nuestros lectores lo más reciente en las publicaciones de la orientación, presentamos una reseña del libro de reciente creación de Sergio Rascovan de Argentina con el título: La orientación vocacional como experiencia subjetivante.

# Opiniones de expertos en orientación educativa a través del grupo focal como método para descubrir una estructura de sentido compartida<sup>1</sup>

*A los orientadores educativos expertos con agradecimiento y admiración*

María Guadalupe Escamilla Gil<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente texto presenta las opiniones de cinco expertos en orientación educativa, con diferentes orígenes y enfoques disciplinares, acerca del concepto y práctica de la orientación educativa en una institución pública de educación superior en México así como de la pertinencia de la oferta educativa. Finalizando con algunas propuestas y recomendaciones de los mismos expertos desde una amplia y certificada experiencia académica. Las opiniones, presentadas en una estructura de sentido compartida y fundamentadas por los aportes de cada uno, se conformaron a través del uso y apropiación de la técnica y método del grupo focal de discusión. **Palabras clave:** Concepto y práctica de la orientación educativa. Pertinencia de la oferta educativa.

**Abstract:** This paper presents the views of five experts in educational guidance, with different backgrounds and disciplinary approaches, on the concept and practice of educational guidance in a public institution of higher education in Mexico and the relevance of educational provision. Ending with some proposals and recommendations of these experts from a wide and certified academic experience. The views presented in a shared sense structure, based on the contributions of each, were formed through the use and appropriation of technology and focus group discussion method. **Keywords:** concept and practice of educational guidance. Relevance of educational provision

**Resumo:** Este artigo apresenta os pontos de vista de cinco especialistas em orientação educacional, com diferentes formações e abordagens disciplinares, sobre o conceito e a prática da orientação educacional em uma instituição pública de ensino superior no México e a relevância da oferta educativa. Terminando com algumas propostas e recomendações destes especialistas de uma ampla e certificada experiência acadêmica. Os pontos de vista apresentados em uma estrutura de sentimento comum, com base nas contribuições de cada um, foram formados através da utilização e apropriação de tecnologia e grupo de foco método de discussão. **Resumo:** conceito e prática de orientação educacional. Relevância da oferta educativa.

## Introducción

La orientación educativa es uno de los grandes retos de las instituciones educativas y de la sociedad en general, por sus grandes implicaciones en el mercado educativo y en el mercado laboral. En la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, la orientación educativa ha estado presente desde hace más de 40 años. Desde que se creó la Dirección General de Orientación Vocacional, DGOV, en 1973, su propósito fue ofrecer, entre otros aspectos, orientación vocacional, profesional y ocupacional a los alumnos de enseñanza media y superior. Posteriormente,

como Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE<sup>3</sup>, hasta 2015, dentro de su misión se encuentra propiciar el desarrollo académico y profesional de los alumnos, a través de diversos servicios, entre muchos otros, proporcionar información que los apoye en la toma de decisiones y estrategias que faciliten su incorporación al mercado laboral.

En este sentido, los modelos que prevalecen son el modelo de servicios y el modelo de programas. La práctica de estos modelos, eminentemente técnicos,

1.-Forma parte de la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación: Propuesta de estrategias y acciones de orientación educativa que considera el comportamiento de la oferta y demanda de licenciaturas en la UNAM. Escamilla, Gil María Guadalupe, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, 2015.

2.-Dra. María Guadalupe Escamilla Gil, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y del Colegio de Estudios de Posgrado. Actualmente es académica de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM y Editora en Jefe de la Revista Mexicana de Orientación, REMO. Dirección electrónica: gdaesc@hotmail.com.

3 A partir de enero de 2016 Dirección General de Orientación y Atención Educativa, DGOAE UNAM. Actualmente, su misión es: "Coadyuvar a la formación integral de los alumnos, a través de propiciar su desarrollo personal, académico y profesional durante su tránsito por la Universidad, mediante la prestación de diversos servicios educativos y de orientación, con los que se les proporcione: apoyos y estímulos para favorecer la calidad de su permanencia y desempeño académico; información que los apoye en la toma de decisiones; oportunidad para aplicar sus conocimientos y habilidades profesionales en la solución de problemas de su comunidad, fomentando en ellos una conciencia de servicio y retribución a la sociedad; y estrategias que les faciliten su incorporación al mercado laboral." En <http://www.dgose.unam.mx/dgoae/mision.html>

siguen las tendencias nacionales e internacionales que tienen mayor predominio en los sistemas educativos.

No obstante el crecimiento y evolución que ha tenido la orientación educativa en la UNAM en sus modalidades prácticas, una de las áreas de mayor interés temático que continúa prevaleciendo es la toma de decisiones y la elección de carrera. Sus acciones, centradas en la toma de decisiones y elección vocacional o de carrera están encaminadas a resolver diversas problemáticas que la dependencia universitaria tiene consideradas, tales como: elección inadecuada de la carrera, cambio de carrera, dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, información deficiente acerca de las opciones educativas e información deficiente acerca del mercado de trabajo, entre muchas otras. Sin embargo, no se tiene contemplado el desajuste de la oferta y demanda de licenciaturas como uno de los problemas estructurales de la educación superior en México, no resuelto hasta el momento, con implicaciones directas en el mercado laboral y en el sistema educativo. Debido, principalmente, a la falta de una política definida y consistente. En el caso concreto de la UNAM existe un desajuste entre la mayoría de carreras ofertadas y la demanda de aspirantes por cada lugar ofrecido. Con predominio de las carreras tradicionales y del área de las ciencias sociales.

Pero cuál es la opinión experta de los orientadores educativos de la propia dependencia universitaria acerca de los objetivos y campos de acción de la orientación educativa, acerca de los servicios y programas centrados en la toma de decisiones y elección de carrera, acerca de la pertinencia de la oferta educativa considerando el contexto nacional. Y cuáles son sus recomendaciones y propuestas como instrumentos para el servicio del bienestar y bien común, importantes para la búsqueda de las transformaciones sociales, políticas, económicas y educativas; y que su empleo pueda contribuir a que las acciones de la institución sean más exitosas con la finalidad de reducir la esencia de sus problemas y como instrumentos de acción social sean facilitadoras del intercambio de experiencias y favorezcan la circulación de nuevas ideas; necesarias para generar un impacto a mediano o largo plazo. Desde este reconocimiento, las propuestas y recomendaciones pueden permitir potencializar la función de la orientación educativa en la UNAM, y minimizar al máximo las carencias orientadoras acerca de la oferta y demanda de licenciaturas, de tal suerte que en la toma de decisiones y elección de carrera puedan confluír, de mejor manera, tanto las necesidades de los estudiantes como los requerimientos del mercado educativo.

## I. Fundamento epistemológico del grupo focal de discusión

El grupo focal de discusión focaliza su interés en un punto específico de la investigación y la discusión busca el acto discursivo y la contrastación de las opiniones de sus participantes por medio de la interacción, el diálogo y el intercambio. Es un método de investigación centrado en la riqueza plural de sus integrantes en un tiempo relativamente corto.

Es un método y no sólo una técnica porque tiene bases epistemológicas y metodológicas. Sus principios básicos son: la noción de complementariedad y el concepto de enfoque. El primero, según Martínez, (2004), señala que la realidad no se puede representar desde una sola perspectiva, diferentes puntos de vista es lo que da el sentido de la complementariedad. El segundo, es un abordaje personal que no pretende la aproximación universal objetiva pero desdeña los prejuicios de la subjetividad.

El objetivo del grupo focal es “alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (Martínez, 2004, p. 5).

De acuerdo a Martínez, (2004), el tamaño de cada grupo se forma con 4 ó 6 personas, la muestra no responde a criterios estadísticos sino a la representatividad de determinadas relaciones sociales y considera variables tales como: edad, sexo, clase social, población, etcétera. Las características del espacio físico para realizar la reunión son: que debe ser parecido al ambiente natural del grupo y es preferible el uso de una mesa redonda. El rol del investigador durante la reunión debe ser de guía o facilitador, no participa en la generación de ideas, no las aprueba ni las desaprueba. Establece la pregunta o preguntas fundamentales del estudio. La duración de la reunión es de aproximadamente dos horas. La dinámica de la discusión contrastará las opiniones pertinentes con las menos convenientes para la discusión hasta llegar a un consenso. La discusión debe ser grabada con el consentimiento de los participantes, material indispensable para la jerarquización, estructuración, contrastación y análisis posterior de las opiniones.

Generalmente, el grupo presenta sus ideas no integradas, obedecen a otro tipo de orden distinto al de un orden aparente. En este sentido, desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, (2002) el análisis estructurado del material del grupo puede generar conceptos, hipótesis y teorías.

## II. El análisis cualitativo de la información

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002, p. 21), la teoría fundamentada se refiere “a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”.

Para abordar el manejo de los datos, estos autores sugirieron un modo que denominaron ordenamiento conceptual. Este se refiere a la organización de los datos (esquema de clasificación) en categorías, según sus propiedades y dimensiones. El término teorización se usa para construir una teoría a partir de conceptos formulados en un esquema sistemático y explicativo:

*... teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo... [ ]... Las oraciones que indican relación explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría.” (Strauss y Corbin, 2002, p. 33)*

El enfoque de análisis propuesto por Strauss y Corbin (2002) es el microanálisis, un análisis detallado, línea por línea, para generar las categorías (con propiedades y dimensiones) y establecer las relaciones entre éstas, derivado de una combinación entre codificación abierta y axial.

### Categorización y codificación

El análisis cualitativo de los datos es el proceso de interpretación, una de las estrategias utilizadas es la categorización que es la forma de reducir el texto original a través del establecimiento de categorías.

Por categorías se entiende “conceptos que representan fenómenos” y las subcategorías “conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad”; mientras que los conceptos son “basamentos fundamentales de la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 110).

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), existen tres tipos de codificación: abierta “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se

descubren los datos...”; axial “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías... [ ]... porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las subcategorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” y selectiva “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, pp.110, 134 y 157).

La codificación identifica y agrupa los datos extrapolándolos del texto original para inferirlos en un texto nuevo.

Proceso de codificación y categorización: aquí se entenderá por categorización la clasificación conceptual de las unidades que son cubiertas por un mismo tópico y por codificación la operación por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código). El código consiste en una marca (puede ser un número, una palabra o una abreviatura) con la que se etiqueta a la categoría (Rodríguez, Gil y García, 1996).

#### Codificación abierta:

1. Abrir el texto y exponer las ideas y significados contenidos.
2. Los datos se descomponen en partes, se examinan y comparan en busca de similitudes y diferencias.
3. Se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías.

#### Codificación axial:

1. Los datos se reagrupan por medio de oraciones en la relación de categorías y subcategorías.
2. Generación de hipótesis (oraciones que expresan una relación).
3. Estructuración de una teoría fundamentada (teoría fundamentada en los datos).

## III. Procedimiento instrumental y analítico del grupo focal de discusión con expertos en orientación educativa

### III. 1 El grupo focal de discusión con expertos en orientación educativa

El grupo focal de discusión con expertos en orientación educativa se diseñó y realizó de la siguiente manera:

- a. Se definió el objetivo de la discusión del grupo que fue conocer la opinión experta de orientadores educativos acerca de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativo, DGOSE UNAM<sup>4</sup>, los programas, acciones y servicios centrados en la toma de decisiones y elección de carrera y la pertinencia de la oferta y demanda de licenciaturas de la UNAM en el contexto actual.

4.- A partir de enero de 2016 Dirección General de Orientación y Atención Educativa, DGOAE UNAM.

b. Se formuló la guía de discusión a través de las siguientes preguntas temáticas:

- De acuerdo a su experiencia ¿Cómo definen ustedes a la orientación educativa de la DGOSE UNAM en función de sus objetivos y campos de acción?
- ¿Cuál es su opinión acerca de los servicios y programas de la DGOSE centrados en la toma de decisiones y elección de carrera?
- ¿Cuál es su opinión de la pertinencia de la oferta educativa en el contexto actual?
- Con base en los puntos tratados ¿Cuáles son sus recomendaciones, propuestas y conclusiones?

c. Se definió la población objetivo y el proceso de reclutamiento: fueron seleccionados cinco orientadores educativos de la DGOSE UNAM, entre 55 y 60 años, con más de 25 años de experiencia en orientación educativa, dos mujeres y tres hombres, dos con nivel de licenciatura, un doctorando y dos con nivel de doctorado. Con un origen disciplinar distinto que respondiera a la noción de complementariedad establecida por Martínez, M. (2004). A cuatro de estos orientadores se les invitó de manera personal y a uno de ellos por vía internet. Los cinco aceptaron cordialmente a la invitación. Posteriormente, a cuatro de los invitados se les entregó personalmente una invitación formal y un consentimiento informado, firmaron una copia de la carta invitación y el consentimiento informado, que quedó registrado como evidencia, a uno de ellos no fue posible entregárselas. En la carta invitación se les agradeció haber aceptado la invitación, se les indicó hora, lugar y duración de la reunión, el objetivo perseguido, la conformación del grupo y la dinámica general de la discusión, así como la confidencialidad de sus opiniones. En el consentimiento informado los invitados aceptaron participar voluntariamente a la reunión, en donde se les indicó nombre de la moderadora y responsable del estudio, el objetivo y duración de la reunión, que la conversación sería grabada, así como la confidencialidad de la información proporcionada.

### III.2 La dinámica de la discusión

A la reunión asistieron todos los invitados participantes y comenzó en el tiempo previsto. Duró dos horas sin receso formal. Previo al consentimiento informado de los invitados, los comentarios fueron grabados. La moderadora inició dando la bienvenida a los participantes y agradeciendo su asistencia. Pasó a introducir de forma general el objetivo, la revisión del tema, normas básicas y la primera pregunta.

Dentro de las normas básicas de la discusión se pidió a los participantes que no podrían abandonar la mesa hasta haber concluido la sesión del grupo, así mismo se les pidió

apagar su teléfono celular o dejarlo en el modo de vibración para evitar el quiebre de concentración de los invitados.

A partir del encuadre de la discusión, la moderadora condujo de acuerdo al objetivo perseguido y formuló las preguntas fundamentales del estudio, se pasó a la siguiente pregunta hasta que el tema fue suficientemente cubierto. Se permitió la libre discusión y una participación discreta por parte de la moderadora, sólo para revisar las preguntas guía de la discusión, conceder la palabra a los participantes de acuerdo al orden solicitado o invitar directamente a participar si era necesario.

Estas estrategias de moderación fomentaron: un comportamiento natural, espontaneidad, consenso y disenso, respuestas de opinión pero también de valoración, así como las expresiones desde diferentes puntos de vista.

Los participantes discutieron sobre el tema abordándolo desde la perspectiva que consideraron más oportuna, concretando los diversos aspectos que fueron apareciendo y otros de interés para el estudio. Participaron, relativamente, en igual proporción; las opiniones se sometieron a discusión en un tiempo acotado de acuerdo a los tiempos previstos para poder abordar todos los temas planeados. Los participantes fueron libres de comentar todo lo que consideraron de importancia en el tema de indagación hasta llegar a conclusiones finales.

Para el cierre de la discusión se solicitó a los participantes sus propuestas, recomendaciones y conclusiones acerca de los temas tratados.

La reunión concluyó de acuerdo al tiempo previsto con una gran satisfacción tanto por parte de los participantes como de la moderadora.

### III. 3 Categorización y codificación de los datos de expertos en orientación educativa

1. Se transcribió la grabación de la discusión de expertos en orientación educativa. El resultado fue de 23 páginas, interlineado sencillo, en Times New Roman, 12 pts. En el texto se identificó a los participantes con las siguientes denominaciones: Experto 1, Experta 2, Experta 3, Experto 4 y Experto 5; Moderadora. La transcripción con la puntuación precisa en el texto fue un aspecto que se consideró muy importante para identificar las distintas entonaciones de los participantes.

2. El siguiente paso fue reducir el texto. Se quitaron las participaciones de la moderadora (presentación, preguntas, cierre, etcétera) también algunas frases, párrafos, contenidos, citas de autores, ejemplos o analogías que si bien se derivaron de la discusión también se alejaron del objetivo o de los temas de la discusión.

3. Posteriormente se procedió a la categorización y codificación de los datos: El proceso metodológico para la elaboración del sistema de categorías fue: se partió del texto de expertos en orientación educativa para generar las categorías y subcategorías, a partir de la agrupación de unidades de datos por frecuencia, semejanza, características, claridad, profundidad y especificidad (propiedades y dimensiones).

4. El primer paso fue trasladar el texto a un formato de categorización y codificación<sup>5</sup>, previamente establecido, para la fragmentación, ordenamiento y sistematización de los datos. El formato tiene los siguientes elementos: unidad numérica y unidad de registro o de datos (ver Cuadro 1). La unidad numérica establece un número a cada línea del texto. Con la finalidad de facilitar la ubicación de cada fragmento de texto. La unidad de datos permite identificar segmentos referidos a un mismo tema.

**Cuadro 1. Formato de categorización y codificación**  
U.N. Unidad Numérica

	<b>CODIFICACIÓN</b>
	<b>Unidades de registro o de datos</b>
1	<p><b>Experto 1:</b> La orientación educativa de la DGOSE UNAM, en cuanto a sus funciones, se encuentra delimitada por el subprograma de elección de carrera y toma de decisión, y este subprograma a su vez está enmarcado por un gran programa indicado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles que es el de permanencia escolar, todo lo que tiene que ver con la permanencia. <b>(A)</b> Entonces, desde la instancia central de la secretaría y luego del subprograma que se maneja en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, los servicios de orientación educativa, que se ofrecen a través de distintos departamentos, ya están de alguna manera determinados y condicionados, y tiene que ver más con un servicio que se ofrece a los estudiantes a partir de programas específicos. Los objetivos son de apoyo al alumno en cuanto a diversas necesidades que él presenta, como es la elección de carrera, otros tienen que ver con las condiciones necesarias a considerar para permanecer en la escuela y, bueno, dentro de esta gran dimensión de permanecer en la escuela existen programas orientados hacia el conocimiento del adolescente, hacia el problema de baja autoestima, hacia mejorar la relación entre pares, etcétera, etcétera. <b>(A)</b> Finalmente, esa es la oferta que tiene la dependencia en términos formales.</p>
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	

5. Después de la lectura del texto y con base en las preguntas guía realizadas al grupo focal de discusión se identificaron cuatro grandes categorías iniciales a las que se les asignó una letra y se procedió a la primera codificación (abierta):

Las categorías iniciales fueron:

- A. Definición de la Orientación Educativa de la DGOSE-UNAM
- B. Servicios y programas de apoyo a la elección de carrera
- C. Pertinencia de la oferta educativa
- D. Recomendaciones y propuestas

6. El siguiente paso fue identificar las subcategorías con base en los criterios de frecuencia, semejanza, particularidades y características pertinentes al objeto estudiado, es decir, a las propiedades y dimensiones, después de un proceso de zig zag donde se analizó una y otra vez los bloques de datos correspondientes a cada categoría y se decidió establecer la asociación de cada unidad a una determinada categoría (codificación axial). Este proceso permitió también suprimir y reformular algunas de las categorías iniciales.

Las categorías y subcategorías definitivas fueron:

- A. Orientación educativa de la DGOSE UNAM
  - A.1 Concepto
  - A.2 Modelo
  - A.3 Práctica
- B. Macroeconomía de la orientación y la oferta educativa
  - B.1 Contexto
  - B.2 Pertinencia
- C. Asignaturas pendientes
  - C.1 Conclusiones
  - C.2 Recomendaciones
  - C.3 Propuestas

De la codificación axial y la categorización definitiva por cada categoría y subcategorías se derivaron los siguientes resultados.

### III.4 Resultados

El grupo focal de discusión con expertos en orientación educativa permitió generar, desarrollar e interrelacionar las categorías y sus subcategorías de información propuestas hasta llegar a las siguientes proposiciones con respecto a:

#### III.4.1 La orientación educativa de la DGOSE UNAM: concepto, modelo y práctica

*Actualmente, es una dependencia de servicios de apoyo escolar y educativo a los estudiantes, en cuanto a diversas*

5.- Con base en la propuesta de: Osses, Sánchez e Ibáñez (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos. 1(32), pp. 119-133. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci\\_arttext - not1](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext - not1)

necesidades que él presenta, a partir de programas específicos, tales como: elección de carrera y toma de decisiones. Los programas y servicios están orientados hacia el conocimiento del estudiante, hacia el problema de baja autoestima, hacia mejorar la relación entre pares, hacia el apoyo a la toma de decisiones, hacia servicio social y becas, y a otros que como estudiante de bachillerato o de licenciatura tienen derecho.

En materia de práctica de la orientación, basada en los programas existentes, ha ganado la inercia y se da orientación con base en grandes mitos: el mito de las profesiones, el mito del empleo, el mito del cambio generacional, el mito demográfico. Pero más allá de la inercia, se cuestiona poco la calidad de los servicios. La experiencia ha creado los referentes en los orientadores, pero eso no es un modelo institucional de orientación.. Hasta ahora no se conoce un documento que indique cuál es la propuesta de la práctica profesional de la orientación en DGOSE. Es decir, no cuenta con un modelo de orientación, ni tampoco con una política de orientación, cada orientador da orientación 'como dios le da a entender. Con el tiempo ha dado un giro la orientación educativa hacia el apoyo definido a los programas de becas y servicio social, cuando la esencia debería ser la orientación y subordinados estos dos programas con apoyo a la permanencia y toma de decisión. También se puede ver el boom que se le ha dado a la tutoría, cuando la tutoría es un aspecto que subyace a la orientación, porque la tutoría no es suficiente para llevar al alumno, le hace falta el contexto que le brinda la orientación educativa en los ámbitos: escolar, familiar, personal, campo laboral, etcétera. Pero el problema no es la tutoría, sino cómo se percibe a la tutoría.

La orientación ha sido tradicionalmente una actividad administrativa. Es más un servicio que una actividad académica. En este sentido, a la DGOSE, a partir de la academización de los orientadores, le ha costado mucho trabajo dejar de ser una dirección general administrativa para pasar a ser una dependencia de tipo académica. A pesar de que sus funciones se incrementaron y se volvieron más académicas y menos vocacionales, tales como las charlas, las visitas, las exposiciones, las investigaciones que están realizando los orientadores, los estudios que están reportando, sigue siendo lo mismo, porque hay una preocupación más por informar acerca de los avances de la gestión y una visión más administrativa de los servicios de la orientación que ver si los alumnos aprenden, si verdaderamente los alumnos eligen lo más adecuadamente su opción profesional, o si los alumnos verdaderamente se integran al ambiente educativo. Mientras la calidad de los servicios implica lo académico, lo administrativo privilegia lo masivo, la cobertura por encima del apoyo individual. En ese sentido, se está dejando de lado uno de los desafíos fundamentales de la educación que es albergar a los nuevos adultos, acompañándolos en la apropiación de las herramientas, de los saberes, de los conocimientos, para que sean autónomos en su aprendizaje. Tal vez es parte de las

políticas educativas que ponen a la orientación como la que va a resolver todas las problemáticas del entorno educativo, desde la deserción, el rezago, regular la matrícula, etcétera y es esa falta de entendimiento de la orientación, más allá de un servicio, lo que provoca que no se esté teniendo un acompañamiento efectivo hacia los estudiantes, lo que fue en un principio la función y misión de la orientación en la UNAM.

### III.4.2 La macroeconomía de la orientación y la oferta educativa

#### El contexto

Existe una enorme necesidad de comprender la transición histórico-global en la que se vive, un proceso que quizá está en medio de un replanteamiento absoluto de todos los modelos económicos, políticos, sociales y culturales, y que entender el concepto de transición implicaría reconocer que se está en medio de algo todavía muy etéreo, entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no acaba de tomar sus características fundamentales, pues estos procesos se llevan alrededor de 100 años.

Países como Alemania, como Italia, se están replanteando si el camino para el desarrollo es la educación superior, pues llegan a la educación superior los que tienen que llegar pero son una cobertura máxima de 40%. En México, la idea base de la política pública de la educación superior es ampliar la matrícula, como si se estuviera muy bien en todas las demás variables, es decir, suponiendo que se pueda alcanzar, para el 2018, 48% de la ampliación de la matrícula, qué se hace con los egresados, eso es imposible de alcanzar porque se necesita tener un bachillerato muy robusto.

Hoy no son los viejos los que se están manifestando, son los jóvenes porque se están dando cuenta de que en realidad ellos son los perjudicados: no hay empleo, no hay oportunidades de estudio, no hay forma de mejorar su condición de vida y esto qué está generando, un alto nivel de inconformidad y de incertidumbre entre los jóvenes porque el futuro realmente es incierto.

En el caso de la orientación educativa en México ha estado en el ámbito propiamente de la gestión educativa y en este campo de la gestión educativa ha respondido más a las necesidades de la gestión y más a las necesidades de lo político. Primero, en un nivel de la política educativa y, segundo, en una respuesta mucho más amplia a todo lo que tiene que ver con la política social y con los mercados de trabajo. Desde esta mirada, en consecuencia, la orientación educativa ha respondido más a una necesidad de las políticas que a las necesidades propias de los estudiantes.

### III.4.3 Pertinencia de la oferta educativa

*El gran paradigma que hoy está en cuestión parte de la idea de que si el joven estudia educación superior necesariamente le tiene que ir mejor, mejor en términos fundamentalmente en que se puede acomodar en un mundo laboral con ciertas características. Sin embargo, no necesariamente es así, es más, los datos que aporta el banco mundial y que han sido objeto de análisis recientemente en la agenda público-política, alertan en el sentido de que quienes más padecen de desempleo primero son los jóvenes y que dentro de esos son los que mejor están formados. Hay otro tipo de estadísticas que advierten que la emigración hacia los Estados Unidos hoy se está elevando exponencialmente entre los sectores con educación terciaria. Si se plantea el análisis en términos de los datos que ofrecen instituciones como ANUIES la conclusión es que si se ubica a la educación superior, o si se ubica una carrera profesional como mecanismo de movilidad socioeconómica, entonces se ha errado el camino.*

*Las reformas macroeconómicas y microeconómicas del modelo están sugiriendo que lo que viene es la preeminencia de los trabajos técnicos, ahí está el caso del poli, y ahí está el caso del programa de formación de técnicos de la Secretaría de Energía, de petróleos mexicanos y de la otra involucrada en la reforma energética.*

*En materia de orientación vocacional es fundamental hablar de un modelo de orientación para comprender el proceso de transición histórico global que está modificando muchas cosas que atañen a su contenido y que en esta latitud, en esta región, pareciera ser que se tiene dificultad para comprender la dinámica de estos cambios, a tal grado que de manera consistente no se encuentra un discurso que plantee la necesidad de reflexionar si es o no pertinente la oferta educativa a propósito del desarrollo en la era del conocimiento. Tampoco existe, después de hacer una revisión, una buena explicación del por qué esta oferta finalmente se conformó, a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, en donde alrededor de 50% de la oferta de profesiones que se tenía ha desaparecido, y la tendencia es que buena parte de las carreras que se tienen podrían desaparecer en los próximos años.*

*En ese sentido, existe la necesidad de acuñar un conjunto de factores que dieran como resultado una suerte de macroeconomía de la orientación. Se requiere no sólo vincularse a nivel de narrativa, sino a nivel de política pública, en algo que diga que si hoy se quiere incentivar la matrícula científica de las universidades se tiene que resolver antes un incentivo fundamental de qué hacer con físicos y matemáticos después de que estudiaron la carrera. De tal suerte que esta idea de la macroeconomía de la orientación tendría que ligarse a la determinación por parte de las estructuras gubernamentales con definición de políticas*

*públicas específicas hacia la constitución de incentivos para las áreas del conocimiento, que con base en un plan maestro de desarrollo se vinculen como necesarios en los próximos años.*

*En el ámbito científico es importante hablar de la generación de reemplazo más allá del discurso, más allá de las palabras, pues es una circunstancia muy crítica. Es decir, los científicos en México tienen entre 65 y 70 años, en 10 años el país se queda sin científicos, y no se está preparando a la formación de reemplazo, pero no se está preparando a la formación de reemplazo porque no hay incentivos. Institucionalmente los incentivos están en otras áreas del conocimiento, por eso se siguen teniendo matrículas muy robustas en administración, en contaduría, en áreas ligadas laboralmente al sector de los servicios, porque los muchachos no son tontos, 83% del trabajo profesional está en el sector de los servicios, pues se tiene una economía terciarizada.*

*Las carreras teóricas, las carreras tradicionales, no baja la demanda porque atiende a las necesidades de los estudiantes, pero las carreras que son realmente de frontera se han institucionalizado para generar conocimiento transdisciplinar, por ejemplo, el mismo sistema educativo de la UNAM está quedándose reducido a la enseñanza tradicional, por qué, porque no embona una enseñanza desde el bachillerato o desde incluso del preescolar, en donde llevan conocimientos separados, no hay una transdisciplina en el bachillerato de la SEP ni de la UNAM.*

*Pero qué hacer con las licenciaturas tradicionales donde pareciera ser que cualquiera puede tener oportunidad aunque estén saturadas. Efectivamente, se tiene una solicitud increíble de estudiantes hacia las licenciaturas tradicionales, pero los espacios son mínimos y se les está diciendo: 'tú inscríbete, quien sabe si lo logres pero tú inscríbete'. Por otro lado, se tienen las licenciaturas de muy alto nivel, licenciaturas científicas que van dedicadas a crear y generar investigación y generar investigadores y no quedarse como licenciaturas, donde se les dice: 'pues están éstas, pero tú sabes nada más hay tantos lugares', a los estudiantes se les abre el panorama y luego se les cierra. Existe un manejo inadecuado de la información y se le da entrada a toda esa cuestión estereotipada de las carreras.*

*Esto de ampliar la matrícula es discursivo y no checa con la realidad, no checa con la creación de las nuevas licenciaturas que tiene la universidad donde sólo se admiten a 20 ó 30 estudiantes. Son veintitantas licenciaturas nuevas que se tienen con esas características, ¿ahí dónde se amplía la matrícula? Se parte del supuesto que en esas licenciaturas de nueva creación sí se estudió detalladamente cuál iba a ser el impacto de la formación de estos profesionistas para su inserción en el mercado laboral. Lamentablemente esas nuevas licenciaturas por su característica multidisciplinaria no son atractivas para todos los jóvenes, los jóvenes no están entendiendo de que se trata esa licenciatura, a qué se van a dedicar*

con esa licenciatura nueva, cómo es que van a estar formados.

Las nuevas carreras también tienen un camino no explorado, se deduce que es el mismo camino del desarrollo del conocimiento. Surge robótica, surgen carreras muy de acuerdo a esas políticas sustentables como es la carrera de manejo sustentable de zonas costeras y ciencias ambientales. Se tiene un impacto del conocimiento global en la gestación de las nuevas carreras y va por esa vía muy legítima pero el problema al que se enfrentan los estudiantes es: quién los emplea. La situación es que 50% de las últimas carreras están en el sector primario y otro está en el sector secundario de transformación o de manufacturas como es la carrera de robótica, y hay unas menos en servicios, se piensa que es una decisión correcta pero el problema es el empleo, quién emplea, qué hacen estos investigadores.

La generación de nuevas carreras se hace en función de lo que se tiene, se está diversificando. Ahora el conocimiento está en la multidisciplina, en la transdisciplina, en la interdisciplina, ahí está creándose el conocimiento, y eso es verdaderamente interesante ver por dónde se está moviendo el conocimiento y ver a qué necesidades está atendiendo, desgraciadamente se cree que la plusvalía está en el conocimiento. Pero no en todo conocimiento, los materiales espaciales, la exploración espacial, las nuevas tecnologías son los que generan el plusvalor.

La contradicción más importante entre la oferta educativa, particularmente en las nuevas carreras, y el mundo del trabajo de estas carreras sigue siendo la economía.

Por otro lado, qué pasa con lo de movilidad estudiantil. Efectivamente, hoy se abrió a toda la población, sin embargo, sólo entrarán aquellos que cuenten con las características que se solicita. Y serán en un principio seleccionados y avalados por la institución para poder hacer uso de esa movilidad como mecanismo para que tengan mayor éxito en una universidad extranjera. Pero cuál es la otra situación: la mayor parte de las becas de movilidad estudiantil están siendo ocupadas para países de habla hispana, donde hay menos becas, y donde hay más becas que se tiene que llevar un idioma se están desaprovechando. No hay estudiantes que cubran esas becas.

### III.4.5 Asignaturas pendientes de la orientación educativa

#### Conclusiones de los expertos en orientación educativa

La educación es una institución fallida y dentro de la institución educativa la orientación es algo remedial, es como un parche que no resuelve nada. Se ven los altos índices de reprobación y ahí quieren que entre la orientación como materia para disminuir el rezago educativo, el abandono escolar, etcétera. No obstante, la sociedad todavía sigue creyendo que la educación superior es un factor de movilidad, por eso muchas

familias añoran, sueñan, que su hijo entre a una licenciatura.

Para todos la orientación debe de ocupar un lugar fundamental dentro de la política educativa, dentro de las políticas públicas, a partir de ahí es donde pueden los orientadores empezar a darle un sentido y un significado a la orientación y, desde diferentes posturas, tratar de entender, de plantearse y de buscar que se redefina y se resignifique al orientador y a la orientación. Porque refundar una práctica orientadora implica ver un gran espectro de elementos que constituyen actualmente el servicio de orientación y, en consecuencia, una práctica alternativa puede comenzar desde lo más sencillo con el joven que es recuperar la confianza en él para que pueda hablar, que pueda hablar de su vida frente al orientador.

Es decir, regresar otra vez a que la orientación esté centrada en el sujeto, pero no en una psicología que enriqueció más la visión individualista del sujeto, sino pensar en una psicología, en una pedagogía, que también centre los problemas de la comunidad, del sujeto en su formación y desarrollo en relación con los demás. Esto significa considerar al estudiante como persona, como persona completa, con todas las esferas que tiene, que lo integran, no sólo como estudiante, sino como hijo, como novio, como joven, como estudiante, como ciudadano, considerarlo en todas estas dimensiones que lo conforman, para entonces poder entender qué tipo de sujeto se está formando, qué tipo de sujeto se está orientando en la actualidad, en estos momentos y a partir de ahí poder incidir, fomentar, buscar las estrategias adecuadas para ellos.

El empleo profesional en todo el mundo está en crisis. Esto es prueba del fracaso del modelo económico neoliberal, pero lo que puede salvar esta situación es la formación de los jóvenes, ya sea en México o en el extranjero, siempre hay una puerta que se puede abrir con o sin otro idioma o idiomas. El problema es que en México el empleo profesional o no profesional o semiprofesional lo está generando la clase política, y la clase política en México ha generado pobreza, porque, porque así conviene a sus intereses.

#### Propuestas de los expertos en orientación educativa

Hoy en México se tiene la realidad de un patrón de acumulación económica muy perverso con un régimen político adoptado en más de un sentido. Entonces, querer reformar instituciones al interior de este momento caótico que se tiene es verdaderamente complicado y, sin embargo, es urgente que a nivel institucional y nacional se generen las siguientes propuestas:

- a. Es urgente que a nivel institucional exista una propuesta de la nueva orientación para el siglo XXI.
- b. Plantear, a nivel de la propia universidad nacional, un centro de estudios de alto nivel en orientación que atienda las diferentes etapas que tiene el estudiante desde que

*se le puede considerar un joven universitario hasta su iniciación al mercado laboral, porque ahora la universidad nacional se desentiende de qué pasa con sus egresados y el argumento fundamental es que no le compete a las instituciones educativas lo que pasa después. El problema es que más allá de si encuentran o no un trabajo puede ligarse a la certeza de que hicieron bien o no su elección.*

*c. Es cierto que el asunto del empleo y subempleo profesional hoy es un problema de gasto público y de eficiencia. Sin embargo, a nivel nacional se requiere un instituto nacional de orientación que contribuya a la solución de esta problemática.*

*d. Proponer un sistema universitario de egresados porque es importante saber qué ha pasado con los egresados, dónde están, qué están haciendo. Y por supuesto que a nivel nacional se necesita un sistema nacional de egresados.*

### **Recomendaciones de los expertos en orientación educativa**

*a. Conformar una propuesta de orientación que incida en fenómenos macro y, particularmente, en términos de una orientación alternativa frente a un modelo de economía global.*

*b. Que este tipo de discusión sea desde lo institucional, que tenga un nexo, una vinculación necesaria y obligada al sistema de educación superior, en este caso a la universidad nacional como tal porque no es una isla y que, en determinado momento, una formulación, un estudio o una recomendación de política en materia de orientación fuera asumida institucionalmente por la máxima casa de estudios y a su vez fuera también propuesta para considerarse en términos de política pública, porque lamentablemente la organización de los orientadores que resulta muy bondadosa en muchos foros no se traduce en influencia en la hechura de las políticas públicas de este país. La clase política de este país ni por enterada de que exista orientación, entonces ahí falta un nexo muy fuerte.*

*c. Reflexionar acerca de la creación de una oferta educativa pertinente paralela a las tradicionales que trae la Universidad Nacional. Porque las nuevas carreras tienen una restricción fundamental en su matrícula, accesos de 12, 20, 30 ó 40 personas, con profesores venidos del exterior, contratados de tiempo completo, con una limitación institucional expresa.*

*d. Plantear un modelo de orientación que le permita al alumno ser competitivo a nivel internacional. Esto significaría una reformulación no propiamente desde las competencias sino desde cuestiones básicas como es el dominio de los idiomas. Porque el modelo tradicional de orientación, si se puede hablar de un modelo tradicional*

*de orientación, siempre ha mirado hacia adentro, hacia dentro de la UNAM, hacia dentro del país, hacia dentro de muchas cosas. El empleo hacia dentro, en un momento de quiebre en que todo cambió, y hoy más que un modelo hacia adentro, es un modelo hacia afuera y abierto.*

*e. La orientación debe tener un papel fundamental siempre y cuando el orientador redefine, re signifique su postura, su formación, su condición de orientador. No puede continuar en la tradición de fomentar, reproducir lo que viene en una guía de carreras, en lo que dicen los mercados de trabajo, en lo que dice la política educativa, en lo que dice la política nacional. Se necesita como orientadores educativos incidir en la política.*

*f. La bolsa de trabajo de la DGOSE debe considerar la movilidad estudiantil, la internacionalización del conocimiento, la cuestión de la certificación y de la acreditación. Sería una de las nuevas formas hacia donde tendría que mirar la orientación si se quiere estar dentro de este siglo XXI.*

*g. Como asignatura pendiente, conocer el ámbito académico de la orientación educativa porque no se ha investigado cómo se da la práctica en la Escuela Nacional Preparatoria, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el nivel de licenciatura. Se puede hipotetizar, a través de lo que escriben y publican los orientadores, la preocupación que existe por lo que se ofrece.*

*h. La orientación educativa no sólo debe responder a las necesidades que plantean la economía, el mundo globalizado, también debe responder a otras demandas. Es decir, una práctica orientadora que atienda no en esta vía de la gestión sino como función social, como una práctica fundada en una relación ético-pedagógica que atienda también otro tipo de necesidades sociales.*

*i. Si bien es importante una orientación educativa que considere la información que favorezca la movilidad estudiantil, que internacionalice el conocimiento de una profesión pues es fundamental porque se vive en un mundo globalizado, también es importante conocer las necesidades de los alumnos, de su formación, de su modo de vida, de lo que él desea, de mejorar las relaciones con sus pares, con su familia, etcétera, pues no solamente las necesidades del alumno están en relación con la dimensión de los mercados de trabajo y el empleo.*

*j. Es el momento de decirle al alumno: 'tú puedes, hazlo, yo aquí te veo, aquí te acompaño, aquí estoy contigo', para inducirlo a que haga las cosas por él mismo.*

## A manera de cierre

Si se reconoce que la orientación educativa es un proceso de ayuda mediante una intervención profesionalizada basada en principios científicos y filosóficos; que su evolución partió de un modelo clínico, centrado en el sujeto, hasta llegar a un modelo que considera también a la sociedad y está más atento a las circunstancias del individuo, es decir, que el contexto del alumno cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar; si se considera también que pasó de ser remedial a una orientación de tipo preventivo, cuyos agentes educativos asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres autónomos y transformadores de sí mismos y de su entorno, a partir de referentes políticos, económicos y sociales así como de los nuevos avances en materia de orientación educativa; que la orientación no sólo es competencia del orientador, sino de diversos agentes desde el marco de sus respectivas competencias; y que la orientación debe de dejar de ser un servicio de información actualizada, pues este tipo de servicio ha quedado obsoleto, entonces la orientación educativa de la UNAM como concepto, sus orientadores y sus autoridades estarán transitando por el camino correcto.

## Referencias

Martínez, M. (2004). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Recuperado de <http://miguelmartinezm.atSPACE.com/gruposfocales.html>

Rodríguez, Gil y García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Strauss y Corbin, (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Primera Edición en español.

# Representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios: avances y claves conceptuales

Fernando González-Aguilar<sup>1</sup>

**Resumen:** Presentamos una reflexión de los trabajos de investigación que hemos realizado acerca de las representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios de diferentes instituciones educativas del país. Destacamos las claves conceptuales que permitieron orientar las indagaciones desde esta perspectiva teórica. De manera particular, la noción de “campo de representación”. Identificamos su complejo contenido y organización, así como las semejanzas y diferencias de los diversos grupos estudiados. Encontramos que dicha representación se estructura consistentemente a partir de valores y contravalores, actores, instrumentos y contenido crítico, teniendo como hilo conductor el conflicto entre el ser y el deber ser de la democracia. **Palabras clave:** representaciones sociales, democracia, estudiantes universitarios.

**Abstract:** We present a reflexion of the different research works that we have done about social representations of democracy in university students from different educational institutions of the country. We highlight the conceptual keys that allowed guide inquiries from this theoretical perspective. In particular, “field representation” notion. We identify its complex content and organization as well as the likenesses and differences of the various studied groups. We found that such representation is consistently structured from values and false values, actors, instruments and critical content, having as a thread the conflict between being and should be of democracy. **Keywords:** social representations, democracy, university students.

**Resumo:** Nós apresentamos uma reflexão da pesquisa que fizemos sobre as representações sociais da democracia em estudantes universitários de diferentes instituições de ensino. Destacamos as chaves conceituais que permitiram inquirir a partir dessa perspectiva teórica. Em particular, a noção de “representação campo”. Identificamos seu conteúdo complexo e organização, bem como as semelhanças e diferenças dos vários grupos de estudo. Descobrimos que essa apresentação seja feita de forma consistente estruturado a partir de falsos valores, atores, instrumentos e conteúdo crítico, com o segmento do conflito entre ser e deve ser da democracia. **Palavras-chave:** representações sociais, a democracia, os estudantes universitários.

## Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar una visión panorámica de nuestras indagaciones en el tema de las representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios. Centramos nuestra atención en algunas claves teóricas y metodológicas que consideramos importantes para hacer de la perspectiva planteada por Moscovici (1961-1979) una herramienta útil para el estudio de la democracia como fenómeno complejo. De manera particular abordamos en esta comunicación, el concepto de campo de representación.

La temática de las representaciones sociales de la democracia ha sido abordada por estudiosos de diversos países. En el caso de México, encontramos media docena de textos explícitamente orientados por esta perspectiva. Cabe destacar, como línea de trabajo, la producción de Uribe<sup>2</sup>, Acosta y sus colaboradores en la UAM Iztapalapa (2011).

En la literatura internacional resulta fundamental la labor realizada por Marková (2003) a partir de la perspectiva dialógica desarrollada por ésta.

La democracia sigue siendo, sin lugar a dudas, un tema vigente y urgente en el mundo, tanto desde el horizonte de las preocupaciones académicas como de las expectativas ciudadanas.

Como parte de un proyecto colectivo multidisciplinario hemos indagado las temáticas de la cultura ciudadana y la cultura política en estudiantes universitarios de diversos estados de la República Mexicana y del Distrito Federal. De manera particular, me he abocado al estudio de la democracia como representación social<sup>3</sup>.

1.- Mexicano. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. Líneas de investigación: representaciones sociales, democracia, derechos humanos, prospectiva de la educación. Correo electrónico: fergonar@unam.mx.

2.- Javier Uribe Patiño, fue un destacado psicólogo social que desde muy temprano impulsó junto con Teresa Acosta la perspectiva de las representaciones sociales en México, abriendo en su momento un campo muy poco conocido en nuestro país, comprometiéndose con temáticas fundamentales como es la democracia. Fue víctima en febrero de 2012 de un artero asalto que le costó la vida.

3.- Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Cultura ciudadana y cultura política en estudiantes de Universidades Interculturales y del Bajío”, el cual se encuentra registrado ante el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN401014) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La presente comunicación está basada en dos trabajos previos: el primero titulado Significado de Democracia en Estudiantes Universitarios: un Estudio desde la teoría de las Representaciones Sociales (González-Aguilar, 2014) y el segundo, Representaciones Sociales de la Democracia en estudiantes de educación superior (González-Aguilar, 2015).

### Las representaciones sociales son siempre representaciones sociales de alguien acerca de algo.

Nos hemos propuesto colaborar en la comprensión de las representaciones sociales (RS) acerca de la democracia que construyen estudiantes de diversas instituciones de educación superior. De manera particular estamos interesados en averiguar la forma en que estos estudiantes organizan sus representaciones. Intentamos responder a las siguientes preguntas: ¿de qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, ¿cómo tematizan este concepto?, y ¿desde qué perspectiva lo hacen?<sup>4</sup>

Como puede observarse, la democracia es nuestro objeto representacional. Es un objeto socialmente significativo y polémico, a partir del cual individuos y grupos de latitudes y tiempos diferentes se definen, identifican y agrupan, expresando diferentes voces que pueden ser complementarias o llegar a entrar en conflicto. Desde la perspectiva de Marková (2003) las representaciones sociales son la manera en que los individuos tematizan en su discurso los fenómenos sociales que les resultan relevantes. Nos interesa estudiar la manera en que se tematiza el fenómeno cultural y político que es la democracia.<sup>5</sup>

Uno de los conceptos más usados en el mundo, sin lugar a dudas, es democracia. A través del tiempo, de la Grecia Antigua a la actualidad, ha tenido una presencia fundamental en nuestra cultura; ha estado históricamente en el centro de las luchas políticas y en los debates de las ciencias sociales. Difícilmente podemos encontrar en los últimos tiempos alguna lucha social independiente de su postura ideológica o política que no haya enarbolado de alguna manera la bandera de la democracia.

En el momento actual la postura ante la democracia presenta paradojas: por un lado se generan continuamente expectativas de cambio democrático y por otro está presente un ambiente cargado de desencanto y pesimismo respecto a sus posibilidades de realización (Saramago, 2010; Touraine, 1997). En México los niveles de aceptación de la población a los gobernantes y la valoración a la

democracia existente son cada vez más bajos (Corporación Latinobarómetro, 2013; Instituto Federal Electoral, 2014). Por otro lado, la situación actual ha sido caracterizada en diversos ámbitos académicos y políticos de manera crítica. La transición a la democracia, esperada por muchos, ha sido calificada entre otras maneras como una transición vulnerada, estancada e inconclusa (Aziz, 2009); o como vuelta en U al autoritarismo precedente (Aguayo, 2010).

Ubicados desde la perspectiva de las representaciones sociales, los diferentes grupos de estudiantes universitarios que han participado en nuestras encuestas son los sujetos de la representación. Trabajamos con muestras intencionales no probabilísticas que incluyen estudiantes de licenciatura de la Facultad de Estudios Profesionales de la UNAM en el Distrito Federal; de tres universidades interculturales de los estados de Quintana Roo, Estado de México y Tabasco, así como con alumnos de dos universidades privadas de la Ciudad de León en Guanajuato (Véase tabla No. 1).

**Tabla 1. Muestra de estudiantes de educación superior de las diferentes universidades<sup>6</sup>**

Número de participantes	Universidades
572	FES-Zaragoza/UNAM
44	Universidad intercultural I
60	Universidad intercultural II
60	Universidad Intercultural III
81	Universidades privadas de León Guanajuato
Total:817	

Fuente: elaboración propia con base en González-Aguilar (2014 y 2015). Con el propósito de mantener la confidencialidad de los datos demandada por algunas universidades no se especifica la identidad de cada una de ellas.

### La democracia como representación social

Estudiar la democracia desde la perspectiva de las representaciones sociales implica asumir un conjunto de supuestos teóricos. Se trata de conocer la forma en que la democracia es conceptualizada en el pensamiento de sentido común por el hombre de la calle.

El sentido común es válido en sí mismo, tiene entre sus funciones orientar el comportamiento de las personas en la vida cotidiana, esto es, permite dar respuesta a sus demandas inmediatas para la acción.

4.- En los trabajos previos (González-Aguilar, 2014, 2015) abordamos un conjunto más amplio de problemas y preguntas, aquí solo revisaremos aquellos aspectos que están directamente relacionados con el tema de campo de representación con el propósito de profundizar en su manejo conceptual y metodológico.

5.- Esta precisión sobre nuestro objeto representacional es pertinente, dado que, si bien podemos asumir que cualquier objeto de conocimiento es susceptible de ser representado, no todos los objetos tienen las características de ser socialmente valorados, por lo cual no todos pueden ser incluidos en la categoría de representaciones sociales. Al respecto ver Marková (2003) en su trabajo *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*.

6.- Dado que las muestras de alumnos obtenidas son intencionales-no probabilísticas, no pretendemos generalizar los resultados. Para conocer mayor detalle de las muestras favor de revisar los trabajos originales.

Esta forma de pensamiento es construido a través de la comunicación y para la comunicación. Se genera en la interacción de las personas, conforma la base de su identidad social y de su conformación como grupos (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Por tanto, el tema de la democracia visto en su complejidad, no es un asunto sólo de los expertos en su papel de académicos o profesionales de la política, sino de todas las personas en la vida cotidiana. Son las personas las que en la vida diaria votan o no votan, se involucran en una causa social o se mantienen al margen de ésta, tienen confianza o no en los otros para participar en proyectos políticos comunes, creen en promesas de campaña o se mantienen escépticos.

El estudio de los fenómenos políticos no puede prescindir de la realidad de las fuerzas subjetivas (Moscovici, 1997), esto es, del factor cognoscitivo de la política, expresado en las creencias y la afectividad de las personas. Cualquiera que sea la ideología de un partido, en el interior de éste se confronta representaciones y estructuras cognoscitivas.

En un nivel relativamente superficial, las representaciones sociales se muestran en principio como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referente a puntos particulares; sin embargo, visto más a fondo, cada conjunto o universo de proposiciones está estructurado de tal manera que podemos identificar un cuerpo de temas que tienen unidad y que se aplican a zonas de existencia y de actividades particulares características de los objetos socialmente valorados (Moscovici, 1961-1979).

Todos los fenómenos de percepción social familiares identificados como prejuicios, estereotipos y creencias, que están presentes en la forma en que las personas piensan acerca de la democracia tienen en el fondo el rasgo común de que expresan una representación social.

### La perspectiva de las representaciones sociales

Las representaciones sociales están asociadas al nombre de Moscovici (El Psicoanálisis su imagen y su público, 1961/1979) quien retoma de manera crítica los planteamientos de Durkheim sobre las representaciones colectivas. El eje de sus planteamientos está en el énfasis y en el rescate de la actividad del sujeto en la construcción social de la realidad, en la medida en que éste elabora sus propias representaciones como conocimiento y pensamiento sociales; como significados comunes que le permiten orientarse en el mundo y comunicarse de manera significativa. De esta manera, la idea central es que las representaciones, como formas de pensamiento y de conocimiento, no se imponen mecánicamente del exterior, sino que se construyen socialmente.

Los fenómenos representacionales han sido ampliamente identificados en las ciencias sociales: la antropología, la sociología o la psicología social dan

cuenta de ellos con particular atención. En tanto que fenómenos (Jodelet, 1986), las representaciones sociales se presentan bajo diferentes formas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que dan sentido a lo inesperado y a partir de los cuales es posible interpretar lo que sucede, categorías que clasifican las situaciones, o teorías de sentido común que permiten orientar hechos de la vida cotidiana.

Hablar de RS es hablar de un concepto híbrido, ya que están implicados un momento sociológico, en términos de cultura, ideología, grupos e identidades, así como un momento psicológico, en términos de imagen o pensamiento. Presenta una ubicación estratégica de intersección entre la sociología y la psicología. Es también un concepto marco que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos, más que a objetos discretos claramente diferenciados o hacia mecanismos definidos con precisión. En este sentido, presenta un alto grado de complejidad conceptual y flexibilidad analítica. Finalmente, tiene un carácter molar en la medida en que engloba diferentes componentes en forma sistemática (Ibáñez, 2001).

No existe una definición acabada de representaciones sociales, el debate está planteado en términos de sus múltiples facetas, concentrándose la atención más en sus características centrales que en sus límites. Al respecto, resulta orientadora la formulación de Jodelet (1989, p. 39) en el sentido de que las RS son: "una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida, con un objetivo práctico que participa en la construcción de la realidad común a un conjunto social". De manera puntual, una representación social es "un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto" (Flament, 2001, p. 33).

### Dimensiones y procesos

Un planteamiento inicial formulado por Moscovici (1961/1979) consiste en reconocer que las RS están constituidas por dimensiones y procesos. Las dimensiones son: el campo de representación, las actitudes y la información. Por su parte los procesos incluyen la objetivación y el anclaje. Estos componentes permiten estudiar las semejanzas y las diferencias entre los grupos.

En un nivel relativamente superficial, la RS se muestra como "un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referente a puntos particulares", emitidos durante una encuesta o una conversación por el "corazón colectivo" u opinión pública, del cual, cada uno "quíeralo o no forma parte" (Moscovici, 1961-1979, p. 45).

Este conjunto o universo de proposiciones, están organizados de manera sumamente diversa.

Para Moscovici, la información se relaciona con la forma en que se organiza los conocimientos que posee un grupo

con respecto al objeto social en términos de si es coherente y consistente, así como por la cantidad de información que se maneja. Permite saber si los sujetos están peor o mejor informados.

Por otro lado, el campo de representación “nos remite a la idea de imagen, modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación”.

La amplitud del campo engloba juicios y aserciones sobre el psicoanálisis así como la tipología de las personas dispuestas a recurrir a esta teoría particular. “Se observa que el campo de representación que podemos delimitar en esta población engloba sobre todo la imagen del analista, la del analizado, la acción del psicoanalista y las prácticas con la cual está relacionado” (Moscovici, 1979, p. 46). Se devela por tanto una organización temática o una estructura con núcleos temáticos.

Finalmente, la actitud: hace referencia a la orientación global en relación con el objeto de la representación social. La actitud es la más frecuente de las tres dimensiones “quizá primera desde el punto de vista genético” (Moscovici, 1961-1979, p. 47).

En el Psicoanálisis, el autor parte de la caracterización de los pensamientos y sentimientos de la población francesa en términos de sus necesidades, intereses, preocupaciones y miedos generados por el tema del psicoanálisis y el papel que este atribuye a la sexualidad, en la medida en que éste, está orientado a dar explicaciones centrales para la vida de los individuos: tanto del comportamiento de los otros, como del propio.

Las tres dimensiones dan una idea del contenido y del sentido del objeto de la representación social. Se trata de conocer lo que dicen, piensan o creen las personas. Tanto quienes tienen una postura favorable como aquellas que la tienen desfavorable, sus combinaciones y mezclas pueden ser muy complejas, es posible encontrar entre otras, una actitud común con representaciones diferentes. Los procesos de objetivación y anclaje corresponden a la pregunta de cómo se forman las representaciones sociales.

En cuanto a la objetivación, vemos en primer lugar, que este proceso permite a los individuos, hacer real un esquema conceptual, a replicar una imagen con una contrapartida material. “Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas”, y de esta manera tomar cierta distancia de las mismas (Moscovici, 1961-1979, p. 75).

Al “naturalizarse” el concepto de complejo o de inconsciente, del Psicoanálisis, se reproduce el rostro de una realidad casi física. De esta manera el sistema teórico en el que participan pierde importancia, así como también el aspecto social de su extensión.

Una segunda característica de la objetivación consiste en que es un esfuerzo de clasificación que ubica y da organización a las partes del mundo y por sus grietas introduce un orden que se adapta al orden preexistente, disminuyendo así el impacto de toda concepción novedosa. La clasificación responde a una necesidad psicológica, a través de esta se corta el flujo continuo de estímulos, para orientarse y determinar qué aspectos nos parecen sensorial o intelectualmente accesibles. A estos aspectos se les impone una clave que permite nombrar los diferentes aspectos de la realidad, y por eso mismo definirlos. Las claves nuevas, las nuevas denominaciones se asocian con las ya existentes y las ayudan a redefinirse. Para el caso del Psicoanálisis encontramos la siguiente situación:

Después de la aparición del psicoanálisis ya no se dice nuevamente que alguien es testarudo o querellante, también se dice que es agresivo o reprimido. Las categorías de lo normal y lo patológico han cambiado. Naturalizar, clasificar, son dos operaciones esenciales de la objetivación. Una convierte en real el símbolo, la otra da a la realidad un aspecto simbólico. Una enriquece la gama de seres atribuidos a la persona [...] La otra separa algunos de estos seres de sus atributos para poder conservarlos en un cuadro general de acuerdo con el sistema de referencia que la sociedad instituye (Moscovici, 1961-1979, p. 76).

Por otro lado, en el anclaje encontramos que este proceso designa la incorporación de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad, ésta, cambia el objeto social por un instrumento del que se puede disponer; se transforma en un saber útil para todos, pasa de ser el “psicoanálisis del que se habla”, al “psicoanálisis por medio del cual se habla”, este objeto se coloca en una escala de preferencias en las relaciones sociales existentes (Moscovici, 1961-1979, p. 121).

El objeto se relaciona con formas conocidas y se redefine por medio de éstas. De esta manera al psicoanálisis se le compara con la conversación y la confesión. También adquiere cierto carácter instrumental, dentro de ciertos límites es un medio para influir en los otros.

Desde esta perspectiva se encuentra a un psicoanálisis diversificado: “el que conviene al cristiano y el que es adecuado al marxista, el de los franceses y el de los norteamericanos, el de la moral, el de la política, etc.” Sin embargo no hay una disolución del objeto social. La red de significados que se forman alrededor de una ciencia transforma la objetividad en hecho social.

Estos desarrollos corresponden naturalmente a la situación de una sociedad particular. Así como la objetivación muestra como los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite captar la manera como contribuye a modelar las relaciones sociales

y como las expresan. Así como la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace (Moscovici, 1961-1979, p. 123).

### **Funciones e historia de las representaciones sociales**

La representación funciona como un “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinan sus comportamientos y prácticas” (Abric, 2001, p. 13), es una guía para la acción que orienta un conjunto de anticipaciones y expectativas. De esta manera, las RS pueden entenderse como un proceso práctico, cognitivo, social y generador de identidades; como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, entender la realidad y adoptar y definir de este modo un lugar para sí. Las RS son producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad que enfrenta, a la cual le atribuye una significación específica, por tanto, no son un simple reflejo de la realidad sino una organización significativa (Abric, 2001).

Esta organización depende de dos tipos de factores, unos contingentes y otros más generales. Los primeros corresponden a las situaciones derivadas de la trama del contexto más inmediato: de sus exigencias, demandas y presiones; mientras que los segundos corresponden al contexto social e ideológico más amplio, de manera central, al lugar que ocupa el individuo en la organización social, su historia individual y de grupo, así como de sus desafíos sociales. Esta organización significativa es una forma tentativa de solución a los problemas del mundo, respuestas a preguntas urgentes, se presentan como una búsqueda significativa para satisfacer necesidades. A partir de lo anterior, se plantea que las RS cumplen diversas funciones psicosociales en un campo cognitivo y expresivo propio, tales como: entender y explicar la realidad, construir identidades, orientarse socialmente y justificar su comportamiento (Abric, 2001).

Todas las RS son históricas en un triple sentido (Rouquette, 2002b), tienen ellas mismas como formas de conocimiento una historia; surgen, se estructuran, se desarrollan y posteriormente se transforman y desaparecen. De esta manera, estudiarlas implica conocer su proceso de estructuración en el tiempo; comprender lo que las ha precedido y formular sus posibilidades de transformación. Las RS, en todos sus momentos, son también un producto de la historia. Los acontecimientos y circunstancias son asumidos por individuos y grupos de manera selectiva creándose el ambiente propicio para su formación. Finalmente, las RS contribuyen a hacer la historia por su capacidad de movilización de conjuntos sociales y por la influencia que ellas ejercen sobre la evolución de las instituciones.

### **Cómo conocer el contenido y la organización de las representaciones sociales**

No existe un instrumento privilegiado para investigar a las representaciones sociales. Diversos autores han insistido en que de lo que se trata es de desarrollar una perspectiva multi-metodológica (Abric, 2001; Ibáñez, 2001; etc.). Esto significa utilizar diversas metodologías y técnicas que permitan captar las diferentes facetas y expresiones de las RS. En nuestro caso hemos encontrado en las técnicas de asociación, de manera particular en las redes semánticas naturales planteadas por Figueroa, González y Solís (1981) y después por Reyes Lagunes (1993), un instrumento con gran potencial para adentrarnos en el contenido de las representaciones sociales. Esta técnica permite que los sujetos se expresen de manera espontánea sin una definición previa de sus categorías de respuestas. Se pide a los sujetos que a partir de la palabra o frase estímulo seleccionada, evoquen palabras sueltas que pueden ser verbos adjetivos o sustantivos y una vez realizada esta tarea califiquen el orden de la importancia de las palabras seleccionadas. Las redes semánticas son enriquecidas cuando además de las asociaciones y valoraciones demandadas a los sujetos se pide que argumenten el porqué de sus respuestas<sup>7</sup>. En algunos casos de acuerdo a las necesidades de nuestras investigaciones hemos incluido secciones con otros tipos de técnicas, como pueden ser escalas tipo Likert y cuestionarios de preguntas cerradas.

### **Campo de representación de la democracia**

Un punto central de nuestra investigación sobre la democracia es la manera en que los estudiantes construyen el campo de representación de este complejo objeto socialmente significativo. Esta dimensión podemos visualizarla como la manera en que organizan su contenido, visto a manera de campos temáticos, zonas de existencia o categorías<sup>8</sup>. En términos comunicativos y dialógicos implica conocer de qué se habla y con qué idea de democracia se habla.

Para responder a estas preguntas partimos, en todos los casos analizados, de la información generada a través de la técnica de las redes semánticas naturales, utilizando como palabra evocadora democracia, calculando el peso semántico de las palabras generadas e identificando, de acuerdo con la metodología correspondiente, el núcleo de la red de cada grupo.

Sin embargo, antes de profundizar en las características específicas de cada grupo estudiado, resulta pertinente tener una visión de conjunto del campo de representación, integrando los resultados obtenidos en las investigaciones previas. (González-Aguilar, 2014 y 2015). Esta visión integral nos permite identificar aquellas palabras con

7.- Para profundizar en la fundamentación y en la aplicación de nuestra versión de la técnica véase Rouquette y Rateau (1998), así como González-Aguilar (2014 y 2015).

8.- En el presente texto utilizamos de manera indistinta los conceptos campos temáticos, zonas de existencia o categorías.

mayor carga de significados compartidos, que expresan una posición privilegiada en el sistema cultural (Véase tabla 2).

**Tabla 2. Núcleo de la red general total**

Núm.	Palabras definidoras	Peso Semántico
1	Igualdad	467
2	Libertad	283
3	Pueblo	242
4	Política	189
5	Justicia	167
6	Gobierno	161
7	Respeto/respetar	157
8	Voto	151
9	Corrupción	148
10	Derecho	144
11	Elegir/Elección	125
12	Participación	119
13	Sociedad	108
14	Poder	104
15	Equidad	92

Fuente: elaboración propia con base en González-Aguilar (2014 y 2015). Incluye los datos del núcleo de la red de todos los grupos estudiados.

La información obtenida con la técnica de redes semánticas naturales es muy útil, sin embargo, desde nuestro punto de vista, consiste en un primer paso para la comprensión de la amplitud del campo de la representación.

Una vez identificadas las palabras con el mayor peso semántico necesitamos visualizar aquellos campos temáticos a los cuales pertenecen. Esta tarea implica un momento crítico de la investigación. Es el resultado de una actividad tanto inductiva como deductiva, que nos puede permitir ir más allá de la información obtenida y nos acerque a un trabajo de corte interpretativo. Se trata de plantearse la posibilidad de identificar una lógica interna en las respuestas (momento inductivo), pero que logre articularse con los discursos previamente elaborados en los diferentes campos en los cuales ha sido tema de reflexión (momento deductivo).

En las diferentes grupos de estudiantes de educación superior que hemos investigado, encontramos de manera consistente cuatro campos temáticos: valores y contravalores que expresan los fines o propósitos de la democracia, los actores de la democracia, que incluye a aquellos agentes sociales que están presentes en las acciones vinculadas a la democracia: ya sea participando de manera pasiva o activa o favoreciendo o entorpeciendo su desarrollo; los instrumentos de la democracia, que corresponde a los medios a través de los cuales se objetivan y se expresan los actores en sus prácticas sociales y finalmente la categoría que corresponde al contenido crítico de la democracia que incorpora aquellas palabras que viniendo

del campo de la teoría política como temas centrales tienen una connotación negativa y son experimentados de manera alienada por los sujetos encuestados.

Resulta destacado el hecho de que tres de los cuatro núcleos temáticos encontrados en nuestras indagaciones correspondan a lo que Guimeli (2004) con base en Abelson y Rosenberg (1958) han propuesto como los elementos que están en la base del pensamiento social, esto es, cuando en la vida cotidiana pensamos y actuamos en interacción.

Según estos autores, cualquier actividad cognitiva está vinculada a representaciones de "cosas" ya sean concretas o abstractas, que pueden ser reagrupadas en tres grandes clases:

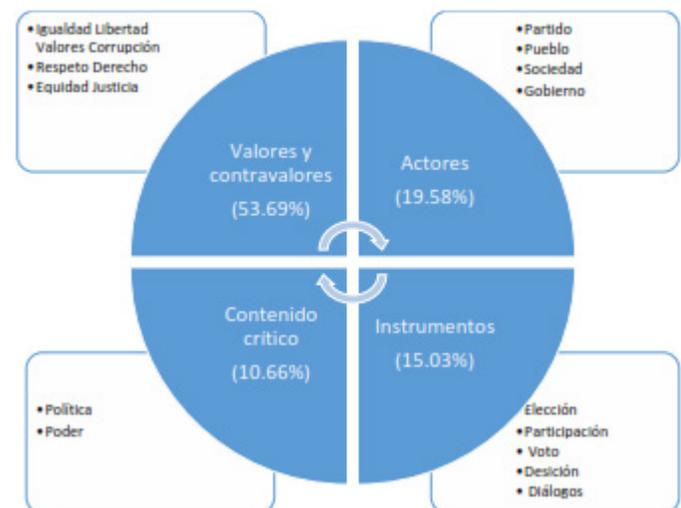
Los actores: son los individuos o los grupos, eventualmente las entidades que están en el origen de una determinada acción.

Los medios: abarcan todo lo que los actores ponen en práctica, las herramientas que pueden utilizar y las acciones que realizan.

Los fines: son los objetivos que persiguen los actores, los valores que los grupos anteponen, etc. (Gimelli, 2004, p. 56)

La organización del contenido de la democracia que hemos identificado cuando analizamos de manera integrada el conjunto de las respuestas de los diferentes grupos, expresa el campo de las comunicaciones posibles, se habla de democracia a partir de estas categorías. Siendo la zona de existencia correspondiente a valores y contravalores la que tiene el mayor peso semántico. Seguida de las categorías de actores, instrumentos y contenido crítico (Véase Figura 1).

**Figura 1. Campo de representación total integrado**



Fuente: elaboración propia con base en González-Aguilar (2014 y 2015). Incluye los datos del núcleo de la red de todos los grupos estudiados. Otros: 1.01%

Para profundizar en nuestro análisis del campo de representación de la democracia debemos describir el contenido de los diferentes campos temáticos. Cabe recordar que desde la perspectiva de Marková (2001) al investigar la forma en que las personas tematizan

los fenómenos que les resultan relevantes, debemos identificar en el discurso público lo que se dice, por qué se dice, cómo se dice y en qué orden se dice.

Como lo planteamos previamente, en la categoría de valores y contravalores se agrupan todas aquellas palabras que expresan las metas o propósitos de la democracia, así como los antivalores que contradicen o enajenan los propósitos democráticos.

Si observamos a los diferentes grupos, vemos que parecen aquí las palabras definidoras igualdad, libertad, justicia, respeto equidad, derecho, valores y corrupción.

Siendo particularmente destacada la palabra igualdad ya que obtiene el mayor peso semántico en el núcleo de la red general total, así como en la mayoría de los grupos. Por otro lado, encontramos a corrupción como el antivalor más importante, presente en el núcleo de la red general total, así como en el núcleo de todas las muestras (*Véase figura 2.*).

En cuanto a la categoría actores de la democracia vemos que incluye los conceptos de: pueblo, gobierno, sociedad, partidos. Siendo pueblo la definidora de este campo temático con mayor peso semántico en la red general total y la que aparece en el núcleo de la red de cuatro de los cinco grupos.

Respecto de instrumentos de la democracia encontramos que esta zona de existencia está constituido por: participación, voto, decisión, elección/elegir y diálogos. De todas las palabras incluidas aquí, voto es la que obtuvo el mayor peso semántico en la red general total, estando presente en el núcleo de la red de cuatro grupos.

Finalmente en contenido crítico aparecen dos palabras: poder y política. En este caso, ambas están presentes en el núcleo de la red total, siendo esta última la palabra que qué tiene mayor peso semántico y además está presente en todos los grupos (*Véase Figura 2.*).

**Figura No.2. Núcleos de la red por grupo de universidad y categoría temática**

Universidad Intercultural 1	Universidad Intercultural II	Universidad Intercultural III	U de León Guajuato	FES-Zaragoza UNAM
<b>Valores y contravalores</b>				
Igualdad, Libertad, Valores	Igualdad, Corrupción, Respetar, Derecho, Libertad, Equidad	Igualdad Corrupción Libertad Derecho Respeto Equidad	Igualdad, Justicia, Libertad, Respeto, Corrupción	Igualdad, Libertad, Justicia, Respeto, Derecho, Equidad, Corrupción
<b>Actores</b>				
Pueblo, Partido	Pueblo, Sociedad	Partidos	Gobierno, Pueblo	Pueblo, Sociedad
Sociedad, Gobierno	Go-bierno, Partidos			
<b>Instrumentos</b>				
Elección, Participación	Voto, Decisión	Voto, Elegir, Participación, Diálogos	Elección, Participación, Voto	Voto, Elección, Participación
<b>Contenido crítico</b>				
Política, Poder	Política, Poder	Política	Política, Poder	Política, Poder

Fuente: elaboración propia con base en González-Aguilar (2014 y 2015).

Como podemos ver, en la tarea de comprender el campo representacional, es posible implementar tanto un análisis global, como un uno que nos permita captar las especificidades de los grupos. Estos dos niveles pueden visualizarse de manera integral con el propósito de buscar captar los matices de la complejidad del objeto. Un punto que se destaca al respecto, es que no todas las palabras presentes en los grupos particulares forman parte de la red semántica general. Lo anterior es el resultado de la combinación de sus respuestas y de las características específicas de cada grupo, esto es, de su manera particular de organizar las imágenes del objeto socialmente significativo. Aquellos aspectos que dominan la escena por su fuerte presencia juegan un papel de núcleo central. Mientras que los otros estarían en la periferia.

#### **A manera de cierre provisional**

Buscamos develar las representaciones sociales de la democracia. Identificar como es tematizada en

el discurso de estudiantes de educación superior.

Hemos encontrado en el concepto de campo de representación una herramienta importante para buscar contestar las preguntas siguientes: ¿de qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, ¿cómo tematizan este concepto? y ¿desde qué perspectiva lo hacen?

Esta es una tarea de corte interpretativo que requiere contar con una base de información a partir de la cual podamos recuperar el discurso de los estudiantes. Implica por supuesto la construcción de observables, para lo cual debemos tomar decisiones y asumir posturas acerca de que investigar y cómo investigar.

Es en este sentido que valoramos las aportaciones de técnicas asociativas, en particular las redes semánticas naturales desde una perspectiva multi-metodológica.

En cuanto a las características de las muestras investigadas, hemos encuestado a diversos grupos de estudiantes de educación superior, homogéneos en cuanto a su nivel educativo, y heterogéneos en cuanto a su situación cultural, institucional, geográfica y numérica.

Nuestro trabajo no ha tenido pretensiones de generalización estadística, lo que buscamos es comprender las semejanzas y diferencias de las estructuras sociocognitivas de los alumnos.

La identificación de estas estructuras como amplitud del campo de representación y su contenido específico nos acerca a la comprensión de cómo se piensa a la democracia desde el sentido común. Fundamentalmente es un complejo mundo de medios, fines y de actores con un papel en este drama.

Estos elementos tienen un hilo conductor que los confronta, el ser y el deber ser de la democracia. Ésta se piensa fundamentalmente como una promesa de igualdad, libertad, justicia, respeto, equidad, derecho y valores para el pueblo, que tendría como instrumentos de realización: el voto, la participación, las elecciones, las decisiones y el diálogo, sin embargo es una promesa incumplida por la corrupción existente, que se expresa en la sociedad, el gobierno y los partidos políticos a los cuales solo interesa la política y el poder.

Éste modelo general o razonamiento mínimo<sup>9</sup> que surge a partir de la identificación del campo de representación, es importante en sí mismo ya que permite tener una visión de la complejidad de las representaciones sociales de la democracia. Como hipótesis de trabajo nos plantea la posibilidad de probar este modelo general en otras investigaciones, con poblaciones que respondan a realidades socioeconómicas, culturales y educativas diversas.

Al respecto cabe preguntarse si el campo de representación

y el razonamiento mínimo visualizado en nuestros trabajos son compartidos con otros grupos o categorías sociales o responde a las características específicas de nuestra muestra.

Las imágenes de los estudiantes, identificadas hasta ahora, nos plantean múltiples preguntas. Dos de carácter central, tienen que ver con los temas de la igualdad y de la corrupción.

Resulta fundamental destacar la presencia de la igualdad como el valor más identificado con la democracia en un país caracterizado por las desigualdades sociales. Ante este hecho, cabe preguntar: ¿cómo se ha construido socialmente este valor fundamental?, ¿cómo se ha institucionalizado?, ¿cómo entra en confrontación con la experiencia cotidiana de los estudiantes?

Por otro lado, hemos identificado una gran cantidad de palabras con las que se connota en forma negativa a la democracia existente. Sin embargo, encontramos en corrupción, la palabra clave por excelencia para desempeñar este papel. ¿Cómo ha llegado dicha palabra a tener este lugar privilegiado?

Finalmente nos enfrentamos al problema de las implicaciones en la práctica social de estas representaciones. Tema que debe abordarse al margen de un estilo de pensamiento simplificador que visualice de manera lineal esta relación, derivando de manera mecánica comportamientos en el ámbito público a partir de las representaciones. Ante esto, resulta sugerente el concepto de ciudadanía práctica, propuesto por Rouquette (2002a), quien plantea articular tres momentos para abordar este problema: el ciudadano pensado, identificado como lo que se espera de los ciudadanos desde lo institucional o del pensamiento profesional; el ciudadano pensador, que nos remite a las representaciones que construyen las personas en la vida cotidiana, como pensamiento de sentido común y; el ciudadano actor, el cual se refiere a lo que efectivamente realizan las personas en el espacio público. El análisis y la articulación de estas dimensiones pueden permitirnos visualizar la complejidad del proceso.

Como puede verse son muchas las tareas que se abren para esta línea de trabajo, que no obstante lo ya recorrido estamos realmente comenzando.

### Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En J. C., Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguayo Q., S. (2010). *Vuelta en U. Guía para entender y reactivar la democracia estancada*. México: Taurus.

9.- Con el razonamiento mínimo o significado global se busca resumir y condensar la forma en que los sujetos aprehenden y recortan el objeto representado, incorporando lo que para ellos es y cómo se posicionan ante él. (Síngery 2001).

- Aziz, N., A. (2009). El desencanto de una democracia incipiente en México después de la transición. En O. Rodríguez Araujo (Coord.). México ¿un nuevo régimen político? México: Siglo XXI Editores.
- Aziz N., A. y Alonso, J. (2009). *México, una democracia vulnerada*. México: CIESAS-Porrúa.
- Corporación Latinobarómetro (2009, 2010, 2011, 2012 y 2013). Informes. Santiago de Chile. Disponible en: [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org).
- Figuerola, J., González, E. y Solís, V. (1981). *Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas*. Revista Latinoamericana de Psicología. 13, 3, 447-458.
- Flament, C. (2001). *Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales*. En J.C. Abric. Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- González-Aguilar, F. (diciembre 2014). *Significado de democracia en estudiantes universitarios*. Psicología para América Latina. 27, 8-34. Recuperado de <http://www.revistapsicolatina.org/wp-content/uploads/2015/03/27>.
- González-Aguilar, F. (20015). *Representaciones sociales de la democracia en estudiantes de educación superior*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guimelli, C. (2004). *El pensamiento social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Ediciones Coyoacán.
- Ibañez, T. (2001). *La psicología social construccionista*. México: UAG.
- Instituto Federal Electoral (IFE) (2014). *Informe País sobre la calidad de la Ciudadanía en México*. México: IFE/El Colegio de México. Recuperado de [http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducaciónCívica/Informe\\_pais\\_calidad\\_ciudadana\\_IFE\\_Final.pdf](http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducaciónCívica/Informe_pais_calidad_ciudadana_IFE_Final.pdf).
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. En: Denise Jodelet (dir.). Les représentations sociales. París, Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En: S. Moscovici. Psicología social II: pensamiento vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of Mind*. Cambridge: University Press.
- Moscovici, J. (1997). *Introducción. Los temas de una psicología política*. En J. Urbina Patiño (Coord.). Los referentes ocultos de la psicología política. México: UAM-Iztapalapa. pp. 19-31.
- Moscovici, S. (1991). *Introducción: el campo de la psicología social*. En: Psicología social I. España: Paidós, pp. 17-3.
- Moscovici, S. (1961-1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul, S.A.
- Reyes Lagunes, I. (1993). *Las redes semánticas naturales, su conceptualización en la construcción de instrumentos*. Revista de Psicología Social y Personalidad. Vol. IX, No 1, 81-97.
- Rouquette, M. L (2002a). Prólogo. F. Flores Palacios (Coord.). *Senderos del pensamiento social*. México: Facultad de Psicología-UNAM/Ediciones Coyoacán.
- Rouquette, M. L. y Rateau, P. (1998). *Introduction a l'étude des représentations sociales*. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y Universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Singéry, J. (2001). *Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa*. En: J. C. Abric. (Coord.). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Uribe, P. F.J., y Acosta A. M. T. (2011). *Democracia, representaciones sociales e implicación*. En: F. J. Uribe Patiño y M. T. Acosta Ávila (Coord.). Bienestar social y democracia: Psicología social. México: UAM-Porrúa.
- Wagner, W. y Elejabarrieta F. (1994). *Representaciones sociales*. En J. F. Morales (coord.). Psicología social. Madrid: Mcgraw-Hill.

# Ritos de iniciación sexual: revisión de *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco como analogía en el ámbito escolar (segunda parte)<sup>1</sup>

Indira Villanueva<sup>2</sup>

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

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

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

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

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

## Introducción.

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

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

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

ESTRUCTURA	PREGUNTA
Evaluación	¿Y entonces qué?
<p>Nunca pensé que fueras un monstruo. ¿Cuándo has visto aquí malos ejemplos? Dime que fue Héctor quién te indujo a esta barbaridad. El que corrompe a un niño merece la muerte lenta y todos los castigos del infierno. Anda, habla, no te quedes llorando como una mujerzuela.</p> <p>Oiga usted, mamá, no creo haber hecho algo tan malo, mamá. Todavía tienes el cinismo de alegar que no has hecho nada malo. En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios Nuestro Señor perdone tu pecado (Pacheco, 2006: 41).</p> <p>En primera instancia, a la madre de Carlos le resulta inaceptable que su hijo pequeño haya tomado la iniciativa de declarar su amor a Mariana.</p> <p>Observamos que la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora. Se impone como modelo, hace valer la norma, detenta la verdad, retiene el derecho de hablar — reservándose el principio del secreto. Tanto en el espacio social como en el corazón de cada hogar existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres. El resto no tiene más que esfumarse; la conveniencia de las actitudes esquivas los cuerpos, la decencia de las palabras blanquea los discursos. Y el estéril, si insiste y se muestra demasiado, vira a lo anormal: recibirá la condición de tal y deberá pagar las correspondientes sanciones (Foucault, 1991: 6).</p> <p>Y la madre de Carlos ha sido quien ha calificado a su hijo como un monstruo y aceptado que la sexualidad es un pecado al que sólo tienen derecho los padres. Por ello y su vástago menor ha resultado un desviado de ese designio divino de conceder el permiso de ejercer la sexualidad sólo a quienes han recibido el sacramento del matrimonio. Entonces Carlos debe ser juzgado, castigado y perdonado por un intercesor.</p> <p>Por otro lado un segundo evaluador es el padre de nuestro personaje protagonista, quien también debe tratar de ocultar lo que su vástago ha externado y lo hace de diferente manera:</p>	<p>En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán me preguntó detalles: ¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé qué es eso, padre. Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió, cayó en cuenta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia prima para el derrame, y me echó un discurso que no entendí: Por obra del pecado original, el demonio es el príncipe de este mundo y nos tiende trampas, nos presenta ocasiones para desviarnos del amor a Dios y obligarnos a pecar: una espina más en la corona que hace sufrir a Nuestro Señor Jesucristo.</p> <p>Aquella tarde el argumento del padre Ferrán me impresionó menos que su involuntaria guía práctica para la masturbación (Pacheco, 2006: 43 - 44).</p> <p>Aquí cabría hacer una crítica: Carlos acude ante el sacerdote para expiar sus culpas y este último aprovecha la oportunidad para indagar cuestiones sexuales religiosamente penadas. En este caso detectamos dos cosas: la primera que, como bien afirma Foucault, el discurso se ha trasladado a uno de los lugares de tolerancia: el confesionario donde, sin embargo, la autoridad eclesiástica aprovecha para alimentar esa falta de sexualidad.</p> <p>Con seguridad es legítimo preguntarse por qué, durante tanto tiempo, se ha asociado sexo y pecado (pero habría que ver cómo se realizó esa asociación y cuidarse de decir global y apresuradamente que el sexo estaba “condenado”), mas habría que preguntarse también la razón de que hoy nos culpabilicemos tanto por haberlo convertido antaño en un pecado. ¿Por cuáles caminos hemos llegado a estar “en falta” respecto de nuestro propio sexo? ¿Y a ser una civilización lo bastante singular como para decirse que ella misma, durante mucho tiempo y aún hoy, ha “pecado” contra el sexo por abuso de poder? ¿Cómo ha ocurrido ese desplazamiento que, pretendiendo liberarnos de la naturaleza pecadora del sexo, nos abruma con una gran culpa histórica que habría consistido precisamente en imaginar esa naturaleza culpable y en extraer de tal creencia efectos desastrosos (Foucault, 1991: 9)?</p> <p>Y uno de esos efectos desastrosos lo observamos en las formas que el padre Ferrán utiliza para arrebatarse la confesión y aún para</p>

Mi padre ni siquiera me regañó. Se limitó a decir: Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco. Voy a llevarlo con un especialista (Pacheco, 2006: 41).

En esta cita el padre de Carlos también califica a la sexualidad temprana como una anomalía. Si lo evaluamos a él, ha procreado cinco hijos con su esposa, pero esa sexualidad es permitida, en cambio la de su hijo no; es producto, según él, de un daño físico.

Observamos pues que, desde diferentes ópticas, padre y madre se convierten en verdugos de su hijo para negar y ocultar lo que a Carlos le ha inquietado.

justificar la penitencia que impondrá para librar del pecado a Carlitos. Este también es un abuso: aprovechar la intimidad sexual de las personas en favor del propio placer. Y cabría preguntarse también cuántos abusos más se han cometido en el nombre de Dios.

La extensión de la confesión, y de la confesión de la carne, no deja de crecer. [...] Porque intenta imponer reglas meticulosas de examen de sí mismo. Pero sobre todo porque otorga cada vez más importancia en la penitencia —a expensas, quizá, de algunos otros pecados— a todas las insinuaciones de la carne: pensamientos, deseos, imaginaciones voluptuosas, delectaciones, movimientos conjuntos del alma y del cuerpo, todo ello debe entrar en adelante, y en detalle, en el juego de la confesión y de la dirección. [...] Todo debe ser dicho (Foucault, 1991: 14).

Es lo legítimo en el ejercicio del adoctrinamiento religioso y el padre Ferrán obedece a los principios establecidos por su gremio. Hasta ahora nos hemos referido únicamente a ese primer “¿y entonces qué?” de la evaluación que hacen los padres de Carlitos. La segunda se completa de la siguiente manera cuando su padre lo lleva con el psiquiatra:

Me interrogó y apuntó cuanto le decía en unas hojas amarillas rayadas. [...] Nunca me había imaginado las cosas que me preguntó acerca de mi madre y mis hermanas.

La muchacha que me hizo las últimas pruebas conversó delante de mí con el otro. Hablaron como si yo fuera un mueble.

[...] Ya puedes irte, mano. Enviaremos el resultado de los tests a tu papi (Pacheco, 2006: 45 - 47).

En este caso, la represión del discurso sobre el sexo propuesta por Foucault se comprueba: limitado sólo a la reproducción; en torno a lo demás, silencio.

## ESTRUCTURA

### Resultado

ueron semanas terribles. Sólo Héctor tomaba mi defensa: Te vaciaste, Carlitos. Me pareció estupenda puntada. Mira que meterte a tu edad con esa tipa que es un auténtico mango. [...] Qué no harás, pinche Carlos, cuando seas grande. Haces bien lanzándote desde ahora a tratar de coger, aunque no puedas todavía, en vez de andar haciéndote la chaqueta. Qué espléndido que con tantas hermanas tú y yo no salimos para nada maricones. Ora cuídate, Carlitos: no sea que ese cabrón vaya a enterarse y te eche a sus pistoleros y te rompan la madre. Pero hombre, Héctor, no es para tanto. Nomás le dije que estaba enamorado de ella. Qué tiene de malo. No hice nada de nada. En serio no me explico el escándalo (Pacheco, 2006: 47 - 48).

FSin embargo, en este discurso no observamos defensa alguna por parte de Héctor a Carlos. El hermano que se caracteriza por violentar a la servidumbre de la casa ter-giversa aún más la realidad del acontecimiento. Nunca hay una pregunta para esclarecer, por lo menos, la curiosidad del hecho. Hay calificativos, tanto de los padres, como de los hermanos, pues a partir del acontecimiento, Carlos es obligado a dejar de dormir con sus hermanas. Por otro lado, se refleja mucho de misoginia en las afirmaciones de Héctor al decir que se siente afortunado por no ser maricón al tener tantas hermanas. Pero se leen también los descalificativos de la madre pero ahora para Mariana:

## PREGUNTA

### ¿Finalmente qué pasó?

Sobre Carlitos. No te preocupes, se le pasará. No, esto lo va a afectar toda su vida. Qué mala suerte. Cómo pudo ocurrirle a nuestro hijo. Fue un accidente, como si lo hubiera atropellado un camión, haz de cuenta. Dentro de unas semanas ya ni se acordará. Si hoy le parece injusto lo que hemos hecho, cuando crezca comprenderá que ha sido por su bien. Es la inmoralidad que se respira en este país bajo el más corrupto de los regímenes. Ve las revistas, el radio, las películas: todo está hecho para romper al inocente.

Así pues, estaba solo, nadie podía ayudarme. El mismo Héctor consideraba todo una travesura, algo divertido, un vidrio roto por un pelotazo. Ni mis padres ni mis hermanos ni Mondragón ni el padre Ferrán ni los autores de los tests se daban cuenta de nada. Me juzgaban según las leyes en las que no cabían mis actos (Pacheco, 2006: 56).

Escuché sin ser visto una conversación entre mis padres. Es esta una dualidad importante, la discusión del tema sexual entre el alumno y el profesor quien se guía por los preceptos marcados por la religión, es entonces cuando se ve que “ningún pedagogo [...] habría aconsejado públicamente a su discípulo sobre la elección de una buena prostituta” (Foucault, 1991: 18). Mucho menos habría entendido el rito de iniciación que Carlos eligió para con Mariana.

Cómo es posible, repetía, que en una escuela que se supone decente acepten al bastardo (¿qué es bastardo?), o mejor dicho al máncer de una mujer pública. Porque en realidad no se sabe quién habrá sido el padre entre todos los clientes de esa ramera pervertidora de menores. (¿Qué significa máncer? ¿Qué quiere decir mujer pública? ¿Por qué la llama ramera?) (Pacheco, 2006: 50)

Y todos estos calificativos tienen una connotación dirigida a la sexualidad, esa de la que no se habla abiertamente para evitar la condenación; a la que los niños no tienen derecho y a la que los mayores sí pueden referirse, siempre y cuando sea para hacer saber que sólo lleva a las personas al sufrimiento eterno.

Es esta la moral y las buenas costumbres que se deben fomentar; los motes despectivos ayudarán a alejar a las personas de las tentaciones. Es este el doble discurso para llevar a la sexualidad a los límites de la tolerancia, al prostíbulo, al consultorio psiquiátrico, al confesionario, al patíbulo. Sólo así puede permitirse hablar de la sexualidad de la que las mujeres son culpables; ya por ser prostituta, ya por ser la sirvienta.

No obstante, no todo terminó ahí. Es decir, no fue suficiente con la persecución para con el niño. Hubo necesidad de removerlo de su escuela, de separarlo para evitar contagios entre los demás condiscípulos.

Entré en la nueva escuela. [...] Pensaba todo el tiempo en Mariana. Mis padres creyeron que me habían curado el castigo, la confesión, las pruebas psicológicas de las que nunca puede enterarme. Sin embargo, a escondidas y con gran asombro del periodiquero, compraba *Vea y Vodevil*, practicaba los malos tactos sin conseguir el derrame. [...] No, no me había curado: el amor es una enfermedad en un mundo en que lo único natural es el odio.

Qué estupides meterme en un lío que puede haber evitado con sólo resistirme a mi imbécil declaración de amor. Tarde para arrepentirme: hice lo que debía y ni siquiera ahora, tantos años después, voy a negar que me enamoré de Mariana (Pacheco, 2006: 56 – 57).

Dos cosas se pueden identificar en esta iniciación sexual. La primera nos la da el protagonista al decir que hizo lo que debía, es decir, tomó la iniciativa de declarar su amor; creó su propio rito de iniciación. La segunda nos habla de la injerencia de agentes externos a lo que deseaba el personaje: el profesor al castigar la salida del estudiante; la madre con el sacerdote a su lado y el padre, por su parte, con el psiquiatra: indujeron a Carlos a tratar de descubrir la masturbación a través de revistas, cuando él deseaba sentir ese la pulsión a través de la correspondencia de Mariana.

De igual modo creyeron que Carlitos se había curado, ¿de qué? La iniciación no se identificó, se juzgó y castigó; se negó, se calló. Pero para él nada estuvo oculto, porque finalmente sintió y experimentó esa iniciación como él lo determinó.

#### Coda

#### [Termina narrativa]

Un día yo regresaba de jugar tenis en el Junior Club. Iba leyendo una novelita de Perry Mason en la banca transversal de un Santa María cuando, en la esquina de Insurgentes y Álvaro Obregón, Rosales pidió permiso al chofer y subió con una caja de chicles Adams. Me vio.

Rosales intentó escapar, fui a su alcance.

Cuéntame:

Bueno, Carlitos, es que me da mucha pena, no sabes, Anda ya de una vez, no me chingues. Rosales; habla, di lo que me ibas a decir. Es que mira, Carlitos, no sé cómo decirte: la mamá de Jim murió.

¿Murió? ¿Cómo qué murió? Sí, sí: Jim ya no está en la escuela: desde octubre vive en San Francisco. Se lo llevó su verdadero papá. Fue espantoso. No te imaginas. Parece que hubo un pleito o algo con el Señor ése del que Jim decía que era su padre y no lo era. Estaban él y la señora [...] en un cabaret [...] muy elegante en Las Lomas. Discutieron por algo que ella dijo de los robos en el gobierno, de cómo se derrochaba el dinero arrebatado a los pobres. Al Señor no le gustó que le alzara la voz allí delante de sus amigos poderosísimos: ministros, extranjeros millonarios, grandes socios de sus enjuagues, en fin. Y la abofeteó delante de todo el mundo y le gritó que ella no tenía derecho a hablar de honradez porque era una puta.

Qué antigua, qué remota, qué imposible esta historia. Pero existió Mariana, existió Jim, existió cuanto he repetido después de tanto tiempo de rehusarme a enfrentarlo. Nunca sabré si el suicidio fue cierto. Jamás volví a ver a Rosales ni a nadie de aquella época. Demolieron la escuela, demolieron el edificio de Mariana, demolieron mi casa, demolieron la colonia Roma. Se acabó esa ciudad. Terminó aquel país. No hay memoria del México de aquellos años. Y a nadie le importa: de ese horror quién puede tener nostalgia. Todo pasó como pasan los discos en la sinfonía. Nunca sabré si aún vive Mariana. Si hoy viviera tendría ya ochenta años (Pacheco, 2006: 67 – 68).

Mariana se levantó y se fue a su casa en un libre y se tomó un frasco de Nembutal o se abrió las venas con una hoja de rasurar o se pegó un tiro o hizo todo eso junto, no sé bien cómo estuvo. El caso es que al despertar Jim la encontró muerta, bañada en sangre. Por poco él también se muere del dolor y del susto. Como no estaba el portero del edificio, Jim fue a avisarle a Mondragón: no tenía a nadie más. Y ya ni modo: se enteró toda la escuela. Hubieras visto el montón de curiosos y la Cruz Verde y el agente del ministerio público y la policía.

Rosales, no es posible. Me estás vacilando. Todo eso que me cuentas lo inventaste. Lo viste en una piche película mexicana de las que te gustan. Lo escuchaste en una radionovela c ursi de la XEW. Esas cosas no pueden pasar. No me hagas bromas así por favor.

Es la verdad, Carlitos. Por Dios Santo te juro que es cierto. Que se muera mi mamá si te he dicho mentiras. Pregúntale a quien quieras de la escuela. Habla con Mondragón. Todos lo saben aunque no salió en los periódicos. Me extraña que hasta ahora te enteres. Conste que yo no quería ser el que te lo dijera: por eso me escondí, no por los chicles. Carlitos, no pongas esa cara: ¿estás llorando? Ya sé que es muy terrible y espantoso lo que pasó. A mí también me impresionó como no te imaginas. Pero no me vas a decir que, en serio, a tu edad, estabas enamorado de la mamá de Jim (Pacheco, 2006: 58 – 64).

Es esta la presentación del análisis de *Las batallas en el desierto* (Pacheco, 2006). Con tristeza podemos ver, dentro de esta realidad inventada, que la sexualidad, hasta ahora, no ha recibido el tratamiento que merece: ser parte de la vida íntima de los seres humanos. En la intención de esconder aquello que provoca placer se van revelando cuestiones que sólo corresponden a la privacidad de los individuos. Se extorsiona, se viola, se perpetran crímenes de lesa humanidad aprovechando el derecho de toda persona a disfrutar y compartir sola o en compañía de alguien más algo que corresponde a la vida normal y placentera de todos quienes habitamos este planeta.

## Conclusiones

¿Cómo determinar un rito de iniciación en la sexualidad? Fue la pregunta que nos hicimos al comenzar esta tesis. Ésta resultó, en un inicio, complicada y el proceso que nos acompañó para esclarecerla nos abrumó sobremedida. No obstante, tanto la pregunta como el proceso fueron partes clave en el esclarecimiento. Revisamos una buena cantidad de bibliografía y poco a poco fuimos discriminando la que no nos servía. El haber utilizado a las propuestas de Foucault, Coffey y Atkinson y McLaren ayudaron.

Al sentarnos a realizar el análisis de la novela, surgieron una gran cantidad de afirmaciones que fueron esclareciendo el rito de iniciación sexual. En primer lugar, nos sentimos como invasores de la intimidad de otros al preguntarnos qué ocurre con este fenómeno; es decir, cómo nos hemos atrevido a cuestionar la sexualidad adolescente cuando noso-

tros también pasamos por ese proceso y esa etapa física-biológica-psicológica de todo ser humano. Nosotros también fuimos adolescentes y no hemos sido capaces de voltear a nuestro propio pasado. Esto no quiere decir que el trabajo haya resultado un fracaso, al contrario, hemos visto de manera más cercana el ejercicio de la sexualidad durante la adolescencia.

Por otra parte, haber detectado la iniciación y pulsión sexual en Carlos fue revelador, más aún al identificar la serie de agentes tangenciales que intervinieron en el proceso iniciador y que son, como bien afirma Foucault (1991), retenciones de la gazoñería imperial del siglo XVII; de esa sexualidad retenida y frustrada. Desafortunadamente de ellas se apropió la iglesia católica que hasta hoy impera como parte de la cosmogonía de Occidente y se ha perpetuado hasta nuestros días, al grado de observar que la sexualidad ha sido completamente vejada, violada y humillada en su esencia humana.

En este sentido, ¿cuántos jóvenes no han sido empujados a la prostitución para experimentar su primer contacto sexual? No juzgo a las trabajadoras sexuales, pero critico el hecho de que los adultos dirijan a la juventud a descubrir su sexualidad de la forma en que ellos hubieran querido; cuántos adolescentes nos hemos encontrado que han sido contagiados de alguna infección de transmisión sexual y que pudieron haberlo evitado si hubieran ejercido su sexualidad como ellos lo deseaban. Es aquí donde nos vamos acercando a la respuesta de la pregunta inicial de la tesis que, aclaramos, daremos más adelante.

“Es sabido que los niños carecen de sexo” (1991: 6), señala Foucault, “funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia, [...] de todo eso nada hay que decir, ver ni saber” (1991: 6). Pero los niños preguntan y no encuentran respuestas de los adultos, es cuando se van a buscarlas a otras partes donde puedan obtenerlas; con el amigo igual de neófito que él, con la sexoservidora que lo guía como ella desea; pero también aparece el desconocido que se aprovecha y entonces se presentan los abusos, porque en la escuela poco o nulamente se habla de esto. Aparece el internet con su universo de información que puede ser benéfica o distorsionante para responder las preguntas, pero estimulante para la pulsión.

Es aquí cuando el rito de iniciación se va alejando de lo que los niños y jóvenes esperaban, pero que “será considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas” (McLaren, 1995: 21). Entonces revisemos ese capital cultural que ha sido absorbido y cooptado por los medios masivos de comunicación y por el abandono de las manifestaciones culturales que nos rodean; ¿qué es lo que ofrecen?

Por cuestionar esta interrogante surge esta propuesta de alternativa para tratar de incentivar y retomar aquellos elementos que tenemos en las instituciones educativas y que se han revisado como un mero requisito de la sesión del día. “Perseguir de cómo operan los rituales ayudará también a los maestros tanto a modificar las reglas de la interacción en el aula, como a mejorar la comunicación los estudiantes en el menú tímido clima de la educación” (McLaren, 1995: 27).

Y nuevamente nos vamos acercando a la respuesta de la pregunta inicial.

Me gustaría aclarar no obstante que, al concentrarme en los rituales como elementos significativos en la formación del campo cultural, no intento sugerir que toda la conducta social que ocurre en el aula procede exclusivamente de parámetros simbólicos o indicativos, o que las triquiñuelas peculiares de la actividad en el aula puedan explicarse apelando a los diversos ritos de transición, revitalización, intensificación o resistencia. De hecho, considerar el salón de clase exclusivamente como una serie de estatutos rituales, es colocarse uno mismo en una especie de camisa de fuerza semiótica (McLaren, 1995: 31).

Con esto indicamos que la tesis no ha sido una receta para detectar rituales de cualquier tipo y mucho menos de iniciación, sino ver que el ritual en la escuela se nutre de los proporcionados por el exterior

y que “es, para hombres y mujeres, una necesidad humana. [...] Las raíces del ritual en cualquier sociedad son los significados condensados que encarnan en nuestros ritmos y gestos” (McLaren, 1995: 54).

Y con esta cita queremos dar respuesta a la pregunta inicial, ¿cómo determinar un rito de iniciación en la sexualidad? Sencillamente podemos afirmar que es indeterminable. No pretendemos decir con esta respuesta que la tesis no haya servido para nada, sino que éste lo irá determinando el individuo en su proceso mismo de iniciación, esto es, guiado o no guiado correctamente por agentes tangenciales; influenciado por los contextos educativo, social, cultural, político, religioso. Sin embargo, lo que se intenta con este trabajo es reinsertar a la vida escolar el libro como una línea tangente más a la formación educativa. Y si a este hecho político al que también pertenece el ritual agregamos tal elemento que ha sido nutritivo desde el inicio de la civilización, definitivamente estaremos contribuyendo a mejorar nuestro trabajo, pero más aún, a mejorar las condiciones de vida que se gestan, se desarrollan y hace explosión en este universo escolar en el que trabajamos.

## Bibliografía

Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio (1993). *La adolescencia normal*. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós.

Beck, Ulrich 1986: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España, Paidós.

Biblia, La: <http://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-spa.pdf> (consultada el 13 de noviembre de 2013).

Coffey, Amanda y Atkinson Pou (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. España, Departamento de la Universidad de Alicante.

Estrada Ruiz, Marcos Jacobo en Yurén, Teresa y Romero, Citlali (2008). “Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior” en *La formación de jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México, Juan Pablos Editores. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29213104>.

Fize, Michel (2001). *¿Adolescencia en crisis?* México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1984) *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

- Foucault, Michel (1987). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA - ITESO, 478 pp.
- González Arratia López Fuentes, Norma Ivonne (et al) (2008). "Resiliencia en adolescentes mexicanos" en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, p. 41-52 Universidad Veracruzana Xalapa, México.
- Krauskopf, Dina (2001). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. LUR ediciones, Costa Rica.
- Maestre Pagaza, Fernando (2008). *La adolescencia adelantada: el drama de la niñez perdida España*: Desclée de Brower.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual* México: Siglo XXI- UNAM.
- Mier y Terán, Marta y Rabell, Cecilia (2005). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico* Flacso México: M.A. Porrúa, UNAM, Cámara de Diputados.
- Pacheco, José Emilio (2006). *Las batallas en el desierto* México: Era.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española (1970). *Diccionario de la Real Academia Española Madrid*: Espasa - Calpe).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Madrid: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação - Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9).
- Yurén, Teresa y Romero, Citlali (2008). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.

# Relación de factores de la vida universitaria con la persistencia estudiantil, en estudiantes de primer semestre

Fernando Augusto Montejo Ángel<sup>1</sup>

Gloria Elena Pava Díaz<sup>2</sup>

Katherine León<sup>3</sup>

Nicolás Reyes<sup>4</sup>

**Resumen:** Con el ánimo de identificar la relación entre diversos factores del programa de permanencia estudiantil en la Fundación Universitaria del Área Andina y la permanencia o re - matrícula, se estructuró un estudio descriptivo correlacional para conocer los factores relacionados con el registro en el sistema de acompañamiento y prevención de la Deserción Estudiantil "brújula", y aquellos factores relacionados con la Permanencia estudiantil, en un grupo de estudiantes de pregrado durante el período 2015 - 1. El análisis correlacional de Chi cuadrado de Pearson no mostró relaciones significativas entre las variables de estudio ( $p < 0.05$ ). Sin embargo se observa una tendencia cercana al punto de corte entre el hecho de recibir un apoyo (registrado en el sistema "brújula") y tener un riesgo de retiro por motivos vocacionales o de orientación y el hecho de re matricularse, junto con la participación en actividades de bienestar", sugiriendo la necesidad de precisar los datos para profundizar en una fase posterior. En el análisis de árbol de decisión Chaid, teniendo en cuenta que el principal objetivo del estudio era establecer la relación contra la variable de "re matrícula", en orden jerárquico las variables que más explican la matrícula son: 1) resultados en la prueba institucional de entrada, 2) el promedio de notas semestral mayor al 3.6 (sobre 5). Dentro de la subdivisión de la primera variable se encuentra el grupo que mostró mayor relación respecto al puntaje de la prueba de entrada. Permite suponer que un indicador adecuado para la permanencia se relaciona con ausencia de riesgos académicos detectados por las pruebas de ingreso, y además, mostrar un buen rendimiento académico (promedio) en el primer semestre de vida universitaria.

**Palabras Clave:** Permanencia, Deserción, re matrícula.

**Abstract:** In an effort to identify the relationship between various factors of the program of student persistence at the University Foundation of the Andean Area and retention or re - enrollment, a correlational descriptive study was structured to determine the factors related to records in the system of support and student Dropout prevention "compass" and those factors related to student retention, in a group of undergraduate students during the period 2015-1. The Pearson Chi Square correlational analysis showed no significant relationship between the study variables ( $p < 0.05$ ). However, close to cutoff trend between the fact of receiving support (recorded in the "Compass" system) and having a risk of drop - out due to vocational or guidance reasons and the fact of re - enrollment, along with participation observed in welfare activities, suggesting the need to specify the data to deepen at a later stage. In the analysis of Chaid's decision tree, given that the main objective of the study was to establish the relationship with the variable of "re-enrollment", in hierarchical order the variables that explain this enrollment are: 1) results on the input test, 2) the average semiannual notes higher than 3.6 (out of 5). Within the subdivision of the first variable is the group that showed greater relationship to the test score input. It suggests that a suitable indicator for permanence is related to the absence of academic risks identified by the entrance examinations, and also show good academic performance (average) in the first semester of college life (freshman Year).

**Key words:** Persistence, Drop - out, re- enrollment

**Resumo:** Em um esforço para identificar a relação entre vários fatores do programa de residência de estudantes da Fundação Universidade de Área Andina e retenção ou re - registro, um estudo descriptivo correlacional foi estruturada para determinar os fatores relacionados com o registro no sistema de apoio e estudante de prevenção do abandono escolar "bússola" e os fatores relacionados com a retenção do aluno, em um grupo de estudantes universitários durante o período 2015-1. A análise de correlação de Pearson Chi quadrado não mostrou relação significativa entre as variáveis do estudo ( $p < 0,05$ ). No entanto, uma fonte próxima à tendência de corte entre fato de receber apoio (gravado no sistema de "Compass") e têm um risco de formação profissional ou de orientação razões de retirada eo fato re matricularse, juntamente com a participação observada em atividades de bem-estar", sugerindo a necessidade de especificar os dados para aprofundar numa fase posterior. Na análise da árvore de decisão Chaid, dado que o principal objectivo do estudo foi estabelecer a relação com a variável de "re - inscrição" em ordem hierárquica das variáveis que explicam a inscrição são: 1) resultados no teste institucional entrada, 2) as notas semestrais média superior a 3,6 (de 5). Dentro da subdivisão da primeira variável é o grupo mostrou uma maior relação à entrada de contagem de teste. Ele sugere que um indicador adequado para a permanência está relacionada com a ausência de riscos acadêmicos identificados pelos exames de admissão, e também mostrar bom desempenho acadêmico (média) no primeiro semestre de vida da faculdade.

**Palavras-chave:** persistência, Deserção, re - registro.

1.- Msc. En Psicología, docente investigador asesor de la Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá, Colombia), director de Bienestar Universitario universidad Católica de Colombia. fernandomontejo2007@gmail.com

2.- Trabajadora social, especialista en Gerencia de Recursos Humanos. Directora de Bienestar Universitario en la Fundación Universitaria del Área Andina.

3.- Psicóloga, Coordinadora de Permanencia, Fundación Universitaria del Área Andina

4.- Psicólogo, Universidad Católica de Colombia

## Antecedentes

De la mano del ministerio de Educación Nacional de Colombia, entre los años 2007 y 2013 se dio gran impulso a fortalecer los programas y estructura de apoyo a la permanencia de los estudiantes en la educación superior del País. Basándose en esto, en la Fundación Universitaria del Área Andina se implementaron estrategias exitosas de atención que buscan que los estudiantes se adapten fácilmente a la universidad y un día lleguen a la tan anhelada graduación con un alto nivel profesional; se busca además fortalecer los procesos académicos y trabajar para fortalecer el aprendizaje colaborativo entre estudiantes.

Dada la fractura que experimentan los estudiantes al pasar del colegio a la universidad, los primeros momentos de contacto con la universidad son definitivos para mitigar el riesgo de deserción temprana, como fenómeno complejo, con causas y motivaciones diferentes (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 7), y que dada la estructura institucional de los programas tradicionales de apoyo, en el inicio de la vida universitaria no siempre se logra alinear las fuentes de apoyo con las necesidades de los estudiantes (Montejo y León, 2014:6).

Teniendo en cuenta las conclusiones del estudio sobre el impacto del crédito Acces en la permanencia / deserción (Icetex - Universidad Nacional de Colombia, 2004:75), hemos extrapolado los siguientes elementos, para el inicio de nuestros procesos de acompañamiento: el riesgo de desertar se reduce en la medida de que el estudiante cuente con un adecuado capital social, intelectual y cultural. De igual manera, el recibir orientación vocacional influye en el riesgo de deserción.

Entendiendo que el inicio de la vida universitaria es un momento clave para la totalidad del cursado en la carrera elegida, se hace necesario que cada etapa del proceso de acercamiento y primer contacto con del estudiante con la institución, forme parte del programa de seguimiento y prevención del riesgo de deserción.

En ese orden de ideas, la institución ha optado por realizar una caracterización del riesgo, y organizar un proceso de admisión orientado a prevenir el riesgo de deserción

De acuerdo a lo anterior, es importante conocer los factores relacionados con la permanencia en un grupo de estudiantes de 1 semestre de pregrado presencial de la Fundación Universitaria del Área Andina en las sedes de Bogotá y Medellín.

A partir de allí, se diseñan e implementan estrategias de carácter individual, institucional, académico y socio-económico para mitigar el impacto de la deserción estudiantil, y sobre todo, se busca fomentar las acciones

que mayor incidencia tienen sobre la permanencia.

## Justificación

En el marco de las políticas y objetivos de la Educación Superior en Colombia, la Fundación Universitaria del área Andina, está comprometida con la ardua tarea de la excelencia académica, evidenciada no solo en su responsabilidad social, sino en su disposición constante de igualdad e inclusión frente a todas las comunidades en cuanto a calidad y accesibilidad se trata. Por lo anterior, para nuestra universidad se constituye como preocupación y actividad constante la reflexión académica asumida en el reto de la formación integral de futuros profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. Actividad que hace parte del proceso de mejoramiento del quehacer de nuestra Universidad, procurando como máxima expresión la investigación permanente en pro de la calidad, exigencia establecida de acuerdo a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en las políticas y normas educativas vigentes que estimulan la formación integral del educando y que son fortalecidas en el Proyecto Educativo Institucional de nuestra Universidad.

En el marco legal, encontramos que el decreto 1295 de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2010:7) por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior, en su Capítulo II, Artículo 6.5, nos orienta a trabajar desde la perspectiva de un modelo de bienestar que debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla. Por tal razón, y en consonancia con lo establecido en su Artículo 6, numeral 6.5, donde se señala que “El modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla” se presenta el Programa de Acompañamiento Académico Institucional como la estrategia representativa de la para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES-, del Ministerio de Educación Nacional.

En el documento “Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” (CESU - Consejo Nacional de Educación Superior, 2014:56) se considera que el avance en la educación superior implica garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos. Es decir, implica analizar diversos factores culturales de los estudiantes para relacionarlos y potenciar el

proceso de permanencia en la educación superior.

De igual manera, el plan de desarrollo 2014 – 2018 de la Fundación Universitaria del Área Andina propone la necesidad de desarrollar estrategias que permitan el fomento de la permanencia de los estudiantes, así como fortalecer diversos programas que propendan por el éxito académico.

La Fundación Universitaria del Área Andina al contar con experiencia reconocida en temas de permanencia por el Ministerio de Educación Nacional tiene la oportunidad de aportar con este proyecto a otras instituciones que inician su camino en la implementación de estrategias de permanencia. Entre algunas de las experiencias destacadas se encuentran el desarrollo de una metodología especial para el diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) adaptados para la permanencia estudiantil, la creación y mantenimiento del programa de monitores de apoyo, y la creación e implementación del sistema de alertas tempranas (software brújula). González y Cols (2015:105). La aplicación de las diferentes estrategias se puede evidenciar en las cifras de permanencia que viene mostrando la institución en el último año, en particular (*ver gráfica 1*).

## 2.2.3 Permanencia

TABLA 107. Estadísticas de permanencia y ausentismo intersemestral

Modalidad	Nivel	2011		2012	
		Permanencia	Ausencia Intersemestral	Permanencia	Ausencia Intersemestral
PRESENCIAL	PREGRADO	92.19%	7.81%	93.09%	6.91%
	POSTGRADO	89.36%	10.64%	90.89%	9.11%
DISTANCIA	PREGRADO	90.94%	9.06%	88.78%	11.22%
	POSTGRADO	80.22%	19.78%	89.43%	10.57%
VIRTUAL	PREGRADO	86.32%	13.68%	88.72%	11.28%
	POSTGRADO	0.00%	0.00%	86.85%	13.15%

Figura 1. Cifras de Permanencia de la Fundación Universitaria del Área Andina - Fuente: Facsímil del informe publicado en Fundación Universitaria del Área Andina, 2014

## Marco Conceptual

### Deserción

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2009: 20), no existe una definición completa y aceptada sobre el término deserción, sin embargo en general se considera como aquel proceso de abandono por parte del estudiante, por razones individuales, académicas, sociales, económicas, institucionales.

Dentro de las definiciones más importantes tenemos la de Tinto (1993:114): “situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto

educativo”, este concepto fue ampliado por el mismo autor en 1989 incluyendo la idea de “períodos críticos”, explicando que en la vida académica del estudiante puede haber aspectos relevantes en determinados períodos que pueden influir notoriamente en la toma de decisiones de deserción, por ejemplo durante el período de admisión donde se establece un contacto inicial con la institución educativa donde el estudiante puede encontrar factores que le atemorizan o le desagraden y así sucesivamente en diferentes etapas por ejemplo en los semestres de mayor presión académica, o al tener algún problema importante con un profesor, entre otros ya que son muchos los factores que inciden en la deserción estudiantil, como lo veremos más adelante.

Se puede entender la deserción como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2012: 7).

### Factores que inciden en la deserción

Existen muchos factores relacionados con la deserción, entre ellos: socioeconómicos, laborales, familiares, personales e institucionales, que afectan el logro del éxito académico.

Al respecto Landeta, Cortes y Gama (2011: 5) hablan de cuatro grupos de factores que afectan directamente el desempeño académico:

**Factores fisiológicos:** Se sabe que afectan aunque es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los que se incluyen en este grupo están: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

**Factores pedagógicos:** Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

**Factores psicológicos.** Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje.

**Factores sociológicos.** Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar,

el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Otro factor causante de deserción, (Pineda y Pedraza, 2011:144) corresponde a la desorganización administrativa de las instituciones universitarias, puesto que este elemento incide en el descontento de los estudiantes, debido a aspectos como la normatividad académica, que genera un conflicto personal, conllevando a que el individuo no se adapte naturalmente a la universidad y por tanto se sienta desorientado.

### **Retención y permanencia estudiantil**

En lo que compete a este proyecto, el énfasis se centra en permanencia estudiantil como la mejor estrategia para la retención de los estudiantes, así entonces, en primer lugar es importante aclarar que el término retención se deriva del latín *retentio-onis*, que significa acción y efecto de retener. Este término se emplea a nivel mundial, sin embargo actualmente las instituciones hablan de permanencia y éxito académico, con una visión de todo el potencial del estudiante para culminar su carrera.

La retención se enfoca en la capacidad institucional para lograr que el estudiante en riesgo de deserción permanezca y logre graduarse (Pineda y Pedraza, 2011:25). En cuanto a la permanencia o “persistencia” se relaciona con la capacidad y motivación del estudiante para el logro de sus metas académicas (Hagedorn, 2005:4).

Un programa de retención estudiantil comprende todo un conjunto de acciones llevadas a cabo por las IES, que hoy se consolidan en completos programas de acompañamiento al estudiante a lo largo de toda su carrera dentro de la institución con el fin de facilitarle su culminación exitosa al brindarle herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida.

Entre los modelos más destacados en el estudio de la permanencia estudiantil tenemos el planteado por Tinto (1993:144). Para este autor, el éxito académico y la permanencia involucran:

- a. variables propias del estudiante al momento de ingreso a la institución como por ejemplo: sus características individuales, antecedentes familiares entre otras. Estas variables deben tomarse en cuenta por las instituciones que en realidad quieren apuntarle a permanencia mediante programas de acompañamiento integral al estudiante; aspecto fundamental para tener en cuenta dentro de este proyecto en la universidad.
- b. Variables de integración: que se desarrollan entre el estudiante, sus pares, sus docentes, directivos y

la institución a lo largo del desarrollo académico de su carrera, esta integración se refiere tanto a aspectos académicos como sociales, ya que los dos influyen de manera importante en el éxito y permanencia estudiantil. Los programas de acompañamiento estudiantil por supuesto deben diseñar estrategias de apoyo y refuerzo académico, integración social de la comunidad estudiantil, acercamiento de los estudiantes a los docentes y a los directivos entre muchas otras.

Los sistemas de acompañamiento estudiantil que cada institución de educación superior implementa, surgen como resultado de la necesidad de aseguramiento de la calidad. Es así como en todos los indicadores de calidad de los programas académicos para fines de acreditación, se hacen fundamentales tanto la formulación como el seguimiento y gerencia de los indicadores de acompañamiento académico al estudiante y servicios que intenten disminuir la deserción; igualmente la mejora en las tasas de retención y la disminución del riesgo académico. Esto redundará en la mejora de los tiempos de graduación, o eficiencia terminal.

Finalizando este apartado, es importante señalar que de manera más específica en lo que a salud mental se refiere el Ministerio de Educación Nacional en Guzmán & cols. (2009:127), explican que desde la mirada de formación integral, la asesoría psicológica en el ámbito académico juega un papel relevante por las diferentes dificultades psicológicas y de salud mental que puede generar las permanentes exigencias de la vida universitaria.

### **Marco Metodológico**

#### **Objetivo General**

Analizar los factores relacionados con la permanencia en un grupo de estudiantes de primer semestre de pregrado presencial de la fundación universitaria del área andina, durante el periodo 2015-1.

#### **Objetivos Específicos**

- Analizar las relaciones entre las variables asociadas a la permanencia.
- Desarrollar una propuesta de acción para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil basada en los hallazgos del presente estudio.

#### **Hipótesis de trabajo**

H1: Existe una relación entre la permanencia (interpretada como re-matrícula con registro en el sistema Brújula que implica acompañamiento en consejería académica o psicológica al estudiante) y las variables de riesgos de abandono detectadas durante la admisión, es decir: riesgo de abandono por aspectos psicológicos; o riesgo de abandono por aspectos vocacionales y de orientación

educativa; o riesgo de abandono por bajo rendimiento en pruebas institucionales de ingreso a la universidad

H2: Existe relación entre la permanencia (interpretada como re-matrícula con registro en el sistema Brújula que implica acompañamiento al estudiante) y la variable participación en un programa del Bienestar universitario (participación registrada en programas de acompañamiento lúdico, cultural o deportivo)

### Muestra

La muestra utilizada fue muestreo intencional. Es decir, del universo de estudiantes (todos los matriculados en 2015 -1), se incluyeron todos los estudiantes que tenían datos en la totalidad de las fuentes de consulta.

- Reporte de notas y calificaciones, obtenido del SAI (sistema académico de información)
- Reporte "apoyos" de la plataforma Brújula: implica que tuvo una "huella" de algún tipo de apoyos o acompañamientos formales por parte de un docente consejero, orientador, tutoría o psicólogo.
- Reporte de asistencia a actividades y grupos de Bienestar Universitario: aparece como participante o no participante en actividades, grupos y acciones permanentes de bienestar durante el semestre 2015-1.
- Reporte de Ausencia intersemestral: aparece como ausente o presente en 2015-2.
- Reporte de riesgos extraído de la entrevista de orientación en la admisión, campaña 2015-1: los riesgos que allí se establecen son riesgo académico, riesgo psicológico, riesgo de orientación, riesgo financiero.
- Reporte de pruebas diagnósticas de lectura, biología y aptitud matemática, recolectadas en la inducción 20151: aparecerá en la variable como 0 = ninguna prueba reprobada; 1= una prueba reprobada, y así sucesivamente.

El periodo de observación será 2015-1, se incluirá a todos los estudiantes que se rematriculen en 2015-2, que tengan reportes en las 6 fuentes de consulta indicadas.

### Procedimiento:

En un primer paso se hace una extracción de la base de datos de matriculados en 2015-2. Con este análisis, se identifican los casos de estudiantes que no se re-matriculan.

Para los casos, se extraen las siguientes variables para considerar en el análisis:

- El promedio acumulado: representa la calificación promedio en todas las materias del estudiante

para el período de observación (2015-1)

- Prueba Dx: Representa el número de pruebas de ingreso /clasificación que el estudiante reprueba o en las que obtiene un resultado por debajo del nivel de aceptación determinado.
- Brújula: Representa tener huella en el sistema brújula de haber recibido apoyos, acompañamientos de cualquier índole, durante el período de observación.
- Bienestar: Implica haber participado en una actividad de grupo formativo - representativo o seleccionado durante el semestre 2015-1
- Matriculados: Se refiere al hecho de figurar re- matriculado para el período 2015-2 (es decir, estudiantes que permanecieron del período 2015-1)
- Riesgos: Son los "riesgos" o indicadores de recomendación de seguimiento identificados durante la entrevista de orientación en la admisión de cada estudiante.

### Depuración de los datos

Se tomó como referencia para la organización de la información la variable Promedio\_ acumulado, por ser una variable de carácter continuo, y por representar el desempeño académico del estudiante a lo largo del proceso. Se corrió una prueba de calidad de los datos:

Atípicos leves	
superior	inferior
4,72	2,56

Por tanto, al aislar los valores extremos, se decidió tomar únicamente los valores incluidos en el rango anteriormente presentado ( 2,56 - 4,72 , en un promedio sobre 5).

De esta manera, la base de datos original de 1480 casos de estudiantes, se reduce a 1344 casos, sobre los cuales se corrieron los diferentes análisis.

Con esta última cantidad de datos, se ejecutó una normalización de información y se crearon las variables dummie requeridas para poder ejecutar los análisis.

En un paso posterior, se aplicaron dos análisis de normalidad de los datos. Con base en los análisis de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro, se decide usar pruebas no paramétricas. Para todos los análisis, se utilizó el software SPSS 22

**Figura 2. Normalidad de la relación entre variables, Prueba Kolmogorov-Smirnov**

Kolmogorov-Smirnov		
Variable1	Variable 2	sig
apoyo académico	matriculados	
apoyo consejería en orientación	matriculados	0.000
apoyo individual en psicología	matriculados	0.000
apoyo financiero	matriculados	0.000
apoyo académico	promedio_acumulado	0.000
apoyo consejería en orientación	promedio_acumulado	0.048
apoyo individual en psicología	promedio_acumulado	0.002
apoyo financiero	promedio_acumulado	0.005
apoyo individual en psicología	brújula	0.000
apoyo académico	brújula	0.000
apoyo consejería en orientación	brújula	0.000
apoyo financiero	brújula	0.000
brújula	promedio_acumulado	0.000
brújula	matriculados	0.000

El paso siguiente, para establecer el análisis de relaciones entre los datos, se utilizó la prueba de chi cuadrado.

**Figura 3. Correlación de chi-cuadrado de pearsona**

	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	
BRUJULA - RIESGO ACADÉMICO	,421
BRUJULA - RIESGO ORIENTACIÓN	,088
BRUJULA - RIESGO PSICOLOGIA	,124
BRUJULA - RIESGO FINANCIERO	,741
BRUJULA - RIESGO IDENTIFICDO	,951
REMATRICULADOS Y BIENESTAR	,086

Como puede verse en la tabla 3, se rechaza la H1 dado que no se observan relaciones entre las variables del estudio, según la prueba chi<sup>2</sup>, con  $p < 0,05$ . Sin embargo, para las relaciones resaltadas en

gris presentadas en la tabla 3, se observó proximidad con el punto de aceptación, sugiriendo vetas de análisis de interés para precisar los datos en próximos estudios, particularmente entre la participación en programas de bienestar y la re - matrícula, o el hecho de recibir un apoyo académico (registrado en el sistema "brújula") y el haber registrado un riesgo de orientación en el momento de la entrevista inicial.

Para los dos casos antes mencionados, se hizo un análisis categórico con tablas de contingencia, para observar la tendencia de las relaciones.

**Figura 4. Análisis categórico con tablas de contingencia variables Riesgo consejería Orientación vs. Variable Brújula**

		Brújula 0	Brújula 1
0	% dentro de Apoyo Consejería en Orientación	53.6%	46.4%
1	% dentro de Apoyo Consejería en Orientación	42.1%	57.9%

**Figura 5. Análisis categórico con tablas de contingencia variables ReMatricula vs. Variable Bienestar**

		Bienestar 0	Bienestar 1
0	% dentro de MATRICULADOS	84%	16%
1	% dentro de MATRICULADOS	79%	21%

Los análisis descriptivos de tabulación cruzada, nos ratifican la necesidad de precisar los datos y la manera en que se organiza la información para encontrar claras relaciones entre los elementos.

Considerando lo expuesto en la tabla 4, y teniendo en cuenta que la relación entre las variables que allí se ilustran, brújula y Riesgo\_orientación es la que mostró una mayor proximidad para establecer una relación propiamente dicha. Con esto podemos inferir que es con el riesgo de orientación con el que se está conectando más claramente la intervención y por tanto los registros en el sistema brújula. De igual manera, según la figura 5, la variable "bienestar" genera una tendencia que resulta relevante para ser profundizada. Para los demás riesgos detectados en la entrevista de orientación en la admisión, aún deberá precisarse el registro y las intervenciones (así como la calidad de la información que se reporta al sistema brújula), para evidenciar relaciones en futuros análisis.

En la fase siguiente del estudio, para analizar la relación entre el promedio académico y las demás variables, se utilizó el análisis de cajas, como un recurso que compara la distribución de los datos y

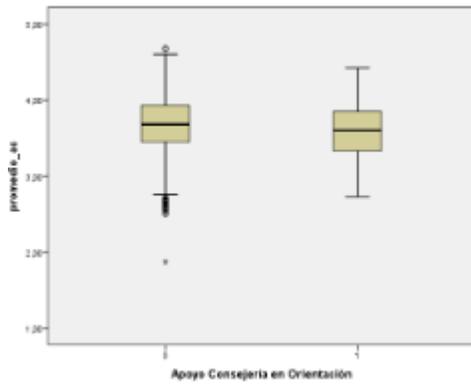


Figura 6. Gráfico de cajas, variables promedio académico y riesgo detectado de orientación.

Al realizar el análisis de cajas, en la única relación que de manera leve se disminuye el solapamiento, es en la ilustrada en la figura 6, entre las variables promedio académico y riesgo de orientación detectado en la entrevista de orientación.

Para todos los análisis de cajas, la prueba de muestras independientes más cerca del cero (0), es decir con relación entre las variables, con un -0,35 en la prueba D de cohen, nos mostró la tendencia de relación entre el promedio académico obtenido por un estudiante durante su primer semestre y la detección temprana de un riesgo de Orientación vocacional. Aunque la relación es leve, nos permite inferir un punto de desarrollo para siguientes fases del estudio.

La última fase del análisis de datos, buscaba los elementos de mayor interacción con el hecho de re - matricularse. Para esto, se usa el método de Árbol de Decisión Chaid, como una técnica de regresión no paramétrica que se basa principalmente en prueba Chi2. El uso de esta herramienta arroja o selecciona las variables que muestran mayor interacción con la Variable dependiente (re - matricula o persistencia).

De todas las variables incluídas, la variable “número de pruebas diagnósticas perdidas” y el promedio académico obtenido por el estudiante en su primer semestre” explican el hecho de matricularse o no (Los valores de P muestran ser < a 0,05).

El orden descendente de los nodos muestra que la variable que más describe matricula es el Número de pruebas diagnósticas reprobadas (ver figura 7). De esta variable, se observa que de los que no pierden pruebas un 74,7% están matriculados (nodo 1). De igual forma, de estos estudiantes la variable promedio acumulado muestra que los estudiantes que tienen promedios entre 3,5y3,67sonlosqueregistranmatricula(74,8%)(Nodo5).

Los resultados de las pruebas de chi, mues-

tran los perfiles o segmentación de los datos que facilitan asociarlos con la VD (matricularse). Ej. Pruebas perdidas segmentadas en 0 y 1,2 y 3

Las otras variables excluidas del modelo no se presentan por no mostrar ninguna interacción con la variable dependiente

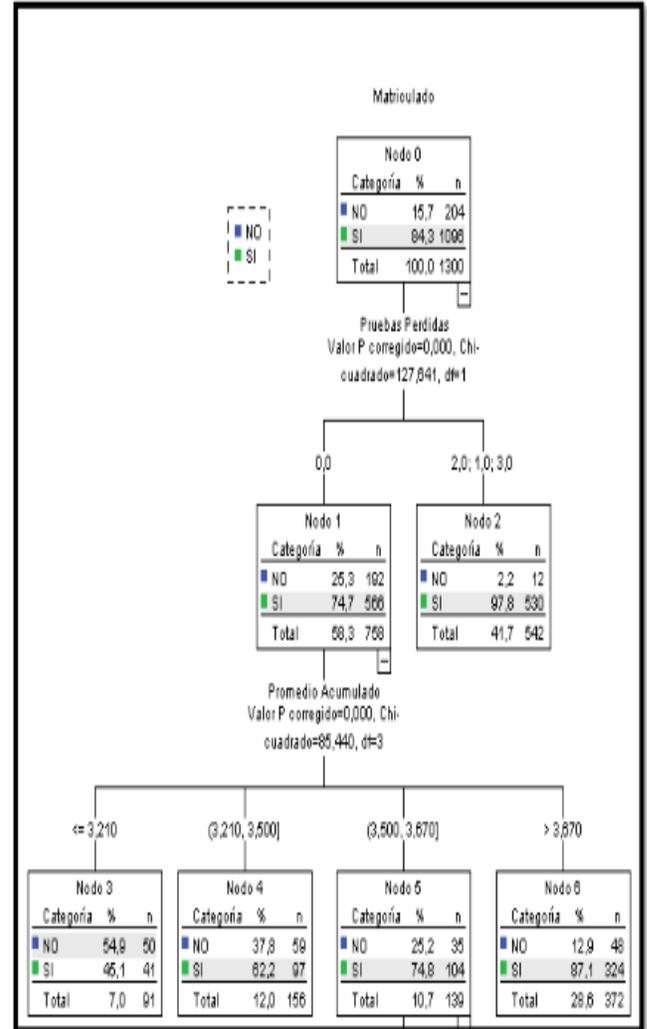


Figura 7. Relaciones de mayor interacción con la variable Re - matrícula, según método Chaid

Los resultados según los datos presentados en resumen nos muestran que la mayor interacción con el hecho de re - matricularse se encontraría con los estudiantes que no reprobaban pruebas de ingreso durante la inducción, y de ellos, tiene mayor fuerza de interacción con el hecho de re matricularse, aquellos que logran un promedio al final del primer semestre entre el 3,5 y 3,7 (calificados sobre 5).

### 3. Conclusiones

- El análisis Chi 2 no mostró relaciones significativas entre las variables de estudio (p < 0.05). Dos varia-

bles mostraron relaciones muy cercanas en relación al punto de corte (Brújula x Riesgo\_orientación; Re\_matricula x bienestar), sugiriendo precisión de los datos para profundizar en ellas, en una fase posterior.

- En particular, en el manejo de datos tanto para el componente cuantitativo como el cualitativo, se debe realizar una mayor precisión en la construcción de los grupos de observación, dado que las bajas relaciones numéricas nos sugiere que los criterios de inclusión son muy amplios, y debemos puntualizar para tener información más concluyente
- Al encontrar una cercanía a la significación de la relación entre la variable Brújula (que implica el registro en el sistema de información) con la variable Riesgo\_Orientación (que implica que en la entrevista de orientación en la admisión al estudiante se diagnosticó la necesidad de ser acompañado en procesos de orientación vocacional y educativa), pero no encontrar relación con los demás tipos de riesgo, sugiere que el proceso de apoyo y acompañamiento a los estudiantes que tiene mayor avance en cuanto a su formalización en el sistema es la orientación educativa y vocacional. Implica que los apoyos académicos deberán clarificarse, puesto que allí hay evidencia institucional de seguimiento, pero no se relaciona con la calidad de los datos que se consignan en el sistema brújula
- Antes de realizar la fase 2 del estudio, debe hacerse un trabajo con todos los actores de los sistemas de apoyo a los estudiantes, para que realicen precisamente y con detalles los registros de acompañamiento que realmente se brindan a los estudiantes. Sin adecuada base de registros será muy difícil establecer un buen sistema de evaluación de la efectividad diferencial de los diversos apoyos que se brindan en la universidad para la reducción de la deserción.
- La cercanía a la significación de la relación entre Re\_matrícula (variable dependiente del estudio, representada en la re-matrícula en el 2 semestre de la carrera de un estudiante) y la participación en bienestar, nos sugiere coherencia con el modelo de ajuste académico y ajuste social de Tinto, V. (1993:114) y con Pineda y Pedraza (2011:144), en donde todas las actividades de bienestar (grupos deportivos, actividades formativas culturales, etc.) representan un espacio para que los estudiantes perciban un ambiente propicio y acogedor para realizar su proyecto de vida.
- Lo anterior también exige que se haga mayor precisión en la calidad y magnitud de participación en las actividades de bienestar, dado que

no es lo mismo participar todo el semestre en un equipo deportivo, que asistir solamente algunos entrenamientos. Sin embargo, la manera en que se presentaron los datos no permite diferenciar los desempeños altos en temas de bienestar para poder establecer realmente el poder “retenedor” de dichas actividades formativas y culturales.

- En el análisis Chaid, se mostró que la posibilidad de Permanecer, se relacionó principalmente con la variable 0\_pruebasde\_ingreso\_reprobadas, y de esta, se relacionó específicamente con los estudiantes que obtienen promedios mayor al 3.6 (sobre 5). Permite suponer que un indicador adecuado para la permanencia se relaciona con no tener riesgos académicos detectados por las pruebas de ingreso, y además, mostrar un buen rendimiento académico (promedio) en el primer semestre de vida universitaria.
- El punto anterior coincide con ajuste académico de Tinto, V. (1993:114) y con Pineda y Pedraza (2011:144), en donde nos muestra que estudiantes que ingresan con baja “vulnerabilidad” académica tendrían mayor probabilidad de re - matricularse.
- Nos muestra lo anterior, que la información sobre servicios y ventajas de la institución debería entregarse de manera diferenciada, hablándole con atributos de logro y de control centrados en el éxito profesional a los estudiantes que inicien con buenos diagnósticos relacionados con su éxito académico en el momento de ingresar.
- Y la información sobre servicios de apoyo y refuerzo (protectores de la deserción) para grupos de estudiantes con vulnerabilidades académicas detectadas en la entrevista de orientación en la admisión, debería hablar de grupos de referencia, de la opinión de amigos y familiares, así como también orientar a estos estudiantes a lograr encontrar allí espacios para generar vínculos afectivos y constituir en estos recursos de apoyo un “hogar” o una “familia académica”.

#### 4.Referencias

- CESU - Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Fundación Universitaria del Área Andina (2014) informe de gestión 2014. Editorial Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia.

- González A. L.; Cardona V. C.; Cardona T. C.; Parra C.D.; Molano M.; Pinzón S.M.; Gómez R. S. (2015) *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. QUALIFICAR Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Guzmán R., C; Durán M., D.; Franco G. J.; Castaño V. E.; Gallón G. S.; Gómez P. K.; Vásquez V. J. (2009). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Cap 1. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles\\_254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles_254702_libro_desercion.pdf)
- Hagedorn, L. S. (2005). *How to define retention: A new look at an old (Ed.)*, *College student retention: Formula for student success*. American Council on Education and Praeger Publishers. Recuperado el 2 de Enero de 2009. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf)
- ICETEX - Universidad Nacional de Colombia. (2004). *Medición de impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Landeta, Cortes y Gama (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde*, San Luis de Potosi, México. Revista de Investigación Educativa 12 (1.) Recuperado desde: <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.htm-l>
- Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial del Congreso de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. *República de Colombia*. (2012). *Educación Superior 20*. Educación de Calidad. Boletín. No. 20.
- Montejó, F.; León, K. (2014) *Cada minuto cuenta!: Caracterización y mitigación del riesgo de deserción desde el primer contacto con el estudiante*. Ponencia Publicada en Memorias de la IV conferencia latinoamericana de Abandono de la Educación Superior CLABES IV . Recuperado desde internet en el sitio : [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia\\_184.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_184.pdf)
- Pineda, B., C., & Pedraza O., A. (2011). *Persistencia y Graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

# Fundamentos sobre la Orientación Profesional actual en la construcción de proyectos académico-profesionales

*“¿Por qué debería preocuparme por el futuro? ¿Qué ha hecho el futuro por mí?”*

*-Groucho Marx-*

*“Me interesa el futuro porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida”*

*-Woody Allen-*

**Abel Merino Orozco<sup>1</sup>**

**Resumen:** Las sesiones de Orientación Profesional suponen un escenario educativo que genera una excelente oportunidad para establecer unas bases adecuadas para la construcción de proyectos académico-profesionales coherentes a la actualidad social, la ética y la complejidad. El principal interés reside en comprender el valor que la Orientación Profesional posee para la estimulación de estos proyectos adecuados al devenir social actual. Para ello, se realiza un recorrido por la Orientación Profesional desde sus inicios, su desarrollo y su consolidación como disciplina; asimismo, se consideran las circunstancias actuales que sitúan la actividad profesional para, finalmente, converger sobre unos elementos ineludibles que las propuestas de aula para la construcción de incipientes proyectos académico-profesionales han de poseer.

**Palabras clave:** valores, Orientación Profesional, proyecto académico-profesional, sistema académico.

**Abstract:** The Professional Guidance sessions make for an educational context that generates excellent opportunities to establish adequate bases for building a coherent academic-professional project with the today social, ethics and complexity. The main interest lies in comprehending the value that Vocational Guidance has to build these projects, which must be suitable with the current social evolution. Therefore, a route is made from the beginning of vocational guidance, their development and consolidation as a discipline; then, article makes a consideration of the current circumstances that locate professional activity in the field. Finally, it converges on some unavoidable elements that the incipient building of academic-professional projects must necessarily have. **Key words:** Values, Professional Guidance, Academic-Professional Projects, Academic system.

**Resumo:** As sessões de aconselhamento profissional é um ambiente educacional que gera uma excelente oportunidade para estabelecer uma base adequada para a construção das actuais projectos sociais coerentes académico-profissionais, éticos e complexidade. O principal interesse é entender o valor que a Orientação Profissional tem ara a estimulação desses projetos adequados à evolução social atual. Para fazer isso, uma excursão da Orientação Profissional desde as suas origens, seu desenvolvimento e sua consolidação como uma disciplina é realizada; Também eles consideram as circunstâncias que lugar ocupação para convergir finalmente, sobre alguns elementos inevitáveis propostas em sala de aula académico-profissionais para projetos de construção tem que possuir emergente.

**Palavras-chave:** valores, Orientação Profissional, projeto académico e profissional, sistema académico.

## 1 Contextualización histórica de la Orientación Profesional

### 1.1 Orígenes de la Orientación Profesional

“Comprender una disciplina supone rastrear sus antecedentes históricos y sus formas tradicionales de “hacer”, contraponiéndolos con los nuevos modos de actuación a los que subyace una nueva realidad epistemológica” (Santana, 2003: 127). Bajo este axioma, se considera pertinente una pincelada sobre cuál ha sido el origen y desarrollo de la Orientación Profesional hasta constituirse como disciplina para, posteriormente, contextualizar la construcción de un proyecto académico profesional en la coyuntura actual.

Existe unanimidad en situar en el final del Siglo XIX y el comienzo del siglo XX los orígenes de la Orientación Profesional con una eminencia especialmente

positivista. Esta formalización de conocimiento está motivada coyunturalmente por diferentes factores sobre los que numerosos autores han profundizado. Así pues, se puede aludir a diversos factores que avalan la necesidad de atender la preparación de los futuros trabajadores, cuya ayuda en un principio se focalizó en las personas más inadaptadas al sistema (Weinberg, Nasatir, Speizman y McHugh, 1972; Álvarez, 1995; Jiménez y Porras, 1997; Vélaz de Medrano, 1998):

- a) Económicos: en tanto que se contextualiza históricamente en la industrialización, el desarrollo urbano, la división del trabajo, bolsas de desempleo que aumentaban en época de crisis...
- b) Sociales: migración, marginación, zonas deprimidas socioeconómicamente,

1.- Institución: Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: abmerino@unizar.es Profesor asociado de Orientación Profesional en Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Diagnóstico y Métodos de Investigación.

adaptación social a las nuevas realidades, etc.

c) Ideológicos: como la democratización de la enseñanza y las reivindicaciones de reformas sociales tras la revolución industrial

d) Auge en el estudio de las ciencias sociales, psicológicas (especialmente el movimiento psicométrico y la influencia americana en su interés por la psicología aplicada a la salud mental), ciencias biológicas, etc.

Sin embargo, existía una actividad previa a la incipiente construcción disciplinar de la orientación como tal, cuyos "horizontes pueden ser tan remotos como el propio ser humano" (Tello, 2007: 16). En esta fase de conocimiento precientífico se pueden recoger aportaciones fundamentalmente filosóficas -desde la Grecia Clásica-, pedagógicas, sociológicas y psicológicas de pensadores como Luis Vives, Locke, Rousseau, Pestalozzi, y un largo etcétera (Álvarez, 1995).

De este modo, comienza un progresivo interés por el desarrollo de la acción orientadora, entendida incipientemente desde la obra de Parsons -*Choosing a vocation* (1909)- como vocational guidance. En cualquier caso, la prioridad de la orientación se centra en ayudar a las personas a adecuarse a los nuevos cambios sociales y económicos, concretando la actividad en ubicar a cada individuo en un puesto de trabajo (Weinberg et al.; Álvarez, 1995).

## 1.2 Desarrollo de la Orientación Profesional

Paulatinamente, se fue acumulando gran cantidad de conocimiento en el campo de la Orientación Educativa, lo cual la reforzó como área disciplinar. Al respecto, las instancias competentes de cada país habrían de reconocer y acreditar la disciplina. En España, este desarrollo se ha visto condicionado por la coyuntura social e histórica de la administración educativa que no respondía a las necesidades reales de la sociedad dado que, a pesar del incipiente interés que se demostró con la creación del Instituto de Orientación Profesional (Barcelona en 1915 y Madrid en 1923), esta disciplina se ve afectada por el comienzo de la guerra civil y la época de postguerra donde la permeabilidad al mundo fue escasa y los recursos de los que se disponía aún menores (Jiménez y Porras, 1997).

Los test vocacionales comenzaron a aflorar en la línea marcada por Parsons en ámbitos no educativos. La tendencia en Norteamérica fue la de integrar la Orientación Profesional en el sistema educativo -principalmente secundaria- con una clara finalidad instrumental de preservación del status quo sistémico, mientras que en Europa se dirigió hacia los procesos de transición laboral y el ingreso de jóvenes al mundo profesional (Álvarez, 1995).

Este interés por la Orientación Profesional

rápidamente tuvo expansión por Europa para dar consejos de aprendizaje a la juventud que se incorporaba al mundo laboral. Igualmente, se le unió un creciente desarrollo de la psicometría y su "utilidad" para medir funciones o habilidades de las personas (lo cual determinaría su futuro laboral). En este punto se incluye la emergencia de la medida de la inteligencia, cuyo exponente pionero es considerado para muchos autores Binet y Simon con su "Escala de inteligencia" publicada en 1905. "Para muchas personas (...) la acción orientadora consistía básicamente en la aplicación de pruebas psicométricas y en la elaboración de un diagnóstico y un consejo orientador" (Jiménez y Porras, 1997). Progresivamente, se le va uniendo el interés por la salud mental y la adaptación social (con una línea preventiva para la sociedad). De la tradición psicométrica se caminó hacia un interés centrado en la persona donde emergen los enfoques humanistas y sociológicos.

Asimismo, en 1951 se constituye la AIOEP (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional) con sede itinerante y encargada de dinamizar el desarrollo de la disciplina. La asociación impera a la adhesión de los profesionales implicados en la Orientación Profesional a un código ético compartido -para la constitución de la propia asociación como organización profesional- en el que se apuesta por una atención centrada en el "cliente", en el respeto a sus particularidades e intereses, una actitud investigadora y la profesionalidad con los "colegas" (AIOEP, 1995).

## 1.3 Emergencia de las perspectivas en Orientación Profesional

En primer lugar, ha de explicarse cada una de las perspectivas teóricas de forma solidaria a la evolución del campo de la orientación, por lo que cada enfoque tiene sentido en el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla. El enfoque psicométrico emerge como la perspectiva que más tradición ha poseído a lo largo de la breve historia de este campo disciplinar (Santana, 2003). Con el enfoque psicométrico se pretende predecir el futuro del individuo, de tal modo que se predetermina un destino, lo cual es puramente antónimo al principio de autodeterminación.

Como se ha señalado, desde los orígenes de la Orientación Profesional existía un arraigo con la psicología aplicada a la salud mental, de lo que se deriva el auge de la perspectiva clínica. En este sentido, el origen del enfoque está en la salud mental, contextualizado en la orientación, puesto que de lo que se trata es de cambiar al niño para adaptarlo al sistema educativo y profesional (ibídem). Respecto a esta tradición, aún presente en las prácticas profesionales de orientación, Selvini (1987) ya hablaba del "mago sin magia" ironizando sobre el determinismo que envuelven las acciones orientadoras y las paradojas éticas que de estas perspectivas se derivan.

Condicionado en los diferentes países por una situación bélica y de inseguridad, especialmente en España, a mediados del S.XX emerge el enfoque humanista centrado en la persona y en sus intereses, más allá de sus aptitudes, cuyo baluarte fue Rogers, momento en el que se comienza a hablar de *counseling*. Desde este modelo de orientación se entiende que la educación en sí misma ha de constituir un proceso de orientación que prepare para la vida adulta.

Las prácticas desde un enfoque socio-crítico dan un paso más, de modo que no sólo las variables psicológicas van a ser las que determinen la trayectoria vital de las personas, sino que se han de contemplar las variables socioculturales y económicas, la axiología y el marco multirreferencial de la persona orientada. Por lo que se abre el abanico a la posibilidad de un pensamiento divergente y las prácticas encaminadas hacia la autodeterminación o, en este caso, la autoorientación como fin del proceso de orientación. Para Weinberg et al. (1972) la conducta individual se ha de situar en un contexto y en un tiempo, con lo que implícitamente se ha de entender el marco de referencia de las personas como indisoluble a las capacidades psicológicas y, para ello, la investigación supone una importante herramienta para situar a la persona. Además, coincide con Vélaz de Medrano (1998) al situar al orientador como un agente de cambio de la conducta individual y grupal.



Figura 1 Perspectivas de Orientación Profesional a lo largo de la historia.

Como se puede observar, se establece una línea muy fina entre el ámbito de la Orientación Profesional y la Orientación Educativa. Asimismo, en una revisión profunda de la bibliografía especializada se detallan diferentes matices, incluso diferentes sistematizaciones. En esta revisión meramente se desea realizar un recorrido histórico contextualizador hacia la concreción de la investigación. Se considera la Orientación Profesional parte inherente de un proceso educativo a lo largo de la vida, cuya explicitación de la confluencia se plasma en los procesos de orientación para la construcción de un proyecto académico-profesional, ámbito situado para el que trata de arrojar algo de luz esta investigación.

## 1.4 Modelos de Orientación Profesional

Paralelamente se han desarrollado los modelos de Orientación Profesional. Del mismo modo, de un análisis exhaustivo de los mismos, se estudian diferentes matices y modelos; sin embargo, se observan más convergencias entre las propuestas bibliográficas que las divergencias, máxime cuando “los autores entran a definir cada uno de los modelos planteados” (Arraiz y Sabirón, 2012: 142). Así pues, se distinguen tres modelos profesionales: consejo, consulta y de programas, con la emergencia y consolidación del movimiento de “Desarrollo para la Carrera” (ibídem).

Tabla 1. Síntesis de los modelos de Orientación Profesional. (Adaptado de Arraiz y Sabirón, 2012).

Modelo	Características definitorias	Desarrollo del modelo
a. Consejo ( <i>Counseling</i> )	<p>Acción de ayuda directa al individuo.</p> <p>Fin de adaptación del individuo al entorno, proceso instrumental.</p> <p>Asesoramiento personalizado.</p> <p>Asimetría orientador e individuo.</p> <p>Perspectiva psicológica en situaciones problemáticas.</p> <p>Riesgo de indefensión del orientado.</p>	<p>Permeabilidad histórica a nuevos matices y referentes coherentes al desarrollo del campo profesional.</p> <p>Desde el anhelo por la objetividad clínica y conductista a enfoques subjetivos e toma de conciencia para el cambio.</p> <p>Prospectiva para aumentar rentabilidad: mentorías, grupos de terapia, <i>coaching</i>...</p>
b. Consulta	<p>Intervención centrada en las demandas de un consultante.</p> <p>Modelo comprensivo por excelencia.</p> <p>Comunicación como motor de la acción orientadora.</p> <p>Situación bajo el marco referencial del consultante.</p> <p>Orientador como mediador hacia el cambio social.</p> <p>Relación colaborativa y simétrica.</p> <p>Asesoramiento indirecto: efecto expansivo.</p>	<p>Se organiza la intervención desde el eje social.</p> <p>Origen en ámbitos profesionales ajenos (salud mental, trabajo social...) y desarrollo sistémico.</p> <p>Se anhela el desarrollo de las organizaciones a partir del desarrollo de sus recursos humanos.</p> <p>Consultas centradas en el cliente o en el consultante (en sus deficiencias profesionales).</p>

c. Programas	<p>Diseño, aplicación y evaluación de un proceso sistematizado y pertinente a una necesidad.</p> <p>Enfoque proactivo, estructurado, adaptado, sistematizado y sujeto a evaluación.</p> <p>Principios de prevención, desarrollo e intervención social.</p> <p>Dimensiones personales e institucionales, necesidad de fundamentación teórica.</p> <p>Interés pragmático.</p> <p>Orientador como agente del cambio social.</p>	<p>Convergencia de diferentes campos disciplinares hacia el desarrollo personal, comunitario, organizativo e institucional.</p> <p>Algoritmo en bucle: planificación, intervención y evaluación. Uso de la investigación-acción.</p> <p>Consolidación del "Orientación para la carrera" como desarrollo socio-afectivo de la persona, a lo largo de la vida y en sentido existencial y axiológico.</p>
--------------	--	--



## 1.5 La construcción de un proyecto académico profesional

Sobre estas coordenadas históricas emerge el interés por el proyecto académico-profesional enfocado hacia el desarrollo de la carrera, donde un referente fundamental es la búsqueda de empleo, puesto que "El trabajo es un valor absoluto en sí mismo en dos sentidos: por la importancia que la persona le atribuye al trabajo en tanto que función a desarrollar en su vida y porque le marca en su crecimiento personal" (Cortés, 2006: 233).

La construcción de un proyecto académico profesional ha sido estimulada en el aula desde los departamentos de orientación aprovechando fundamentalmente el horario de tutoría. El proyecto académico-profesional es un proceso que ha de emprenderse desde la subjetividad del orientado y posee como destino ineludible la autodeterminación como ser en proyecto (Bernard, 1995: 36). Para Romero (2004) la elaboración de un proyecto académico profesional ha de respetar cuatro rasgos definidores: que no sea lineal, que se contemple como una reflexión a lo largo de la vida, que implique una expresión de libertad para el usuario y que esté situado en unas coordenadas sociales. Estos rasgos se detallan en la figura 2.

Figura 2 Rasgos definidores de un proyecto académico-profesional (Adaptado de Romero 2004).

Por tanto, la elaboración de un proyecto académico-profesional supone la construcción activa y a lo largo de la vida de un plan de acción en perspectiva reflexionada considerando un proceso previo de autoconocimiento y de exploración del entorno social y sistémico. En este sentido, el proyecto académico profesional, incluido e inherente al proyecto de vida, implica "buscar un estilo de vida" (Romero, 2004: 339).

## 2 Consideraciones para la construcción de proyectos académicos profesionales

### 2.1 Arraigo determinista

Es sabido que el enfoque apriorístico ha copado gran tradición de la orientación educativa y profesional hasta nuestros días, tanto que aún en la actualidad inmensidad de acciones orientadoras son propuestas desde el determinismo, motivado fundamentalmente por el énfasis institucional sobre la prueba estandarizada (Reynolds, 2007).

Así pues, resulta bastante recurrente la utilización de test estandarizados para atribuir una posición en el mundo laboral a las personas. Ingenuamente se considera que las respuestas a un test objetivo provienen del orientado y, consecuentemente, los resultados desvelan aquello que la persona le mueve por dentro. De este modo, a lo largo de la historia se ha conceptualizado de diferentes modos esta misma idea confluyente con

la validación y publicación de sus respectivos test. Holland, en 1970, hablaba de diferentes “personalidades vocacionales” y elaboró un test con 160 ítems. Más reciente y a nivel nacional, se habla de “intereses profesionales” (De la Cruz, 2008; CEPYME Aragón, 2011).

En este juego léxico, se ha reflexionado sobre el valor de la vocación -y sus inmanentes test vocacionales- solidaria a una perspectiva determinista, a lo cual se alega que la vocación implica la suma de las cualidades o competencias adecuadas para el ejercicio profesional y el atractivo que siente el sujeto por la propia actividad profesional (Sánchez, 2009). De este modo, resulta complicado entender la vocación como algo apriorístico dado que la actividad profesional se ejerce una vez que entras en el mundo laboral, emerge de la rutina la identificación con la profesión.

Además, son ampliamente conocidas algunas de las críticas a estos enfoques apriorísticos en tanto que limitan el pensamiento complejo y lo abocan al pensamiento único, no atiende la multirreferencialidad inherente a la persona, implica linealidad, “cosifica” a la persona y un largo etcétera (Sabirón, 2006). En este mismo sentido, para Loven (2003) esta tradición determinista en la que el orientador tiene las respuestas provoca que el orientado adquiera una posición pasiva de indefensión aprendida (“Learned helplessness”), lo cual limita ampliamente cualquier propósito en prospectiva; de ahí, nuevamente, la ironía hacia el mago sin magia (Selvini, 1989).

## 2.2 Escenario coyuntural: pesimismo e incertidumbre

Hoy día resulta especialmente complicado desarraigar cualquier acción orientadora en prospectiva del panorama desalentador que inunda la sociedad española, especialmente cruel con el colectivo más joven. Los datos de desempleo sitúan a los jóvenes con menos de 25 años en cifras superiores a 50% de paro (Instituto Nacional de Estadística -INE- 57,4% paro en menores de 25 años en Octubre de 2013). Este escenario se magnifica ante la falta de experiencia profesional y la retroalimentación con otras personas en desempleo.



En este sentido, el contrapunto se ofrece en tanto que conforme se posee una mayor formación

académica, la tasa de paro disminuye en los diferentes colectivos, si bien este dato objetivo se rebate con la emergencia de la “sobrecualificación”, máxime cuando se analiza el primer empleo de los egresados (Iriundo, Grandal, Gallego, de la Iglesia y Gracia, 2009)

Figura 3 Tasa de desempleo decreciente según se incrementa el nivel académico (Fuente: INE, T2 2013).

La sociedad del riesgo, como “el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada” (Beck, 2002: 5), implica un juego en la que cualquier persona ha de situarse en la incertidumbre para construir y flexibilizar cualquier prospectiva. Por tanto, en esta coyuntura actual de levedad social y profesional, se reafirma la premisa de Morin (1999) de educar para la incertidumbre frente al tradicional enfoque sistémico-determinista. En definitiva, la impredecibilidad implica la búsqueda activa, comprometida y responsable de la persona.

## 2.3 Sociedad de la inmediatez

Frente al reto de adquirir una actitud constante de cuestionamiento, de reflexión sobre la construcción del propio proyecto académico-profesional a lo largo de la vida para anticiparse al futuro (Romero, 2004), se sitúa la inexorabilidad de una sociedad donde se rinde pleitesía a la inmediatez, en la que es principal protagonista el adolescente. La tecnología avanza a pasos exponenciales, la irrupción de las redes sociales y la conectividad permanente a internet ha provocado cambios significativos en las conductas sociales. Se debe investigar en este sentido, pero sin duda actualmente se focaliza la atención en el ahora, en la inmediatez (Morales, 2013).

La paradoja en la inherencia de estas dos realidades merece una reflexión previa a afrontar una acción orientadora en prospectiva puesto que, por un lado, en orientación se demanda al orientado una reflexión crítica de su proceso y de su prospectiva para construir proyectos y, por el otro, está inmiscuido en la sociedad de la inmediatez, del aquí y ahora.

## 2.4 Yacimientos y senda del emprendimiento

Nuevos cambios sociales conllevan nuevas necesidades sociales, de donde solidariamente emergen nuevos yacimientos de empleo. Estos poseen la virtud de “paliar el desempleo crónico en nuestra sociedad” (Villalonga, 2002: s.p.); por tanto, atender y fomentar la búsqueda activa del orientado de algún yacimiento puede derivarse en un elemento de coherencia en la

construcción de un proyecto, máxime considerando que verdaderamente ha de responder a una necesidad social.

En este sentido, se apunta que “una lista cada vez mayor de nuevos puestos de trabajo significa que el orientador profesional debe estar al tanto de nuevas oportunidades para los estudiantes” (Newel, 2010: 37). Consecuentemente, se ha de traducir en una actualización constante del especialista que ha de adentrarse de lleno en el uso de las tecnologías que anega la sociedad, pero siempre sin perder de vista que es el propio orientado quien ha de construir de modo subjetivo y activo su proyecto de vida (ibídem).

En la misma línea, en la actualidad se está haciendo hincapié en las virtudes de la senda del emprendimiento que emancipan a la persona del arraigo formalista del sistema. Esta línea del emprender implica un gran proceso de planificación y reflexión transferible al proyecto académico-profesional, tanto de autoconocimiento como de búsqueda de un valor añadido de atender a una necesidad social. Frente a este coherente discurso contrastan los escasos datos de jóvenes emprendedores e, incluso, se considera que los egresados no poseen el desarrollo competencial adecuado para emprender; de hecho, incluso en Estados Unidos -paradigma idealizado del emprendimiento- se considera que apenas se tiene acceso a una educación que fomente la posibilidad del emprendimiento (Aspen Institute, 2008).

### 3 Los ejes en el escenario

Dentro del contexto social, las personas desempeñamos diferentes roles desde un yo único y singular, pero también como yo construido y constituyente del sistema social regido por normas culturales. El escenario educativo formal de un programa de Orientación Profesional, en tanto que fenómeno con una propia cultura, no es diferente, puesto que sitúa a las personas que lo integran en una tensión entre el eje del sistema, atribuido por el rol que se asume en el escenario, y el eje persona, considerada como ser único e intersubjetivo que se construye entre su foro interno y su relación con el otro (Arraiz y Sabirón, 2012).

En este escenario la eminencia del eje sistema se representa tanto por los habitus (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92) que las personas capitalizan en el campo socialmente construido, como por las demandas que el mundo laboral exige al sistema educativo en términos de rentabilidad, es decir, la meta ideal del sistema educativo es el empleo, máxime desde un programa de Orientación Profesional.

La eminencia del eje persona nace en la afianzación de la esencia de cada ser humano, en el hincapié por el autoconocimiento. En este sentido, toda persona tiene una parte común -que favorece la transferencia de saberes y aportaciones científicas a la persona- y otra, más pequeña, que nos diferencia, pero es precisamente la diferencia la que nos define, la que nos hace únicos e irrepetibles (Sabirón, 2006).

En la coyuntura y tensión entre ambos ejes es donde la persona ha de situar su acción orientadora profesional. Asimismo, en esta compleja situación de duda, emerge la idea de “oportunismo vocacional” (Romero, 2004: 340), en tanto que la persona desde su multirreferencialidad ha de buscar proactivamente -en un proceso no lineal- la posibilidad profesional que el sistema le ofrezca más cercana a sus intereses personales.

### 3.1 Dificultad para discernir los ejes

A pesar de lo expuesto, existen evidencias que apuntan a la influencia del sistema a la hora de seleccionar y buscar una profesión, lo que plantea una reflexión sobre hasta qué punto se puede anhelar la autodeterminación, incluso hasta dónde influye el sistema en la cristalización de la identidad de las personas en el proceso de autoconocimiento (Romero, 2004)

Así pues, aún hoy día “observamos cómo hombres y mujeres se siguen catalogando de modos diferentes debido a los estereotipos” (Vázquez y Martínez, 2011: 427). De hecho, en una comparativa de las profesiones que desempeñan en su mayoría cada género, se observan significativas diferencias. Consecuentemente, las decisiones académicas y profesionales están sesgadas por el sexo ya que las mujeres se inclinan por las familias profesionales de administración, sanitaria, imagen personal, etc. mientras que los hombres se decantan por las familias profesionales más técnicas como informática .

Experimentos clásicos desde la psicología social aportan argumentos sobre el debate de hasta qué punto es capaz el ser humano de autodeterminarse, véase “El experimento de la conformidad grupal de Asch” en 1951 o “El efecto espectador” de Darley y Latané en 1968, que precedió al “Caso de Kitty Genovese” (1964).

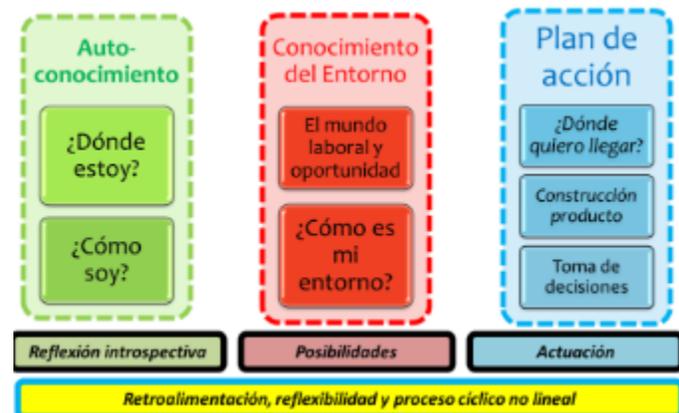
Otra evidencia sobre la inherencia y mutua interdependencia en el ámbito profesional del sistema y la persona la aporta la posible implicación entre las series que se ven en televisión y las elecciones académico-profesionales. De tal modo que se ha hablado del “Efecto CSI” y de su análogo “Efecto House”, fenómenos por los cuales durante el auge de

estas series de televisión correlacionó un significativo aumento de las matriculaciones en las carreras de criminología y medicina (Schweitzer y Saks, 2007).

#### 4 Composición del proyecto académico-profesional: Síntesis final

Como se ha visto, resulta complejo desvincular a la persona del sistema; sin embargo, resulta pertinente que un programa de Orientación Profesional para la construcción de un proyecto académico profesional contemple ambos ejes. Por ello, Romero (2004) considera que todo proyecto académico-profesional ha de incluir un proceso de exploración de sí mismo y del entorno; en otras palabras, un primer paso de autoconocimiento, los intereses de la persona, continuado de una búsqueda deliberada que se plasmará en un plan de acción y la correspondiente toma de decisiones.

Por tanto, coherentemente, se hace una reflexión sobre los elementos ineludibles que ha de atender una acción orientadora encaminada a la construcción de un proyecto académico-profesional. En primer lugar, un ejercicio introspectivo de autoconocimiento encaminado a la cristalización de la identidad de la persona, dónde se encuentra y cómo es, que canalizará cualquier toma de decisiones venidera. En segundo, aunque pueda ser confluyente al primero, una contextualización del mundo laboral potencial, cómo es y qué posibilidades ofrece a la persona. Por último, el plan de acción, la continua



toma de decisiones que supone contrastar lo deseado con las posibilidades, la búsqueda de la potenciación de la esencia de cada uno y la reflexión continua sobre el propio camino profesional emprendido, lo cual implica emancipación y compromiso. De este modo, la construcción de un proyecto académico profesional se erige como una expresión de libertad y de autoafirmación constructiva (Romero, 2004).

Figura 4 Esquema sintético de un proceso de construcción de un proyecto

académico-profesional.

#### Referencias

- AIOEP (1995). *Declaración de los Principios de la AIOEP. Normas éticas de la AIOEP*. Recuperado de <http://www.iaevg.org/iaevg/> (Última visita: 17 de Marzo de 2014).
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Aspen Institute. (2008). *Youth Entrepreneurship Education in America: A Policymaker's Action Guide*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bernard, F. (1995). *Comment sortir du labyrinthe. Cahiers Pédagogiques*, 36-37.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas (Por una antropología reflexiva)*. México: Grijalbo.
- CEPYME Aragón (2011). Recuperado de <http://orienta.cepymearagon.es/ZonaJ%C3%B3venes/CuestionarioDeInteresesProfesionales/CUESTIONARIOINTERESESPROFESIONALES.aspx> (Última visita: 17 de Marzo de 2014).
- Cortés, A. (2006). *Valores y Orientación Profesional: Algunas líneas de investigación e intervención actuales. Contextos educativos*, 8-9, 233-248.
- De la Cruz, M.V. (2008). *IPP-R. Inventario de Intereses y Preferencias*. Madrid: TEA.
- Iriondo, I., Grandal, M.D., Gallego, E., de la Iglesia, C. y Gracia, E. (2009). *Inserción laboral y calidad del empleo de los licenciados de la universidad complutense*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, R.A. y Porras, R. (1997). *Los modelos de Acción Psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Lovén, A. (2003) *The Paradigm Shift – Rhetoric or Reality? Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*, 3, 123-135.
- Morales, E. (2012). *El Smartphone como motor de una nueva incertidumbre social. Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 8, 87-115.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Newel, E. (2010). *Career Guidance-Now and Then: High Tech and High Touch. Techniques: Connecting Education*

and Careers, 85, 36-38.

Reynolds, P.R. (2002). *The "Pedagogy of the Oppressed": The Necessity of Dealing with Problems in Students' Lives*. Educational Horizons, 86, 53-60.

Romero, S. (2004). *Aprender a construir proyectos profesionales y vitales*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (2), 337-354.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.

Sabirón, F. (2010). *Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica: galgos o podencos, son unos conejos*. European Review of Ethnography and Education, 7-8, 113-128.

Sánchez, E. (2009) *Mitos y realidades en la carrera docente*. Revista de Educación, 348, 465-488.

Santana, L. (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades*. Madrid: Pirámide.

Schweitzer, N. C. y Saks, M. J. (2007). *The CSI Effect: Popular Fiction About Forensic Science Affects Public Expectations About Real Forensic Science*. Jurimetrics, 47, 357-364.

Selvini, J.R. (1989). *El mago sin magia*. Madrid: Paidós.

Tello, J. (2007). *El Prácticum en la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo (Tesis Doctoral)*. Huelva: Universidad de Huelva.

Vázquez, C. y Martínez, C. (2011). *Género y profesión como moduladores de la modificación de los estereotipos*. Anales de psicología, 27 (1), 427-434.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Villalonga, A. (2002). *Los nuevos yacimientos de empleo: una oportunidad para crear empleo y satisfacer nuevas necesidades sociales*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 119 (VI).

Weinberg, C., Nasatir, D., Speizman, W.L. y McHugh, P. (1972). *Orientación educacional. Sus fundamentos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

# Tutoría universitaria como respaldo al aprendizaje y construcción del proyecto formativo del alumnado

Pedro Ricardo Álvarez - Pérez<sup>1</sup>

**Resumen:** El propósito de este trabajo es valorar la importancia de los programas de tutoría y la función tutorial del profesorado universitario, como una dimensión intrínseca de la acción educativa para asesorar al estudiante a lo largo de la titulación en la construcción de su proyecto formativo y profesional. En el estudio realizado se recogen las valoraciones de profesores tutores, alumnos tutores y estudiantes de primer curso que participaron en un programa de tutoría universitaria de carrera. Los resultados revelan que las actividades desarrolladas han servido para que el alumnado de nuevo ingreso se organice mejor en sus estudios, clarifique sus expectativas y se plantee de manera priorizada sus metas profesionales. Se concluye que el respaldo tutorial es esencial en la gestión del proceso formativo y la planificación del proyecto personal del alumnado. **Palabras clave:** Orientación universitaria; necesidades de orientación; proyecto formativo y profesional; planificación de la carrera; proceso de aprendizaje.

**Abstract:** The purpose of this paper is to assess the importance of mentoring programs and the tutorial function of university teachers as an intrinsic dimension of educational activities, aimed at accompany and advise the student throughout the university studies in the building of the personal educational and professional project. This study gathered the valuations of university tutors, mentor students and first year students who participated in a university career tutoring program. The results reveals that the activities developed has help first year students to organize themselves better in their studies, to clarify their expectations and to prioritize their professional goals. We conclude that the tutorial support is a key element in managing the training process and the planning of the personal project of students. **Key words:** University guidance; needs guidance; training and professional project; career planning; learning process.

**Sumário:** O objetivo deste trabalho é avaliar a importância do mentoring e função tutorial de professores universitários, como uma dimensão intrínseca de atividades educativas para aconselhar o aluno ao longo do curso na construção de seus objetivos educacionais e profissionais. No estudo as avaliações dos tutores, mentores e alunos calouros que participaram de um programa de mentoring carreira universitária são coletados. Os resultados revelam que as atividades têm servido para o primeiro ano os alunos organizar-se melhor em seus estudos, esclarecer as suas expectativas e priorizados maneira elevar suas metas profissionais. Conclui-se que o apoio tutorial é essencial no gerenciamento do projeto processo de treinamento e planejamento da força de trabalho dos alunos. **Palavras-chave:** Orientação profissional; precisa de orientação; educacional e profissional projeto; planejamento de carreira; processo de aprendizagem.

## Introducción

Son muchas las dificultades a las que se enfrenta el alumnado universitario durante el tiempo que dura su formación y que hacen necesario la implantación de medidas orientadoras que ayuden a sortear los obstáculos y contribuyan a su desarrollo, no solo en el plano académico, sino también en el plano personal, social y profesional (Rodríguez, 2004; Michavilla y García, 2003). Desde hace mucho tiempo, un reto que tiene planteado la institución universitaria es promover un enfoque de la enseñanza para la formación integral del alumnado, donde se contemple, además de la preparación científica, el desarrollo de otras capacidades referidas al crecimiento personal y a la integración sociolaboral. Por esa razón, la formación en la universidad debería diseñarse en función de lo que el alumnado necesita aprender verdaderamente para llegar a ser un miembro activo en la sociedad en la que vive.

Frente a la tendencia de querer enseñarlo todo, la enseñanza universitaria tendría que proporcionar las herramientas adecuadas para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para el desempeño profesional. Este planteamiento tiene repercusiones, no solo en el contenido del aprendizaje, sino en las estrategias de enseñanza, por lo que el profesorado, además de transmisor de conocimientos, debe asumir el rol de educador y tutor, en el sentido amplio del término, para promover este carácter integral de la enseñanza (Zabalza, 2004, Cano, 2009). Como señala Rué (2004), las nuevas condiciones de la educación superior obligan a cambiar de un modo de enseñanza magistral a un modo de aprendizaje tutelado. Esta función tutorial y educadora del profesorado universitario se justifica por la necesidad que tiene el alumnado de contar con apoyo, guía y orientación desde

1.- Pedro R. Álvarez Pérez. Profesor Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna (España). Línea de investigación preferente: Orientación y tutoría universitaria. Correo electrónico: palvarez@ull.es

la entrada a la universidad, durante el tiempo que dura la formación y en el momento de transitar al mundo laboral.

Es por ello que la tutoría constituye actualmente un factor estratégico de gran potencial para la calidad de la educación superior, puesto que a través de sus acciones se puede lograr una mejora en los procesos de adaptación del alumnado, la optimización del proceso formativo, la prevención del abandono de los estudios y la mejora en los procesos de desarrollo profesional (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Álvarez y González, 2010). La tutoría es un espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado, un espacio para el aprendizaje de estrategias para la acción y para la socialización previa a la entrada en el mundo del trabajo. De este modo deja de ser algo secundario o marginal, porque forma parte de la actividad docente, como una oferta normalizada de la educación con contenidos propios, situándose en el mismo plano horizontal que la enseñanza. Desde esta perspectiva, la tutoría puede ser el hilo que sirva para hilvanar la construcción del proyecto personal del alumnado, en el que se van integrando los distintos tipos de competencias a lo largo de su titulación (García y Barrón, 2011; Álvarez, 2013).

En torno a esta temática gira este artículo, en el que se analiza el lugar que ocupa la tutoría de carrera en el modelo universitario actual. Además, se presentan los resultados de un programa desarrollado con estudiantes de nuevo ingreso en la educación superior, profundizando en el proceso seguido, las actividades puestas en prácticas, las dificultades encontradas y las aportaciones que desde el modelo de tutoría de carrera se hacen al proceso de aprendizaje del alumnado.

### **Tutoría universitaria y proceso formativo del alumnado**

La implantación del modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha reforzado el papel de la tutoría como estrategia para el respaldo del proceso formativo del alumnado, la prevención del fracaso en los estudios y la definición del proyecto académico y profesional (Álvarez, 2008; Martínez, 2009; Jiménez, 2010). Efectivamente, los cambios introducidos con la implantación del EEES y el nuevo enfoque del aprendizaje en la universidad, ha hecho que la función tutorial adquiriera un papel relevante, al convertirse en un elemento de calidad de la actividad docente del profesorado y un requisito para dar respuesta a las demandas del alumnado. De ahí que en las memorias de verificación de los títulos oficiales se establezca que los centros universitarios cuenten con sistemas y programas de orientación y apoyo a los estudiantes para facilitar su integración en la vida universitaria. Concretamente, en el Apartado 4:

*“Acceso y admisión de estudiantes” se plantea la necesidad de poner en práctica “sistemas accesibles de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación*

*a la universidad y a las enseñanzas” y “Sistemas accesibles de orientación de los estudiantes una vez matriculados”.*

Con ello se quiere responder de manera preventiva a los problemas relacionados con la elección de itinerarios formativos, la transición desde las etapas previas, el desarrollo de habilidades para emprender nuevos estudios, la relación de la formación con el futuro profesional, etc. Detrás de esta apuesta está también la idea de que las acciones orientadoras constituyen un aspecto importante de la formación integral del alumnado. Distintos organismos e instituciones internacionales han puesto de manifiesto la necesidad de promover esta formación integral en los jóvenes, en la que tengan cabida los aprendizajes que faciliten la integración y el desenvolvimiento en la vida diaria. Así la UNESCO (1998) en la *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI”* insiste en que una de las responsabilidades que el profesorado universitario debe asumir es la de ofrecer orientación y apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes, como una medida de igualdad y de atención inclusiva para el desarrollo de las máximas potencialidades de cada uno. También el Consejo de la Unión Europea (2002) defiende la importancia de la orientación a lo largo de la vida y el desarrollo de actividades para que todas las personas clarifiquen sus intereses y capacidades y adopten decisiones en relación a la formación y el empleo.

Por ello, en la coyuntura actual se entiende que orientar es ampliar el marco de experiencias, informaciones, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado se integre en la educación superior y desarrolle las capacidades que se demandan en el mercado laboral (Davía, 2004; Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011; Angulo y Carreño, 2011). La función orientadora debería servir para relacionar los diferentes aspectos del proceso formativo y madurativo del alumnado, incidiendo sobre todo en la aplicación que tienen los aprendizajes. Se aboga por una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad, para la toma de decisiones sobre su proyecto de vida, para la adaptación a los cambios que se suceden en el conjunto de la sociedad, etc. Desde este enfoque, la función tutorial tiene que integrarse como una extensión de la labor docente e investigadora y se ha de entender también como un compromiso por una enseñanza de calidad para todos, que respete la diversidad y la igualdad (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, 2008; Álvarez, 2012).

De entre los diferentes modelos de tutoría universitaria destacamos el de tutoría de carrera (Álvarez, 2002), llamado también de itinerario formativo (Rodríguez, 2004) o tutoría colegiada (Boronat, Castaño y Ruiz, 2005). La tutoría de carrera se entiende como

una actividad de acompañamiento, complementaria a la docencia, que realiza el profesor tutor con un grupo de estudiantes en el tiempo que dura su formación, a través de la cual se ofrecen herramientas para integrarse en la enseñanza universitaria, mejorar las competencias académicas, retroalimentar el proceso de aprendizaje y definir el proyecto formativo y profesional. A través de la tutoría de carrera se puede dar mayor sentido al propio proceso formativo del alumnado, al estar presente de manera continuada en todos los cursos y potenciar el desarrollo de competencias transversales que se trabajan en relación al perfil profesional de la titulación.

El rol del profesor en cuanto tutor queda delimitado desde la posición que ocupa en relación al alumno y la institución: coordinador de procesos, conocedor de los aspectos de personalidad, problemas y dificultades de cada uno de los alumnos, mediador en la resolución de conflictos, consultor, facilitador de experiencias, animador de expectativas, motivador, etc. (Zabalza, 2003; Rueda, 2010). Tarea fundamental del tutor de carrera es guiar, hacer un seguimiento y apoyar el proceso de aprendizaje académico, incorpore a su funcionamiento cotidiano las habilidades y estrategias adquiridas aplicándolas a las distintas situaciones con eficacia, revise su estilo de aprendizaje, valore su rendimiento, tome conciencia de las competencias que va adquiriendo, etc. García y col. (2005: 191) definen con precisión el perfil del tutor cuando señalan que es “el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

La finalidad última es conseguir que el alumnado adquiera la autonomía necesaria para afrontar de manera efectiva las sucesivas decisiones de su trayectoria formativa y vital. Para ello, las actividades de tutoría no se pueden limitar únicamente a charlas informativas, sino que tiene que suponer también un proceso de formación sobre habilidades de vida, de autoevaluación y reflexión a lo largo de los estudios, para descubrir su identidad vocacional, clarificar sus intereses y afrontar la transición sociolaboral (Borgobello y Peralta, 2011). Esto solo se logra a través de una orientación continua y sistemática, que comience desde el momento en que el estudiante se incorpora a la educación superior.

### El plan de orientación y acción tutorial (poat)

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de la Facultad de Educación está pensado para contribuir al desarrollo de un sistema formativo universitario de calidad. En este sentido, uno de los referentes básicos que se contemplan en el diseño del programa es el Manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Facultad

(Cap. VI: “Orientación al aprendizaje”). Atendiendo a esta normativa, la Comisión de Orientación y Tutoría diseñó el POAT como una propuesta formativa e integradora, conectada con los procesos de aprendizaje, que fomenta, desde la labor que realizan los tutores, la adquisición de competencias genéricas diversas, que se integran en la construcción del proyecto formativo y profesional de carrera de cada estudiante a lo largo de la titulación. El POAT contempla distintos tipos de actividades desarrolladas en la hora semanal de tutorías de carrera, que está contemplada en el horario de cada titulación: actividades del profesor tutor, actividades del compañero tutor, cursos, charlas informativas, talleres, etc. Estos distintos tipos de actividades se articulan en un plan general de acuerdo a los objetivos del POAT.

Después de la puesta en práctica de varias experiencias en las que se valoraron distintas estrategias y modelos de intervención, desde el curso 2010-2011 (en el que comenzó la implantación del modelo del EEES) viene desarrollándose en la Facultad de Educación el Plan de Orientación y Acción Tutorial para estudiantes universitarios de grado de nuevo ingreso. Para el curso 2014-2015 se plantearon siguientes objetivos:

- 1) Orientar e informar al alumnado en el proceso de acceso e integración en el contexto formativo de la Facultad de Educación.
- 2) Ayudar al alumnado a planificar y elegir los itinerarios curriculares más adecuados a su proyecto formativo y profesional.
- 3) Ayudar al alumnado a tomar decisiones académicas y profesionales.
- 4) Potenciar en el alumnado aquellos factores de carácter personal que inciden en el desarrollo de su proyecto académico y profesional (*motivaciones, expectativas, responsabilidad, persistencia, autoconfianza, valores, etc.*).
- 5) Potenciar en el alumnado los factores de carácter social que tienen relevancia en la construcción de su proyecto académico y profesional (*integración en la vida universitaria, integración en el grupo clase, aprender a trabajar en equipo, competencias sociales para relacionarse con los demás, etc.*).
- 6) Potenciar en el alumnado competencias relacionadas con la planificación y desarrollo del aprendizaje. (*organización y gestión del tiempo, técnicas y estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, etc.*)

En el cuadro 1 se recoge la distribución de actividades del programa de tutorías de carrera que se pusieron en práctica para conseguir los objetivos planteados.

Cuadro 1: Actividades del POAT desarrolladas.

<i>Plan de Orientación y Acción Tutorial</i>					
Sema- na	Actividad	Responsa- ble	Sema- na	Actividad	Responsable
1 <sup>a</sup>	Jornadas de bienvenida alumnado nuevo ingreso	Coordinador POAT	15 <sup>a</sup>	Charla. "Programas de movilidad para el alumnado"	Secretariado Movilidad Internacional
2 <sup>a</sup>	Presentación de los tutores de grupo y difusión del POAT	Tutor carrera	16 <sup>a</sup>	Actividad. "Preparando la evaluación"	Tutor carrera
3 <sup>a</sup>	Actividad. "Nos conocemos, nos integramos en el grupo"	Tutor carrera	17 <sup>a</sup>	Actividad. "Valoración de la evaluación y revisión marcha del curso"	Tutor carrera
4 <sup>a</sup>	Actividad. "Estructura y organización de la universidad y la Facultad"	Tutor carrera	18 <sup>a</sup>	Actividad. "Perfil del alumno autónomo y exitoso"	Tutor carrera
5 <sup>a</sup>	Charla. "Servicios y recursos de información de Biblioteca de la ULL"	Técnicos Biblioteca	19 <sup>a</sup>	Charla. "Planificación y organización del estudio"	Servicio Información Orientación SIO
6 <sup>a</sup>	Actividad. "Yo en la universidad: ser estudiante universitario"	Tutor carrera	20 <sup>a</sup>	Actividad. "Importancia de planificar y fijarse metas"	Tutor carrera
7 <sup>a</sup>	Actividad. "Necesidades del alumnado en relación al proceso formativo"	Compañero tutor	21 <sup>a</sup>	Actividad. "Pensando en mi proyecto académico profesional"	Tutor carrera
8 <sup>a</sup>	Actividad. "Perfil profesional y objetivos de los estudios que curso"	Compañero tutor	22 <sup>a</sup>	Actividad. "Exploración de mis cualidades personales"	Tutor carrera
9 <sup>a</sup>	Actividad. "Habilidades comunicativas"	Compañero tutor	23 <sup>a</sup>	Actividad. "Exploración del trabajo en mi campo de estudios"	Tutor carrera
10 <sup>a</sup>	Actividad. "Clarificación de mis expectativas"	Tutor carrera	24 <sup>a</sup>	Actividad. "Aprender a decidir"	Tutor carrera
11 <sup>a</sup>	Actividad. "Mis objetivos académicos"	Tutor carrera	25 <sup>a</sup>	Charla. "Servicios telemáticos ull.edu.es"	Unidad Docencia Virtual
12 <sup>a</sup>	Charla. "Derechos y deberes de los estudiantes universitarios"	Servicio Información Orientación SIO	26 <sup>a</sup>	Actividad. "Actividades culturales, deportivas y de ocio en la ULL"	Compañero tutor
13 <sup>a</sup>	Taller. "Técnicas de Estudio"	Servicio Orientación Alumnado SOIA	27 <sup>a</sup>	Actividad. "Definir los objetivos del proyecto académico profesional"	Tutor carrera
14 <sup>a</sup>	Actividad. "Trabajar en grupo y planificar el trabajo académico"	Compañero tutor	28 <sup>a</sup>	Tutorías individuales al alumnado del grupo	Tutor carrera

## Método

Después de la puesta en práctica del POAT en las distintas titulaciones de grado de la Facultad de Educación, se llevó a cabo un proceso de evaluación de resultados y efectos del programa. Se trataba de profundizar en las variables del proceso y valorar en qué medida se habían alcanzado los objetivos perseguidos. Concretamente, a través de la evaluación se pretendía recoger información para:

1. Valorar la participación en el POAT de los profesores tutores, compañeros tutores y estudiantes de primer curso de grado.
2. Valorar las dificultades encontradas en el desarrollo del programa de tutorías.
3. Valorar la adecuación de las actividades las necesidades del alumnado.
4. Valorar las contribuciones del POAT al proceso formativo del alumnado.
5. Valorar la utilidad del programa de tutorías de carrera para ayudar al alumnado a construir su proyecto formativo-profesional.

## Participantes

En el estudio participaron los profesores tutores de carrera, los compañeros tutores y los estudiantes de nuevo ingreso que formaron parte del POAT durante el curso 2014-2015. El programa de tutorías de carrera se desarrolló en 3 titulaciones de la Facultad de Educación: grado de Educación Infantil, grado de Educación Primaria y grado de Pedagogía. Participaron en el programa 19 profesores tutores de carrera y 16 compañeros tutores. En cuanto al alumnado de primer curso, respondieron al cuestionario 167 estudiantes de las tres titulaciones de grado. En su mayoría (88,9%) eran estudiantes de nuevo ingreso (su primer año en la universidad).

## Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de datos acerca del POAT se diseñaron tres cuestionarios: uno destinado a los profesores tutores, otro para los compañeros tutores y otro para el alumnado de primer curso que había participado en las sesiones de tutoría de carrera. Antes de su aplicación definitiva, los cuestionarios fueron sometidos a diferentes procedimientos de fiabilidad y validación (McMillan y Shcumacher, 2005). En cada caso se realizó, con personas que reunían similares características a las de la población objeto de estudio, una prueba piloto para valorar aspectos de contenido, redacción y organización de cada cuestionario, etc. Asimismo, expertos en metodología valoraron aspectos referidos a la forma de los cuestionarios. A partir de

todos estos procesos de revisión, se incorporaron las mejoras a las pruebas que finalmente se aplicaron.

Con el cuestionario para el alumnado se pretendía recoger su opinión respecto al desarrollo del programa de tutorías de carrera. El cuestionario estaba organizado en torno a 5 bloques de contenido (datos de identificación, satisfacción con el programa, contribuciones del programa, implicación en el programa, valoración del proyecto formativo y profesional) en los que el alumnado debía calificar los distintos aspectos del programa a través de una escala Likert con seis niveles de respuesta. Para complementar la información, se incluyeron diferentes preguntas abiertas. Con respecto al profesorado, se empleó un cuestionario estructurado en 3 grandes apartados (valoración de la intervención como tutor, valoración de los recursos del programa, valoración general del programa de tutorías de carrera), con distintos ítems de preguntas cerradas con seis niveles de respuesta y preguntas abiertas. Finalmente, el cuestionario para los compañeros tutores tenía como finalidad valorar su participación y satisfacción con las actividades del POAT. El cuestionario estaba compuesto por preguntas abiertas y cerradas, donde se valoraba el grado de coordinación con el profesor tutor, las sesiones en las que había participado, las dificultades encontradas, la incidencia de las actividades en la mejora del proceso formativo del alumnado de primero, etc.

Para la tabulación, codificación, análisis e interpretación de los resultados cuantitativos se utilizaron los programas estadísticos propios para este tipo de datos. Concretamente, se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0)* y el *Microsoft Excel 2013 (entorno Microsoft Windows 7)*.

Por su parte, se empleó el Atlas-Ti (7.0) para los datos cualitativos, con la finalidad de organizar la información recogida a través de las preguntas abiertas y realizar un análisis de contenido narrativo.

## Resultados

Para analizar los resultados obtenidos, se han agrupado los datos en torno a cuatro grandes dimensiones: participación de profesores tutores, compañeros tutores y estudiantes; actividades desarrolladas y dificultades encontradas; aportaciones del POAT a la integración y a la formación del alumnado y utilidad del proyecto formativo - profesional. En relación a cada una de las dimensiones, se llevó a cabo un análisis de los datos más relevantes, con el fin de valorar la experiencia, determinar las potencialidades y debilidades del programa y plantear propuestas de mejora.

## Participación de profesores tutores, compañeros tutores y estudiantes

En cuanto al número de estudiantes que acudió a las sesiones de tutoría, los profesores tutores señalaron una media de 10 estudiantes por grupo (un máximo de 35 y un mínimo de 4). El 75% de los profesores tutores valoró como medio-baja la participación de los estudiantes de primero y el 25% la consideró alta. Según los profesores tutores, la baja participación del alumnado de primer curso se debió a que “no tenían clase en otras asignaturas ni antes ni después del POAT”, debido a “problemas con el horario del POAT”, por “el escaso reconocimiento de créditos que tiene el POAT” o por “apatía del alumnado”.

Llama la atención que no se produzca una participación más generalizada del alumnado, ya que uno de los objetivos básicos del POAT es precisamente mejorar la integración del alumnado de nuevo acceso, proporcionando información sobre la universidad a la que llegan con un desconocimiento bastante generalizado acerca de la misma. Efectivamente, se les preguntó a los estudiantes encuestados si antes de entrar en la universidad habían recibido información sobre las titulaciones que se imparten en la Facultad de Educación. El 66.7% señaló que la información y la orientación recibida antes de entrar en la universidad sobre las titulaciones y características de los estudios había sido poca o muy poca. Solamente 33,3% señaló que había recibido orientación e información valiosa para transitar y adaptarse a la vida universitaria y a la titulación que estaban cursando. Por otro lado, un 82,5% manifestó que se había preocupado por sí mismo de buscar información sobre las características y salidas profesionales de la titulación. Como en años anteriores, los estudiantes que participaron en el POAT valoraron altamente el programa y consideraron que su implicación y esfuerzo personal había sido alto (95,5%), así como el aprovechamiento de las sesiones de tutoría (100%).

El número de sesiones de tutoría de carrera realizadas oscilaron entre 8 y 25 a lo largo del curso. De los 19 tutores que respondieron al cuestionario, 12 señalaron que la estrategia seguida en la intervención había sido “trabajar conjuntamente todos los tutores con el grupo” y 7 apuntaron el criterio rotativo puesto que como indicaron habían repartido las sesiones anuales del POAT y “cada semana intervenía uno de los tutores del grupo”. Respecto a la participación de los profesores tutores, el 100% de los estudiantes consideró que la labor de estos profesionales había sido muy importante para ayudarles en la adaptación a la educación superior. Asimismo, los estudiantes consideraron que la figura de los compañeros tutores era útil y muy necesaria (95,5%).

Todos los profesores tutores de carrera que respondieron al cuestionario (100,0%) señalaron

que en su grupo se contó con la participación de compañeros tutores. La valoración que realizaron los profesores tutores de los alumnos tutores fue muy positiva, puesto que “estuvieron muy implicados en la preparación y desarrollo de las sesiones”, “demostraron mucha implicación y buenos resultados”, “aprovecharon mucho las sesiones y lograron una buena dinamización del grupo” y “mostraron mucho compromiso y una magnífica coordinación”. Por todo ello, los tutores manifestaron que los estudiantes de primero habían quedado satisfechos con las sesiones desarrolladas por los compañeros tutores.

Tanto los profesores tutores como los compañeros tutores indicaron que había existido una buena colaboración y coordinación entre ambos. Concretamente, los compañeros tutores señalaron que la coordinación con los tutores de carrera de su grupo había sido buena, puesto que “nos comunicábamos a través de varios dispositivos y la respuesta a mis dudas era rápida, clara y concisa”, “me han ayudado a organizar los temas que he impartido y me han orientado en todo momento” y “han sabido guiarme sobre el desarrollo de mi labor como alumna tutora”.

## Actividades desarrolladas y dificultades encontradas

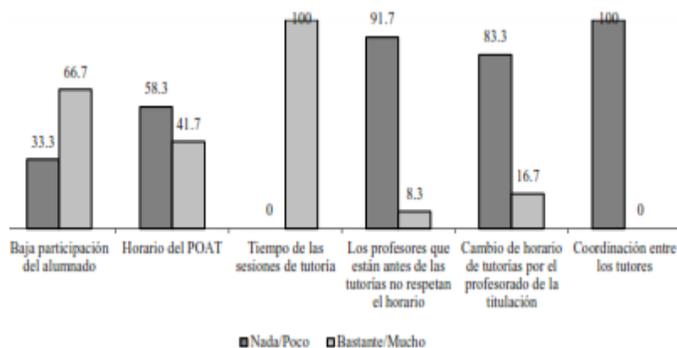
Atendiendo a los resultados, las actividades más trabajadas por los tutores de carrera fueron las correspondientes al bloque de actividades básicas. Así, las actividades puestas en práctica por mayor número de tutores fueron “preparando la evaluación” (100%), “revisión de la evaluación y marcha del curso” (100%), “importancia de planificar y fijarse metas” (100%), “nos conocemos, nos integramos en el grupo” (91,7%), “estructura y organización de la universidad y la Facultad” (91,7%), “yo en la universidad, ser estudiante universitario (91,7%), “pensando en mi proyecto académico y profesional” (91,7%) y “explorando mis cualidades personales” (91,7%).

En cuanto a los compañeros tutores, las actividades del programa que más desarrollaron fueron “trabajar en grupo y planificar el trabajo académico” (100%), “necesidades del alumnado en relación al proceso formativo” (100%) y “perfil profesional y objetivos de los estudios que curso” (100%). Los compañeros tutores destacaron la importancia de trabajar en este plano de la tutoría entre iguales, temas como “la motivación por el estudio”, “las habilidades para exponer y comunicar las ideas propias” o “cómo superar las barreras que van encontrando” en relación al proceso de aprendizaje de las materias del plan de estudios.

Como se aprecia en el gráfico 1, de las dificultades encontradas para el desarrollo de las actividades del POAT, los profesores tutores destacaron el tiempo de las sesiones de tutoría (100,0%), la baja participación

del alumnado (66,7%) y el horario del POAT (41,7%). El problema de los horarios y la participación del alumnado han sido dificultades que siempre ha habido que afrontar, debido que al no ser las actividades del POAT obligatorias, muchos estudiantes no le atribuyen el valor que tienen estas actividades para su formación integral, para su integración a la vida universitaria y para planificar el itinerario curricular que le debe conducir hacia su futuro profesional.

Gráfico 1. Dificultades para desarrollar el POAT



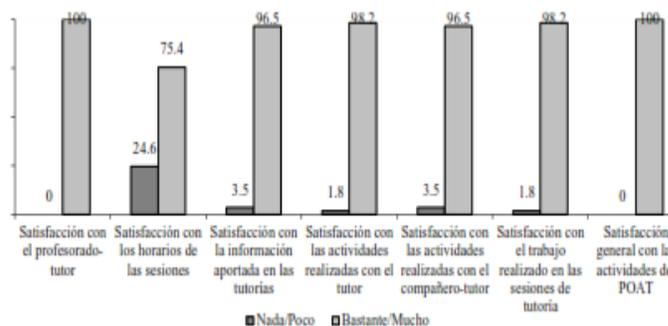
Otros problemas a los que se refirieron los profesores tutores, recogidos a través de las preguntas abiertas del cuestionario, fueron que “algunos profesores modifican el horario de las asignaturas afectando de este modo al horario de actividades POAT” o que debido al formato on line que se emplea en algunas asignaturas “los estudiantes no acuden a la Facultad al no tener clase presencial, por lo que tampoco acuden a las actividades del POAT”. Por ello, los profesores tutores consideraron que debería haber mayor control institucional por parte del equipo de gobierno de la Facultad, para garantizar que todos los estudiantes pudieran acudir a las actividades de tutoría de carrera, al ser un programa reconocido y aprobado en Junta de Facultad por todos los miembros participantes. También los compañeros tutores se refirieron a la necesidad de revisar el horario de actividades del POAT, aumentar el tiempo de las actividades y proponer nuevas actividades que se ajusten a las necesidades del alumnado de primero.

### Aportaciones del POAT a la integración y a la formación del alumnado

Los tutores de carrera valoraron la importancia que tiene el programa de tutorías para hacer frente a las necesidades de Orientación que tienen los estudiantes que se incorporan a la educación superior. Consideraron que el programa había contribuido a mejorar diferentes aspectos de la formación y del rendimiento académico del alumnado, puesto que “ha fortalecido su elección formativa entendiendo la importancia del

proceso de toma de decisiones a lo largo del ciclo formativo”, “han aprendido a organizarse mejor y sobre todo a superar las dificultades de las asignaturas”, “han recibido ideas relevantes para mejorar rendimiento, para estudiar mejor y también para reflexionar sobre su proyecto vital y académico”, “han comenzado a reflexionar sobre el para qué y por qué de la formación”, “han aprendido a establecer prioridades”, etc. También los compañeros tutores consideraron que el POAT es importante para dar respuesta a las necesidades educativas y contribuir al éxito educativo del estudiantado de la Facultad de Educación. Las actividades de tutoría de carrera ayudan a que los estudiantes noveles que cursan una titulación universitaria por primera vez se sientan más integrados, tengan la oportunidad de comentar sus inquietudes, ganen en confianza y puedan superar los obstáculos. De forma más precisa, los compañeros tutores consideraron que las actividades de tutoría sirvieron para “solucionar muchas dudas relacionadas con las diversas áreas y con el trabajo académico”, “para motivarles, haciéndoles ver que son parte importante de la universidad”, “para que se sintieran más seguros a la hora de presentarse a los exámenes y realizar los trabajos”, “para incentivar su participación en la Facultad”, etc. Como se aprecia en el gráfico 2, desde la perspectiva del alumnado participante, el programa de tutorías constituyó una experiencia positiva y satisfactoria. Los estudiantes mostraron una satisfacción general alta con el POAT (100%), con el horario asignado a las sesiones de tutoría (75,4%), con la información aportada en las sesiones de tutoría (96,5%), con las actividades desarrolladas por el profesor tutor (98,2%), con las actividades desarrolladas por los compañeros tutores (96,5%) y con el trabajo realizado en las sesiones de tutoría (98,2%).

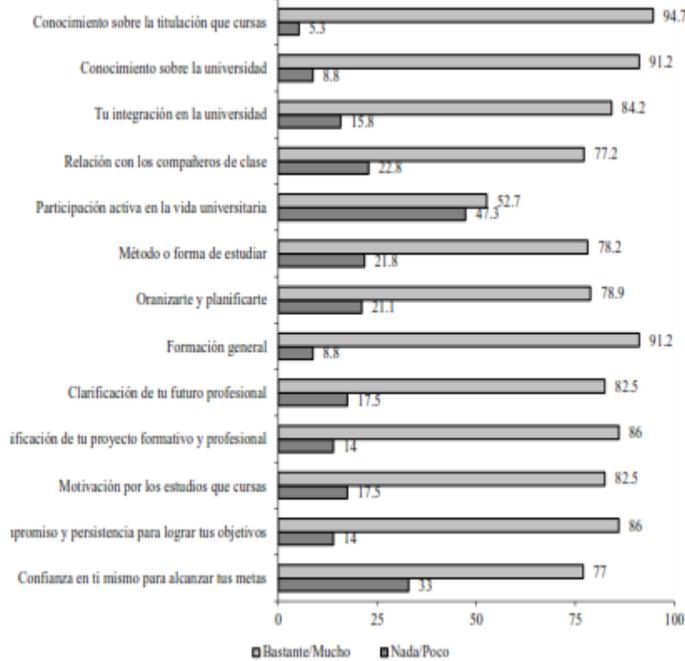
Gráfico 2. Satisfacción del alumnado con el POAT



En relación a su proceso formativo (ver gráfico 3), los estudiantes valoraron positivamente las actividades orientadoras desarrolladas para mejorar el conocimiento sobre la titulación que cursaban (88,9%), para mejorar su conocimiento sobre la universidad (91,2%), para mejorar su motivación por los estudios (82,5%), para

facilitar el método o la forma de estudiar (78,2%), para fortalecer la confianza en sí mismo y alcanzar las metas (77,2%), para mejorar su compromiso y persistencia para lograr los objetivos (86%) o para facilitar la integración en la vida universitaria (84,2%).

**Gráfico 3. Contribución del POAT a la formación de los estudiantes**



Las valoraciones recogidas en las preguntas abiertas pusieron de manifiesto que el POAT fue para ellos una experiencia enriquecedora, que contribuyó a su desarrollo en distintos planos, puesto que desde su punto de vista, las actividades tutoriales “me sirvieron para conocerme a mí mismo y descubrir la pasión que tenía dentro por la Educación”, “me han ayudado para organizarme y saber qué hacer ante distintos problemas con algunas asignaturas”, “me han ayudado a planificarme y a repartirme las asignaturas para así rentabilizar mejor el tiempo y obtener buenas calificaciones”, “son de utilidad para programar y sobre todo para ver los puntos fuertes y débiles de mi forma de estudiar; valorar si es adecuado y ver cómo cambiar”, “me han ayudado mucho en mi autoestima, porque entré con dudas y era demasiado tímida; ahora ya puedo hablar delante de mis compañeros”

Utilidad del proyecto formativo y profesional según el alumnado

En relación al proyecto formativo y profesional, los estudiantes manifestaron que las actividades del POAT habían contribuido a la clarificación del futuro profesional (82,5%) y a la planificación del proyecto formativo y profesional (86%). Los estudiantes participantes en el programa valoraron la utilidad que para ellos tuvo la definición del proyecto formativo y

profesional, ya que a través de este proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre las distintas posibilidades, habían empezado a tener las ideas más claras, a trazarse metas, a valorar la utilidad de la formación que estaban realizando y a planificar su futuro profesional.

De manera más detallada, a través de las preguntas abiertas del cuestionario los estudiantes opinaron que la definición del proyecto formativo y profesional “te hace ver los errores que has cometido y las cosas positivas que has conseguido”, “me ha ayudado a pensar en las metas que me he puesto y por las que me estoy esforzado tanto”, “me ha hecho reflexionar sobre muchos aspectos e intentar mejorar académicamente para el futuro desempeño de mi profesión como docente”, “es relevante para plasmar las ideas referidas a lo que uno desea o aspira a ser en un futuro; aunque esas ideas se vean modificadas, sirve como guía para automotivación y logro de objetivos”, “te das cuenta de las verdaderas razones por las que estás matriculado en esta formación”, “te hace plantear a dónde quieres llegar y qué quieres hacer al terminar la titulación”, etc.

### Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que se han logrado los objetivos planteados en el Plan de Orientación y Acción Tutorial. La información ofrecida sobre el funcionamiento y servicios que ofrece la universidad, el apoyo al proceso de aprendizaje, la revisión de los resultados de la evaluación y el desarrollo de competencias para la toma de decisiones y planificación del futuro académico profesional, fueron algunos de los aspectos abordados desde el POAT y que han supuesto un verdadero respaldo a la formación del alumnado.

Aunque la tutoría no permita alcanzar todos los objetivos de aprendizaje del alumnado, compartimos con Gairín (2003), García (2008) y Jiménez (2010) que es una estrategia poderosa para trabajar competencias genéricas poco abordadas en el contexto de las asignaturas curriculares. Las actividades realizadas en el POAT, no solo han contribuido a una mejor integración del alumnado a la universidad, sino que han mejorado su capacidad para responder a las exigencias del proceso de aprendizaje, la planificación del proceso de estudio, la organización del itinerario curricular, la persistencia en el logro de las metas, la capacidad de organizarse y comunicarse, etc., todos ellos factores que influyen en la formación académica y el desarrollo profesional.

Respecto a la ayuda proporcionada al alumnado para elaborar su proyecto formativo y profesional, los resultados pusieron de manifiesto una valoración altamente positiva del trabajo realizado en el POAT. La elaboración del proyecto personal permitió que los estudiantes tuvieran en cuenta muchos aspectos

importantes a la hora de elegir itinerarios de formación. Y quedó patente también que esta estrategia ayudó a definir la identidad personal de cada uno, a conocerse mejor, a definir el camino a recorrer para lograr las metas personales y profesionales, a tener una idea clara de lo que pueden hacer en el futuro, a proyectar los conocimientos que se adquieren en la titulación, a empezar a relacionar los conocimientos con el futuro desempeño profesional, etc. Por eso la tutoría se considera un elemento de motivación importante para los estudiantes y un ejercicio que contribuye al desarrollo de la capacidad de planificación, de iniciativa, de compromiso, de clarificación de ideales, etc.

Uno de los principales inconvenientes detectados fue la baja participación del alumnado. Si bien en algunos grupos se ha conseguido que un grupo importante de estudiantes acudiera a las actividades, en otros grupos la participación fue escasa. Y a pesar de que se han puesto en práctica medidas para mejorar este aspecto (informar al alumnado de las ventajas del programa, reconocimiento de créditos por participar en las actividades, etc.) no se ha logrado que de manera generalizada los estudiantes de primer curso se inscriban en el POAT, probablemente debido a que se trata de una actividad voluntaria, cuya nota no tiene un efecto directo en la evaluación académica. Pero resulta paradójico que este tipo de actividades que organiza la Facultad y que están destinadas a la formación integral, sea poco tenida en cuenta por una buena parte de los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta los índices considerables de fracaso en el conjunto de la universidad. No obstante y como han indicado los tutores, aquellos estudiantes que participaron regularmente en el POAT, mostraron mucha implicación y satisfacción con las actividades tutoriales.

Por todo ello cabe concluir que en la coyuntura actual, el alumnado universitario necesita apoyo tutorial para alcanzar sus metas de aprendizaje. Compartimos la idea de Álvarez, Lorca y García (2010:17) cuando señalan que “la acción tutorial debería dejar de ser una actividad puntual de carácter informativo dirigida únicamente a los estudiantes que la demandan y estructurarse como un sistema integrado en la función docente”. Los planes de tutoría tendrían que estar articulados en el marco general de las titulaciones, como un espacio formativo que contribuya al desarrollo integral del alumnado. En este sentido, cabe valorar positivamente la opinión de los profesores tutores cuando señalaron que habían trabajado en las sesiones de tutoría temas que luego los estudiantes incorporaron a otros apartados de la práctica educativa. Por eso es importante que las actividades de tutoría se entiendan y se valoren por parte del alumnado como verdaderas actividades formativas, puesto que desde este espacio se desarrollan competencias que contribuyen al desarrollo del perfil de la titulación.

Este proceso de institucionalización de la tutoría universitaria, tiene que venir acompañado de medidas que refuercen la calidad de esta función. La tutoría no puede entenderse como una labor particular o como un acto de voluntarismo por parte de algunos docentes. Por el contrario, debería ser una medida recogida en las directrices y planes de los centros universitarios. Para ello hay que seguir reclamando un mayor reconocimiento a la labor tutorial que realiza el profesorado, una mejora en los planes de formación y la elaboración de nuevos materiales que apoyen esta labor educativa.

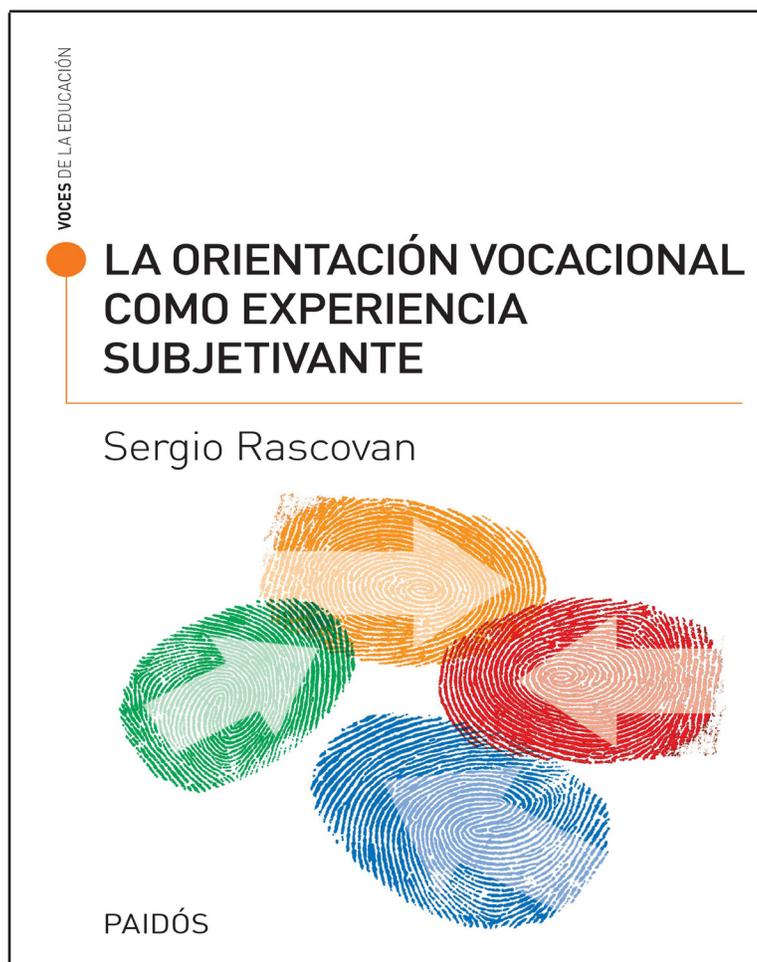
### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2008). *La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez, M; Lorca, P., y García, J. (2010). *El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. *The Spanish Journal of Accounting, Finance and Management Education*, I (1), 5-19.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid. EOS.
- Álvarez, P., y González, M. (2010). *La intervención tutorial en la Universidad de la Convergencia: una estrategia para la formación integral del alumnado*. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 236-256.
- Álvarez, P. (coord.) (2012). *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. (2013). *La tutoría como elemento articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario*. *Curriculum* n° 26, 11-25.
- Angulo, R., y Carreño, B. (2011). *Competencias Profesionales que los empleadores requieren*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VIII (20), 45-50.
- Borgobello, A., y Peralta, N. (2011). *Funciones tutoriales y auxiliares de la docencia en Argentina*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VIII (21), 48-55.
- Boronat, J.; Castaño, N., y Ruiz, E. (2005). *La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario*.

- Ver [http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METO-DOLOGIAS/TUTORIAS/m5comu11.doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METO-DOLOGIAS/TUTORIAS/m5comu11.doc) (Octubre de 2015)
- Cano, R. (2009). *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?* *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Textos relativos a la educación, la formación y la juventud*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Davia, M.A. (2004). *La inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea: un estudio comparativo de trayectorias laborales*. Consejo Económico y Social de España, Madrid.
- Gairín, J. (2003): *El Profesor universitario en el siglo XXI*. En: C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, pp. 119-140
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 61-77.
- García, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2005). *La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea*. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García, O., y Barrón, C. (2011). *Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía*. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 94-113.
- González, M.; Álvarez, P.; Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). *El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas*. *Revista Española de Pedagogía*, LXV (236), 71-85.
- Jiménez, J. (2010). *Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 37-44.
- Lapeña, C; Sauleda, N., y Martínez, A. (2011). *Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de Alicante*. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.
- Martínez, M. (2009). *La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Michavilla, F., y García, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria* Barcelona: Octaedro.
- Rué, J. (2004). *La Convergencia Europea: entre decir e intentar hacer*. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- Rueda, M. (2010). *La docencia, factor clave en el cumplimiento de las metas educativas*. *Perfiles Educativos*, XXXII (129), 3-6.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*.
- Zabalza, M. A. (2004). *Aprovechamiento didáctico de la tutoría: estrategias y técnicas de la acción tutorial*. I Jornadas sobre la tutoría en la enseñanza universitaria. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

# La orientación vocacional como experiencia subjetivante

Autor: Sergio Rascovan



El libro que presentamos es una invitación a pensar las problemáticas denominadas vocacionales desde una perspectiva crítica como vía superadora de las modalidades tradicionalmente adaptacionistas, ya sean psicotécnicas, clínicas o mixtas.

Nuestro objetivo es animarnos a conceptualizar e intervenir de otro modo. Para ello, es imperioso revisar los discursos y las prácticas existentes y proponer a cambio un modo alternativo que se centre en el respeto de la singularidad del sujeto que elige y en el registro de los atravesamientos propios del contexto sociohistórico en el que transcurre la vida humana.

En las páginas siguientes el lector podrá encontrar aproximaciones conceptuales sobre el campo de problemáticas de “lo vocacional” y sus diferentes tipos de intervenciones.

El eje está puesto en *los procesos de orientación vocacional*, experiencias que se organizan como un dispositivo que bascula entre las prácticas pedagógicas y las psicoterapéuticas. En el marco de dichos procesos, se intenta explicitar la concepción de sujeto de quien consulta o solicita la intervención, la posición que asume el profesional a cargo de la coordinación y la especificación de los recursos y aspectos técnicos inherentes a este.

Conviene aclarar desde el inicio el corrimiento que

hacemos de las denominaciones habituales propias de nuestro campo, como son las de *orientador* y *orientado* u *orientando*. En su reemplazo, proponemos hablar de *profesional de la orientación vocacional* para nombrar a quien sostiene el proceso, y simplemente de *sujeto* para referirnos al participante de una experiencia cuyo objetivo central es la elaboración de proyectos futuros y la construcción de una decisión sobre un hacer, básicamente en el área de educativa y laboral.

El significante “orientar” tiene un carácter directivo<sup>1</sup>, o al menos, una distribución del saber en la cual el que consulta es quien –supuestamente– ignora, no sabe qué quiere y espera que el profesional –en posición de orientador– lo guíe, lo dirija, lo encamine. A su vez, las expresiones “orientado” y “orientando” (en este caso el uso del gerundio otorga una pretendida acción) coagulan el sentido en la medida en que ubican al sujeto en la posición de recibir un resultado, un diagnóstico, una predicción. Así, todo cierra. Los significantes otorgan sentido y clausuran todo movimiento que invite a la exploración, a la búsqueda, a la aventura del vivir. Por eso es que sostenemos que en este proceso no hay nada que orientar, ni nadie que pueda orientar.

Sin embargo, hay mucho por hacer, que no es estrictamente orientar sino, antes bien, sostener una pregunta social –construida a partir de un tipo de sociedad que impone a los sujetos tomar decisiones en determinadas instancias de los trayectos educativos y laborales– y construir a partir de ella una pregunta singular, es decir,

1.-ara la Real Academia Española (RAE) orientar es:

“1. tr. Fijar la posición o dirección de algo respecto de un lugar, especialmente un punto cardinal.

2. tr. Dar a alguien información o consejo en relación con un determinado fin. U. t. c. prnl.

3. tr. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado. U. t. c. prnl

4. tr. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado. U. t. c. prnl.

5. tr. Geogr. Designar en un mapa, por medio de una flecha u otro signo, el punto septentrional, para que se venga en conocimiento de la situación de los objetos que comprende.

la que cada uno puede hacerse en algún momento de la vida. Desde luego hay determinados períodos en el recorrido vital que son paradigmáticos para el elegir, por ejemplo, la finalización de los estudios secundarios.

En la actualidad, finalizar la escuela secundaria y encarar los procesos de transición constituyen, para los jóvenes, situaciones de gran incertidumbre. La velocidad en la que transcurre la vida humana es la antítesis de la regularidad y estabilidad de la vida social en otras épocas. Terminar la escuela secundaria implica pensar más allá de la elección de una carrera. Es transitar un momento de reacomodamiento que implica la reestructuración de representaciones vinculadas al presente y al proyecto futuro cuyos efectos tienen fuertes implicancias en la constitución subjetiva.

El proceso de transición no deja de ser una oportunidad para recrearse a uno mismo, incluso en tiempos en los cuales se vive bajo amenaza de exclusión. Terminar la escuela, entonces, es una experiencia crítica con potencialidad creativa pero atravesada por el riesgo de perder un lugar material y simbólico en la trama social.

Si le preguntáramos a un joven que está cursando su último año de escolaridad media cuál es la pregunta que más le hacen sus amigos, familiares, docentes o vecinos, no cabría duda que su respuesta sería la siguiente: ¿Qué vas a hacer? ¿Qué vas a estudiar?

Estas son dos preguntas que refieren a lo mismo pero con sus matices. Mientras la primera alude al amplio campo del hacer que incluiría estudiar, trabajar, estudiar y trabajar o emprender otros proyectos, la segunda restringe las posibilidades de respuesta al ámbito del estudio, algo entendible en una sociedad que estimula el acceso a los estudios superiores pero que, presentado a modo de exigencia u obligación, puede obturar el deseo de estudiar del sujeto que elige, aspecto decisivo para poder sostener cualquier proyecto académico.

Por eso, los procesos de orientación vocacional deben tender a promover –frente a la pregunta instalada en la vida colectiva– su transformación en una pregunta singular: ¿qué me pregunto yo en estos momentos?

Mientras en nuestro medio se sigue hablando de orientador-orientado sin observar las consecuencias teóricas, prácticas y hasta ideológicas, en la bibliografía anglosajona se denomina cliente a quien participa de estos procesos de orientación. Expresión que probablemente en otras latitudes no tenga el sentido marcadamente mercantilista que tiene en la lengua española y, por lo tanto, en el contexto iberoamericano.

En nuestro país, tratando de tomar distancia entre el ser paciente, entendido como sujeto que efectúa una consulta y/o un tratamiento en el área de salud, y el ser estudiante que designa a quien transita un trayecto educativo en sus diferentes niveles y modalidades del sistema, se optó por la denominación de consultante, evitando patologizar o pedagogizar una práctica y reducir al sujeto a su ubicación en un dispositivo.

Si algo debería caracterizar al sujeto que participa de una experiencia de orientación vocacional es su cualidad de buscador, de explorador. Buscar y explorar son operatorias que dan cuenta de la trama subjetiva y social propia de nuestra condición humana. No hay un adentro y un afuera. Explorar y buscar en la propia historia subjetiva, en las experiencias vividas y en el universo de oportunidades de estudio y de trabajo son acciones necesarias para elegir. Entonces, allí donde un profesional privilegiaría el conocer, indagar o evaluar a un sujeto, podríamos proponernos, en cambio, invitarlo a desplegar los diferentes aspectos que dan cuenta de los atravesamientos que lo constituyen y, en esa dinámica, convocarlo a que pueda, a través de su relato, conectarse consigo mismo, con los otros y con el mundo para intentar construir una elección sobre sus proyectos futuros. Evidentemente, este cambio de posición implica desplazar el protagonismo del profesional al sujeto que consulta.

*La orientación vocacional*<sup>2</sup> –término que seguramente algún día será reemplazado por otro que exprese de manera más palmaria su cometido– pensada y ejercitada como una experiencia subjetivante supone una ética centrada en el reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, en el respeto por sus singularidades, en la inexistencia de un saber certero sobre el enigma de la vida y las vicisitudes del elegir. Una orientación vocacional subjetivante será posible desde una perspectiva crítica en tanto invite a pensar los temas y problemas en términos de entramados complejos, recurriendo a la lógica transdisciplinaria y promoviendo articulaciones intersectoriales en los abordajes e intervenciones.

Indudablemente los cambios sociales producidos en la última etapa histórica del capitalismo han generado profundas mutaciones en el área laboral y educativa. La herencia de la hegemonía de mercado –representada por gobiernos neoliberales a escala mundial y particularmente en Latinoamérica– provocó procesos de exclusión social y crecimiento de la pobreza que nos han interpelado y exigido

2.- En países europeos, Estados Unidos, Canadá y también en algunos latinoamericanos hace tiempo que se intenta reemplazar la expresión “orientación vocacional” por “desarrollo de carrera”, “careers development” o “career counseling”. Por nuestra parte creemos que el deterioro de la “institución carrera” hace necesario pensar en términos de trayectorias de vida o de itinerarios más que de carreras. Véase capítulo 2.

la búsqueda de nuevas formas de pensar y actuar frente a los llamados problemas vocacionales.

A partir del año 2003 en adelante los gobiernos posneoliberales de la región han intentado superar –y en buena medida lo han logrado– el severo deterioro ocasionado en el tejido social expresado en procesos de fragmentación, exclusión y desintegración colectiva. Sin duda se avanzó mucho, pero persiste aún un nivel de vulnerabilidad social producto de agudos procesos de desigualdad. La restauración neoliberal en la región a partir del año 2016 promete profundizar el deterioro y complicar mucho la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos.

En ese derrotero, no podemos seguir haciendo orientación vocacional como si nada hubiese ocurrido, como si el elegir qué hacer se desarrollase en contextos sociales estáticos. Los procesos sociales producen formas particulares de organizar la vida y de transitar los itinerarios subjetivos. Esas dinámicas que articulan lo social y lo subjetivo deben generar formas diferentes de pensar lo que hacemos<sup>3</sup> y de saber lo que pensamos. Será una tarea ineludible puntuar aspectos que caracterizan la época actual, tanto en los modos de organización y funcionamiento de las instituciones, como en los efectos que producen en la configuración de la subjetividad en general y en las trayectorias educativas y laborales en particular.

Justamente, las políticas públicas de los gobiernos posneoliberales se orientaron a promover mayor inclusión social y ampliación de derechos. En este sentido, elegir qué hacer en la vida debe ser considerado un derecho de todos, al igual que recibir orientación vocacional, es decir, la posibilidad de ser acompañados en la construcción de sus trayectorias de vida, en especial, las educativas y laborales. Sostener ese derecho significa construir dispositivos de intervención en diferentes ámbitos: pedagógicos, de salud, sociocomunitarios. Dispositivos que se organicen con inventiva, imaginación y decisión para generar una práctica que abandone sus modalidades diagnosticadoras, clasificadoras y normalizadoras.

Podríamos decir que alrededor del eje inclusión-exclusión se organiza la disputa conceptual y operativa. Con ella se reeditan las tradicionales tensiones entre concepciones adaptativas y emancipadoras: domesticar y ajustar a lo que se debe hacer o abrir canales liberadores que se distancien de los valores y las exigencias de los discursos sociales dominantes.

Las páginas siguientes son el resultado de la búsqueda colectiva para promover maneras diferentes de hacer orientación vocacional. Tarea nada sencilla si se tiene en cuenta que en los últimos años se fueron reinventando formas clásicas y adaptacionistas de operar. Ha surgido una llamativa proliferación de pruebas estandarizadas para efectuar una (pretendida) evaluación psicológica, por un lado, y promover una clínica con “diagnósticos vocacionales” esquemáticos y deshumanizantes, por otro. En oposición a esas perspectivas, nos proponemos intentar responder creativamente a las nuevas demandas sociales, animándonos a crear espacios subjetivantes frente a la topadora objetivante de las prácticas de mercado.

Una experiencia subjetivante en orientación vocacional convoca a desmontar los discursos que promueven la libre elección de los sujetos encubriendo las desigualdades existentes en nuestras sociedades, no solo en las oportunidades sino en los puntos de partida, es decir, desigualdad de posiciones. En este sentido, psicologizar es una operatoria encubridora de las diferentes variables que configuran las problemáticas del elegir qué hacer.

*La igualdad de posiciones busca ajustar la estructura de las posiciones sociales sin poner el acento en la circulación de los individuos entre los diversos puestos desiguales. En este caso, la movilidad social es una consecuencia indirecta de la relativa igualdad social. En pocas palabras, no se trata tanto de prometer a los hijos de los obreros que tendrán tantas oportunidades de llegar a ser ejecutivos como las que tienen los hijos de estos últimos, como de reducir la brecha en las condiciones de vida y de trabajo entre los obreros y los ejecutivos. No se trata tanto de permitirles a las mujeres que ocupen los empleos hoy reservados a los hombres, como de hacer que los empleos que ocupan tanto las mujeres como los hombres sean tan iguales como sea posible (Dubet, 2011).*

Por eso no hay práctica sin ideología. La elección es un proceso y un acto que se lleva a cabo en un escenario social que tiene ciertas reglas de juego que deben ser conocidas pero que, también, pueden ser transformadas.

La perspectiva crítica en orientación vocacional promueve una práctica articulada con la salud mental comunitaria en tanto y en cuanto considera a las problemáticas psicosociales, al padecimiento humano y a la conflictividad del vivir como una trama inseparable en la que se articulan la vida social con la vida subjetiva. La plurideterminación de los problemas psíquicos nos lleva a pensar que hay vivencias subjetivas de sufrimiento que, en rigor, son efectos de conflictos sociales. La subjetividad es, de este modo, una subjetividad producida, una subjetividad contextualizada.

3.- Elucidación crítica para Cornelius Castoriadis.

En nuestro presente, esto significa pensar las problemáticas vocacionales y sus formas de intervención en el marco de los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental 26657 que “reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (art. 3)<sup>4</sup>. A su vez, la misma norma jurídica define que “se debe promover que las autoridades de salud de cada jurisdicción, en coordinación con las áreas de educación, desarrollo social, trabajo y otras que correspondan, implementen acciones de inclusión social, laboral y de atención en salud mental comunitaria” (art. 11).

El presente libro es, en cierto sentido, continuación de otros referidos a la temática (Rascovan, 2005; 2010; 2012). Se basa en los mismos fundamentos conceptuales y operativos. Sin embargo, el interés central de esta obra está puesto en la revalorización de la orientación vocacional como experiencia subjetivante. El eje gira alrededor del dispositivo clínico. Una clínica concebida desde una perspectiva crítica, que permite pensar al sujeto en un entramado social y bajo lógicas de poder que lo atraviesan y con las que tendrá que lidiar. Cabe aclarar, sin embargo, que las experiencias subjetivantes no se reducen a ese dispositivo. Las prácticas pedagógicas y sociocomunitarias también pueden serlo. El Programa “Dar PIE: pensar, intercambiar, elegir” que llevó a cabo el Ministerio de Educación de la Nación<sup>5</sup> ha sido muestra de ello. Fue una política pública que promovió una práctica de orientación vocacional en las escuelas secundarias de todo nuestro país procurando devolverle al estudiante el protagonismo en la construcción de su propia elección y de sus proyectos de vida. Por eso, podemos señalar que las prácticas subjetivantes pueden –y deben– promoverse en el campo educativo, comunitario y, desde luego, en la clínica.

Este libro tiene la pretensión de colaborar en la transmisión de una clínica que trascienda el abordaje de enfermedades y de trastornos para implicarse con el malestar, el padecimiento y las conflictividades de la vida cotidiana, entre ellas, las relacionadas con la elección de qué hacer en la vida. En otras palabras, una clínica que desborde y supere los límites de la psicopatología, devolviéndole su fluidez, su dinamismo y el optimismo de saber que algo podemos hacer para que un sujeto produzca una historización simbolizante en la que pueda interrogarse sobre su propio deseo y su propia búsqueda, tanto singular como colectiva.

En un mundo fascinado por el éxito, el rendimiento y la excelencia, hay tensiones fuertes entre las metas y los logros. Si la persona se siente apta para el futuro, toma como desafío la búsqueda de nuevos objetivos, de nuevos proyectos. Si el futuro la asusta, se repliega a la nostalgia. (Hornstein, 2013:32)

*Más allá de toda tecnología y estandarización, una clínica en orientación vocacional es, ante todo, un espacio de escucha para que circule la palabra. Son los relatos del consultante los que irán configurando la escena. El profesional acompaña con su escucha atenta y con intervenciones tendientes a devolverle al sujeto su propio saber. Este es un proceso que, a propósito de la elección de un proyecto futuro, supone un paréntesis en la vida de un sujeto a la espera de que algo advenga como una verdad sobre sí mismo.*

Junto a la conceptualización de una clínica ágil, dinámica y creativa en el abordaje de las problemáticas vocacionales, se propone una caja de herramientas con recursos que ayuden a activar los procesos de elección y a colaborar a que el consultante se conecte con su problemática y pueda hablar. Se describen juegos como “Una Lotería muy especial”, “Imágenes ocupacionales”, “Historia vocacional”, “Encuesta a padres” y otros. Se explicitan sus características, sus potencialidades y las formas posibles de intervenir por parte del profesional.

Por último, destinamos el capítulo final al relato de experiencias sobre procesos de orientación vocacional que ilustran las problemáticas existentes al momento de elegir qué hacer, el posicionamiento ético del profesional, su escucha y sus intervenciones.

La invitación está hecha.

4.- La ley está disponible en: <[www.msal.gob.ar](http://www.msal.gob.ar)>.

5.- Disponible en <[www.educ.ar](http://www.educ.ar)>. El programa llevado a cabo en los años 2014 y 2015 incluyó tres componentes: un juego computarizado; un curso de formación para docentes y equipos de orientación, y un micrositio de Internet con recursos audiovisuales y buscadores de carreras de nivel superior.

# REMANDO en la cultura...

## Hojas sueltas...

### *El narcotráfico visto por el cine mexicano*

Análisis por: Cuauhtémoc Rubalcava Páez<sup>1</sup>

La búsqueda para situar la primera película que aborda como tema central el contrabando de drogas en México, me llevó hasta el sexenio cardenista, puntualmente en el año de 1936, con el director alemán José Bohr, este cineasta filma una de tantas películas en México que titula "*Marihuana, El Monstruo verde*". Los análisis a la misma, nos dan argumentos sólidos para situarla como la primera película mexicana que gira en torno al contrabando de drogas.

La influencia del director José Bohr, con respecto al *expresionismo* alemán, es un tanto evidente, por ejemplo, el maquillaje que utiliza en la protagonista Irene [Lupita Tovar], es de un aspecto fúnebre, vestida siempre en negro, con un tono pálido en su rostro, ya de por sí, la actriz quien también interpretó la primera película sonora mexicana, *Santa*, era de una belleza un tanto melancólica, con mirada profunda y triste, de un rostro afilado, otro elemento, es en cuanto al manejo de sombras que aparecen de forma constante. Los demás protagonistas visten con un estilo Gánster, siempre trasladándose en autos hoy considerados clásicos, una película que evoca un género que nació en Norteamérica, llamado cine policiaco, por lo que la producción en cuanto a estética y calidad, la considero bella.

La trama transcurre en un entorno de calma, el Dr. Raúl [René Cardona], quien pugna por erradicar a una banda de contrabandistas de marihuana y pastillas hacia Estados Unidos, será su motivo de ser. En este sentido, encontramos una problemática que nos marca un punto de partida en cuanto al negocio de la droga con Estados Unidos.

Existe una investigación de tesis sobre la estrategia mexicana contra el crimen organizado, en la cual, marcan una etapa específica de crecimiento en el cultivo, y contrabando de marihuana hacia Norteamérica, recupero un fragmento que sitúa a esta película en una etapa clave sobre la venta de drogas, [...] En la década de 1940, la marihuana y la amapola blanca se cultivaban de manera cada vez más industrial en el llamado *Triángulo dorado*; así, este mercado ilegal, se fue convirtiendo en gran fuente de riqueza para los narcotraficantes". *La estrategia mexicana contra el crimen organizado en el marco de las relaciones México - Estados Unidos (2008 - 2011)*

#### 1.1 La primera generación de películas sobre el narcotráfico

Para la década de 1970, surge la primera generación de películas sobre el narcotráfico. En la película de Luis Estrada *El Infierno* (2010), en una escena donde se da una compra-venta de drogas, se observa a uno de los actores que fue ícono de la primera generación y el surgimiento del cine de narcos en México a finales de los años 70 y toda la década de 1980, Mario Almada.

El director Luis Estrada decide incluirlo en su película *El Infierno*. Puedo asegurar que su participación en la película por muy breve que haya sido, tiene una importancia sobresaliente, porque es el encuentro de dos generaciones de cine, de dos problemáticas que parten de lo mismo, el narcotráfico y la violencia que conlleva, por supuesto que ambas generaciones tienen sus diferencias, pero al fin y al cabo las consecuencias siguen vigentes y además, han empeorado.

Qué podemos decir sobre esta primera generación de películas sobre narcotráfico, que en su mayoría no quisieron reflejar una problemática real en cuanto al narco, y se empeñaron en hacer historias frívolas, sin matices, entre policías versus narcos.

1.- Correo: rubalcavacu@gmail.com

La decadencia del cine en México en 1980, fue en parte por la mala calidad de sus producciones, en las principales salas de cine se exhibían este tipo de películas carentes de argumentos convincentes, además del cine de ficheras, todo en conjunto fue una traba para el sano crecimiento de la industria cinematográfica nacional, aunado al erróneo apoyo del gobierno de López Portillo y su hermana Margarita López Portillo. El principal problema que tuvieron las primeras películas sobre narcos, es en cuanto a su manejo de contenido, alejado de la realidad, con diálogos fuera de contexto, en palabras del actor Mario Almada, declaró que “eran películas donde había acción, y balazos, películas entretenidas”.

## 1.2 La Guerra de Calderón 2006-2012

Tuvieron que pasar 30 años, para que surgiera una segunda generación de películas con esta temática. Por ejemplo, *Miss Bala* (2011) abre el debate al perfil de las mujeres dentro de las organizaciones criminales ligadas al tráfico de drogas. El director Gerardo Naranjo parte de la aprehensión policiaca de Laura Zúñiga Huízar en Diciembre del 2008 en el Municipio de Zapopan, Jalisco, junto a siete integrantes del cártel de Juárez, es el punto de partida para la realización del guion cinematográfico *Miss Bala*. La noticia sobresalió porque unos meses antes había resultado ganadora del concurso *Nuestra Belleza Sinaloa*. El director Gerardo Naranjo, decidió tomar elementos específicos con relación a la detención de Laura Zúñiga, y realizar con ellos una ficción en la que retratará lo que percibía alrededor de los sucesos del narcotráfico, pero trató de evitar caer en los típicos clichés del narco como: Patético, ignorante, que vive en un área mucho más gris, que no tiene las cadenas de oro, que no está rodeado de mujeres en camionetas.

En palabras del director, él no pretendía abordar un solo tema, sino reflejar varios aspectos que sucedían alrededor de este caso, como por ejemplo: el miedo, y la corrupción que existe con las diferentes organizaciones estatales y gubernamentales, y unir estos elementos a un guion que había escrito sobre la DEA en México. La película está filmada con técnicas de cine documental para dar un mayor realismo a las escenas de violencia y las que involucran aspectos del narcotráfico. Algunas de estas escenas contemplativas están realizadas desde el plano de una avioneta que entra a territorio mexicano, o en el enfoque del paisaje urbano. De principio a fin, la película no muestra una sola imagen de drogas, sino que todo ocurre con la dramatización de los sucesos y la fuerza de proyectar en los rostros el miedo, esto se vuelve reiterativo a partir de un punto en la trama.

El 3 de septiembre de 2010, con los festejos del bicentenario, se estrena la película *El Infierno*. Para esta fecha, ya se tenía una cifra oficial de más de 15 mil muertes violentas por la guerra contra el narcotráfico. El planteamiento de la historia en *El Infierno*, parte de dónde estamos y hacia dónde vamos. Los gobiernos en turno han acarreado una serie de problemas que ha planteado en sus anteriores películas *Un mundo maravilloso* (2006) y *La ley de Herodes* (2000).

Cuando Luis Estrada escribió el guion junto a Jaime Sampietro, nunca quisieron competir con la realidad, sino hacer personajes definidos, que representaran una asimilación, “Preferimos jugar con arquetipos, estereotipos, la fábula, la alegoría, en la que cada personaje representara algo y, por supuesto, en relación con lo que más me interesa, que es el cine”. Cabe resaltar que dentro de la historia, los personajes se encuentran rodeados por todo tipo de elementos que corresponden a la narcocultura y eso dimensiona la trama. Como dato final a esta película, el cartel oficial fue censurado, al tener la leyenda escrita “Nada que festejar” refiriéndose al centenario de la revolución mexicana y al bicentenario de la independencia.

Y para cerrar este bloque de películas, *Heli* (2013) para el director Amat Escalante, la corrupción y el narcotráfico no son el punto central de su película, sino el retrato de una familia cualquiera dentro de la sociedad mexicana que puede caer presa de estos problemas. Su película muestra diferentes grados de violencia, que van desde el familiar, hasta el de una violencia extrema provocada por el crimen y un fallido sistema político, al igual que *El Infierno* de Luis Estrada, o *Miss Bala* de Gerardo Naranjo, este aspecto cumple y se vuelve un argumento general para retratar la problemática que vive el país, recordemos que en estas tres películas los personajes principales son absorbidos de forma fortuita hacia esa vorágine de corrupción, crimen, y violencia.

Amat declaró que su película está interpretada por jóvenes, ya que son un reflejo de que la esperanza debe venir de la juventud, de quienes inclusive aún no nacen, es por ello que en un determinado punto de la historia, las tomas recaen sobre ellos. Es así que podemos afirmar que el cine mexicano ha evidenciado a través del tiempo y de múltiples historias, la problemática del contrabando de drogas, de la corrupción que esto conlleva. Algunas películas toman partida y se vuelven sumamente políticas, otras solo intentaron ser objeto de rentabilidad económica, lo cierto es que el cine es un reflejo de nuestra realidad.



# Pichones

Ángel Cristóbal Muñoz

Roma, Italia, Otoño del 2016

Hay días como hoy que me despierto con mil preguntas. Me cuestiono, qué sentido tiene la vida, los días transcurren igual uno a uno, sin que nada interesante ocurra. Afuera llueve y hace frío, no tengo ánimos de levantarme de la cama y no quiero hacer nada. Mis reflexiones existenciales vienen disturbadas por el ruido que provoca la llegada de un pichón que se posa en el calentador de agua, ubicado en el balcón. Me levanto furioso, cojo un palo de escoba, salgo y lo ahuyento.

Son frecuentes los días en que a diario varios pichones se cagan en el calentador, en el piso, en la escalera y a lo largo del balcón; limpio y ellos se cagan. La guerra contra la caca de los pichones – concluyo - es declarada, abierta y cotidiana.

Todo empezó una primavera cuando mi espíritu franciscano dejó migajas de pan en el piso para que pájaros y pichones tuvieran algo de comer. Al inicio era bellissimo observar como al balcón llegaban pájaros y la presencia robusta de una pichona. Todas las aves en armonía, devoraban los pedazos de pan que les dejaba. Me di cuenta que cuando no dejaba ninguna migaja los pichones dejaban como prueba de su insatisfacción, mensajes de excremento. Se cagaban primero en el barandal, después en el piso. Esta situación la comente a mi vecino Pietro. Me dijo, cometiste un gran error al darles de comer, no te dejarán en paz. Decidí no dejar más pan, ni nada. ¡¡ Fue peor !!, la protesta no se hizo esperar, comenzaron a cagar por doquier, el calentador del agua fue su lugar preferido. No solo se cagaron, sino que ahí anidaron y luego ocuparon el motor de la calefacción.

Por las mañanas sentía el aleteo de su llegada, de inmediato tomaba un palo y los ahuyentaba. La situación se volvió desesperante, todas las mañanas era igual yo los ahuyentaba y ellos regresaban y cagaban . Una noche escuché que estaban anidando en el calentador de agua, salí y los espanté con mucha fuerza y se amedrentaron. Lo intuí por la forma agresiva y amenazante con el palo de la escoba. Nunca pensé en hacerles daño, lo cierto es que se había vuelto una situación insoportable.

Decidí ponerle fin a esta historia. Junto con Pietro lavamos el calentador de agua con solventes y colocamos una red que les impedía posarse en la parte alta, de igual manera protegimos el motor del aire acondicionado. También limpiamos el balcón y el barandal. Todo quedó limpio y pensé que no regresarían más. Pese a todo - Pietro me dijo - que lo hecho era insuficiente. Le respondí que no era posible poner una red de seis metros que hubiera cubierto todo el balcón y que era suficiente impedirles posarse en los sitios que preferían.

Pasó un día y no llegaron. Pensé que el olor de los solventes los alejaba. Por un par de días, salí sin preocuparme por la presencia de los pichones cagones. Una tarde, me llamó Pietro al celular, me dijo: apenas puedas, regresa a casa porque te debo decir algo. Nervioso le pregunte qué había ocurrido, pero no me respondió. Me precipité a casa. Pietro me llevó al balcón, toda la ropa recién lavada y tendida estaba llena de caca de pichones, los pichones se vengaron haciéndolo donde menos nos imaginamos. Él reía divertido, de mí se apodero mucha rabia y hubiese querido tener un fusil para dispararles o comprar un halcón para cazarlos.

Al final decidí poner una red a todo lo largo y ancho del balcón. Ahora sí dije, quiero ver como harán para entrar. Pasaron los días, la red funcionó, y solo vi algunas plumas incrustadas en la red, huellas que los pichones intentaban pasar. Un día me levanté a preparar el desayuno y encuentro en la mesa del comedor una cosa amarillenta y negra; este suceso me parecía extraño, porque antes de dormir, siempre dejaba ordenada y limpia la mesa. Con curiosidad observé esa cosa, me pregunté ¿qué puede ser?, no me atreví a tocarla, con una servilleta limpié la mesa y un olor pestilente me hizo casi vomitar: era caca de pichón.

# Ser

Mónica Córdoba

Escribiré palabras lacerantes,  
emanadas del dolor  
un dolor que no es mío, que nunca ha sido mío,  
un dolor que inventaron para hacerme creer  
que era el único recurso de mi voz,  
un dolor que asumieron para mí  
por ser diferente  
por nacer distinta  
por amar sueños que no eran los suyos  
por tener un cuerpo indómito y ser libre.

Me enseñaron a repetir las  
a crearlas propias  
a buscar sus significados  
para no olvidarlas,  
para incorporarlas lógicamente  
en cada discurso, en cada reflexión  
en cada síntesis y conclusión.  
Aprendí a fuerza de sus señales reiteradas  
a hablar un idioma que no era el mío.  
Me educaron en un lenguaje diferente  
al de mi mente pura  
al de mi cuerpo virgen.  
Permitieron mi mancilla  
procuraron mi tristeza  
alimentaron temores  
me obligaron a arrodillarme  
a sucumbir ante cualquier contratiempo.  
Hicieron de mis ojos un río de tormentos  
de mi lengua una herramienta para el lamento  
de mis manos un frágil remedo del cristal.  
Quisieron destruirme siempre,  
anular mi espíritu  
negar mi presencia  
vomitar mi nombre  
humillar mis deseos  
eclipsar mi inteligencia.

Tuve un aliado, no lo imaginaron:  
en cada libro las letras hechas palabras,  
las palabras organizadas en frases,  
las frases adquiriendo un sentido,  
los sentidos diferentes a los suyos.  
Aprendí a decir esas nuevas palabras,  
pero también a entenderlas y usarlas.  
Aprendí a vivir otras vidas  
a sentir sin ser tocada  
a amar y tener esperanza.  
Nada me era negado  
podía viajar con cualquier historia  
podía ser yo y ser otros.  
Soñaba con ser amada  
creaba mundos ideales  
tenía un cuerpo más fuerte, lograba propósitos  
era fuerte, más fuerte, muy fuerte.  
Era capaz de cambiar mi pasado,  
tener otro padre  
confiar, dormir sin sobresaltos  
ser feliz y aceptada.  
Cada libro, cada historia,  
sublimaban la realidad:  
dibujarme el futuro,  
crecer, vivir, entender, sentir, todo en plenitud.  
Nada me era negado  
nada me limitaba.  
Lograba desear, girar, oír a mi corazón latir sin agobiarse.  
El mundo podía ser ideal y posible,  
tan perfecto como quisiera.

Quise ir más allá  
sentir un tacto amable  
tener amigos, verlos sonreír,  
amar a un hombre, tenerlo a mi lado,  
amarme, saber que era cierto.  
Quise restarle a mis defectos,  
crear en cosas nuevas,  
alcanzarme, llegar a esa que siempre fui  
y que estaba esperándome.  
Explore el mundo,  
cada cosa que a mi paso se abría la toqué,  
la oí y permití que me enseñara.  
Fui princesa  
intelectual  
empresaria  
deportista  
bailarina  
tuve amigos  
caminé en tacones  
dejé mi cabello largo  
disfruté mi delgadez  
permití a otros que la disfrutaran  
hablé  
me asumí diferente  
coleccioné libros  
dibujé  
canté, escribí  
bailé.  
Supe que podía sentir dolor profundo  
que merecía sentarme en lugares privilegiados  
que mi inteligencia tenía sentido,  
servía y no se agotaba.  
Y la luz se fue creando,  
se fue abriendo paso,  
no tuve temor de decir  
de tartamudear, de reiterar.  
Mi razón se fue expandiendo,  
y no le importaron las críticas,  
los enojos de los jueces,  
las burlas de quienes ya habían caminado por las veredas  
y transitado las carreteras.

Hablar, buscar los matices en las intenciones.  
Escribir, gastar esta tinta,  
la necesaria para colorear la propia vida.  
Leer, libros nuevos que me son ajenos,  
libros viejos que hablan con toda intimidad.  
Gritar, sin parar,  
sin ganas de pedir permiso para inconformarme.  
Amar, hasta el paroxismo,  
sin cordura,  
sin dejar una sola pequeña parte de mí  
sin explotar ante el triunfo del placer.  
Crear, sin dudas, con toda esperanza,  
como sólo se puede hacer ante el Altísimo.

Pude ser feliz desde siempre,  
desde que fui concebida.  
Ser feliz, a veces arrebatando,  
otras esperando,  
en ocasiones tan sólo dejando  
que el mar me arrastre en sus mareas,  
pero nunca suplicando  
robando  
llorando.  
Soy feliz porque lo he elegido,  
porque lo he creado,  
porque siempre lo he merecido.