



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“Análisis de las tensiones existentes entre el rol instituido y
el rol asumido por el orientador educativo en el nivel de educación básica
secundaria”***

Tesis que para obtener el Grado de

Doctora en Educación

Presenta

Sofía Álvarez Galán

Directora de tesis:

Doctora María Luisa Murga Meler.

AGRADECIMIENTOS

Para mis padres, allá donde estén, por la vida, por cuidarme, por su confianza y su apoyo.

Para Luis Enrique, por su apoyo y comprensión.

Para mis hijos, Alejandro y Enrique, por esa maravillosa experiencia que compartimos, la vida y, por su comprensión por el tiempo que no compartimos durante este trayecto.

Para la Dra. María Luisa Murga Meler, por su calidad humana, por dedicarme parte de su valioso tiempo a través de su escucha y acompañamiento.

Para: Dr. Raúl E. Anzaldúa Arce, Dra. Ana María Ornelas Huitrón, Dra. Ana Corina Fernández Alatorre, Dra. María de los Ángeles Moreno Macías, Dr. Luis Pérez Álvarez, Dr. Arturo Ballesteros Leiner, por sus valiosos comentarios y sugerencias.

Para: Mtra. Sonia Macías Lavín y Dr. Pablo Valderrama Iturbe, por la amistad y apoyo que me han brindado.

Para: Lic. Carmen Allyón Muñoz y Lic. Baltasar Mejía González, por el apoyo que me brindaron.

Por último, y no menos importante, para todas las personas que siempre pensaron que lo lograría y, para quienes participaron haciendo posible esta investigación: alumnos, orientadores, docentes tutores, autoridades, prefectos y trabajadores sociales.

INFINITAS GRACIAS.

Í N D I C E

		Página
	Introducción.	6
Capítulo I.-	Antecedentes histórico-conceptuales de la noción de Orientación.....	20
I.1	Atisbos en la tradición griega. Primeros cristianos y Protestantismo.....	24
I.2	Desarrollo conceptual.....	30
I.3	La vocación, el oficio, o la profesión en diferentes momentos históricos en México.....	34
I.4	La vocación como deseo.....	47
I.4.1	El recorrido por la tradición griega.....	49
I.4.2	La vocación en personajes del Renacimiento y Romanticismo. Da Vinci y Miguel Ángel. Sor Juana Inés de la Cruz y Mozart.....	54
Capítulo II	El rol instituido. Origen de la función del orientador.....	71
II.1	Los antecedentes sólo en el discurso.....	77
II.2	Los orígenes en la SEP y otras instituciones, UNAM, IPN. Creación de la Oficina de Orientación Vocacional...	79
II.3	Las reformas en los últimos veinte años.....	94
	-Tabla 4. Datos comparativos de las funciones asignadas al orientador en tres diferentes momentos 1957, 1993 y 2006.....	98
	-Tabla 5. Datos comparativos de las funciones asignadas al jefe de grupo en 1957 y a los tutores a partir de 2006 con la reforma.....	101
	-Tabla 6. Datos comparativos del tiempo en horas a la semana que se le ha asignado al orientador en los diferentes momentos.....	103
	-Tabla 7. Datos comparativos del perfil requerido para ser orientador.....	104
Capítulo III	Descripción general del contexto y desarrollo de la Estrategia metodológica.....	108
III.1	Investigación documental y análisis de documentos.....	109
III.2	Observación participante.....	109
III.3	Desarrollo del Trabajo de campo.....	111
III.3.1	Redes semánticas.....	112
III.3.2	Revisión de reportes en expedientes.....	123
III.3.3	Redes semánticas respecto al marco para la convivencia escolar.....	125
III.3.4	Entrevistas y grupo focal.....	126

	III.4	Estrategia para el análisis de los datos.....	128
	III.4.1	Categorización.....	130
	III.5	Experiencias en la realización del estudio.....	133
	III.6	Articulación de la sistematización.....	134
Capítulo	IV	La construcción de las categorías.....	137
	IV.1	Desarrollo conceptual de tensión.....	139
	IV.2	Roles: instituido, asumido, ideal e instituyente.....	144
	IV.3	Triada: espacio-violencia-convivencia.....	154
	IV.4	La construcción de la subcategoría: interacciones.....	159
Capítulo	V	Las Prácticas de la Orientación. Tensiones y significados.....	163
	V.1	Los roles en las prácticas de la orientación.....	165
	V.2	Descripción triada: espacio-violencia-convivencia.....	194
	V.2.1	La violencia.....	197
		Primer grupo: Violencia relacionada a los alumnos.....	198
		Segundo grupo: Violencia hacia los docentes.....	200
		Tercer grupo: El territorio escolar pierde sus fronteras... ..	203
	V.2.2	La convivencia escolar.....	204
		Reflexión	210
Capítulo	VI	Discusión. Interacción entre tensiones que emergen desde el rol instituido y el rol asumido en el desempeño del quehacer del Orientador.....	216
		- Los referentes identificatorios del orientador.....	216
		- La demanda del alumno al orientador.....	218
		- La violencia.....	210
		- Los signos de la anomia.....	226
		- Los alumnos y la ceremonia cívica.....	227
		- Los informantes y su participación en el grupo focal.....	228
		- Los docentes en el grupo focal cuando se les informó que ya no se iba a videgrabar la sesión porque se terminó el casete.....	228
		- Actitud de la trabajadora social y la orientadora que no participaron en la dinámica del grupo focal.....	231
		- El control de grupo.....	233
		-La intervención.....	236
		Conclusiones	238
		-Lo que aprendí en la investigación.....	248
		- Propuestas que se desprenden de la investigación.....	248
		Referencias bibliográficas.....	250

Índice de anexos.....	258
Índice de tablas.....	259
Anexo III.3.5 Entrevista con una orientadora.....	300
Anexo III.3.6 Transcripción del texto derivado del grupo focal.....	308

INTRODUCCIÓN

La elección de un tema de investigación y la consecuente construcción de su objeto están casi siempre indisolublemente ligados a la trayectoria y formación de quien se los plantea. En el caso de esta investigación así ha ocurrido, por lo tanto, no nos podemos desvincular de los motivos que nos llevan a hacer una investigación, en este caso se trata de haberme desempeñado como orientadora en una época de mi vida profesional. Recuerdo que la directora nos decía a las orientadoras: “si el alumno reprueba, tienes tache, si el alumno deserta, tienes tache”, “más adelante si el alumno cambia de carrera, quiere decir que no lo orientaste vocacionalmente bien”. Ahora en retrospectiva, creo que me sentía como “la cura y la enfermedad” de todas las calamidades que les suceden a los alumnos.

Hace tres años asistí a un evento llamado “Foro por Juárez” en donde la Dra. Zulma Méndez, una de las ponentes, comentaba que los niños cuando escuchaban disparos afuera de la escuela, estando ellos en clase, preguntaban a sus maestras acerca de lo que sucedía, y las maestras les decían que nada, que había que seguir con la clase. Más tarde los niños, en algunos casos, se ponían de puntitas para ver qué había en la calle y observaban los cadáveres de los recién ejecutados. Esa situación me llevó a reflexionar en el trabajo de los orientadores en Cd. Juárez, y plantearme la pregunta: ¿Cómo son las prácticas de un orientador educativo en este contexto y en esta época de violencia?

Reflexionando sobre las condiciones en las que posiblemente se configura el rol que se pretende que el orientador asuma –el instituido– nos encontramos con los diferentes roles que atraviesan las prácticas del orientador, algunos de ellos son el asumido, el ideal e incluso los atisbos de un posible rol instituyente; las tensiones entre éstos se convirtieron en mi foco de estudio. En términos específicos, me interesó conocer las tensiones que se manifiestan entre el encargo institucional para el orientador y la caracterización de sus prácticas.

Por este motivo plantee la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F.?

Preguntas colaterales:

- ¿Cuándo y cómo se instituyó la función del orientador en las escuelas secundarias y a qué necesidades ha obedecido?
- ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones que prefiguran los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador?

Como objetivo general se planteó: Describir y analizar las tensiones que se generan entre el rol instituido y el rol asumido del orientador educativo y cómo atraviesan su práctica profesional en educación básica en el D.F.

A partir del planteamiento del problema y su soporte empírico se proyectaron los objetivos particulares y los supuestos de trabajo que guiaron la investigación.

Los objetivos particulares fueron:

- Analizar los elementos y tensiones que conforman el rol instituido para el orientador en su práctica profesional.
- Reconocer los elementos y tensiones derivados del rol asumido por el orientador y cómo lo afectan en el aspecto personal, profesional y social.
- Examinar las tensiones entre el rol instituido y el rol asumido del orientador en educación básica y su repercusión en la práctica del orientador para atender las necesidades psicosociales de los alumnos.

Los supuestos de trabajo.

- El rol instituido para el orientador en educación básica, establecido por la autoridad educativa, es poco preciso y no responde a las necesidades psicosociales y escolares de la población a la que van dirigidas sus acciones institucionales.
- El rol asumido por el orientador que trabaja en educación básica, es desarticulado y poco profesionalizante, lo que no le permite contar con una

identidad profesional, le genera una desacreditación laboral y una insatisfacción personal.

- Existen tensiones entre el rol instituido y el rol asumido del orientador de educación básica, las cuales se manifiestan a nivel personal (insatisfacción personal y laboral), a nivel profesional (falta de identificación profesional y mala ubicación profesiográfica) y a nivel social (incapacidad para incidir más eficazmente en los problemas psicosociales que le corresponde atender).

Todo ello como se indicó a partir del análisis y la discusión realizada en el Planteamiento del problema, el que se presenta a continuación.

Planteamiento del problema.

Con el propósito de dotar de soporte empírico a la problematización del planteamiento que es el eje de la investigación, en un primer momento se trabajó con los datos preliminares que se obtuvieron de la revisión de entrevistas realizadas a orientadores entre los años 2008 y 2010 por estudiantes de la licenciatura en pedagogía en la asignatura: Taller de adolescencia y orientación educativa, de la UPN¹. Estos datos nos permitieron tener una idea de cómo son mirados los orientadores y cómo miran su quehacer a través del rol instituido y el rol asumido.

En dichas entrevistas, respecto a la formación profesional, los orientadores manifestaron, que no se sintieron debidamente preparados, sobre todo los egresados de universidades, aún cuando su carrera sea afín a la educación, tales como es la pedagogía y la psicología educativa. Así mismo, indicaron que los estudios realizados en la Universidad no tienen relación con el tipo de actividades que llevan a cabo como es la cuestión administrativa, vigilancia y control de la conducta. Se sienten “todólogos” o “mil usos” porque les asignan tareas como conserje, prefecto, “ministerio público” o de “entretener” a los alumnos cuando un

¹ Opción de Campo “Orientación Educativa y Problemáticas Psicosociales”

docente no asiste; además que no cuentan con el apoyo de la institución para realizar su trabajo.

Respecto a la orientación vocacional, el alumno piensa que el orientador tiene el poder para decirle “para qué es y será bueno”. Esta relación se establece con una lógica binaria y vertical –donde alguien no sabe y otro le transmite lo que requiere (Meneses, 2005: 71). En algunos casos y considerando la diversidad de actividades en orientación, al orientador le toca participar en la selección científica de los sujetos para que de acuerdo a sus capacidades y potencialidades los apoye en perfilarlos al mejor lugar, es decir “encontrar al hombre correcto para ubicarlo en el lugar correcto”. En algunos casos se organizan pláticas con profesionistas y salidas para conocer diferentes ofertas educativas e instalaciones.

En otro orden de ideas, los entrevistados comentaron que antes de que se instrumentara el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), de alguna manera los orientadores llevaban a cabo la selección de los alumnos que pretendían ingresar a la secundaria donde trabajaban. Manifestaron que les quitaron esa función y aún cuando mostraron desacuerdo, no les quedó otra alternativa que obedecer. Ahora las funciones que les quedaron consisten en revisar uniforme, mochilas, uñas, credenciales, cabello corto, tatuajes; una especie de celadores, según sus propias palabras.

Por otro lado, los mismos orientadores entrevistados por los alumnos de la UPN, mencionaron que con el cambio de la Asignatura de Civismo a Formación Cívica y Ética algunos orientadores desde el 2008 ya son docentes de ésta y en cuanto terminan su clase siguen trabajando como orientadores realizando actividades administrativas, de “Ministerio Público”, dando consejos y regañones, cuidando formaciones, y manteniendo el orden y disciplina de los alumnos. Dichos orientadores comentan que los cambios generados han hecho que su labor resulte inoperante y poco trascendente.

Algunos orientadores en las mismas entrevistas, manifestaron que una vez que se concluye el turno tienen que desplazarse a otra escuela para completar las horas que establece su nombramiento de tal suerte que no les es posible cumplir con los propósitos que se establecen en el programa dentro de sus funciones.

Al enfrentarse el orientador a estos cambios, encuentra que las dos horas a la semana establecidas en el mapa curricular denominadas *Orientación y Tutoría*, fueron destinadas a docentes de otras asignaturas, que por cierto las ocupan para su clase. Así, el orientador afirma que se ha reducido el tiempo para trabajar con los alumnos, lo que también ha reducido la posibilidad de establecer otros vínculos con los jóvenes, por ejemplo un vínculo afectivo más cercano. En este vínculo que algunas veces se establece en el proceso de la orientación educativa, el alumno es el otro actor que se ve afectado en estas prácticas y en general no se considera su opinión.

Otro aspecto muy importante a considerar es la problemática que enfrenta el adolescente, datos significativos derivados del análisis estadístico realizado por Murga (2012), a partir de los resultados preliminares de la Encuesta Nacional de Juventud (2005) refieren que es alto el porcentaje de jóvenes que abandonan los estudios en secundaria debido a que tienen que trabajar. Igualmente es importante destacar que del grupo que corresponde al rango de edad entre 12 y 14 años, el 39 % no tiene interés en trabajar ni estudiar. Sin embargo, en este mismo rango de edad se revela un alto porcentaje satisfecho con el nivel de estudios que tiene, a la vez esa satisfacción se liga a la alta valoración que los jóvenes le reconocen a la educación. Los jóvenes manifiestan en la mencionada encuesta que los principales problemas a los que se enfrentan son: la drogadicción, alcoholismo, problemas del país, violencia, relaciones familiares y de pareja.

En la misma encuesta encontramos que cuando los jóvenes tienen algún problema, necesitan algún consejo, contarle a alguien lo que sienten, un porcentaje alto acude a la madre, de tal forma que la figura paterna se diluye frente a la presencia materna. Incluso la figura paterna se encuentra por debajo de los amigos. Datos como estos revelan la necesidad del adolescente de vivir la experiencia a partir del vínculo que se ha perdido con el orientador debido a que las condiciones actuales no dejan paso a ella.

Al respecto, los alumnos señalan que el área de orientación (incluyendo a las orientadoras) es "la zona" donde se les reporta, sacan su expediente y llaman a sus papás. Estas referencias y parte del conjunto de los datos de esta

investigación permiten reconocer que la figura del orientador se ha transformado y posiblemente la orientación ha dejado de ser un lugar de escucha para los jóvenes. Los orientadores se vieron rebasados por las formas de organización, lenguajes y formas de vivir de los adolescentes y quizás no han podido establecer una forma de comunicación con éstos. Así mismo, los jóvenes se quejan de que en su casa sólo los regañan y en la escuela también.

Otra problemática a ser considerada, es el hecho de que como fragmentos de las instituciones, actualmente la institución de la familia y la escuela se están resignificando, de tal suerte que una de éstas delega en la otra la función de la educación y la formación de los menores y adolescentes. Lo anterior permite observar los motivos por los que surgen las escuelas de tiempo completo, escuela siempre abierta, escuela de fin de semana, escuela de verano, para atender toda la problemática que se deriva de la dinámica social.

Por otro lado, derivado de la ejecución del modelo de intervención denominado "Escuelas aprendiendo a convivir" que la Secretaría de Educación del Distrito Federal instrumentó en el año 2011 del 31 de enero al 4 de febrero con actividades dirigidas a los diferentes actores de la comunidad escolar, se generaron datos que revelaron que el 44% de alumnos y alumnas han participado en la dinámica de la violencia, mientras que el 99% reporta haber ejercido, recibido u observado estos actos en los planteles escolares. (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2011).

En noviembre de 2004, el mismo Gobierno del Distrito Federal llevó a cabo una encuesta con adolescentes dentro de la campaña "Amor-es Sin Violencia" y los resultados indican que la violencia disfrazada de amor es casi invisible para los jóvenes. Según esta encuesta, desde la familia son las y los jóvenes quienes aprenden a relacionarse reproduciendo las desigualdades que se viven en el contexto más amplio de la sociedad. Así, el noviazgo puede convertirse en un caldo de cultivo para las actitudes violentas dirigidas, sobre todo, hacia las mujeres. Pellizcos, celos, llamadas incesantes, chantaje emocional, insultos o incluso alguna bofetada son tolerados muchas veces por las adolescentes en nombre del amor (De la Rosa, 2004).

En el zócalo del Distrito Federal, con fecha 14 de febrero de 2009, se llevó a cabo el evento "Feria Amor-es sin violencia. Bésame mucho", organizado por las Secretarías de Turismo y la de Cultura del Distrito Federal, así como el Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, el DIF-DF y el Instituto de la Juventud del DF. En dicha feria se realizó una encuesta denominada Amor-es sin violencia, de la cual se obtuvieron algunos datos significativos como que 9 de cada 10 mujeres que sufren violencia familiar la vivieron desde el noviazgo, 50 por ciento de las mujeres y hombres entrevistados celan a sus parejas, lo que provoca discusiones constantes y 30 por ciento de las mujeres mencionaron que cuando tienen conflictos con su pareja se quedan en silencio por temor a que él se moleste o enoje (INMUJER, 2009).

Es tan grande la problemática que vive la sociedad actualmente en nuestro país, y en particular el adolescente y el orientador, que una asignatura como lo es Orientación y tutoría no la va a resolver, implica la intervención de varias instituciones como son las autoridades federales, la sociedad, la familia y la escuela; sin embargo no se puede ignorar el vínculo que se establece entre orientador y estudiantes, en esas cuatro horas a la semana durante un ciclo escolar de la asignatura Formación Cívica y Ética y una hora de Orientación y tutoría. Estas cinco horas a la semana representan la posibilidad de trabajar en esa diada "cara a cara", en ese intercambio que finalmente favorecerá la experiencia de aprender a relacionarse de otra manera de todos los actores que participan en esta práctica.

A partir del análisis de los cambios en el rol instituido que nos llevó a comprender el estado actual de la Orientación Educativa, se reparó en que ésta no ha podido estructurarse como disciplina autónoma, debido a que "adolesce de una precaria conceptualización... además de la problemática social que se vive en nuestro país" (Anzaldúa, 2001: 52-54). Fue así que se realizó el planteamiento de la pregunta central de la investigación y de las preguntas colaterales. Dicho planteamiento nos lleva a la siguiente reflexión: cuál es la alternativa para el orientador si la realidad indica que por el nuevo encargo social su labor resulta

inoperante y poco trascendente ya que ahora recae en el área psicosocial, especialmente en la educación moral.

Esta es una tarea harto difícil, pero no imposible, si tomamos en cuenta los aspectos que plantea Anzaldúa en su análisis de la situación del orientador como agente de poder, donde presenta entre otras ideas que el orientador ha venido desempeñando su labor, desde un dispositivo entramado de prácticas y discursos que permiten el ejercicio del poder, prácticas que puede llegar a cambiar radicalmente (2005: 108-115).

Considerando esta alternativa, el propósito de la investigación fue estudiar a través del trabajo de campo las prácticas del orientador, con la finalidad de dilucidar las tensiones y los efectos que se generan, para contestar algunas de las preguntas que se formularon en la problematización; es decir, hoy en día ¿qué orientación se está dando? ¿qué sujetos están participando? ¿en qué contextos? y ¿qué es lo que se está produciendo? Esto se llevó a cabo estudiando en el escenario *natural* como describe Creswell (1997: 17) al trabajo de campo que permite recoger información más numerosa, directa, más rica, más profunda y más compleja.

En pocas palabras, desde mi experiencia, primero como investigadora en el nivel licenciatura en la elaboración de la tesis: "*Contribuciones a la historia de la orientación vocacional y profesional en México. Ensayos e índice bibliográfico (1868-1986)*"; en segunda instancia a nivel laboral, desempeñándome como orientadora en una secundaria y, trayendo dicha experiencia a una circunstancia actual que se describe en la pregunta de investigación, con el objeto de generar un pequeño ámbito acotado para la interpretación y el intento de comprensión de esos fenómenos, en esas circunstancias, y en la secundaria en la que se realizó el trabajo de campo, es que consideramos que si el orientador lleva a cabo el proceso de resignificación de su práctica, puede devenir en un elemento que coadyuve a que los jóvenes se involucren y comprometan para constituirse libre y creativamente como sujetos.

La investigación se realizó básicamente en tres grandes etapas, en las cuales, para lograr su cometido, la tesis se presenta en seis capítulos que se ubican de la siguiente manera:

Etapas 1 Rastreo sobre génesis de la noción y de las prácticas.

Capítulo I.- Antecedentes histórico-conceptuales de la noción de Orientación.

Capítulo II.- El rol instituido. Origen de la función del orientador.

Etapas 2 Desarrollo de la estrategia y construcción de categorías.

Capítulo III.- Descripción general del contexto y desarrollo de la estrategia metodológica.

Capítulo IV.- La construcción de las categorías.

Etapas 3 Los hallazgos a través del trabajo de campo. Discusión.

Capítulo V.- Las prácticas de la orientación. Tensiones y significados.

Capítulo VI.- Discusión: Interacción entre tensiones que emergen desde el rol instituido y el rol asumido en el desempeño del quehacer del Orientador.
Conclusiones.

Estrategia Metodológica:

Se optó por un diseño de investigación cualitativo, que se utilizó no como una decisión arbitraria sino que se asoció con las preguntas y los conceptos que se formularon en los supuestos de trabajo. Con el objeto de responder a las preguntas la estrategia se planteó en cinco momentos en los cuales se desarrollaron las siguientes técnicas: Investigación documental (revisión de bibliografía acerca del tema y objeto, documentos oficiales, discursos, registros, etc.), observación preparatoria, observación participante, redes semánticas, entrevistas abiertas y grupos focales.

En el primer momento se llevó a cabo la investigación documental, cabe señalar que esta técnica atraviesa todo el diseño. Así se realizó la investigación de fuentes y la investigación documental en la que se conjuntó la base de insumos, en una primera aproximación a las nociones como rol, tensiones, orientación

educativa, vocacional y profesional y en un segundo momento al análisis del discurso de los documentos normativos.

En cuanto a la noción de tensión, en un primer momento se tomó en su acepción sociológica que según Pratt, (2001) hace referencia a: diferenciales químicos, mecánicos y neurológicos del organismo sentidos como presiones y esfuerzos; son objetivamente observables e incluso mensurables en las operaciones del cuerpo y en la conducta de la persona. Las tensiones que cambian más rápidamente se denominan intereses, deseos, emociones, instintos, disposiciones motoras, arcos reflejos, etcétera dependiendo de su lugar en el organismo. Sin embargo, esta noción se desarrolló a lo largo del trabajo, construyéndose como la categoría clave, por este motivo mereció un trabajo teórico y conceptual detallado y cuidadoso en el capítulo IV.

En el segundo momento se llevó a cabo la Observación preparatoria al trabajo de campo y posteriormente la Observación Participante (investigación de campo en un escenario natural). Las cuales se realizaron en tres secundarias diurnas ubicadas en el Distrito Federal², desde la hora de entrada a la hora de la salida, observando: ¿qué ocurre?, ¿cómo ocurre?, ¿con quién ocurre?, tratando de conocer informantes, espacios, tiempos, rituales. Aquí se decidió que se harían entrevistas individuales, y grupal, en su modalidad de grupo focal.

El tercer momento consistió en la toma de decisiones y definición de criterios para la selección de escenarios; selección de informantes, preparación de entrevistas y temáticas a trabajar en el grupo focal. Así como, la definición y elaboración del borrador de la escala semántica para continuar con la puesta en marcha del trabajo de campo, dónde se llevaron a cabo las técnicas de: Escala semántica, entrevista individual y entrevista-grupo focal. La escala semántica se eligió por considerarse que es una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado y por ello es que fue posible acceder de manera “natural” y directamente con los individuos, evitando el uso de taxonomías artificiales.

² Dos secundarias se ubican en la zona sur de la Delegación Coyoacán y una en el oriente de la delegación Iztapalapa.

En este tramo se prepararon también las entrevistas individuales de acuerdo con las categorías identificadas a partir de las relaciones semánticas, planteando preguntas que nos permitieran conocer la visión de personas clave, que nos aproximaran al objeto de estudio.

La entrevista múltiple o grupo focal se seleccionó porque consiste en la generación de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos reunidos por el objetivo de dialogar en torno de un tema particular. El ambiente en el grupo para la entrevista permite generar una dinámica que aporta elementos para la lectura de los fenómenos estudiados, si bien el grupo en ocasiones puede generar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes se expresan de una manera espontánea, también lo es en su contrario. A su vez, es posible que se produzca en un período de tiempo corto una amplia gama de información, por ello el trabajo con estas técnicas se realizó con base en el diseño que se presenta en el capítulo III.

El cuarto momento consistió en la sistematización y análisis. La sistematización en función de las preguntas por cada técnica realizada: 1.- Escala semántica y entrevista, 2.- Articulación de datos para el análisis y 3.- Análisis con base en los referentes conceptuales.

El quinto momento consistió en llevar a cabo la articulación de la sistematización, es decir el análisis con base en los referentes teóricos conceptuales.

El trabajo se divide en cinco capítulos, el primero que se denomina Antecedentes Histórico Conceptuales de la noción: Orientación en su acepción vocacional y educativa. En éste se presenta una descripción histórica acerca de la práctica de orientar a un individuo en la toma de decisión respecto a la actividad, oficio o profesión a la que se va a dedicar dentro del dispositivo económico. En este trayecto se revisaron las concepciones relacionadas con esta práctica como la orientación educativa, vocacional y profesional. Se abordaron las temáticas: Atisbos de antigüedad, desarrollo conceptual, la realidad concreta en México.

En este capítulo se presenta el apartado *La vocación como deseo*, planteamiento que surge como resultado de la revisión de materiales acerca de la

orientación, de lo observado en el trabajo de campo, la experiencia epistemológica, los referentes teóricos, y la discusión que nos llevó a reflexionar acerca de qué es lo que mueve al sujeto, y qué es eso que lo vincula a una determinada materia o profesión, desde la biografía de personajes significativos. (Sócrates, Leonardo da Vinci, Miguel ángel, Sor Juana Inés de la Cruz y Mozart).

Con este apartado no se pretende encontrar respuestas, sino aproximarnos a la idea de vocación; con este propósito se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo y por qué caminos llega el hombre a ser lo que es? ¿Se trata de su vocación o de su destino? ¿Se trata de su propio proyecto o es proyectado por otros? Por estas razones, nos referimos a la idea de pensar a la vocación como deseo y proyecto del sujeto que se construye a partir de su propia condición psíquica y sociohistórica. Condición que la orientación, y por ende los orientadores y docentes tendrían que tener en cuenta.

En el capítulo II se abordó el tema del rol instituido, es decir, el origen de la función del orientador. Este trayecto nos llevó a coincidir con la pregunta analítica planteada por Castoriadis (2005: 67), la cual dice: “¿Cómo se imponen las instituciones?... es mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Pero en última instancia lo hacen mediante la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de la perpetuación de tales instituciones... De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, no son solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla”.

Básicamente, a través de interrogar a los documentos que contienen información sobre esta práctica, en este capítulo se trató de dilucidar lo siguiente: ¿Cómo se instituyó la orientación en la educación en México? ¿Cuándo y cómo se generó esa función en las escuelas? La orientación, ¿Cuándo se hace necesaria? ¿Cómo se creó el puesto del orientador? ¿Cuándo y cómo se fue transformando la función del orientador? ¿Cuáles son las tensiones al interior en esa transformación? Los orientadores: ¿Quiénes son, de dónde vienen, cómo han

llegado a esto?, es decir, la ubicación institucional del orientador educativo en México.

El tercer capítulo presenta en forma sistemática el abordaje metodológico que se utilizó en este proyecto, es decir, se trata de la descripción general del contexto y desarrollo de la estrategia metodológica, abordando lo siguiente: Investigación documental y análisis de documentos, Observación participante, Desarrollo del Trabajo de campo, Redes semánticas. Revisión de reportes en expedientes, Redes semánticas respecto al marco para la convivencia escolar, Entrevistas y grupo focal, Estrategia para el análisis de los datos, Categorización, Experiencias en la realización del estudio y, articulación de la información.

Consecuentemente, los capítulos cuatro y cinco, contienen respectivamente, la descripción de la observación participante y el trabajo de campo, en cuanto a las prácticas de la orientación. En el capítulo cuatro se presenta la construcción de la categoría de tensión y las subcategorías y en el capítulo cinco: Las Prácticas de la Orientación. Tensiones y significados. Los roles y la triada espacio-violencia-convivencia.

Finalmente el capítulo seis contiene la discusión a partir de la exposición de los hallazgos con el análisis de las principales implicaciones teóricas y empíricas, presentados a lo largo de la investigación, así como una argumentación sobre la posibilidad de generalizar más allá de esta secundaria, los hallazgos aquí reportados. Los aspectos tematizados son: Discusión, interacción entre tensiones que emergen desde el rol instituido y el rol asumido en el desempeño del quehacer del orientador; Los referentes identificatorios del orientador; La demanda del alumno al orientador; La violencia; Los signos de la anomia; Los alumnos y la ceremonia cívica; Los informantes y su participación en el grupo focal; Los docentes en el grupo focal cuando se les informó que ya no se iba a videograbar la sesión porque se terminó el casete; Actitud de la trabajadora social y la orientadora que no participaron en la dinámica del grupo focal; El control de grupo; La intervención; Lo que aprendí en la investigación, conclusiones y, una prospectiva derivada de los hallazgos de este trabajo, la cual no pretende constituirse en una propuesta de modelos o estrategias de intervención ya que el

objetivo de la presente investigación no fue desarrollar algo de esa naturaleza, y debido a que el Doctorado en Educación es un programa de investigación y en sus alcances no se encuentra generar propuestas de intervención.

CAPÍTULO I.- ANTECEDENTES HISTÓRICO-CONCEPTUALES DE LA NOCIÓN DE ORIENTACIÓN.³

En este capítulo, como ya se indicó, se presenta el desarrollo conceptual de la noción de orientación no sólo porque ésta forma parte de las categorías de la investigación sino porque en su desarrollo histórico y conceptual podemos encontrar algunos de los referentes que permitirán el análisis de los elementos que configuran el objeto de estudio.

Este desarrollo se construyó a partir del análisis de diversos documentos e insumos a partir de la utilización de diversas fuentes como datos empíricos contruidos con las entrevistas a orientadores realizadas por alumnos de la licenciatura de la UPN, y el análisis de la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (Murga, 2012), así como evaluaciones nacionales y ponencias presentadas en congresos organizados por la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO).

Todo ello, en un primer momento, permitió reconocer que independientemente del enfoque, propósitos y metodología utilizada en dichos documentos, análisis y trabajo de campo éstos coinciden en que no se perciben los avances de las prácticas de la orientación ya que los índices de reprobación, rezago, deserción y cambio de carrera son altos, lo cual relacionan con la orientación recibida por parte de los alumnos.

Por otro lado y con base en la revisión de documentos que nos hablan de una cierta “institucionalización” de las prácticas de la orientación educativa, también ha sido posible reconocer que esta praxis ha pasado por cambios radicales en su quehacer, los que van desde reformas constitucionales, adiciones al marco legal que la rige, aplicación de diversos dispositivos en el sistema educativo, nuevos planes y programas, así como proyectos para el nivel de

³ Con los antecedentes históricos y conceptuales se está retomando la investigación que se ha hecho respecto al objeto de estudio, por esta razón, esta sección del capítulo I formaría parte de un apartado que en otros trabajos se denomina el estado del arte.

secundaria y nuevos esquemas de regulación del trabajo de las escuelas y de los docentes, orientadores, directores y alumnos.

No obstante la cantidad de cambios, hasta el momento, la orientación refleja tanto la imagen de una actividad que no ha podido estructurarse como disciplina autónoma, debido a que adolece de una precaria conceptualización (Anzaldúa, 2001: 52), como la problemática social que se vive en nuestro país, y que en voz de los alumnos de secundaria se refleja en: adicciones, precocidad y promiscuidad sexual, violencia, desintegración familiar y problemas de comunicación entre otros, así como lo han referido orientadores, alumnos, tutores y autoridades educativas en entrevistas⁴.

Así mismo, se dice que los profesionales que practican la orientación educativa no han llegado a un consenso en cuanto a su significado y su propósito, a pesar de que se la lleva practicando con cierta sistematización, por más de un siglo. Durante esta etapa el concepto ha seguido un proceso de transformación prevaleciendo la idea de guiar a las jóvenes generaciones de cada sociedad para que adopten un modo de incorporarse económicamente a la vida de ésta y así, sostenerse personalmente.

Por otro lado, la orientación nunca ha estado claramente definida, prevalece la ambigüedad debido a sus orígenes y a la relación que guarda con diferentes disciplinas como la psicología educativa, social, la pedagogía y la sociología.⁵ Hay dudas respecto a la conceptualización, por ejemplo, en el discurso sobre la misma, se ha llegado a plantear la interrogante acerca de cuál es la forma correcta de nombrarla: ¿es correcto llamarla orientación profesional, vocacional o mejor educativa? (Gago,1985) Para contestar esta pregunta debemos considerar que ninguna de las tres acepciones es ajena a la orientación.

⁴ Es importante comentar que éstas son reflexiones derivadas de la observación participante llevada a cabo en tres establecimientos de educación secundaria, así como del trabajo de campo realizado en uno de ellos durante el ciclo escolar 2012-2013, en donde se efectuaron las entrevistas, el grupo focal, y la revisión de reportes de los alumnos.

⁵ A partir de este trayecto vamos a observar que el propio contenido de los documentos revisados nos lleva a transitar por las diferentes acepciones que se le dan a las prácticas de la orientación, ya sea vocacional, educativa o profesional, o bien, vocación, profesión u oficio.

Respecto a la acepción educativa⁶, ésta se utiliza de manera general al referimos al aprovechamiento escolar, con lo que se abordan problemas de reprobación, bajo rendimiento, falta de interés en los estudios, hábitos deficientes de estudio así como problemas relacionados con la adaptación escolar y social de los alumnos. Con la orientación vocacional, se alude a los apoyos que necesita el alumno para tomar en algún momento dado la decisión acerca de su futuro en los estudios y en las ocupaciones. Esto se lleva a cabo con el objeto de conocer su perfil vocacional en cuanto a intereses y aptitudes. La profesional, para algunos es un proceso continuo que conjuga tres aspectos: 1) Las aptitudes personales (inteligencia y aptitudes diferenciales), 2) Las motivaciones (intereses personales e identificación con personas o valores, sugerencias paternas) y 3) Análisis de las demandas ocupacionales (conocimiento del mercado de trabajo y campos de mayores oportunidades en el futuro).

A través de estas tres concepciones podemos inferir que se trata finalmente de tres modos de pensar que se tocan entre sí en la práctica educativa para llevar a cabo ese trayecto que consiste en la “práctica” de “orientar”, “ayudar”, o “guiar” a un individuo en la toma de decisión respecto a la actividad a la que se va a dedicar en el momento en que deviene en sujeto productivo y que tendrá que desempeñar alguna actividad, oficio o profesión dentro del dispositivo económico, con el objeto de satisfacer sus necesidades y las de sus allegados como se mencionó líneas arriba. Se trata entonces, de la necesidad de contar con la presencia de un profesional de la orientación que se desempeñe en esos tres ámbitos que incluye esta práctica.

Pero, para captar la especificidad de lo que sucede en el aquí y el ahora, necesitamos plantear las siguientes preguntas ¿Cuándo y cómo surge esa práctica en los diferentes momentos en la historia de la humanidad? ¿Cuál es el proceso de transformación que ha seguido la idea y la práctica de la orientación?

⁶ Aunque aquí nos estamos refiriendo a una manera de definir la orientación, de hecho en los talleres de Actualización en donde se proporcionaron los primeros cuadernillos a partir de la Reforma del 2006, se define a este profesional como el orientador educativo. Sin embargo, si observamos desde el ámbito de la educación, como el que nos permitió el trabajo de campo, esta práctica aparece desde el discurso de algunos informantes como el de la directora y docentes tutores, aparece como desvinculada y hasta desdibujada, como si se tratara de una cuestión instrumental separada y paralela o como si no fuera parte del proceso educativo

¿Cómo se instituyó la orientación en la educación? ¿Cuándo y cómo se generó esa función en las escuelas? ¿Cuándo se hace necesaria? ¿Cómo se creó el puesto del orientador? ¿Cuándo y cómo se fue transformando la función del orientador? y ¿Cuáles son las tensiones al interior en esa transformación?

Tomando en consideración el panorama al que se alude líneas arriba, y para dar respuesta a las preguntas antes planteadas, el trabajo de localización histórica nos llevó hasta la frontera donde se vislumbraron los atisbos del objeto y de las prácticas de la orientación. En este caso no se trató de reescribir una historia, sino de utilizarla para representar el presente desde la pregunta formulada el día de hoy.

Así se localizaron documentos en los que se observan desde atisbos de la tradición griega, donde vislumbramos los orígenes de esta práctica, nos remitimos a la Grecia de Aristóteles donde se fue develando lo que alude desde la perspectiva de este trabajo a una cierta noción de orientación y, que consideramos, se refiere a la *virtud*. Posteriormente encontramos referencias relacionadas con la orientación como es el caso de: vocación, profesión y llamamiento en el trabajo de Max Weber (2007). Quien a través de su perspectiva nos permite conocer la noción de los primeros cristianos y del protestantismo por medio del despliegue de actividades, oficios y ocupaciones que se derivaron a partir del matiz teológico o del racionalista de la noción del “llamado” o “profesión”.

Finalmente encontramos que es a principios del siglo XX donde podemos ubicar las dos nociones que posteriormente van a permear en el quehacer de la orientación, y que son la acepción anglófona que se refiere a los aspectos prácticos e instrumentales y la acepción francófona que nos remite a la psicopedagogía. Estas dos nociones nos llevarán a comprender por qué la orientación debe ser considerada educativa, vocacional y profesional. Posteriormente se señalará lo que se ha manifestado en la realidad concreta en México y hacia el final de este capítulo se presenta el planteamiento que surge como resultado de la reflexión en torno a las concepciones sobre la orientación, lo observado en el trabajo de campo, los referentes teóricos y epistemológicos, y la discusión que nos llevó a dilucidar qué es lo que mueve al sujeto y qué es eso que

lo vincula a una determinada materia o profesión. En qué consiste ese proceso complejo, que forma parte de la demanda del estudiante hacia el orientador. Lo que lleva a proponer la idea de *la vocación como deseo*.

Entonces, reflexionando sobre los procesos mencionados, nos aproximamos a la noción de vocación a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo y por qué caminos llega el hombre a ser lo que es? ¿Se trata de su vocación o de su destino? ¿Se trata de su propio proyecto o es proyectado por otros? Así, se realizó un trayecto desde la tradición griega pasando por la reflexión de algunas consideraciones biográficas de personajes significativos del Renacimiento, el clasicismo dentro de la música, hasta la discusión weberiana de vocación y profesión, todo atravesado por la perspectiva de Castoriadis (2013) en torno a la vocación como deseo y proyecto.

I.1 ATISBOS EN LA TRADICIÓN GRIEGA. PRIMEROS CRISTIANOS Y PROTESTANTISMO.

En términos histórico-sociales encontramos que desde las sociedades tradicionales y como parte del proceso que se generó en cuanto a la división social del trabajo, se pusieron en marcha mecanismos institucionales por medio de los cuales se indicaron los encargos sociales que cada individuo cumpliría en su desempeño como miembro productivo de cada sociedad. Si observamos, en esas prácticas hay dos ideas principales acerca del factor del cual depende que el individuo encuentre la oportunidad de subsistencia; por un lado el mandato divino y por el otro las diferentes instituciones que se crean en la sociedad como son: el Estado, la familia, la iglesia entre otros.

Decidimos remitirnos a la Grecia antigua, la de Aristóteles, no porque se trate de la única noción, ya que existen otras como la de Oriente, sino porque ésta nos lleva a continuar con el análisis de la organización del trabajo. Así, podemos observar que Aristóteles hace referencia a las posibilidades de adoptar una determinada actividad y se remite a la virtud. Desde esta perspectiva, se alude a las funciones y actividades como las del artesano, escultor, flautista, carpintero, zapatero, etcétera; a la función propia del hombre que consiste en una actividad

del alma según la razón, o lo que implica la razón, como lo postula en el siguiente texto:

...es específicamente propia del hombre y del hombre bueno, como tocar la cítara es propio de un citarista y de un buen citarista, y así en todo añadiéndose a la obra la excelencia queda la virtud (pues es propio de un citarista tocar la cítara y del buen citarista tocarla bien), siendo esto así, decimos que la función del hombre es una cierta vida, y ésta es una actividad del alma y unas acciones razonables, y la del hombre bueno... y cada uno se realiza según su propia virtud... y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta (Aristóteles, 2008: 32).

Para Aristóteles, por la virtud, los hombres realizan nobles acciones. Hace hincapié en que

... las virtudes éticas proceden de la costumbre y que ninguna se produce ni por, ni contra naturaleza, nuestro natural puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre. Además, de todas las disposiciones naturales, adquirimos primero la capacidad y luego ejercemos las actividades... aprendemos haciéndolo... la naturaleza desempeña su papel en la capacidad natural para adquirir y perfeccionar las virtudes (Aristóteles, 2008: 49).

En su ética *nicomaquea* desde la perspectiva de este trabajo, Aristóteles plantea que el objetivo era “Colocar al mejor hombre en el mejor puesto”⁷; esa idea, sigue atravesando la orientación pero ha ido concretándose de maneras diferenciales de acuerdo a los momentos sociohistóricos particulares y se hace visible a través de una serie de formas discursivas y de prácticas. La decisión acerca de la actividad a que se va a dedicar la persona no siempre ha sido tomada por ella, esto socialmente se instituye en términos de que la gente se tiene que dedicar a algo, a partir de que las sociedades quedan divididas y, por lo tanto también se divide el trabajo social. Con el propósito de proseguir este análisis desde la esfera de la organización del trabajo, a continuación se presenta la perspectiva de Weber al respecto.

PRIMEROS CRISTIANOS Y PROTESTANTISMO:

En el mismo orden de ideas, como se hizo referencia líneas arriba, la otra fuente que se localizó respecto a las nociones relacionadas con la orientación como vocación, profesión y llamamiento, es el trabajo de Weber en “*La ética*

⁷ Decía Aristóteles: Así nos hacemos constructores construyendo casas, citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados... los legisladores hacen buenos a los ciudadanos haciéndoles adquirir ciertos hábitos, y ésta es la voluntad de todo legislador; pero los legisladores que no lo hacen bien yerran, y con esto se distingue el buen régimen del malo. (Aristóteles, 2008; 49).

protestante y el espíritu del capitalismo”, donde desarrolla desde la investigación de documentos como “*El antiguo y el Nuevo testamento*” y “*El talmud*”, analizando los pasajes que tratan directamente del oficio o profesión en el mundo, exponiendo las bases sobre las que descansa dicha noción, desde la reminiscencia religiosa que se deriva del cristianismo, el papel del ascetismo protestante de la idea del trabajo profesional moderno y su relación con la organización económica burguesa del trabajo industrial.

Así, por ejemplo, dentro de las nociones que se abordan en las prácticas de la orientación por lo general se alude al concepto de trabajo o profesión, y al respecto este autor hace referencia a que desde la traducción del latín, el trabajo o profesión es “*la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por lo tanto, un fundamento económico seguro de su existencia*”. (Weber, 2007: 86) También establece que “en la palabra alemana «profesión» (*Beruf*), como quizás más claramente se exprese en la inglesa *calling*, hay cuando menos una reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios” (Weber, 2007: 85).

Weber, desde su análisis nos habla del contenido del antiguo testamento, aseverando que éste no reconoció en las profecías ni fuera de ellas una superación de la moralidad profana, por lo que la idea de oficio y profesión moderna no tenía relación con el sentido de la idea religiosa que prevalecía. Para Weber sólo un documento de este tipo pudo haberle dado sentido a una idea religiosa semejante, respecto a que cada quien atendiera “su alimentación” y que fueran los descreídos quienes se preocuparan por ganar dinero. También alude a la actitud de Jesús, que en su opinión aparece plasmada en la oración: “*el pan nuestro de cada día dánoslo hoy*”, así como el desprecio por las cosas del mundo material. Con estas citas alude a la idea de “alejamiento del mundo” de los católicos.

En particular, con la era apostólica del cristianismo, menciona que a través de la doctrina de San Pablo se puede advertir que las primeras generaciones cristianas no estaban interesadas en la cuestión de la vida profesional en el mundo, sino que su disposición se basaba en la espera de la llegada del Señor;

espera en la que cada persona se ocupaba, ya sea fuera de la situación o en el oficio según el “*llamamiento*”, pues se trataba de una espera corta en la vida terrena.⁸

En su reflexión y a partir de un pasaje de *Jesús Sirach [11, 20 y 21]* Weber (2007) apunta que el origen de nociones tales como “vocación” y “profesión” nacen a partir de traducciones de la Biblia y no precisamente del espíritu de sus textos, son desde su perspectiva más bien productos del espíritu del traductor. Ya que es en la traducción luterana de la Biblia en la que aparece por vez primera el actual sentido de ambas, tal y como se reconoce en el fragmento que señala Weber. De manera que tomando como base ese texto, pareciera que quizá la palabra “vocación” fuera utilizada para designar funciones sacerdotales o también para aludir al cumplimiento de los mandamientos divinos, algo parecido a nuestra acepción de “vocación”.

El autor establece la distinción entre la ética católica y las normas evangélicas en lo que respecta al concepto ético religioso de profesión, y formula que como producto de la Reforma, el dogma común de los protestantes consistía en considerar como el más noble contenido de la propia conducta moral, sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo, es decir, con un sentido sagrado del trabajo.

En el mismo orden de ideas, Weber con la siguiente cita sostiene que la noción de profesión, en los textos de Lutero tiene dos acepciones, por un lado el sentido religioso y por otro, el permanecer en la actividad u oficio que ha sido demandado por Dios:

Lutero traduce con la misma palabra “profesión” dos conceptos que son totalmente distintos... la paulina, en el sentido de llamamiento por Dios a la salvación eterna... en todos estos casos, se trata del concepto puramente religioso del llamamiento hecho por Dios por medio del Evangelio anunciado por el apóstol... Las Biblias alemanas anteriores a Lutero, escriben en este caso la palabra... (llamamiento, llamadas)... y en ocasiones, en lugar de “llamado por Dios”, dicen...

⁸ La era apostólica del cristianismo, tal como se expresa en el Nuevo testamento, y de modo especial la doctrina de San Pablo, adopta una actitud de indiferencia, o al menos de tradicionalismo, ante la vida profesional en el mundo, puesto que para aquellas primeras generaciones cristianas lo importante era esperar la llegada del Señor; mientras cada cual podía seguir ocupando en el mundo la situación y oficio según su “llamamiento”, y seguir trabajando como hasta ahora; de ese modo, el pobre no es gravoso para sus hermanos; y en todo caso, se trata de una corta espera (Weber, 2007).

“demandado por Dios”... En segundo lugar, traduce las palabras... de Jesús Sirach por “sigue tu profesión”, “permanece en tu profesión”, en lugar de decir “en tu trabajo” (Weber, 2007: 89).

Mientras que para Santo Tomás de Aquino, siglos antes, al afirmar el valor de la contemplación, tuvo que interpretar el principio paulino: “quien no trabaja no debe comer”, sosteniendo que el trabajo es un deber que incumbe en general a la especie humana, *lege naturae*, (la ley de la naturaleza) pero no a cada individuo en particular. Consideraba que la gradación de la estimación del trabajo, de las obras del esclavo, de los campesinos para arriba, es algo que guarda conexión con el carácter específico de las órdenes mendicantes, vinculadas por razones materiales a la ciudad en que estaban domiciliadas, y que fue ajena tanto a los místicos alemanes como el propio Lutero, -hijo de campesinos- los cuales consideraban como querida por Dios la estructuración estamentaria de la sociedad, estimando por igual todas las profesiones (Weber, 2007: 96).

Weber plantea que llevó a cabo un “*análisis de carácter racional del ascetismo y su alcance para el moderno “estilo de vida”*” (2007: 118). Y describe que con la connotación que le da al uso de la expresión orientación ascética, se refiere al “puritanismo” en el más amplio sentido de la palabra. También aclara que lo hace sin distinción de dogmas, ni programas de constitución eclesiástica, incluyendo por tanto, a los “independientes”, congregacionistas, bautistas, menonitas y cuáqueros (Weber, 2007: 116). Incluso expresa que los representantes históricos del protestantismo ascético son fundamentalmente cuatro: el calvinismo, el pietismo, el metodismo, y las sectas nacidas del movimiento bautizante (Weber, 2007: 115).

El análisis que realizó sobre la base de la idea de “profesión”, llevó a Weber a efectuar el análisis racional del ascetismo, lo cual derivó en su postulación acerca de que las sectas protestantes se convirtieron en los propulsores de un desarrollo capitalista específicamente moderno, (Weber, 2007: 37) lo cual no sólo favoreció la formación de capitales, sino que fue favorable al nacimiento del moderno “hombre económico”. Explica como los sectarios puritanos: bautistas, cuáqueros, menonitas, como una clase desprovista de medios y, en parte, compuesta de pequeños capitalistas y no de magnates financieros, procede a lo

que fue característico del capitalismo occidental: la organización económica burguesa del trabajo industrial.

Así, sobre el fenómeno de la división del trabajo y de la estructuración profesional de la sociedad, nos dice el mismo autor

ya había sido interpretado, entre otros, por santo Tomás de Aquino como derivación directa del plano divino del mundo... mientras que para Lutero la integración del hombre en la profesión y estado dados con arreglo al orden histórico objetivo era derivación directa de la divina voluntad, y constituía, por tanto, un deber religioso para el hombre el mantener dentro de los límites y en la situación que Dios le había asignado (Weber, 2007: 224).

Por otro lado, el gran poder del ascetismo religioso ponía a su disposición trabajadores sobrios, honrados, de gran resistencia y lealtad para el trabajo, por ellos considerado como un fin de la vida querido por Dios; por otra parte tenía la seguridad tranquilizadora de que la desigual repartición de los bienes de este mundo es obra especialísima de la providencia divina. Es también interesante considerar en este mismo orden de ideas, el análisis que hace Weber de la noción de tiempo que se presenta en la nota nueve.⁹

Es así, como Weber nos ofrece a través de su análisis la acepción que se le dio al concepto de profesión desde la ética cristiana y la protestante, descubriendo así la contradicción entre la devoción que rechaza los asuntos mundanos y la búsqueda de una mejor posición económica o la preparación para el desarrollo del espíritu capitalista.

Hasta aquí hemos vislumbrado en diferentes momentos cómo se ha llevado a cabo el proceso de transformación del concepto de profesión, trabajo y vocación, desde una perspectiva generalizada. Ahora veamos cómo se lleva a cabo la idea de guiar, orientar, encauzar a las nuevas generaciones en la toma de decisión respecto a la actividad a la que se van a dedicar en el momento en que devienen en sujetos productivos y que tendrán que desempeñar alguna actividad, oficio o profesión dentro del dispositivo económico.

⁹ El punto de vista utilitario y la noción de tiempo y el punto de vista moral: “todavía no se lee como en Franklin: <<el tiempo es dinero>>, pero el principio tiene ya vigencia en el tiempo espiritual; el tiempo es infinitamente valioso, puesto que toda hora perdida es una hora que se roba al trabajo en servicio de la gloria de Dios” (Weber, 2007: 218).

I.1 DESARROLLO CONCEPTUAL.

A fines del siglo XIX empiezan a surgir neologismos científicos, que se relacionan con alguna disciplina o conjunto de conocimientos o saberes en torno a las esferas de la vida humana (individual y colectiva), algunos con el prefijo *psico* y *paido*; entre los que se destacan la psicología, psicopatología, psiquiatría, psicoanálisis, psicoterapia, psicometría, psicotécnica, psicagogia (que ha quedado en desuso), pedagogía, paidología, paidotécnica, paidognosia, puericultura, paidometría, psicología pedagógica, pedagogía psicológica, pedagogía patológica, psicología de la educación.

Para el caso que nos ocupa, de todos estos conceptos que están referidos a los saberes sobre la condición humana; nos interesa el de la psicopedagogía porque se refiere a un conjunto de prácticas que son parte de la demanda que se le formula a la educación y por lo tanto, al orientador educativo en su quehacer cotidiano, y que ha constituido parte de su intervención para atender las necesidades de la población estudiantil.

El concepto de Psicopedagogía aparece fundamentalmente en la tradición alemana; tiene su antecedente en las clases de Pedagogía que dictó Kant a finales del siglo XVIII, las que posteriormente fueron recogidas y publicadas por dos de sus estudiantes. Uno de ellos, Herbart, quien ocupara la cátedra de Kant cuando éste murió y quien se constituiría como uno de los representantes de la Psicopedagogía (Bisquerra, 2010). Entre sus obras relacionadas con la pedagogía destacan *Primeras lecciones de Pedagogía* (1802), *Pedagogía general* (1806) y *La educación realizada mediante la cooperación del Estado* (1818).

Las teorías de Herbart han influido mucho en el campo de la psicología y la pedagogía, al respecto, Valderrama menciona que:

fue maestro de Johannes Muller y por esa vía influyó en Von Helmholtz y en Wilhelm Wundt. Pero a su vez también fue maestro de Franz Brentano, promoviendo entonces la aparición de la fenomenología de Husserl, el psicoanálisis freudiano y la teoría de la Gestalt, vía Carl Stumpf, también alumno de Brentano. (Valderrama, 2009: 10)

Respecto al trayecto histórico de la palabra psicopedagogía, es curioso el dato que proporciona Bisquerra (2010), refiere que no se volvió a usar en el

contexto alemán de donde había surgido tanto la pedagogía como la psicología, sino hasta cien años después, ya en el siglo XX y, aunque no alude a la fecha, menciona que más adelante el concepto llegó a España y de ahí a Latinoamérica.

Con las anteriores referencias es posible indicar que la idea de orientación se ha ido conformando a partir de la reconstrucción social de un concepto desarrollado durante cien años, donde distintos elementos como el contexto social, político y geográfico, han aportado los factores que integran modelos y propuestas distintas. Por ejemplo, a principios del siglo XX en Estados Unidos con la creación por Parsons del Vocational Bureau en Boston (1908) y *Choosing a vocation* (1909) se trabajó la información profesional y el ajuste de la persona a la tarea, esta última se enmarca dentro del influyente sistema de organización industrial y administración empresarial conocido como *Taylorismo* que en el periodo de finales del siglo XIX impactó sustancialmente el mundo del trabajo con su planteamiento de la “organización y gestión científica del trabajo”.¹⁰

Otro momento importante en el contexto angloamericano se da en 1913 cuando se lleva a cabo la III Conferencia Nacional sobre Orientación Vocacional en Michigan, lugar en donde J.B. Davis inició en 1907 un programa destinado al cultivo de la personalidad, al desarrollo del carácter y a la información profesional. En 1914, Kelly presentó su tesis doctoral, donde configuró el concepto de orientación educativa, considerándola una actividad procesual encaminada a prestar la ayuda necesaria al alumno para que éste efectúe las elecciones adecuadas sobre alternativas de estudio, así como para solucionar sus problemas de adaptación a la escuela.

A partir de entonces conviven dos tendencias: la de aquellos autores que identifican y confunden la orientación educativa con la propia función de la educación, y la de aquellos otros para quienes la orientación es siempre

¹⁰ El *taylorismo* es una teoría de la organización industrial del trabajo que provocó una de las revoluciones más grandes de la historia del trabajo organizado. A través de este sistema se busca controlar los tiempos de trabajo y eliminar el trabajo muerto, para ello implementa estrategias que le permitan la medición del tiempo de trabajo y la división del mismo, el cronómetro se convierte en un medio de control sobre los modos de producción. Posteriormente se desarrolla la técnica de la medición de tiempos de la mano a la producción de gran escala o lo que conocemos como producción en masa (fordismo). La manufactura y el oficio, 1993. Benjamín Coriat (1993), El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa.

educativa, pero no puede confundirse con la docencia. Este concepto coincide con el que se manejó en los años 50s, en las lenguas latinas, sobre todo el francés y español, utilizándose como orientación escolar y profesional.

En cuanto al contexto angloamericano, se hablaba de: pedagogy, education, educational psychology o, a veces, psychoeducational, pero nótese que se usa la palabra *educational* en lugar de *pedagógico*, porque lo pedagógico tiene una connotación teórica que remite al contexto alemán y lo educativo es más bien la connotación práctica que remite al pragmatismo norteamericano. Existen dos obras en inglés, aunque de años posteriores que son Psychopedagogy (Schafer, 1956) y otra Psychopedagogy (Stones, 1979), en las que se maneja la noción de psicopedagogía (Bisquerra, 2010).

En el contexto francófono que comprende los países de Francia, Suiza, (sobre todo la escuela de Ginebra que tiene una gran importancia en cuanto a la educación) y la escuela de Bruselas también se manejó el concepto de psicopedagogía. En este ámbito se utiliza por primera vez la palabra psicopedagogía en una obra de 1908 titulada: *Essais de pédologie générale* escrita por U. Querton. En el mismo año R. Cruchet publica: *“Les soins pédagogiques ou mieux psycho-pédagogiques, seront basés sur l'examen psychique de chaque enfant, et nécessiteront une sorte de consultation entre le médecin et l'instituteur, une consultation médico-pédagogique”*.

En 1911, Emilio Galli en una obra titulada: *L'essame psicopedagógico de idoneità nell'istituto s. Vincenzo per l'educatione dei deficienti*, Milán, utiliza también la palabra Psicopedagogía. En la lengua castellana, es en 1914, en Barcelona, que Francisca Rovira en un libro titulado: *Nuevo tratamiento de la sordera*, propone un “método psicopedagógico para el tratamiento de la sordera”. Anselmo González Fernández en Madrid, 1914 escribe un libro titulado *Diagnóstico de niños anormales*, en el cual cita repetidamente la palabra psicopedagología y sus derivados.

Al parecer, es a finales de la primera década del siglo XX y principios de la segunda cuando encontramos evidencia de que surge paralelamente la noción de orientación y la de psicopedagogía, ésta última es utilizada en medios científicos y

profesionales. En cuanto a la orientación profesiográfica, por ejemplo, en México, en el mismo siglo, de los veintes a los cincuentas, se produce trabajo en el aspecto de la profesionalización, mientras que en el contexto mundial, entre los años treinta y cincuenta surgió y se consolidó el *counseling*, (proceso de ayuda individualizado por parte de especialistas) que por cierto Bisquerra (2013) señala que:

la historia del counseling está tan unida a la de la orientación, que para muchos constituye una misma cosa, aunque precisamente a partir de este momento es cuando tienden a distinguirse la orientación (*guidance*) y el asesoramiento (*counseling*). Este último adoptará un modelo clínico como método de intervención más característico. Por nuestra parte vamos a considerar al “counseling” como un modelo de intervención en orientación psicopedagógica. Los objetivos del counseling pueden sintetizarse en ayudar a los sujetos a:

- 1) Conseguir la máxima satisfacción y eficacia en todas las actividades, tanto escolares como profesionales;
- 2) Comprometerse con las actividades más apropiadas para sí mismos y para la sociedad.
- 3) Formular objetivos educativos y profesionales y planificar actividades acordes con dichos planes.
- 4) Proveerse de la información necesaria para la toma de decisiones.

Por otro lado, a partir de los años cincuenta del siglo pasado (después de la guerra) en el entorno mundial se va adoptando un enfoque del *ciclo vital*, debido a que se observa cómo cada vez más las personas a lo largo de su vida pasan por distintas ocupaciones, a veces por distintas empresas, incluso por distintas profesiones y con ello se plantea que lo que una persona hace cuando tiene 20 ó 25 años quizá tendrá poco que ver con lo que hará después, cuando tenga 60. Por lo tanto la orientación profesional que había surgido como una ayuda en el proceso, en la transición de la escuela al trabajo, a partir de los años 50 se transforma en cierto sentido con el enfoque del ciclo vital para dar atención a las personas mayores de 60 años que siguen trabajando y que pasan por etapas de transición, ya sea en el aspecto de lo profesional o de formación.

Es para la década de 1960 que la orientación empieza a poner un énfasis en el desarrollo de la personalidad integral y es cuando surge el *Developmental Counseling* o la Orientación para el desarrollo, que se habrá complementado en los años 70 y 80 del siglo pasado, con un especial énfasis en la prevención, esto

surge sobre todo cuando empieza a ser preocupante el consumo de drogas en los años 70.

Es interesante observar que, en sus orígenes, la orientación fue vocacional en Estados Unidos (*vocational guidance*), mientras que fue profesional en algunos países europeos, principalmente en Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España; en estos últimos, la denominación tradicional a partir de la década de 1950 fue la de “orientación escolar y profesional”. Esta doble terminología se mantiene en la actualidad, si bien cabe advertir que en algunos países latinoamericanos se utiliza la expresión “orientación profesional y vocacional”, que desde una perspectiva histórica y etimológica podría considerarse como redundante.

I.3 LA VOCACIÓN, EL OFICIO O LA PROFESIÓN EN DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS EN MÉXICO.

Respecto al desarrollo de la noción de vocación, profesión u oficio, en el contexto del México anterior a la conquista, el oficio se heredaba del Dios patrono del *calpulli*, así las unidades domésticas eran asignadas por castas, linaje y herencia. Si se era plebeyo la única actividad productiva a la que estaban todos convidados era la agricultura, las demás eran asignadas por castas, por linaje y herencia.

Con relación al “llamado de la divinidad”, a continuación se presenta en la nota al pie de página¹¹ un fragmento de Comp. Torquemada. Monarquía Indiana, libro XII, en el que se presenta el discurso que pronunciaba la comadrona al nacer un niño varón. En este caso, invocaba el destino del nuevo ser, al cortar el ombligo

¹¹ Al nacer un niño, la ticitl (la comadrona) invocaba el destino invariante del nuevo ser. Si el recién nacido era varón, profería estas palabras rituales; “Hijo mío, muy tierno: escucha hoy la doctrina que nos dejaron el señor Ycaltecutli y la señora Ycalticitl, tu padre y madre. De medio de ti corto tu ombligo: sábetelo y entiende que no es aquí tu casa donde has nacido, porque eres soldado y criado; eres ave que llaman quechol. Eres pájaro que llaman tzacúan y también eres ave y soldado del que está en todas partes; aquí brotas y floreces, aquí te apartas de tu madre como el pedazo de piedra donde se corta; esta es tu cuna y lugar donde reclines tu cabeza, solamente es tu posada esta casa; para otra parte estás prometido; que es el campo donde se hacen las guerras, donde se traban las batallas, tu oficio y facultad es la guerra, tu obligación es dar de beber al soldado sangre de los enemigos y dar de comer a la tierra, que se llama Tlaxtecatli, con los cuerpos de los contrarios. (Larroyo, 1983: 70)

le recordaba que esa no era su casa, que estaba prometido para otra parte ya que ésta sólo era la morada temporal. Así mismo, por el lugar donde había nacido le daba el significado de un ave y lo relacionaba con el encargo social que se le asignaba al soldado, encargo que tenía relación con la sangre del enemigo como alimento para la tierra. Cuando era mujer, voceaba lo siguiente:

Habéis de estar dentro de casa, como el corazón dentro del cuerpo; no habéis de tener costumbre de ir a ninguna parte; habéis de tener la ceniza con que se cubre el fuego en el hogar; habéis de ser las piedras en que se pone la olla; en este lugar os entierra nuestro señor, aquí habéis de trabajar, y vuestro oficio ha de ser traer agua, moler el maíz en el metate: allí habéis de sudar junto a la ceniza y el hogar.

Así, tenemos, por ejemplo la educación doméstica entre los aztecas se basaba en el ideal de vida bélico-religioso. Pasaba por dos etapas. Hasta los catorce años de edad el niño era educado en el seno de la familia. Después se iniciaba la educación pública en planteles oficiales. De la educación doméstica informa el *Códice Mendocino Lámina LIX*:

Al padre incumbía la formación del niño, a la madre, la de la hija. La educación era dura y austera. Desde muy tierna edad se les baña en agua fría; se les abriga con ropa ligera y duermen en el suelo. Más tarde se les ejercita en el acarreo de agua y se les enseña a componer la red (metatl) y otras tareas rudimentarias. Los castigos inferidos a los niños son duros, se les punza con espinas de maguey, o son expuestos al humo de chile seco. Al fin, a los catorce años o quince años, aprenden el oficio del padre.

A las niñas se les enseña a deshuesar el algodón, a hilar y tejer, a moler el maíz, el chile y el tomate, y, en general, a ejecutar todos los quehaceres domésticos. También son víctimas de muy rigurosos castigos.

Al término de la educación familiar se ha inculcado a los jóvenes temor a los dioses, amor a los padres, reverencia a los ancianos, misericordia a los pobres y desvalidos, apego al cumplimiento del deber, alta estimación a la verdad y a la justicia, y aversión a la mentira y al libertinaje (Larroyo, 1983: 70).

El mismo autor, menciona que una vez finalizada la educación doméstica, iniciaba la educación pública, la cual constituía el medio para perpetuar las diferencias de las clases sociales, toda vez que la educación impartida por el Estado, se proporcionaba, ya fuera en el *Calmécac*, (a éste acudían los hijos de los nobles) o bien, en el *Telpochcalli* (donde acudían los hijos de la clase media o macehuales). La mayor parte de la población, estaba conformada por esclavos y siervos; quienes carecían de todo derecho para concurrir a dichos establecimientos.

El *Calmécac* era un internado que fue construido en el centro de la ciudad lacustre. Los jóvenes permanecían toda su vida o temporalmente en él. El curso de la educación comprendía tres grados, de una duración aproximada de cinco años cada uno, en donde prevalecía la educación intelectual, sujeta a la religiosa, también eran adiestrados en ejercicios militares. Se desarrollaban en los mancebos habilidades como descifrar jeroglíficos, ejecutar operaciones aritméticas, observar el curso de los astros, medir el tiempo, conocer las plantas y los animales y rememorar importantes sucesos históricos. La disciplina era severa, la comida era poco abundante.

También existía el *Calmécac femenino*, destinado a las hijas de los nobles, las cuales permanecían en él toda la vida y algunas salían para contraer matrimonio. El *Telpochcalli*, del que por cierto había uno en cada barrio, consistía en un establecimiento donde la enseñanza era práctica, era la escuela de la guerra donde la enseñanza intelectual era elemental, básica, con dependencia de la religión. A través de simulacros se aprendía el manejo de la macana y del arco. Los alumnos aprendían a labrar en común la tierra, para ganarse sustento y vestido.

Por otro lado, Soustelle (2010: 120-121) menciona:

la suerte entera del individuo estaba sometida a una rigurosa predestinación, sin duda se hacían intentos para enmendar el destino. Si un niño nacía bajo un signo nefasto, esperaban algunos días para imponerle su nombre hasta que lo presidiera un signo favorable. Se admitía también que, a fuerza de penitencias, de privaciones y de dominio sobre sí mismo, se podía escapar de la mala influencia que lo condenaba ya fuera a la embriaguez, el juego y la intemperancia.

A partir de estas referencias podemos observar el papel tan importante que desempeñó la *ticitl* (la comadrona) al invocar el destino del recién nacido e incluso para asignarle otro en caso de que fuera nefasto el que le correspondía por el momento de su nacimiento. En cuanto al encauzamiento y preparación hacia el oficio o actividad a la que se dedicarían, estaban bien definidas las responsabilidades de quienes desempeñaban ese papel, dependiendo de la clase social a la que se pertenecía al momento del nacimiento.

Respecto las profesiones ya en la Nueva España, con la conquista de México, los españoles impusieron una concepción del mundo y de la vida,

implantando los usos y costumbres hispánicos. Lo mismo sucedió con los conocimientos y los medios de transmisión del Viejo Mundo. Al organizarse la sociedad se reprodujeron las instituciones vigentes en España. Durante la época colonial, las profesiones más destacadas eran las relacionadas con las facultades de la Universidad: la teología, derecho canónico, derecho civil y medicina.

En relación a las profesiones en la Nueva España, Vázquez (1984: 1-3) menciona que éstas emergen de alguna habilidad útil o necesidad específica que se fue delimitando y que no siempre han existido las mismas, ni se han concebido en la misma forma. Esta autora menciona que desde fecha temprana eran las autoridades, gremios o corporaciones en las que se congregaban quienes intentaron controlar la forma de ejercerlas, así como los requisitos.

También menciona el papel del Estado cuando surge la centralización del poder en la Corona en el siglo XVIII, cuando éste trató de interferir en muchos aspectos como la autorización del ejercicio de algunas profesiones, poner en venta las autorizaciones, como en el caso de las notarías, cuando el Estado empezó a intervenir no sólo para mejorar la preparación profesional, al modernizarla y hacerla más práctica, sino también a cambiar la manera en que se autorizaba el ejercicio de algunas profesiones; se delegaba a nuevas instituciones educativas la facultad de certificar el ejercicio profesional a costa de las corporaciones tradicionales. (Vázquez 1984: 1)

Con la independencia y la fundación de un estado nacional este proceso se acentuó. El Estado se encontraba ante dos posiciones conflictivas: por un lado limitar el monopolio de grupos, corporaciones o gremios (aunque ya no existían legalmente) y al mismo tiempo proteger los intereses de la sociedad. Optó al fin por el camino intermedio y puso en manos del ejecutivo –del gobierno federal o de los estados-, el otorgamiento de los títulos, respaldados por los colegios de profesionistas tales como abogados y notarios. (Vázquez 1984: 1-2)

Por otro lado, se gestaba la crisis en la Universidad, la cual tenía varias causas: el movimiento insurgente, la difusión de ideología liberal de Cádiz, el crecimiento de las ciudades aumentó los intereses educativos de las diferentes regiones de la Nueva España, la corona retiró el subsidio económico en 1813 y,

sus catedráticos no recibían sueldos y prevalecía el desprestigio de la Universidad (Becerril, 2011: 42-46).

El principio de libertad de trabajo, que tanto defendieron los liberales, se plasmó en la Constitución de 1857 pero se impondrían de todos modos requisitos para el ejercicio de las profesiones y se trataría de que mejoraran los estudios profesionales (Vázquez, 1984: 2). Dicho instrumento normativo, en el artículo 3º constitucional establecía: *“La enseñanza es libre. La Ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”* (Becerril, 2011: 42-46).

Con el restablecimiento de la Universidad Nacional, se monopolizó el diseño de los planes de estudio para obtener un título profesional, pero éste tenía que registrarse y revalidarse por alguna agencia estatal para poderse utilizar en la práctica. A continuación se muestra una relación de lo que fue un registro oficial de los estudiantes en 1840:

- a) Artes (curso temporal), vol. 182, 183
- b) Retórica (cátedra suelta o sin facultad), vol. 189
- c) Propiedad de filosofía (curso temporal), vol. 190
- d) Cánones (facultad), vol. 312, 313
- e) Leyes (facultad), vol. 314, 315
- f) Teología (facultad), vol. 402
- g) Derecho patrio y público (cátedra), vol. 403
- h) Medicina (facultad), vol. 560bis¹²

Claro está que al multiplicarse las instituciones de educación superior, con objetivos no siempre similares, se crearían conflictos y, hasta tiempos muy recientes, la asunción popular de que los títulos de la Universidad Nacional eran mejores que los de otras instituciones (Vázquez 1984: 2).

La aspiración era la de evitar que la plaga de la abogacía, que todo lo complicaba, pasara al Nuevo Mundo. Claro que no se evitó y la Real y Pontificia

¹² Mariano Peset realiza una descripción puntual de los libros de matrículas en uno de sus trabajos indicando “son cuadernos voluminosos, alargados, encuadernados en pergamino, con cierres de cuero y cuerda, rotulados en portada y lomos, los errores que se advierten en los registros de matrículas del siglo XIX son numerosos y análogos a los de la etapa colonial, mismos que ha señalado Mariano Peset, a veces “se inscribió a los estudiantes en una facultad distinta a la que pertenece el libro, lo que nos deja dudas de sí es un error en la palabra (leyes por teología), o en verdad, está mal inscrito. Hemos procurado pasarlo a la facultad que se menciona, salvo que se corrija, de inmediato -“cánones, digo teología”- o por interlineado posterior (Becerril, 2011: 87).

Universidad pronto concedería títulos de jurisprudencia. Para fines de la época colonial, con las polémicas jurídicas que fundamentaron las ideas autonomistas e independentistas, la abogacía adquirió un gran prestigio que mantendría a lo largo del imperio del liberalismo.

La medicina, sobre todo la cirugía –que “mataba a muchos cristianos”- eran profesiones poco respetadas durante la colonia, pero que lentamente adquirirían renombre con el progreso de la ciencia a lo largo de los siglos XIX y XX. Con base en la ciencia también se fundamentaron las aspiraciones de progreso económico; lo que daría un gran atractivo al ejercicio de la agronomía e ingeniería. La agronomía iba a lograr su más grande vigencia durante el Porfiriato, pues gran parte de la estabilidad económica que conquistó se derivó del aumento de la exportación de productos agrícolas –café, azúcar, algodón, henequén, tabaco-, por lo que resultaba imperativo incrementar la producción mediante el uso de maquinaria y fertilizantes. En la práctica, poco se logró, pero el prestigio de la profesión se mantuvo, lo que explica que hombres notables como José Clemente Orozco o Daniel Cosío Villegas entraran a estudiar a Chapingo. (Vázquez 1984: 3)

En lo que respecta a México, a finales del siglo XIX no se tenía un concepto definido sobre la orientación y tampoco se tenía claro el propósito de esta práctica, sin embargo existe un documento que de alguna manera se refiere a la información acerca de la toma de decisión en el aspecto educativo, vocacional y profesional. El documento data de 1835 y corresponde al libro de José Ramón Pacheco titulado “Esposición (sic) sumaria del Sistema Frenológico del Dr. Gall”. En dicho libro ya se mencionan algunos elementos que representan indicios sobre la forma de conocer las aptitudes de los individuos y así plantea lo siguiente:

Reflexionando un poco sobre estos principios será fácil acertar por ellos, como en consecuencias indubitables, e inmediatas, con la forma de la cabeza más ventajosa en general, y con la que es más propia para el ejercicio de tal o tal profesión, de tal o tal talento (Pacheco, 1885).

En el mismo siglo, el 13 de enero de 1868, en el periódico llamado “El Monitor Republicano”, (El Monitor, 1868) diario de política, Artes, Industria, Comercio, Modas, Literatura, Teatros, Variedades y Anuncios, página 3, se publicó un artículo titulado “Academia de Frenología”, el cual proporcionaba información

acerca de un curso completo de 30 lecciones – Consulta y reconocimientos frenológicos en los siguientes términos:

Nuestro inteligente amigo, el señor Díaz de las Cuevas ha publicado el siguiente aviso cuya lectura recomendamos, así como escitamos (sic) al público a que concurra a las lecciones del Sr. Cuevas cuya instrucción y amabilidad harán muy agradable la clase de frenología. “Dedicado desde hace 20 años al estudio de la Frenología, he seguido paso a paso su marcha progresiva y he llegado a participar de un convencimiento que cada día adquiere mayores proporciones. Conocerse para corregirse y conocer a los demás, es el gran objeto de la Frenología.

¡Cuántas vocaciones erradas!, ¡cuántos pasos falsos dados en la vida!, ¡cuántas alianzas infelices!, ¡cuántos desengaños! Todo porque no se tiene la clave de los propios y de los ajenos instintos. Dedíquese el tímido a la milicia y será un malísimo soldado; emprenda la carrera del foro el que no esté dotado de elocuencia y será un pobre abogado; ocupase de negocios el que no tiene actividad, de artes el que no tiene el sentimiento de lo bello, o de poesía el que carece de idealidad y no serán sino muy mediocres en sus profesiones. Conociendo, pues, la vital importancia de la Frenología, tanto para el joven que aun puede sujetar a su voluntad eso que se llama suerte, como para el hombre maduro, que inhábil quizá para tomar otra senda, puede guiar por buen camino a los que le sigan y evitar a muchos las desgracias y desengaños de que ha sido víctima, me he resuelto a abrir un curso público en el Salón de Actos del Colegio Nacional de Minería, el cual principiará el 13 de febrero inmediato; para ilustrarlo me he procurado escelentes (sic) colecciones de retratos y bustos de celebridades nacionales y extranjeras (sic) para comparar sus hechos con la formación de sus cabezas¹³ (El monitor, 1868:3).

Otros dos documentos que corresponden al mismo siglo y que fueron elaborados por Gabino Barreda en 1868 (Barreda, 1868) y 1870 (Barreda, 1870) respectivamente, son: El dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal y la carta dirigida a Mariano Riva Palacio:

¿No es mucho más ventajoso que una persona antes de elegir definitivamente una carrera se ensaye y pruebe sus fuerzas intelectuales y sus inclinaciones particulares, recorriendo la más fundamental e importante de las diversas ciencias para hacer después, una elección definitiva, que necesariamente será más acertada, de la carrera a que su propia organización lo llame realmente... De este modo los gastos que la nación hace para proporcionar la instrucción, producirían frutos más abundantes y sazonados que aquellos que hasta hoy se han obtenido,

¹³ Como dato curioso en dicha publicación se menciona: El curso completo constará de 30 lecciones, 10 cada mes, de ocho a nueve y media de la noche, pagaderos a \$8 anticipados por mensualidad, o \$20 pagados en la misma forma por todo el curso. El registro estará abierto desde el día 26 del presente mes en el colegio Santa Isabel Núm. 12 de la calle de las Escalerillas, de 9 a 12 de la mañana, advirtiendo que sólo podrán inscribirse personas de 18 años en adelante. En la misma casa y en las mismas horas se harán reconocimientos frenológicos desde el 1° de febrero inmediato, a precio de dos pesos y tres si quieren llevar certificado.

dejando la elección de carrera al azar de accidentes fortuitos o de caprichos pueriles sin conocimiento de causa, como se hacía bajo el antiguo sistema.

El primer deseo que naturalmente debe tener el que trate de elegir carrera, ya sea para sí, ya para las personas que de él dependen, será el de hacer la elección en conformidad con las inclinaciones y con la capacidad de los interesados; pues de esa suerte el éxito se asegura de antemano y todas las dificultades se allanan por sí solas.

En este documento Barreda ya está haciendo alusión a la elección vocacional en cuanto a conocer las propias aptitudes e intereses vocacionales del individuo para la elección profesional. En este discurso se vislumbra el conocimiento de la instrumentación que las ciencias en desarrollo como la psicología y la pedagogía aportaban en ese momento, como es el caso de la psicopedagogía. Así mismo menciona la implicación económica que existe si esa decisión no se fundamenta en los recursos científicos y objetivos de que se disponía a través de las disciplinas mencionadas en contraste con lo que se hacía en el antiguo sistema como es en este caso la frenología, la cual encontraría cabida en el sistema positivista en Francia con Augusto Comte (Valderrama I. y Rivero del Pozo, F., 1983); sin embargo, dicha visión carecía de sustento científico.

En la primera década del siglo XX se llevaron a cabo las “Conferencias que sobre las ventajas e inconvenientes de las diversas profesiones se dieron en la Escuela Nacional Preparatoria” (Parra, 1909). Algunas de ellas fueron: “De los requisitos de una buena elección de trabajo y del porvenir que espera a los alumnos que sólo terminen los estudios preparatorianos”, “Conferencia acerca de las ventajas e inconvenientes de la carrera de médico”, con el mismo título pero sobre la carrera de abogado, y, de la carrera de ingeniero (El Imparcial, 1908).

De la segunda década del siglo XX hasta más o menos la década de los cincuentas en México se produce trabajo en el aspecto de la profesionalización, mientras que en el contexto mundial por 1931, surgió el **counseling** que fue una atención individualizada por parte de especialistas que se va desarrollando a lo largo de los años 30s, 40s y 50s. Más adelante, se publicó en la revista “El niño”, en 1928, “Orientación a los jóvenes en la elección de un oficio o carrera profesional”. Es en 1934 cuando se elabora en la Facultad de Medicina, la tesis de

licenciatura: “Un ensayo sobre elección vocacional”. Para 1937, en el VII Congreso Panamericano del Niño, se presentaron dos ponencias relacionadas con la temática de la orientación: “La orientación profesional y la escuela primaria”, y “La orientación vocacional en los niños “hijos del ejército”.

La década de los 40as se caracteriza por la publicación de diferentes artículos abordando la temática de la orientación, así como la creación de diferentes guías de carreras como fueron: “*Algunos datos sobre orientación vocacional*”, publicado en 1940 en la Revista Criminalia. En la Revista Educación Nacional, en 1943, se publicó “*El problema de la vocación del adolescente mexicano*”. Para 1947, se publicaron en la Revista del Instituto Nacional de Pedagogía dos artículos: “*Importancia de la Orientación Profesional para los países de América*” y “*Métodos para asegurar una coordinación sistemática entre las actividades de formación profesional y la labor de las autoridades responsables del progreso nacional, regional y local*”.

En 1947, en la misma revista del Instituto Nacional de Pedagogía, se publicó: “*Concepto y método de la orientación vocacional*”. La SEP, publicó un *Directorio de profesiones* en 1949. En el mismo año se llevaron a cabo las conferencias de Orientación vocacional, patrocinadas y organizadas en la UNAM, abordando temáticas como: los bachilleratos especializados de la Escuela Nacional Preparatoria; función social del abogado; la profesión de maestro en las especialidades de la Facultad de Filosofía y Letras; descripción de profesiones como la de médico, economista, veterinario, cirujano dentista, ingeniero, arquitecto, músico, maestro de artes plásticas, contador, químico y la enfermera y su función social. En 1950 se publica la Guía Rotaria de profesiones y oficios.

En la década de los treinta y cuarentas se realiza un trabajo encaminado a brindar información en las escuelas acerca de los perfiles profesionales para las diferentes carreras impartidas en la UNAM. La SEP también elaboró su Directorio, pero todavía no se da una organización como la que se manifestó en la década de los 50s. Podemos observar que a nivel de conceptualización se habla lo mismo en términos de orientación profesional.

En la década de los cincuentas se inicia una serie de actividades que llevan a dar atención a la orientación educativa y vocacional en el sistema escolar básico, medio y superior. Surge debido a la necesidad creciente que tenía el país de contar con el elemento humano técnico en su desarrollo económico-industrial. El objetivo era contar con una adecuada preparación de técnicos y profesionales a partir de la escuela, para favorecer un mayor aprovechamiento de recursos naturales y humanos del país.

En este contexto y para cubrir estas necesidades se lleva a cabo el 25 de febrero de 1952, la creación de la Oficina de Orientación Vocacional, instalada en el edificio de la Escuela Normal Superior, quedando adscrita al Departamento Técnico de la Dirección General de Segunda Enseñanza. Dicha oficina contaba con tres secciones: información vocacional, exámenes psicotécnicos y entrevista y asesoramiento (Herrera, 1974).

En la misma década, en otras instituciones del nivel de educación media y superior, surgen el Servicio de Psicopedagogía de la UNAM, el Departamento de Orientación de la Escuela Nacional Preparatoria, el Departamento de Orientación y Servicios Sociales de IPN, el Centro de Orientación en la Universidad Iberoamericana. Se crean también los Departamentos psicopedagógicos en las Universidades de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato. Se implanta en la UNAM, en la Facultad de Filosofía y Letras un curso específico dentro del tercer año de la Especialidad de Pedagogía, y en 1959 se establece el Doctorado de Orientación Profesional, perteneciente a la carrera de Psicología (III Asamblea, 1957).

La fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937 fundamentó un sistema que pretendió ser más democrático, con carreras más cortas y más prácticas. En los años cuarenta el Colegio de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey aspiraron a lograr un nivel de mayor excelencia en la preparación profesional, con mejores instrumentos de trabajo y profesores y alumnos de tiempo completo. Los títulos del Tecnológico no se reconocieron oficialmente durante largo tiempo, pero la calidad de sus graduados y su aceptación por empresas privadas fue tal, que se impusieron poco a poco. Para la década de 1940 empezó a hacerse necesaria una institución que revisara antecedentes y

garantizara un mínimo de condiciones requeridas para poder ejercer las profesiones. Así nació la Dirección General de Profesiones.

Más tarde, en 1960, se crea la Comisión Especial de Orientación Profesional dentro del Consejo Nacional Técnico, que establece la formación de orientadores en el Magisterio, los cuales deberían cursar cuatro años de la Especialidad de Psicología en la Normal Superior y un curso intensivo de seis meses en el aspecto de orientación (Boletín, 1967).

En la década de los setentas se crea el Servicio Nacional de Orientación Educativa y Vocacional (SNOEV) (Zendejas, 1986). Para 1984, con la consigna de que la orientación educativa es un proceso continuo que tiene que estar presente desde la educación básica hasta las etapas más avanzadas del nivel superior, se crea el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE); sustentado en el objetivo de "racionalizar la estructura de la matrícula, estimulando la incorporación de un mayor número de estudiantes en las ciencias exactas y naturales, y de las ingenierías" (Gago, 1985).

En los últimos dieciocho años se han llevado a cabo cambios radicales en el quehacer de la orientación educativa en educación básica en México. En 1993 se crea la asignatura de orientación, con lo que se establece además una ocasión para que en forma colectiva los estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal. En este sentido la asignatura no sustituye al servicio individualizado sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y los asuntos en los que su intervención puede ser oportuna y positiva.

Con la Reforma que se dio en 1999, se da un cambio importante al plan de estudios del Programa para la Modernización de 1993. En este caso se llevaron a cabo cambios en el plan de estudio de las asignaturas académicas de Civismo I y II, así como de Orientación Educativa. Se empieza a impartir la asignatura llamada Formación Cívica y Ética con un nuevo enfoque a partir del ciclo escolar 1999-2000; en donde a partir del discurso se dice que se actualizaron las asignaturas académicas de Civismo y Orientación (Acuerdo número 253, 1999).

Más adelante, en 2006, con la reforma llevada a cabo por la SEP, se constituye el Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para Educación Secundaria, publicado el 26 de mayo de dicho año. En este instrumento normativo se propone el espacio “Orientación y tutoría”, para el cual la Secretaría de Educación Pública emitirá las orientaciones correspondientes.

La distribución de las horas que se impartirían de la nueva asignatura Orientación y tutoría en el ciclo escolar 2006-2007, se muestra a continuación:

Tabla1

MAPA CURRICULAR

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35		35		35

Tomado del Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para Educación Secundaria, publicado el 26 de mayo del 2006, para instrumentarse en el ciclo escolar 2006-2007.

En el Artículo 7 de dicho documento, se establece que para llevar a cabo la evaluación permanente de la aplicación del Plan y los programas de estudio, y para determinar las modificaciones que correspondan a los contenidos de aprendizaje, orientaciones pedagógicas, estrategias de enseñanza y gestión escolar, la SEP constituirá Consejos Consultivos Interinstitucionales. Con la representación de dichos Consejos, se constituirá un Consejo Consultivo General para tratar y resolver, además de asuntos específicos relevantes de las

asignaturas, los temas y aspectos generales de la educación básica, comunes a las diferentes áreas y campos de formación de los educandos.

También estableció que el trabajo que realizaran maestros y alumnos en la asignatura de Formación Cívica y Ética requería tomar en cuenta una serie de principios y orientaciones que contribuyeran al logro de los propósitos descritos para el nivel de educación básica, centrándose en el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, y en la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad en que viven, con base en los principios orientadores de la formación cívica y ética.

En esta descripción histórica acerca del trayecto que consiste en la práctica de orientar a un individuo en la toma de decisión respecto a la actividad, oficio o profesión a la que se va a dedicar, observamos la constante de que la sociedad encauza a los jóvenes dentro del dispositivo económico, algunas veces con matices religiosos y otros políticos. Por otro lado, acerca de las concepciones sobre de la orientación educativa, vocacional y profesional, consideramos que se deben a la relación que guarda con las diferentes disciplinas como la psicología educativa, social, la pedagogía y la sociología. También nos lleva a concluir que estas nociones se engarzan finalmente en la práctica. Sin embargo, no podemos ignorar la “armonía de tensiones opuestas”¹⁴ que se derivan al tratar de englobar en un solo término, desde el punto de vista semántico el encargo institucional en esta práctica. Por ejemplo, desde el concepto de psicopedagogía, cada autor lo interpreta de diferente manera, para algunos equivale a la educación especial, para otros a técnicas de estudio, orientación educativa, vocacional o profesional, diagnóstico, ayuda en los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí que dichas tensiones aparezcan sosteniendo las interacciones en esa práctica.

Pero antes que formular hipótesis, lo que hicimos en esta investigación y, que se desarrolló en los siguientes capítulos, fue abordar por un lado el rol instituido; por otro, las formas que adopta ese rol instituido en las prácticas, lo que

¹⁴ Más adelante, en el Capítulo IV.- La construcción de la categoría clave y las subcategorías se profundiza sobre esta noción de tensión derivada del sistema de Heráclito, en donde la idea de tensión cobra mayor relevancia, en el famoso fragmento 51 que dice así: "Los hombres ignoran que lo divergente está de acuerdo consigo mismo. Es una armonía de tensiones opuestas, como la del arco y la lira". (Revista de Filosofía UCR, 2008)

corresponde al rol asumido; es decir, lo que se refiere a lo que hace realmente y lo que deja de hacer el profesional de la orientación, y en consecuencia, analizar las tensiones que se derivan de esos dos roles y que mantienen las interacciones entre todos los actores de la comunidad educativa en este hecho educativo.

Se comentaba al inicio de este capítulo que a partir de este trayecto advertimos que el propio contenido de los documentos revisados nos llevó a transitar por las diferentes acepciones que se le dan a las prácticas de la orientación, ya sea vocacional, educativa o profesional, o bien, vocación, profesión o el oficio. Así mismo, el abordaje de estos temas no se debe a una dispersión del pensamiento, o a que se perdió la brújula y no consideramos la pregunta de investigación, no, todo lo contrario.

Este comentario viene a colación debido a que el apartado que presentamos a continuación pareciera que no tiene elemento vinculatorio con la pregunta de investigación, pero es a partir del recorrido antes realizado acerca de los antecedentes conceptuales de la orientación, del elemento constante que observamos como la necesidad de la sociedad de encauzar a los jóvenes y, del trabajo de investigación que nos llevó a reflexionar sobre ¿qué es eso de la vocación? por su relación con la práctica de la orientación. En este caso, analizamos la noción desde la perspectiva de Castoriadis (2013) considerando su concepto de deseo y proyecto a partir de datos que provienen de textos fundantes desde los griegos, biografías del artistas del Renacimiento; y, el análisis de las tensiones que sostienen los intercambios que se llevan a cabo en las interacciones entre los personajes cuya vida analizamos en lo que respecta a su vocación, evitando que su deseo se convierta en un deseo malogrado.

I.4 LA VOCACIÓN COMO DESEO.

La idea de abordar la vocación como deseo surge a través del desarrollo de todo el trabajo de investigación, desde ese ir y venir desde el referente teórico al trabajo de campo, desde la construcción de la estrategia metodológica, se va jugando y regresando a los conceptos, en la lógica de reflexión de los datos que se

construyeron a partir de las observaciones participantes en los diferentes establecimientos, de las redes semánticas; así fue como se encontró la posibilidad de pensar todo esto de la vocación como deseo, esto no es un resultado final del trabajo, sino que se genera en la mitad de toda la reflexión y la discusión que nos llevó a dilucidar qué es lo que mueve al sujeto, y qué es eso que lo vincula a una determinada materia o profesión.

Fue así, como decidimos en este apartado referirnos a la orientación vocacional desde la propuesta o la idea de vocación como deseo y proyecto y, con el propósito, no de encontrar respuestas, sino de aproximarnos a la idea de vocación; se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo y por qué caminos llega el hombre a ser lo que es? ¿se trata de su vocación o de su destino? ¿se trata de su propio proyecto o es proyectado por otros?

De manera que con base en lo que desde la tradición griega se puede reconocer como esas primeras referencias a la vocación, se trabajó con textos provenientes de dicho momento socio-histórico y en “*Recuerdos de Sócrates*” de Jenofonte (2000); en la “*Ética nicomaquea*” de Aristóteles (2008) y el “*Manual*” de Epícteto (2009) fue posible reconocer una concepción de vocación que incluso, en ciertos aspectos, todavía hoy está presente en algunas reflexiones. Lo mismo ocurrió al trabajar con los trayectos que recorrieron Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel presentados por Vasari (2000) quien fue su contemporáneo.

En otra vertiente, que llamamos: *en defensa de la vocación*, se revisaron textos de Sor Juana Inés de la Cruz y otros que aluden a expresiones de Mozart y de su padre. Porque en ellos encontramos que subyace la idea de las tensiones que se generan a partir de lo instituido y lo instituyente; de la subjetividad reflexiva y deliberante, de su realidad psíquica y social y, de la autonomía como proyecto y praxis que lleva al momento de la creación.

Se eligieron estos textos, toda vez que nos ofrecen como señala Murga:

...un maravilloso pretexto, para exponer algunos de los factores que configuran las condiciones de posibilidad en las que los individuos podrán constituirse como sujetos y, a su vez, proponer la reflexión acerca de las condiciones en las que niños y jóvenes podrán constituirse como sujetos creativos, capaces de aceptar la incitación a la reflexión incesante, a dejarse llevar por el intento de pensar el mundo de otra manera (2008: 131-147).

También se observaron las tensiones que se derivan entre los dominios de la psique y el histórico-social; desde la psique considerando el deseo como proyecto desde la praxis que permita a través de la creación del sujeto, la construcción o la invención, donde el sujeto se construye haciendo y haciéndose. (Castoriadis, 2013: 218)

I.4.1 EL RECORRIDO POR LA TRADICIÓN GRIEGA.

En la tradición griega encontramos que se alude a la noción de la vocación con Aristóteles, tomando como referencia las posibilidades de adoptar una determinada actividad y se remite a la virtud. Desde esta perspectiva, se refiere a las funciones y actividades como las del artesano, escultor, flautista, carpintero, zapatero, etcétera; a la función propia del hombre que consiste en una actividad del alma según la razón, o que implica la razón. Por otra parte, dice:

Esta función es específicamente propia del hombre y del hombre bueno, como tocar la cítara es propio de un citarista y de un buen citarista, y así en todo añadiéndose a la obra la excelencia queda la virtud; siendo esto así, decimos que la función del hombre es una cierta vida, y ésta es una actividad del alma y unas acciones razonables, y la del hombre bueno... y cada uno se realiza según su propia virtud. (Aristóteles, 2008:32)

Para Aristóteles por la virtud los hombres realizan nobles acciones. Hace hincapié en que las virtudes éticas proceden de la costumbre y que ninguna se produce ni por, ni contra naturaleza, nuestro natural puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre. Además, de todas las disposiciones naturales, adquirimos primero la capacidad y luego ejercemos las actividades, adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores, aprendemos haciéndolo. Es decir, la naturaleza desempeña su papel en la capacidad natural para adquirir y perfeccionar las virtudes.

Cuando Aristóteles alude a la noción de vocación nos remite a funciones, capacidades y actividades de las personas, dependiendo a la actividad a la que se dediquen; esto lo realiza refiriéndose al concepto de virtud, considerándolo desde la connotación que lo relaciona con el virtuosismo, que se aplica al artista, particularmente al músico ejecutante, que posee gran habilidad en la técnica de su

arte. Aristóteles plantea así, que las virtudes éticas proceden de la costumbre, y que ninguna se produce ni por, ni contra naturaleza, que se perfeccionan ejecutándolas y que aprendemos haciéndolo.

A continuación se presenta el análisis del texto creado por Jenofonte, Recuerdos de Sócrates¹⁵, el cual nos proporciona una visión panorámica de todos los recursos que empleó el filósofo a través de la retórica, para persuadir a un joven con el propósito de que reflexionara en torno a sus aspiraciones profesionales. Dicho relato, parece el texto fundador de la función del orientador en el terreno de la educación, motivo por el que me atreví a llamarlo el “creador del dispositivo encauzador” de la práctica de la orientación en el terreno de lo vocacional.

SOCRATES (JENOFONTE)

Jenofonte realiza un relato muy particular de las formas de actuar de Sócrates, ya fuera platicando con uno de sus discípulos, o bien ante la comunidad, presentando tanto los conceptos como las ideas para motivar a sus alumnos a decidir realizar determinadas actividades o desistir, con esas visiones reales, construye el evento mostrándonos la filosofía del pensamiento. A continuación se presenta un fragmento de dicho texto:

Recuerdos de Sócrates. VI. Glaucón, hijo de Aristón, aspiraba a orador popular, con la pretensión de llegar al gobierno de la ciudad, aunque no tenía aun veinte años. Sus parientes y amigos ninguno podía disuadirlo; aunque más de una vez hubo que arrancarlo de la tribuna entre generales risas. Sócrates que le quería bien, por amistad hacia Cármides, hijo de Glaucón, y hacia Platón, consiguió traerlo a razón. Encontrándolo un día, y queriendo ante todo hacerse escuchar, dirigió la conversación de la siguiente manera:

“Glaucón, ¿te has metido en la cabeza eso de gobernar a la ciudad?”

-“Sí, Sócrates” –contestó.

-“Por Júpiter, es el mejor de los proyectos que hombre pudiera formar; porque está claro que, si llegaras a esa meta, te encontrarás con medios para hacer todo lo que desees, servir a tus amigos, dignificar la casa de tus padres, agradar la patria. Comenzarás por hacerte un nombre en la ciudad, después en la Grecia, y tal vez como Temístocles hasta entre los bárbaros. En fin, a cualquiera parte que

¹⁵ El texto íntegro se puede consultar en la obra: Jenofonte. (2000). *Recuerdos de Sócrates*. Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. México, Porrúa, ya que no fue transcrito aquí en su totalidad por motivos de espacio y propósitos.

fueres tendrás los ojos de todos fijos en ti. –En oyendo que oyó Glaucón estas palabras, se engalló y quedose saboreándolas con placer. –Y Sócrates continuó por términos semejantes: “¿No es cosa evidente que, si deseas ser honrado, has de hacer servicios a la ciudad?”

–“Es claro que sí” –contestó. (Jenofonte, 2000: 168-170)

En este relato se presenta la relación entre el sujeto que va a tomar una decisión en cuanto a la actividad a la que se va a dedicar y la persona que hace las veces, diríamos, del *orientador*, que lo **encauza**, motiva o dirige, hacia la mejor opción, presentándole su propia visión a través de la retórica. Asimismo, se abordan conceptos como el placer y el deseo. En cuanto al deseo, Sócrates hace hincapié en lo que se deriva de actuar sólo por deseo y la potencia del deseo como motivación para obtener logros como a continuación se ilustra:

Cuida, pues, Glaucón, no sea que, deseando la gloria, llegues a lo contrario. ¿No ves qué peligroso resulta decir o hacer lo que uno no sabe? Da una mirada entre tus conocidos que se meten a hablar sin saber, y considera si, por tal razón, estarán cosechando elogios o reproches, son admirados o criticados... Además, puesto que amas la honra y quieres hacerte admirar en tu ciudad, esfuérate en llegar a saber lo que te propones hacer, porque si llegaras a desbanicar en esto a los demás y a tomar las riendas de la ciudad, nada te admiraría de que obtuvieras fácilmente lo que desearas.” (Jenofonte, 2000: 173-175)

También se habla del papel de la mirada de los otros en la consecución de lo que plantean como deseo¹⁶. Esto lo expresa Jenofonte a través del fragmento en el que alude a la reacción de Glaucón ante la mirada de Sócrates:

–“Sé además”- contestó Sócrates diciendo-, “que no has estado en las minas de plata, de manera que no puedes decir por qué producen ahora menos que antes.”

–“En efecto: no he estado aún” –contestó.

–“Se dice que el aire es malsano; así que, si se tratase este punto, tienes excusa suficiente.”

–“Te estás burlando de mí, Sócrates” –dijo Glaucón.

–“Por Júpiter, es el mejor de los proyectos que hombre pudiera formar; porque está claro que, si llegaras a esa meta, te encontrarás con medios para hacer todo lo que desearas... En fin, a cualquiera parte que fueres tendrás los ojos de todos fijos en ti. –En oyendo que oyó Glaucón estas palabras, se engalló y quedose saboreándolas con placer. –Y Sócrates continuó por términos semejantes: “¿No es cosa evidente que, si deseas ser honrado, has de hacer servicios a la ciudad?”

–“Es claro que sí” –contestó. (Jenofonte, 2000: 173-175)

La noción de proyecto, de deseo y de placer que menciona Sócrates, no connota lo mismo que la de Castoriadis, de alguna manera, igual que Aristóteles, se está expresando desde una lógica de la determinación, como relación causa a

¹⁶ Más adelante, en este capítulo abordaremos el tema desde la concepción freudiana del deseo.

efecto. Por el contrario la noción de Castoriadis adquiere sentido si consideramos que el proyecto es el elemento de la praxis. (A la que volveremos más adelante)

En el fragmento siguiente, se alude a la situación contraria a la anterior debido a que Sócrates en este caso le da el reconocimiento de sus habilidades y talentos al joven¹⁷:

Recuerdos de Sócrates. VII. Viendo una vez a Cármides, hijo de Glaucón, hombre lleno de méritos y en mucho superior a los políticos de su tiempo, y que con todo no se atrevía a aparecer ante el pueblo y a ocuparse de los asuntos de la ciudad, le dijo: “Dime, Cármides, si hubiera uno capaz de llevarse las coronas en los juegos, de hacerse así mismo ilustre y hacer a su patria ilustre en la Grecia, y con todo rehusase combatir, ¿qué juicio harías tú de tal hombre?”

-“Es claro” –respondió-, “que sería un flojo y un cobarde.”

-“Y si un ciudadano capaz, entregándose a los asuntos públicos, de engrandecer a su ciudad y cubrirse él mismo de gloria rehusara hacerlo, ¿tendría uno derecho de tratarlo de cobarde?”

-“Podiera ser; pero, ¿por qué me haces esta pregunta?”

-“Porque me parece que, a pesar de tus méritos, retrocedes ante los asuntos, y esto precisamente cuando debieras tomar parte en ellos, como ciudadano que eres.”

Jenofonte a través de su relato está narrando lo que pasó, pero a su vez está hablando de lo porvenir, de lo que acontecerá a los personajes a los que se dirigía Sócrates, pero como una forma de institución del tiempo histórico-social en donde se despliega la estabilidad, la repetición y la ausencia de cambios; es decir, donde está presente una relación de su pasado, con el futuro, de alguna forma está significando el futuro desde la tradición de los augurios, aunque Sócrates se expresaba en términos de su visión del mundo ligada al pasado; sin embargo, les está leyendo el futuro de alguna manera. Como ya se mencionó, Jenofonte también aborda el aspecto de la experiencia, aunque se lo adjudica a Sócrates, no deja de ser su reflexión interna. En otro fragmento del mismo texto, se refiere a la mirada crítica, el deseo y el proyecto:

Cármides, no te desconozcas a ti mismo; no caigas en el defecto en que suelen caer los hombres, que todos o casi todos tienen sin cesar los ojos puestos en las fallas de los demás, y no los vuelven jamás al examen de las propias; defiéndete contra semejante indolencia, concentra en ti tus propios esfuerzos; no tengas en descuido a la ciudad, si alguien bien puede reportar de tus ciudadanos. Que si los asuntos van bellamente, no solamente habrás hecho un inmenso servicio a los demás ciudadanos, sino a tus amigos y no menos a ti mismo. (Jenofonte, 2000: 175-176)

¹⁷ Igual que el fragmento anterior, el texto íntegro se puede consultar en la obra de Jenofonte.

En relación con la perspectiva de análisis que se ha adoptado para estos textos tenemos que, por un lado, Sócrates conduce a Cármides a aplicar la mirada crítica que finalmente, por el deseo, lleva a aspirar a conseguir mirarse y reconocerse desde las significaciones asignadas al individuo, a sus capacidades y la asimilación de la realidad. En este diálogo entre Sócrates y Cármides podemos encontrar y ubicar el sentido de lo que Castoriadis nos dice respecto al proyecto y al horizonte del paisaje de existencia:

La historia hizo nacer un proyecto, este proyecto lo hacemos nuestro pues reconocemos en él nuestras aspiraciones más profundas, y pensamos que su realización es posible. Estamos aquí, en este lugar preciso del espacio y del tiempo, entre estos hombres, en este horizonte. Saber que este horizonte no es el único posible no le impide ser el nuestro, el que da figura a nuestro paisaje de existencia. (2013: 160)

EPICTETO

En el siguiente pasaje Epícteto hace referencia a la posibilidad de encarnar a través de la puesta en escena de la vida, el encuentro con las representaciones que aparecen en el terreno de la incógnita de lo sublime, de lo bello y de lo trascendente:

17.- Recuerda que eres actor de un drama y desempeñas el papel que el Autor ha querido conferirte. Será un papel largo si te lo adjudicó así, y será corto si decidió darte un papel breve. Si le place, actuarás de hombre pobre, de tullido, de príncipe o de artesano; y tú asegúrate de representar ese papel con naturalidad. Tú misión es desempeñar bien el papel que te han asignado; el elegir ese papel es función de otro. (Epícteto, 2009: 6)

En la filosofía de Epícteto se manifiesta de alguna manera la ética Aristotélica con una gran disertación respecto al punto medio. El punto esencial de su filosofía es la diferencia entre el bien y el mal, pero desde la diferenciación Socrática, también desde una lógica de la determinación.

En su obra encontramos que ya menciona las prescripciones para realizar de manera positiva el rol asignado por la divinidad, tanto para los que dan lecciones como para aquellos que serán corredores, o pertenecerán al pentatlón, a las artes, o serán carpinteros, citareros o filósofos. Es en el texto de su *Manual* en donde encontramos algunos elementos que nos permitirán apoyar la reflexión en torno de la idea de la vocación como llamado divino.

Nuevamente, podemos relacionar el fragmento de Epícteto, efectuando una lectura desde las nociones de Castoriadis respecto al proyecto y la praxis que se mencionó antes. Concerniente a la vocación, igual que Sócrates habla de la necesidad de primero pensar quién quieren ser y luego con eso, obrar en consecuencia.

Posteriormente y a partir del análisis de las narrativas de las biografías de Da Vinci y Miguel Ángel Buonarrotti, elaboradas por Vasari, se realizó una lectura no sólo desde la noción de la vocación como regalo de la divinidad, sino, “pensando a los sujetos en la cultura como proyecto que implica que esos sujetos pueden constituirse en un proceso en el que la subjetividad se defina como una instancia reflexiva. Una subjetividad que pueda ser capaz de formular un discurso propio del sujeto, un discurso activo que haga presente a un sujeto activo y abierto a lo por-venir” (Murga, 2008: 142). Es decir, desde las tensiones que sostienen el entramado de los dominios psíquico y sociohistórico, que llevaron a ambos artistas a construir el mundo para sí, a partir del sentido que otorgaron a lo real del mundo que sintieron y significaron.

I.4.2 LA VOCACIÓN EN PERSONAJES DEL RENACIMIENTO Y ROMANTICISMO. DA VINCI Y MIGUEL ÁNGEL. SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y MOZART.

La visión en el Renacimiento respecto a la vocación la podemos conocer a través de las biografías que elaboró Vasari (2000). Desde su perspectiva, considera la vocación como el regalo que otorga la divinidad a algunos personajes, con lo cual nos narra en términos biográficos las actitudes de los padres de estos artistas cuando se dan cuenta de que su hijo tiene un talento (don, gift) que le ha otorgado la divinidad. Si bien esta concepción expone la idea de vocación con algunos tintes fantasiosos, el mismo Freud (2013: 2) señala al respecto: “el relato de Vasari, carece de verosimilitud, tanto exterior como interior, y pertenece a la leyenda que ya en tiempos del enigmático maestro comenzó a formarse en torno de su persona; constituye, sin embargo, un valioso testimonio del juicio que la misma merecía a los hombres de su época”. Es decir no deja de

reconocer la importancia de tal testimonio, toda vez que se trata de un contemporáneo que escribió sobre sus colegas en la profesión del arte y por ello resulta significativo para este trabajo.

En esta obra, Vasari (2000), además de presentar las biografías nos proporciona información para situar realmente el sentido del Renacimiento desde el mundo político, los momentos de subordinación y de conflicto de los artistas ante las autoridades, el terreno de la libertad florentina; situaciones en las que el propio autor vivió la incertidumbre de que su propia creación estuviera a la deriva. Presenta también, las relaciones de poder con los artistas en ese trayecto histórico.

Acerca de la vocación como artista y como investigador de Da Vinci, Vasari señala que obedece a un determinismo que depende de la divinidad

Crea la naturaleza en raros casos dotados de tal manera en su cuerpo y en su espíritu, que puede advertirse la mano de Dios al concederles sus mejores dones en gracia, genio y hermosura. De suerte que como están y donde se hallen, y hagan lo que hicieren, muestran su superioridad sobre los demás hombres. Y no parece sino que todo en ellos fue obra divina... Llamóse esta celeste criatura Leonardo da Vinci, hijo de Pedro, nacido en la ciudad de Florencia en 1452. Desde su infancia dio muestras de su facilidad para aprender lo mismo la ciencia que las artes y las letras, y esto, como si lo llevase en sí, sin necesidad de estudios.

Sin duda vaciló bastante en la elección de una actividad preferente a la que dedicar sus esfuerzos para hacer de ella su profesión. Tocando en todas las artes y las ciencias, no se detuvo en ninguna hasta llegar a la pintura; pero volviendo a las demás en muchas ocasiones para producir en ellas obras de gran mérito. (2001: 41-56)

Por otro lado, Freud nos habla acerca del hecho de que no se le haya reconocido a Da Vinci su vocación polifacética, o su doble naturaleza de artista e investigador, nos habla de su deseo, como se manifiesta en el siguiente texto:

Fue ya admirado por sus contemporáneos como uno de los más grandes hombres del Renacimiento italiano; pero también les pareció ya enigmático, como aún nos lo parece a nosotros. Fue un genio poliforme, «cuyos límites sólo podemos sospechar, nunca fijar» y ejerció la más intensa influencia sobre la pintura de su época. En cambio, sólo en la época moderna se ha llegado a reconocer la grandeza del investigador físico que se enlazaba en él al artista. Aunque nos han legado obras maestras de la pintura, mientras que sus descubrimientos científicos permanecieron inéditos e inaprovechados, su desarrollo como investigador influyó constantemente sobre su desarrollo artístico, cortándolo con frecuencia grandemente y acabando por ahogarlo (2013: 1).

Desde la perspectiva del pensamiento de Castoriadis (2013) podemos señalar que Leonardo tuvo el deseo de que su trabajo tuviera un sentido, que pudiera probar para qué servía y la manera en que estaba hecho, que le permitiera prodigarse en él realmente y hacer uso de sus facultades tanto como enriquecerse y desarrollarse. Teniendo este deseo, que era el suyo, no pudo más que trabajar para su realización. Y, en la elección que hizo del interés principal de su vida, y el trabajo al que se dedicó, por cierto lleno de sentido, estuvo en disposición de realizar parcialmente su deseo.

Aunque Freud, (2013: 1) como se mencionó antes, desestima en cierto modo la obra de Vasari recupera algo que para este trabajo es significativo y se trata de las supuestas últimas palabras de Leonardo con las que, según Vasari (2000: 56) expresaba su remordimiento por haber ofendido a Dios y a los hombres, no cumpliendo su misión en el arte. Lo que nos lleva a “pensar al sujeto a partir de Castoriadis” como diría Anzaldúa, (2009: 195) en relación con la subjetividad y el sujeto, ya que para ambos no son algo dado de una vez y para siempre; tampoco son algo determinado imposible de modificarse a sí mismo. Por el contrario, el sujeto de la subjetividad, en tanto devenir (flujo incesante de imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales) y voluntad reflexiva, es posible que cuestione lo que es, lo que ha sido, para posar una mirada autónoma, hacia lo que podría ser.

Como señala Freud:

El olvido en que paulatinamente fue dejando su arte para interesarse tan sólo por las investigaciones científicas contribuyó no poco a hacer más profundo el abismo que de sus contemporáneos le separaba; En una época en la que la autoridad de la Iglesia comenzaba a ser sustituida por la de la Antigüedad y en la que no se conocía aún la investigación exenta de prejuicios, fue Leonardo el precursor de Bacon y de Copérnico, e incluso su digno igual, y tenía que hallarse, por tanto, aislado entre sus contemporáneos. (2013: 5).

Luego de estas referencias podríamos decir que, de cierto modo, la voluntad reflexiva de la subjetividad de Da Vinci lo llevó a devenir en ese sujeto con una aparente carencia de proyecto hacia el futuro, porque no se sometió irrestrictamente a los cánones de su época que dictaban una cierta forma del ejercicio en el arte. Pero si nos detenemos a reflexionar podríamos escuchar que

el que habla quizá sea un sujeto que manifiesta que se sabe con fundamentos suficientes para afirmar: “esto es efectivamente verdad, y: esto es efectivamente mi deseo” (Castoriadis, 2013: 161-166) es decir, la mirada y una apuesta hacia la autonomía de lo que es, y lo que ha sido.

Respecto al proyecto hacia un futuro, probablemente en el orden institucional, social, histórico, pudiera parecer a la mirada del Otro contemporáneo, que el artista carecía de él en cuanto al arte, toda vez que se trataba de una producción artística muchas veces patrocinada por la autoridad religiosa, amén de los prejuicios de ésta en cuanto a la investigación que cuestionara sus principios. Esa especie de “doble naturaleza” es tratada por Freud y aquí se propone además relacionar la reflexión con esta idea de la subjetividad como el flujo incesante de representaciones, intenciones, afectos y deseos

No se hallaba Leonardo desprovisto en absoluto de pasiones ni carecía del divino rayo, que mediata o inmediatamente es la fuerza impulsora -il primo motore- de toda actividad humana. Pero había convertido la pasión en ansia de saber y se entregaba a la investigación con la tenacidad, la continuidad y la profundidad que se derivan de la pasión. Luego, una vez llegado a la cima de la labor intelectual alcanzando el conocimiento, deja libre curso al afecto retenido durante el proceso intelectual, como se deja volver a un río el agua tomada de él por un canal, después de haber utilizado su energía (Freud, 2013: 6).

Por otro lado, respecto al deseo y la motivación que siente, desde la perspectiva de Castoriadis, se trata de la psique que consiste en un flujo incesante de representaciones, afectos y deseos, hasta la invención y la creación, en donde se manifiesta la pulsión y la tensión como fuerzas de empuje. Se trata de la creación en donde está presente la naturaleza. Lo imaginario, actúa como magma de significaciones y creación de sentido, generando entonces la tensión también, en el plano histórico-social, así, dicho imaginario hace surgir como imagen algo que no es, “algo instituyente, desde la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace” (2013: 172).

Ahora bien, respecto a Miguel Ángel, se analizó desde la visión de Vasari lo referente a sus primeros años de vida, los fragmentos que se presentan corresponden a este periodo:

Cuando todos aquellos grandes y famosos artistas rivalizaban en emularse unos a otros, el Sumo Hacedor decidió enviar a la tierra un genio universal para que les mostrase cuán lejos se hallaban de la perfección que sólo él logró alcanzar, tanto en la pintura como en la escultura y arquitectura.

Y como los toscanos siempre han sobresalido en las artes de la pintura, escultura y arquitectura, quiso la Divina Providencia que naciera en Florencia, mejor que en cualquier otro lugar de Italia, aquel hombre destinado a dar a conocer al mundo la Suma Belleza.

A las ocho de la noche de un domingo, 6 de marzo de 1474, vino al mundo Miguel Ángel, en Caprese. Era el segundo hijo de Ludovico Buonarroti y de Francesca di Miniato del Sera... Murió su madre cuando sólo tenía seis años, y su padre contrajo segundas nupcias con Lucrecia degli Ubeldini. Como no le crió y quedó huérfano tan niño, apenas supo de las maternales caricias; pero sufrió la fría tutela de una madrastra... Cuando Miguel Ángel fue un poco mayor entró en la escuela de gramática, teniendo por maestro a Francisco de Urbino, a quien llamaban el Griego por sus grandes conocimientos de la lengua griega; que ha Buonarroti le aprovecharon bien poco, pues nunca llegó a saber ni griego ni latín. El derrotero de su genio le conducía por los senderos del arte, y todo el tiempo que podía robar a las letras lo empleaba en ir a ver dibujar y en dibujar él mismo. Su padre y maestro le regañaban, y hasta a veces le pegaban por faltar a la escuela. Desconocedores de las cosas del arte, lo consideraban como algo indigno de su posición social.

Pero al ver que nada conseguían con sus sermones y castigos, decidió Ludovico, al ver crecer la afición del muchacho por el dibujo y aconsejado por los amigos, que entrara en el taller de Domingo Ghirlandaio (Vasari, 2000: 57-59).

En este caso, Vasari nos permite conocer el costo que implicó a Miguel Ángel seguir el "llamado" o su vocación desde el deseo. Los primeros fragmentos aluden a la visión del autor acerca de la vocación como regalo de la divinidad, proporcionándonos a la vez una estampa de los primeros años de vida de este artista que nos puede llevar a interpretar la cuestión del dinamismo del deseo que aborda Chemama, (citado por Ramírez, 2009) postulando que "no deja de insistir y determina el destino del sujeto en cada relación en el inconsciente a título de huellas mnémicas. De tal modo el deseo se anuda en los tiempos del sujeto, pues no sólo su habla presente está condicionada por una experiencia del pasado y sus retoños, sino que incluso su porvenir".

En el último fragmento se hace visible el dinamismo del deseo, debido a que, desde esa misma perspectiva, si el destino es indestructible es porque los significantes particulares en los que el sujeto viene a articular su deseo o nombrar los objetivos que lo determinan son indestructibles. Sin embargo, lo que se presenta como el proyecto por-venir, las ilusiones sobre el futuro están impulsadas

y modeladas por ese dinamismo del deseo indestructible incluso en la imagen del pasado, de tal suerte que los golpes y los castigos no impidieron que el artista siguiera la pendiente de su inclinación, o que cumpliera su destino a partir de su deseo.

A través de estas dos semblanzas biográficas, se puede observar como en las interacciones que establece el sujeto en la vida, el seguir el deseo permite vivenciar el juego complejo de tensiones que emergen de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, así como las paradojas que tensan al máximo nuestra imaginación y nuestra razón, como diría Sorensen (2004:14). De igual forma, en estos dos casos, podemos advertir el alcance del pensamiento de Castoriadis en cuanto a que el sujeto es un ser de deseos que desea ser.

Así mismo, al revisar los trayectos que pasan por la tradición griega y el Renacimiento, atisbamos en términos histórico-sociales cómo se han puesto en marcha mecanismos institucionales por los cuales se han indicado los encargos sociales que cada individuo cumplirá en su desempeño como miembro de la sociedad, en donde juegan un papel importante las nociones de proyecto y deseo para que el sujeto se enfrente con eso que se llama “vocación”. Por ello en el siguiente apartado presentamos el análisis de la defensa de la vocación de Sor Juana Inés de la Cruz, tomando como base la Respuesta a Sor Filotea de la Cruz y las tensiones derivadas de los dominios de la psique y lo histórico-social.

En defensa de una vocación.¹⁸

Para algunos personajes, de quienes nos da cuenta la historia, el manifestar su verdadera vocación los ha llevado a percibir y a tener una clara idea de los aspectos instituidos en la sociedad y, de su capacidad para pensar y cuestionar lo instituido, hasta llegar al momento de la mirada hacia la autonomía, pero en este proceso, el sujeto vive al máximo la tensión entre imaginación y “razón”, al grado de que les han llegado a prohibir la manifestación de sus más

¹⁸ Este subtítulo se tomó del título de esta fuente: Bravo Arriaga, M. D. y Méndez M. A. (2010) *En defensa de una vocación*. Basado en Respuesta a Sor Filotea de la Cruz de Sor Juana Inés de la Cruz. UAM, Colección Déjame que te cuente. Serie clásicos Novohispanos.

profundos deseos, motivaciones e intereses en cuanto a su “verdadera” vocación como es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz.

Así, tenemos por ejemplo que la unión y la tensión en la sociedad instituyente y la sociedad instituida que engloba las estructuras dadas, las instituciones y las obras “materializadas”, se hacen visibles en el texto escrito por Sor Juana Inés de la Cruz, titulado Respuesta a Sor Filotea de la Cruz. En dicho texto, Sor Juana nos relata algunos episodios de su infancia, su deseo de leer, así como tener conocimientos desde muy temprana edad (su deseo de saber); en pocas palabras, su vocación por las letras:

Dios me dio la facultad de crear: desde que tengo uso de razón he sentido una poderosa inclinación hacia las letras. Ni los muchos reproches ajenos, ni mis abundantes reflexiones han bastado para que deje de seguir este impulso que Dios puso en mí. Le he pedido al Ser Supremo que apague la luz de mi entendimiento y me deje sólo la que necesite para obedecer Su ley, pues según algunos es peligroso y dañino que una mujer escriba. Dios sabe que profesé por amor a Él y para poder estudiar, aunque en el convento no tengo todo el tiempo que quisiera, pues las reglas y las demás monjas a veces impiden que me dedique a aprender (Bravo, 2010: 11).

En las primeras líneas de dicho texto, Sor Juana le atribuye a Dios el deseo y la motivación que siente, pero, desde la perspectiva de Castoriadis (2013) se trata de la psique que consiste en un flujo incesante de representaciones y deseos, hasta la invención y la creación. Se trata de la creación en donde está presente la naturaleza, el mínimo de coherencia que exige la racionalidad, y la historia precedente.

Respecto a su “*incontrolable inclinación a las letras*”, podemos decir que desear es “búsqueda de identidad de percepción” de aquella primera vez que en un tiempo condujo a la satisfacción, “es tendencia, motor y movimiento psíquico, es búsqueda de ese primer mítico objeto que [se] experimentó esa <primera vez>” Rocha y Murga (2004: 164-165). Por ello el deseo es tendencia, es fuerza.

Los dos fragmentos que se presentan a continuación nos remiten a las ideas de Castoriadis respecto a la constitución de la subjetividad:

Continuando acerca de mi vocación por las letras, digo que antes de que yo cumpliera tres años, mi madre envió a una de mis hermanas mayores a una escuela de amigas. Quise ir yo también, motivada por el cariño y la travesura; al ver que daban lecciones se despertó en mí el deseo de aprender a leer y engañé a la maestra diciéndole que mi mamá había ordenado que me enseñaran a mí

también... Entonces, cuando mi progenitora se enteró. Yo ya sabía leer... Al cumplir los seis o siete años ya sabía leer y escribir bien; además había aprendido otras labores propias de la mujer, como la costura... Yo entonces, viendo que mi abuelo tenía muchos libros, me puse a leerlos, a pesar de los regaños y castigos que me daban... Cuando vine a México, la gente se admiraba tanto de mi ingenio como de mi memoria, pues a esa edad los niños normalmente nada más saben hablar bien. Era tal mi interés por saber más, que aunque el pelo largo era un adorno en las mujeres jóvenes, yo me lo cortaba cuando no retenía algo. No me parecía que mi cabeza estuviera adornada de cabellos largos por fuera, cuando por dentro estaba vacía (Bravo y Méndez, 2010: 12-13).

Murga (2008; 140-141) plantea que es la articulación de las condiciones, las que hacen que un sujeto pueda presentarse como proyecto, a pesar de que tanto sus padres como el conjunto social ya le tengan reservado un lugar y le transmitan un discurso, dicho sujeto, en su proceso de constitución y luego de formación, puede darse la posibilidad de reflexionar sobre sí y su entorno, de manera que sus creaciones tengan las cualidades reconocidas, como obras con existencia real, sociohistórica y, engendradas por su imaginación –por su potencia creadora- y formadas por la coerción de la experiencia disponible en la forma de “estilo poético-literario”, pero que en su calidad de creaciones radicales no se desprendieron de la experiencia que crea ese mismo estilo y por el contrario fue posible que lo distinguieran.

Convenida de que podría huir de mí misma es decir, dominar mi obsesión por el conocimiento, me di cuenta en el claustro de mi inclinación por las letras (que ya no sé si es premio o castigo que me dio el Cielo) podría dominarme. Nunca dejé de dedicarme a la tarea de leer y más leer, de seguir aprendiendo. Esta ocupación para mí significaba un descanso en los ratos libres que me dejaban mis ratos libres de monja... Entonces oí decir que en México había Universidad y escuelas donde se estudiaban las ciencias pero nada más podían ir los varones. Le insistí mucho a mi madre que mudándome el traje me dejara ir. Ella no me lo permitió e hizo bien. Yo entonces, viendo que mi abuelo tenía muchos libros, me puse a leerlos, a pesar de los regaños y castigos que me daban (Bravo, 2010: 14).

Estos dos textos nos llevaron a pensar en el trabajo de Murga (2008: 133) en el que a partir de “la reflexión en torno de la intrincada red de relaciones que se establecen en los procesos de la educación y formación de los seres humanos”, analiza los factores que estuvieron presentes en el proceso de constitución de un sujeto particular como fue Ramón López Velarde

quien habiendo nacido en un contexto sociohistórico (cultural) específico, no quedó radicalmente determinado por ciertos modos de hacer y decir, instaurados y transmitidos por las instituciones de la sociedad en la que creció. Que habiendo

sido socializado en ese contexto no quedó circunscrito a un solo programa de vida, dictado por las prescripciones que orientaban su formación y que acompañadas de sus correspondientes prohibiciones, le indicaban qué hacer en su calidad de individuo... Murga (2008).

En el caso de Sor Juana, el contexto sociohistórico (cultural) específico estaba radicalmente determinado por las instituciones de la sociedad en que creció, como el hecho de que hubiera roles específicos asignados a la mujer y que la educación superior fuera destinada sólo a los varones, además de los castigos y regaños que sufrió debido a su inclinación a la lectura. Sin embargo, de la misma forma que el poeta López Velarde, la poetisa no quedó totalmente circunscrita a las prescripciones y prohibiciones instituidas por la sociedad.

Otro fragmento interesante relacionado con la noción de vocación de la misma Respuesta a Sor Filotea de la Cruz, y dónde podríamos estar hablando de las creaciones históricas efectivas, es el siguiente:

Confieso que aunque he deseado llegar a la sabiduría todavía me hallo lejos de ella. Pero todo ha sido acercarme más al fuego de la persecución, al crisol del tormento, a tal extremo que han llegado a solicitar que se me prohíba el estudio. Una vez lo consiguieron con una superiora muy santa y muy ingenua, que creyó que el estudio era cosa de INQUISICION y me mandó que no estudiase. Yo la obedecí (los tres meses que ejerció el mando) en cuanto a no tomar libro que en cuanto a no estudiar absolutamente, como no cae debajo de mi potestad, no lo pude hacer. Porque aunque no estudiaba en los libros si lo hacía en todas las cosas que Dios creo, sirviéndome ellas de letras y de libro todo mi alrededor (Bravo, 2010: 22).

En pocas palabras, como señala Murga (2008; 140), de la misma manera que López Velarde se permitía reflexionar acerca de sí mismo y del sentido de las instituciones de la sociedad, así como de sus posibilidades de transformación, la misma actitud tuvo Sor Juana respecto a la noción que se tenía del estudio y su relación con la Inquisición; es decir, los dos personajes actuaron animados por la voluntad y el deseo de una subjetividad reflexiva y deliberante, pudiendo crear alternativas novedosas a sus propias condiciones de existencia particular.

Estamos hablando de una subjetividad reflexiva, de un sujeto capaz de formular un discurso propio, de un sujeto activo y abierto a lo por-venir; que en su movimiento se permita retomar lo adquirido –incluyendo ese dictado de la sociedad- así, la poetisa nos dice: “*obedecí*”, en cuanto a no tener contacto con los libros, sin embargo, al reconocer las instituciones de la sociedad, le fue posible

construirse un sentido para sí en su vínculo con los otros, a la vez que reflexionar en torno a ellas e interrogarlas de manera que le fuera posible buscar los caminos de su transformación en colaboración con los otros (Murga, 2008; 142).

Los fragmentos que se presentaron arriba, acerca del escrito producido por la décima musa, nos permiten darle una lectura acerca de la idea de la construcción de la subjetividad, si consideramos lo que plantea Anzaldúa (2009: 195) en torno a la noción de Castoriadis, quien señala que “la subjetividad y por consiguiente el sujeto no son algo dado de una vez y para siempre; tampoco son algo determinado imposible de modificarse a sí mismo. Por el contrario, el sujeto de la subjetividad, en tanto devenir (flujo incesante de imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales) y voluntad reflexiva, es posible que cuestione lo que es, lo que ha sido, para posar una mirada autónoma, hacia lo que podría ser”.

En otro fragmento de la respuesta de Sor Juana podemos leer:

Elegí el convento porque, aunque tenía aspectos de disciplina que no me convencían, yo no quería casarme. Profesar significaría estar segura y proteger mi vocación de manera decente, pues yo quería vivir sola y dedicarme al estudio, situación que la sociedad no habría permitido. Pensé que allí encontraría la paz y soledad necesarias para mis estudios (Bravo y Méndez, 2010: 22).

Al expresar que ingresó al convento, no por tener vocación religiosa, sino porque no quería casarse y, además, quería “vivir sola”, con el silencio y en el contexto apropiado que le permitiera estudiar; esto nos habla de su devenir como sujeto de la subjetividad reflexiva y deliberante, que también implica la voluntad, o capacidad de acción deliberada y por lo tanto, también implica desenvolverse, pensarse y conectarse con los demás; a su vez, que los demás se conectaran con ella.

Algo de lo significativo en el caso de López Velarde que coincide con el de la décima musa es que a partir de las vivencias relatadas y respecto al proceso de constitución de los sujetos,

...es posible que se dibujen las condiciones en las que podrá pensarse como “proyecto”, y no como la encarnación de un programa preestablecido por las instituciones y la cultura, puestas en forma por el discurso y las practicas

transmitidos por la educación recibida por padres y maestros en un determinado contexto social (Murga 2008: 135).

En la misma tónica, respecto a los proyectos abiertos al por-venir, desde la perspectiva de la misma autora, podemos pensar tanto a López Velarde como a Sor Juana como sujetos de proyectos, toda vez que al acceder a sus procesos de formación, tendremos que reconocer que en tal condición les es posible “ser otros”, a partir de que el incesante flujo de representaciones, afectos y deseos que marcan su existencia psíquica y social deriva en la emergencia de la creación singular de los individuos, los cuales no se encontrarán totalmente determinados ni totalmente indeterminados por el entorno en el que se constituyen (Murga, 2008: 136).

Acerca del deseo, presentamos un intento de diálogo desde la perspectiva de Castoriadis (2013) de su noción de deseo y los dos fragmentos arriba expuestos. Aquí Sor Juana nos está hablando de una sociedad en la que lo instituido no imponga los roles que debe seguir la mujer como la costura y las “filosofías de cocina”, alude a lo ya instituido, con lo que por cierto, no está de acuerdo; también expresa que le causa problema pensar que la sociedad no aceptaría sus más profundos deseos y motivaciones, así, trata de adaptarse aunque sea a costa de la represión de su incontrolable inclinación a las letras, a tal extremo que llegaron a solicitar que se le prohibiera el estudio.

En el caso de los roles asignados a la mujer y al varón, se trataba de las “relaciones sociales reales”... son siempre *instituidas*, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos), sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas (Castoriadis, 2013: 199).

A través de estos fragmentos se llevó a cabo la propuesta de hacer “visibles” las tensiones derivadas de las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de los dominios de la psique y del histórico social para encontrar eso que se llama “vocación” en el caso de una mujer; a continuación, se presenta el análisis de dichas tensiones, con relación a esta misma noción; en este caso, se

trata de un varón, cuya “vocación”, “llamado”, fue apoyado especialmente por su progenitor.

Wolfgang Amadeus Mozart

Y qué decir del célebre compositor austriaco Wolfgang Amadeus Mozart. Su genio musical se manifestó tan temprano y a tal grado, que llamó rápidamente la atención y fue uno de los “niños prodigio” más famosos que registra la Historia. A la edad de 4 años esbozó un concierto en clavecín; a los 5 y medio colaboró en la ejecución de la comedia lírica de Eberlin *Segismund Hungariae rex*, probablemente en un coro infantil. (Diccionario biográfico de la Música, 2000: 700-709)

Con los datos construidos a partir de biografías y otros textos, podemos inferir que la vida de Mozart está llena de vicisitudes: triunfos, incomprendimientos, sinsabores. “Comenzó como niño prodigio, explotado por su padre Leopoldo, que lo exhibió entre los 6 y 11 años, junto con su hermana Nanerl, en varias giras de conciertos por las cortes, teatros y salones de Europa... Pero al lado de todos estos éxitos, pocos conocieron como él el amargor de las intrigas y envidias, que minaron su espíritu y pudieron acortar su vida. Ya a los 10 años lo acusaron de que era su padre el que componía las obras; el arzobispo lo encerró con el fin de comprobarlo” (Pérez, 2000: 363-365).

Estas vivencias, a temprana edad del músico, nos permiten realizar una lectura desde la noción de subjetividad e identidad de Castoriadis, quien considera que la subjetividad es acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psicosocial, que es posible a través de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Este conjunto de procesos constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad (concepción imaginaria de sí mismo).

Así, los procesos que constituyen a Mozart en su dimensión psíquica y socio-histórica, lo llevaron a experimentar desde el flujo incesante de representaciones, intenciones, afectos y deseos; así como en la institución de normas, valores y concepciones, desde las actitudes de su padre como las del arzobispo, verse sometido a las fuerzas de estos dos dominios, que lo llevaron a devenir en el sujeto que subjetiva la realidad que le ofrece el mundo, viviendo la trama de las tensiones que mantienen lo instituido y lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente otro (Anzaldúa, 2009: 194).

Durante sus primeros años, probablemente el músico no pudo hacerse cargo de su deseo, ya que, para un niño, resulta más fácil que el Otro, que encarna su padre, desee por él, en una actitud aparentemente pasiva, puesto que le implicaría al menor, un despliegue de actividad y un alto costo afectivo. Así, podemos vislumbrar que la situación de Mozart fue contraria a la de Sor Juana, para el músico, la mirada de los otros, sobre todo la de su progenitor, ya que fue quien reconoció y alentó la vocación y el deseo de su hijo.

Aunque, en este caso no se puede negar que haya habido desequilibrios en las tensiones que sostenían la relación padre-hijo, no se cuenta con elementos que nos permitan sustentar esta hipótesis; pero, de fragmentos de textos que se han rastreado, inferimos que los desequilibrios de dichas tensiones se gestaron a partir de la mirada de los otros, fuera de su familia, como lo expresa en la carta del 8 de enero de 1779 dirigida a su padre. Al respecto Vieuille se refiere en estos términos: “De regreso del doloroso viaje a París, afectado por la falta de éxito, y por la muerte de su madre, rechazado por la joven y brillante cantante Aloysia Weber, Mozart experimentó más que nunca los límites y la pesadez provinciana de su ciudad natal”:

Lo juro por mi honor que no puedo aguantar Salzburgo ni a sus habitantes; (...) no puedo soportar su lenguaje, su manera de vivir (Vieuille, 2006: 25).

Para algunos, sobre todo Mozart, vivir ese mundo cerrado por la convención y cierta clausura puede resultar asfixiante, más aún si se posee el genio, pero también, cualquier otro mundo puede resultar intolerable por otras causas, el

capricho o la banalidad por ejemplo. Sin embargo, si lo referimos al tema que nos concierne es preciso señalar que:

Una subjetividad que pueda ser capaz de formular un discurso propio del sujeto, un discurso activo que haga presente a un sujeto activo y abierto a lo porvenir; que en su movimiento se permita retomar lo adquirido –incluyendo ese dictado de la sociedad- y ser capaz de desvelar sus fantasmas. Que en ese movimiento, al retomar el discurso social, lo niegue o afirme en conocimiento de causa, remitiendo su sentido a lo que se constituye como “suyo”. Y que, por tanto, le sea posible reconocer las instituciones de la sociedad que le han permitido construirse un sentido para sí en su vínculo con los otros, a la vez que reflexionar en torno a ellas e interrogarlas de manera que le sea posible buscar los caminos de su transformación en colaboración con los otros (Murga, 2008: 52).

Vieuille (2006: 26) también menciona que según palabras de Leopold Mozart en una carta enviada a Nannerl, tras la audición de los tres últimos cuartetos que le habían sido dedicados a Hyden, éste señala:

Ante Dios, y por mi honor, le digo que su hijo es el más grande compositor que haya conocido, tanto en persona como de nombre: tiene gusto y además un conocimiento sumo de la composición.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en lo que plantea Castoriadis (2013: 162) sobre los significantes vinculados a un discurso y al momento de la mirada autónoma que se convierte entonces en mi discurso, el cual debe tomar el lugar del discurso del Otro, pero se trata de un discurso que está en mí y me domina: habla por mí.

Desde el dominio de su psique, en ese flujo incesante de intenciones, afectos y deseos, consideramos que Mozart, consciente de su obra, parece que no pudo soportar el ser tratado como un músico de tercer orden, o peor, como sirviente, obligado a seguir a su amo a todo lugar y en todas las circunstancias. Así se expresa, poniéndose de manifiesto el juego de tensiones de determinación e indeterminación, entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior, y es así, como dolido por no ver reconocida ni su obra, ni su dignidad humana, el músico envió a su padre otra carta el 9 de mayo de 1791:

Ya no quiero oír hablar más de Salzburgo, odio al arzobispo hasta el desvarío. Adiós. (Vieuille, 2006: 26).

Así y desde cierta perspectiva es posible señalar que luego de este acontecimiento en su vida Mozart, desde las instancias de los dominios de lo

psíquico y el históricosocial, pone una mirada en lo que es, lo que ha sido y lo que podría ser. En estos procesos lo imaginario radical potencia el poder creativo para hacer surgir como imagen algo que no es y dota de sentido a lo real del mundo en que ha vivido, para incluso llevar a cabo el cuestionamiento de la sociedad, “el distanciamiento y la crítica (en los hechos y los actos) de lo instituido, y por lo tanto, estamos ante la emergencia del momento de la mirada autónoma” (Castoriadis, 2013: 250).

Por otro lado, estos episodios en la vida de Mozart nos llevan a pensar en la dinámica del deseo, en las demandas de reconocimiento, en el reclamo de reconocimiento que refrenda la petición de incondicionalidad del Otro, del reclamo del que está urgido por ser reconocido y se reconstruye de modo tal que reclama a otros reconocimiento a su lugar... ya que un retoño del deseo humano es deseo de reconocimiento (Ramírez, 2009: 88).

Así llegamos al final de este periplo acerca de la vocación como deseo, en donde se hizo el intento de exponer, desde la perspectiva de este trabajo, las tensiones que sostienen el entramado de los dominios psíquico y sociohistórico que llevaron a estos personajes a construir el mundo para sí, a partir del sentido que le otorgaron a lo real del mundo que sintieron y significaron dentro de una subjetividad que puede ser capaz de formular un discurso propio del sujeto, favoreciendo un sujeto que haga presente un sujeto activo y abierto a lo por-venir.

Llegados a este punto podemos afirmar que el trayecto realizado aquí permitió conocer cómo se da el desarrollo de la noción teórica de la orientación en sus dos acepciones generales: la psicopedagogía y la teórica práctica (pragmatismo norteamericano) con las nociones de *counseling* (asesoramiento) y *guidance* (orientación). Con la reflexión en torno de las nociones de profesión y vocación de Weber, pudimos desde la forma como lo significa Weber (2007), como la actividad especializada y permanente de un hombre que constituye para él una fuente de ingresos, por tanto, el fundamento económico seguro de su existencia. También observamos que a dicha forma de subsistencia del sujeto, se le ha relacionado en diferentes momentos con la virtud, pasando por el regalo de la divinidad hasta el encargo institucional.

Así mismo, se vislumbró que para constituir el marco conceptual de las prácticas de la orientación educativa como idea central, se derivaron otras como vocación, encauzar, orientar, aptitudes, habilidades, lo cual nos llevó a recordar lo que menciona Villoro (2013: 122), cuando alude a las características del pensamiento moderno y establece: “Así como en algunas partituras musicales podemos percibir una frase simple, germen de varios temas que se entrelazan y desarrollan, así también, tal vez podamos dar con una idea nuclear incluida en los temas acabados de señalar”.

Por tal razón, en esta investigación al reconocer en algunos elementos dispersos, pero a la vez entrelazados tanto en la investigación documental como en el trabajo de campo, fue que se plantearon las preguntas relativas a estos aspectos y es a través de este trayecto que pudimos observar que en las prácticas de la orientación que se entrelazan con la vocación, hay dos ideas principales acerca del factor del cual depende que el individuo encuentre la oportunidad de subsistencia; por un lado el mandato divino y por el otro las diferentes instituciones que se crean en la sociedad. Así mismo, se observó la constante de encauzar a los jóvenes en los diferentes momentos históricos

En los dos casos se trata de una asignación o reasignación, nada más que desde la perspectiva de Castoriadis (2013), la lectura que realizamos, nos llevó a concluir que finalmente consiste en la puesta en escena de una representación que asigna la sociedad y que el sujeto construye para dar un sentido a su existencia; es decir, construir las posibilidades para actuar y pensarse de otra manera. La visión de dicho autor nos permitió observar, sobre todo en el apartado en defensa de una vocación, cómo los personajes en cuestión se reconocieron en el otro desde su propio proyecto; lo que su interior interiorizó y nuevamente se exteriorizó; la forma en que interpretaron ese tejido de relaciones dentro de la dimensión familiar y social y cómo se manifestaron en esas relaciones los afectos, deseos, inquietudes y expectativas.

En los casos presentados en la vocación como deseo, se trata de sujetos que son capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre el sentido de las instituciones que construye la sociedad, se trata de sujetos que actúan motivados

por la voluntad y el deseo de una subjetividad reflexiva y deliberante, creando alternativas innovadoras u originales a sus propias condiciones de existencia. Les es posible construirse un sentido para sí en su vínculo con los otros. Lo cual equivale a cuestionar lo que es, lo que ha sido, para posar una mirada autónoma, hacia lo que podría ser (Anzaldúa, 2009: 195).

A través de la noción de subjetividad reflexiva y deliberante que también implica la voluntad, pudimos inferir, desde la consideración del tipo de órdenes sociales en que vivieron y en dónde se movieron, algunas de las razones que impulsaban sus actos y pensamientos, así como la interacción con los otros y sus contextos. Con la noción de imaginario social fue posible identificar eso que Castoriadis también reconoce como la antinomia entre la psique y lo histórico-social.

En la revisión que se realizó del hacer y decir de los personajes presentados, fue posible reconocer lo que Weber llama “calling” o llamado; o bien lo que también se ha llamado cumplir su destino; es decir, cuando sigue la pendiente de su inclinación, de su esencial necesidad, cuando se realiza, cuando está siendo lo que en verdad es; (Ortega, 2004) o bien, como diría Castoriadis “Deseo y pido, que antes que nada, mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme y desarrollarme” (2013: 146-147).

CAPÍTULO II EL ROL INSTITUIDO. ORIGEN DE LA FUNCIÓN DEL ORIENTADOR.

Como se mencionó en el capítulo anterior, esta investigación tiene como propósito identificar las tensiones que se manifiestan entre el rol instituido y el rol asumido por el orientador en su práctica, dado que, la orientación educativa en México a nivel de educación básica, ha pasado por cambios radicales en su quehacer; los que van desde reformas constitucionales, adiciones al marco legal que la rige, aplicación de diversos dispositivos en el sistema educativo, nuevos planes y programas, así como proyectos para el nivel de secundaria y nuevos esquemas de regulación del trabajo tanto de las escuelas, como de los docentes, orientadores, directores y alumnos.

Para captar la especificidad de lo que sucede en el aquí y el ahora, se llevó a cabo el análisis de los procesos discursivos con el objeto de vislumbrar de qué están hechas las prácticas de los orientadores hoy en día; no se trata de establecer el origen fechado, sino de identificar los momentos de fuerza y de contradicción que hicieron que esta práctica cambiara hasta caracterizarse en lo que se manifiesta en la nueva reforma.

Para lograr este fin, se trabajó con las siguientes interrogantes en un sentido analítico: ¿Cómo se instituyó la orientación en la educación?, ¿Cuándo y cómo se generó esa función en las escuelas? La orientación, ¿cuándo se hace necesaria? ¿Cómo se creó el puesto del orientador? ¿Cuándo y cómo se fue transformando la función del orientador? ¿Cuáles son las tensiones al interior en esa transformación? y ¿Cómo han cambiado las prácticas con la nueva reforma?

Este trabajo de interrogación se inició con el recorrido que nos llevó a conocer y analizar el proceso de configuración institucional de las prácticas de la orientación. Fue así como primero planteamos la noción que elegimos de rol instituido como el establecido por la autoridad educativa a través de los instrumentos normativos. El rol asumido como la percepción del orientador acerca del encargo laboral que se le asignó como la interiorización de creencias, emociones, representaciones y conductas de la práctica cotidiana para desempeñarse en la realidad y, el rol ideal, como un rol subjetivo en el que se

manifiesta cómo se imagina cada docente tutor, orientadoras, trabajadoras sociales y directivos, como debe ser; esto se expresa desde sus valores.

Por otro lado, con el propósito de analizar la categoría de los roles, consideramos la concepción de Pichon-Rivière (2009) debido a que ésta nos proporciona los elementos que más adelante nos permitirán la articulación con los datos empíricos que se construyeron. Aunque el autor analiza los mecanismos de asunción y adjudicación de roles a partir de una categorización de los fenómenos grupales ya que el grupo se estructura sobre la base de dicho interjuego, en este caso se retoma la perspectiva en la consideración de que el rol se asigna y reconoce en cada sociedad y no sólo en el ámbito de los grupos tal y como se puede vincular con la perspectiva del autor. En este sentido y para efectos de este trabajo, los roles representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo (Pichon-Rivière, 2009; 152).

Asimismo la perspectiva de Pichon-Rivière, se basa en un esquema conceptual, referencial y operativo relativo al funcionamiento de los grupos que concibió en términos operativos (de ahí la categoría de "grupos operativos") y para el caso que nos ocupa nos permitimos retomar estas concepciones de Pichon-Rivière en cuanto a la dinámica que se establece entre los integrantes de un grupo situado en un establecimiento institucional, como el caso de la escuela secundaria en la que se llevó a cabo este estudio. Todo ello porque la perspectiva de dicho autor, en este caso, permite la comprensión horizontal (la totalidad comunitaria) y vertical (el individuo inserto en ella) de la dinámica que se establece, la que está en permanente situación de cambio, así como de los problemas de adaptación del individuo a su medio como sucede en el ámbito escolar donde se llevan a cabo las prácticas de la orientación (Pichon-Rivière, 2009; 150).

De manera que retomamos las categorías que desde la concepción que nos ofrece Pichon-Rivière sólo en cuanto a su potencia heurística para la comprensión de los fenómenos que interesan a esta investigación. Por ello no se analizarán las interacciones grupales desde la perspectiva señalada ya que en ningún momento

fue intención de este trabajo llevar a cabo una experiencia grupal sostenida con un encuadre operativo.

La noción de rol que Pichon-Rivière ofrece a partir de sus desarrollos teóricos y prácticos incluye los siguientes fenómenos:

1. **Afiliación o identificación** con los procesos grupales, pero en los que el sujeto guarda una determinada distancia, sin incluirse totalmente en el grupo. Este primer momento de afiliación, propio de la historia de todo grupo se convierte más tarde en:
2. **Pertenencia**, una mayor integración al grupo, lo que permite elaborar a los miembros una *estrategia*, una *táctica*, una *técnica* y una *logística*. La pertenencia es la que hace posible la planificación.
3. **Cooperación** consiste en la contribución, aun silenciosa, a la tarea grupal. **Se establece sobre la base de roles diferenciados**. Es a través de la cooperación como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego de lo que el autor define como verticalidad (lo referido a la historia personal del sujeto) y horizontalidad (al proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros).
4. **Pertinencia** es la categoría que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescripta (determinada, recomendada) y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia el proyecto.
5. **Comunicación** que se da entre los miembros, puede ser verbal o preverbal, a través de gestos. Dentro de este vector, el autor toma en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje, a eso le llama metacomunicación. Cuando ambos elementos entran en contradicción se configura un *malentendido* dentro del grupo (Pichon-Rivière, 2009; 154).

Los mecanismos de asunción y adjudicación de roles desempeñan en el acontecer grupal un papel fundamental. De éstos, el autor destaca cinco, el del

coordinador, rol de portavoz, de chivo emisario, el de líder y, el de saboteador debido a la importancia que adquieren en la vida del grupo.

El coordinador cumple un rol prescripto: el de ayudar a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones. Su instrumento es el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subyacente. Se integra en un equipo como un observador por lo general no participante, cuya función consiste en recoger todo el material, expresado verbal o preverbalmente en el grupo, con el objeto de realimentar al coordinador, en un reajuste de las técnicas de conducción (Pichon-Rivière, 2009; 155).

El rol de portavoz se caracteriza porque estos roles no son estereotipados sino funcionales y rotativos. El portavoz de un grupo es el miembro que en un momento denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. Pero el portavoz no habla sólo por sí sino por todos, en él se conjugan lo que llamamos verticalidad y horizontalidad grupal, entendiendo por verticalidad lo referido a la historia personal del sujeto, y por horizontalidad el proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de sus miembros. El portavoz puede desempeñar su rol en virtud de que se da en él una articulación entre su fantasía inconsciente –fantasía que sigue un modelo primario- y el acontecer del grupo en que se inserta (Pichon-Rivière, 2009; 158).

Para hablar de los otros dos roles debemos considerar que en ese proceso natural de adjudicación y asunción de roles, uno de los miembros del grupo se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea, en un acuerdo tácito en el que se compromete tanto él como los otros miembros. Aparecen entonces los mecanismos de segregación configurándose otra de las situaciones significativas: la de chivo emisario. Otro miembro en cambio, siempre por el mismo proceso, puede hacerse depositario de aspectos positivos del grupo y obtiene un liderazgo que se centrará en una o varias de las categorías ya enunciadas (pertenencia, cooperación, etc.) sin embargo ambos roles, el de líder y chivo emisario están íntimamente ligados, ya que el rol de chivo surge como preservación del liderazgo a través del proceso de disociación necesario al grupo en su tarea de discriminación.

Agregamos a estos tres roles el de *saboteador*, que es, habitualmente, el liderazgo de la resistencia al cambio (Pichon-Rivière, 2009; 159) el principio de *complementariedad* debe regir el interjuego de roles en el grupo; esto permite que sean funcionales y operativos. Cuando aparece la *suplementariedad*, invade al grupo una situación de competencia que esteriliza la tarea. Pichon-Rivière plantea que en el interjuego de los roles el grupo, cuando los miembros de éste, siguiendo un proceso natural de adjudicación y asunción de roles, se hacen también depositarios de los aspectos negativos del rol o de la tarea.

Una vez planteada la noción de rol que consideramos en esta investigación como el prescripto o instituido, el cual es establecido por la autoridad educativa a través de los instrumentos normativos ya que describe el rol que debe jugar el orientador para llevar a cabo sus prácticas. Cabe hacer mención que con el propósito de reconstruir el proceso de configuración institucional de dichas prácticas, se fueron identificando las condiciones sociales emergentes que conformaron el dispositivo que hicieron posible la aparición de este saber, es decir, situar esas “condiciones sociales emergentes” en lo que desde ciertas perspectivas configurarían lo que Foucault hubiera llamado “dispositivo” (Anzaldúa, 2005: 99).

Se trabajó entonces con el archivo documental que corresponde a diferentes momentos en la estrategia metodológica, respecto al primer momento nos referimos a la creación de la Oficina de Orientación Vocacional en febrero de 1952¹⁹. Debido a que el saber circula en discursos, y dichos discursos no son sólo enunciados, también están articulados y siguen normas y reglas, que tienen que ver con las instituciones y así se conforman las prácticas que están organizadas de una determinada manera. Se trató entonces de interrogar esos discursos para conocer las necesidades teóricas y prácticas que dieron origen a lo que se construyó como objeto de investigación.

Tomando en cuenta lo que presenta la realidad acerca del objeto de estudio, se elaboraron las tablas de análisis de las etapas de las prácticas

¹⁹ El detalle de los documentos que conforman dicho archivo obra en poder la investigadora, no se integró a los anexos por motivos de espacio. Sin embargo, más adelante se presenta un ejemplo.

discursivas, con el objeto de concentrar y sistematizar la información obtenida a partir del análisis crítico y así, facilitar su estudio. Desde la noción de dispositivo se recurrió al sistema de diferenciaciones (jerarquías en torno al rol del orientador), de los objetivos que se encuentran en el programa (se interrogó el para qué, es decir objetivos), de las modalidades instrumentales, formas de institucionalización (efectos de la palabra, normas y establecimiento del rol esperado), grados de racionalización (concepciones teórico-filosóficas) y las disposiciones arquitectónicas²⁰.

Ejemplo del análisis de un documento:							
LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS							
DISCURSO	INSTITUCIÓN	QUIÉN LO DIJO	PARA QUÉ (objetivo urgente) (objetivos y forma de instrumentación)	EFFECTOS DE LA PALABRA (Normas) (Establecimiento del rol esperado)	CONCEPCIONES TEÓRICO-FILOSÓFICAS	DISPOSICIONES ARQUITECTÓNICAS	NECESIDADES TEÓRICAS/PRÁCTICAS
Programa de actividades del Orientador de las escuelas secundarias diurnas del D.F	SEP Dirección General de Segunda Enseñanza	Seminario de Orientadores que tuvo efecto durante los días del 3 al 15 de noviembre de 1958 en el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza. En voz de Prof. Luis Herrera y Montes.	Articular la experiencia con las disposiciones de 1954. Pruebas psicométricas, elaboración de expedientes, cuestionarios, autobiografía, mejoramiento del aprovechamiento. Entrevistas con padres de familia y jefes de grupo. Dar a conocer la normativa, orientar alumnos que trabajan, Información vocacional.	Se establece la formación de orientadores en el Magisterio, los cuales deberían cursar cuatro años de la Especialidad de Psicología en la Normal Superior y un curso intensivo de seis meses en el aspecto de orientación.	Psicopedagógica	Se instaló la oficina en el local que proporcionó el Director de la Escuela Normal Superior. La mayoría de los orientadores no disponía de local adecuado ni equipo de trabajo para realizar tareas de tipo advo. y menos aún para entrevistas ni exámenes colectivos.	Atención de los alumnos. Creación de condiciones escolares favorables.

Para facilitar la exposición derivada de interrogar los discursos y por consiguiente a la institución de donde surgieron, el contenido fue organizado de acuerdo con tres grandes fases. En cada una de ellas se hizo un recuento de los

²⁰ Dicho análisis se llevó a cabo sobre la base de las interrogaciones planteadas al inicio de este capítulo.

hechos y las situaciones más relevantes; así como de las condiciones específicas que nos llevaron a comprender cómo surgieron, cuáles fueron y cómo se han transformado. Las tres grandes fases fueron las siguientes:

- I.- Los antecedentes sólo en el discurso.
- II.- Los orígenes en la SEP y otras instituciones, UNAM, IPN. Creación de la Oficina de Orientación Vocacional.
- III.- Las reformas en los últimos veinte años

II.1 LOS ANTECEDENTES SÓLO EN EL DISCURSO.

Aunque aparecen algunos antecedentes sólo en el discurso, por ejemplo de Gabino Barreda a finales del siglo XIX, las conferencias en la Escuela Nacional Preparatoria en la primera década del siglo XX y las Guías de carreras elaboradas entre las décadas 20s a 50s, es hasta la década de los 50s que encontramos documentos específicos de la institución de esta práctica, con un discurso y la asignación de un lugar.

Así, en el texto “El dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal”²¹ Gabino Barreda (1868) consideraba que si la elección de carrera al azar implicaba un gasto para la nación, apostaba para que esa elección profesional se hiciera con base en las orientaciones que la ciencia daba en ese momento, con relación a las capacidades o las posibilidades de las personas.

Posteriormente, en la primera década del siglo XX se llevaron a cabo las “Conferencias que sobre las ventajas e inconvenientes de las diversas profesiones

²¹ ¿No es mucho más ventajoso que una persona antes de elegir definitivamente una carrera se ensaye y pruebe sus fuerzas intelectuales y sus inclinaciones particulares, recorriendo la más fundamental e importante de las diversas ciencias para hacer después, una elección definitiva, que necesariamente será más acertada, de la carrera a que su propia organización lo llame realmente... De este modo los gastos que la nación hace para proporcionar la instrucción, producirían frutos más abundantes y sazonados que aquellos que hasta hoy se han obtenido, dejando la elección de carrera al azar de accidentes fortuitos o de caprichos pueriles sin conocimiento de causa, como se hacía bajo el antiguo sistema. El primer deseo que naturalmente debe tener el que trate de elegir carrera... será el de hacer la elección en conformidad con las inclinaciones y con la capacidad de los interesados; pues de esa suerte el éxito se asegura de antemano y todas las dificultades se allanan por sí solas.

se dieron en la Escuela Nacional Preparatoria”, la primera impartida por Porfirio Parra (Parra, 1909). Algunas de ellas fueron: “De los requisitos de una buena elección de trabajo y del porvenir que espera a los alumnos que sólo terminen los estudios preparatorianos” dictada por Erasmo Castellanos Quinto. “Conferencia acerca de las ventajas e inconvenientes de la carrera de médico”, impartida por Enrique Aragón. Con el mismo título pero sobre la carrera de abogado, impartida por Francisco Herrasti y acerca de la carrera de ingeniero por Daniel Olmedo. En estas conferencias sobre todo se destaca el papel que juega el seguir al “llamado de la vocación” o a los intereses vocacionales. Todavía no se menciona nada concreto respecto al orientador, pero sí a una de las principales funciones que posteriormente formarán parte del encargo institucional.

De la segunda década del siglo XX hasta más o menos la década de los cincuentas en México se produce trabajo en el aspecto de la profesionalización, mientras que en el contexto mundial por 1931, surgió el *counseling* que fue una atención individualizada por parte de especialistas que se va desarrollando a lo largo de los años 30s, 40s y 50s. Uno de los primeros documentos localizados de los realizados en México corresponde al titulado “El Dr. Cavallari y la carrera de ingeniero civil en México” de 1906, elaborado por Manuel Francisco Álvarez. El segundo es “Las escuelas que preparan hombres útiles para la patria y la familia”. Guía para alumnos y para sus padres o tutores, elaborado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1914.

Es en 1934 cuando se elabora en la Facultad de Medicina, por Gonzalo Hernández Orta la tesis de licenciatura: “Un ensayo sobre elección vocacional”. Para 1937, en el VII Congreso Panamericano del Niño, Eulalia Guzmán presentaron dos ponencias relacionadas con la temática de la orientación: Eulalia Guzmán “La orientación profesional y la escuela primaria”, y Gral. Cristóbal Rodríguez con “La orientación vocacional en los niños “hijos del ejército”.

La década de los 40as se caracteriza por la publicación de diferentes artículos abordando la temática de la orientación, así como la creación de diferentes guías de carreras como fueron: “*Algunos datos sobre orientación vocacional*”, publicado en 1940 en la Revista Criminalia, por Edmundo Buentello.

En la Revista Educación Nacional se publicó en 1943, por Hernán Escalante Mendoza: *El problema de la vocación del adolescente mexicano*. Para 1947, Esperanza Balmaceda de Josefé, publicó en la Revista del Instituto Nacional de Pedagogía dos artículos: *Importancia de la Orientación Profesional para los países de América y Métodos para asegurar una coordinación sistemática entre las actividades de formación profesional y la labor de las autoridades responsables del progreso nacional, regional y local*.

En 1947, en la misma revista del Instituto Nacional de Pedagogía, el Profesor Luis Herrera y Montes publicó: *“Concepto y método de la orientación vocacional”*. La SEP publicó un *Directorio de profesiones* en 1949. En el mismo año se llevaron a cabo las conferencias de Orientación vocacional, patrocinadas y organizadas en la UNAM, por el Dr. Luis Garrido, abordando temáticas como: los bachilleratos especializados de la Escuela Nacional Preparatoria; función social del abogado; la profesión de maestro en las especialidades de la Facultad de Filosofía y Letras; descripción de profesiones como la de médico, economista, veterinario, cirujano dentista, ingeniero, arquitecto, músico, maestro de artes plásticas, contador, químico y la enfermera y su función social. En 1950 se publica la Guía Rotaria de profesiones y oficios.

Como podemos observar, en sus inicios la noción que se tenía acerca de orientar a los jóvenes en los procesos que se llevan a cabo para la toma de decisión respecto a la actividad, oficio o profesión a la que se iban a dedicar dentro del dispositivo económico, se dirigía más hacia un tipo de consejo en cuanto a la cuestión práctica de la orientación, más que al aspecto psicopedagógico.

II.2 LOS ORÍGENES EN LA SEP Y OTRAS INSTITUCIONES, UNAM, IPN. CREACIÓN DE LA OFICINA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

En la década de los cincuentas se inicia una serie de actividades que llevan a dar atención a la orientación educativa y vocacional en el sistema escolar básico, medio y superior. Surge debido a la necesidad creciente que tenía el país

de contar con el elemento humano técnico en su desarrollo económico-industrial. El objetivo era contar con una adecuada preparación de técnicos y profesionales a partir de la escuela, para favorecer un mayor aprovechamiento de recursos naturales y humanos del país. En este contexto y para cubrir estas necesidades se llevó a cabo el 25 de febrero de 1952, la creación de la Oficina de Orientación Vocacional, con base en el proyecto para la creación de los servicios de orientación, elaborado por el Profesor Luis Herrera y Montes, (SEP, 1967) el cual fue aprobado con el oficio No. 3827 de fecha 25 de febrero de 1952. (Se anexa copia del oficio en el anexo II.1)²²

Instalada en el edificio de la Escuela Normal Superior, con mobiliario de esa misma dependencia, hasta el mes de junio de 1966, quedando adscrita al Departamento Técnico de la Dirección General de Segunda Enseñanza, dicha oficina contaba con tres secciones: información vocacional, exámenes psicotécnicos y entrevista y asesoramiento (Herrera y M., 1974). De acuerdo con el oficio 3827 se creó la oficina mencionada con las siguientes secciones y personal:

Secciones: a).- La de Información Vocacional,
b).- La de exámenes Psicotécnicos y
c).- La de Entrevista y Asesoramiento.

Personal: Profra. Estela Ramírez Martínez.
Profra. Ma. De la Luz Díaz Infante.
Profra. Rosa María Barriga Vázquez.
Profr. Hernán Escalante Mendoza.

El oficio hace referencia a que se utilizaría, en los trabajos de experimentación, un equipo técnico que ofrecía el Profesor Herrera, el cual sería alquilado por la Secretaría de Educación, mediante el Contrato correspondiente. Sin embargo, en el Boletín de la SEP de marzo de 1967, en el que se hace una reseña de los antecedentes de la Oficina de Orientación Vocacional, se menciona que no se llevó a cabo el punto No. 3, por lo que no fue utilizado dicho material

²² La información respecto a esta etapa se desprende del Boletín No. 1, titulado "Servicio de Orientación Educativa y Vocacional de Segunda Enseñanza" elaborado por la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional, publicado en marzo de 1967.

particular. En este Boletín se menciona que durante los años de 1952 y 1953 se realizaron los trabajos de planeación, elaboración y adaptación de materiales de orientación, y se experimentaron las técnicas y procedimientos propios de la Orientación Educativa y Vocacional, en las escuelas secundarias 4 y 28.

Los primeros orientadores.

En febrero de 1954, la Dirección General de Segunda Enseñanza creó el Servicio de Orientación en las escuelas secundarias diurnas dependiente de la Oficina de Orientación Vocacional. Para tal efecto fueron comisionados 34 maestros con su plaza de profesor de primaria en las escuelas secundarias, desempeñando su labor durante 18 horas semanales en las que atendían a los alumnos de la escuela según las necesidades y oportunidades, haciendo énfasis en problemas de aprendizaje y específicamente, de carácter vocacional en los terceros años. El requisito para ingresar al servicio fue el certificado de “Maestro de Normal y Técnico en Educación”, debiendo haber cursado un seminario de Orientación Vocacional y haber obtenido un alto promedio en las materias psicológicas.

El 1° de marzo de 1960, la Secretaría de Hacienda autorizó la transferencia de la plaza de Profesor de primaria a la de Profesor Orientador de Enseñanza Secundaria D.F., Maestro de Normal Urbana Titulado en Educación, Postgraduado con 9 horas semanales, aún cuando los maestros orientadores continuaron atendiendo las necesidades de la escuela con mayor tiempo. En el mismo año, la misma Secretaría autorizó plazas de 12 horas, las que se asignaron de acuerdo con el escalafón, que a su vez fue formulado por una comisión de maestros orientadores y la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional. Posteriormente, en marzo de 1963, se crearon las plazas de ascenso de 14 horas y, el 1° de marzo de 1964, otras de 17. Ambas fueron dictaminadas por la Comisión Mixta de Escalafón.

A partir de 1962, con la primera generación de Maestros Orientadores egresados de la Escuela Normal Superior, con nombramiento de 10 horas, se amplió el servicio particularmente en las secundarias de nueva creación. Algunos psicólogos egresados de la UNAM con título y experiencia como profesores de la escuela primaria ingresaron al Servicio de Orientación de las Escuelas Secundarias.

El fundamento para la elaboración de los objetivos partió de la siguiente premisa: “La orientación es una actividad inherente al proceso educativo”, por lo cual, se plantea, como finalidad general “Coadyuvar al desenvolvimiento integral y armónico de la personalidad del adolescente de la escuela secundaria utilizando sus propias técnicas y recursos”. Tratando de alcanzar la meta propuesta, el Servicio de Orientación se organizó de la siguiente manera (SEP, 1967):

- I. La Oficina de Orientación Educativa y Vocacional funcionó como eje directivo y coordinador de las experiencias de los Orientadores. Su finalidad específica era “Hacer más eficiente la labor de los orientadores en las escuelas secundarias”. El personal de la Oficina había venido trabajando en equipo para la realización de dichas tareas, las cuales habían sido organizadas en el siguiente plan general de trabajo:

Tabla 2

Organización del plan general de trabajo de la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional

Responsable	Tareas	Nombramiento
Profra. Ma. De la Luz Díaz Infante	Dirección y asesoramiento técnico del personal de la Oficina y de los orientadores de las escuelas secundarias: charlas, visitas, etc. Elaboración de materiales de O.E.V. Reuniones con los orientadores de las escuelas secundarias.	17 horas.
Profra. Rosa María B. de Verduzco	Elaboración y revisión de normas de los materiales de O.E.V. Otros cálculos estadísticos: coeficiente de consistencia, correlaciones, etc.	20 horas
Profr. Pedro Polo López	Elaboración del Boletín de la Oficina de Orientación y de los materiales específicos	

	de información vocacional.	14 horas
Profr. Sergio Rangel Reyes	Elaboración de materiales de O.E.V. Control del material de la Oficina de Orientación. Organización de datos sobre los orientadores.	10 horas

II. El cuerpo de orientadores se proponía, por medio del contacto directo con los escolares, utilizar sus experiencias vitales en las que encuentra problemas de adaptación y elección para encauzar su desenvolvimiento y autodeterminación. De este propósito derivaban sus objetivos concretos que eran: “Asistir al alumno técnica y sistemáticamente”:

- a) En su adaptación personal dentro de los diferentes grupos sociales en que interactúa.
- b) Para que lograra el rendimiento óptimo de sus capacidades.
- c) En el cumplimiento de la tarea evolutiva de la elección vocacional en su primera fase.

El cuerpo de orientadores asesorado por la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional tenía un programa específico para lograr estas finalidades como resultado de un proceso gradual de experimentación y adaptación.

PROGRAMAS

En 1954, se iniciaron las labores de la orientación en las escuelas de Segunda Enseñanza con un plan de trabajo elaborado por cada maestro orientador responsable del servicio, el cual fue puesto a consideración de los directores, quienes aportaron sugerencias o rechazaron actividades de acuerdo con las necesidades existentes en cada escuela. De los informes de cada orientador al finalizar el primer año de trabajo, surgió la necesidad de discutir aspectos teóricos y resultados prácticos del trabajo realizado, para lo que la mencionada oficina organizó un seminario en el que se haría revisión de algunos conceptos, principios y técnicas de la orientación a fin de organizar y formular un

plan o un programa que unificara el trabajo recién establecido y los procedimientos empleados.

Dicho seminario fue constituido por los orientadores de las escuelas secundarias del D.F. bajo la presidencia del responsable de la Oficina Profesor Luis Herrera y Montes, la asistencia del Director General, Profesor Mariano Miranda y el Jefe del Departamento Técnico, Profesor Jesús Teja Andrade. En el programa de este primer seminario se desarrollaron los siguientes temas:

- I. Precisión de objetivos.
- II. Técnicas de O.E.V.
- III. El diagnóstico y el pronóstico.
- IV. El proceso de la orientación del alumno.
- V. El orientador y sus relaciones con la escuela y otras instituciones.
- VI. El trabajo del orientador en relación con los padres de familia.
- VII. Conducta y actitudes del orientador.

SEGUNDA ETAPA.

De esta segunda etapa surge la formulación del plan general de trabajo para 1955. En 1956 el Profesor Luis Herrera y Montes formula y da a conocer en su folleto "La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza", el primer proyecto de un programa de las actividades de los orientadores en las escuelas secundarias del D.F. (Anexo No.II.2) Dicho programa fue revisado periódicamente en seminarios, con la participación de los maestros en servicio y de acuerdo con sus experiencias y las condiciones de trabajo propias.

Más adelante, como resultado del seminario de orientadores que se efectuó del 3 al 15 de noviembre de 1958 en el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza, la Oficina de Orientación formuló, imprimió y distribuyó a cada orientador el programa en que debía basarse el trabajo durante los años 1959-1960. Este comprende una serie de actividades jerarquizadas por su importancia, de acuerdo con las conclusiones derivadas de las reuniones del seminario. (Anexo II.3).

Ya en el programa mínimo de Orientación Educativa y Vocacional 1961-1962 se hace notar que hay actividades obligatorias y se incluyen entre paréntesis las que sólo son sugerencias recomendables. Abarca las actividades que corresponden a cada uno de los grados de la Enseñanza Secundaria separándolas por semestres. (1er semestre, 2º semestre) relacionadas con los siguientes aspectos:

- I. Para el conocimiento del alumno.
- II. Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.
- III. Para localizar alumnos con problemas.
- IV. Para la adaptación del alumno a la escuela.
- V. Atención de casos especiales.

En los programas del segundo semestre para los terceros años ya aparecen las actividades de Orientación Vocacional. Este programa sigue vigente con su carácter de experimental como todos los anteriores, quedando sujeto a las rectificaciones progresivas que la práctica constante de los orientadores sugiera y según los elementos con que se cuente. En 1961, se presentó como urgente la necesidad de elaborar un programa de Orientación Educativa y Vocacional cuando se hizo la reforma al programa general de secundarias en que se consideraba obligatoria una hora semanal de actividades en el tercer grado; en él se recomienda que se procure realizar en lo posible los aspectos fundamentales del mismo. Este programa comprende:

- I. Problemas y objetivos.
- II. Procedimientos y actividades.
- III. Recomendaciones metodológicas.

Fue elaborado por el profesor Luis Herrera y Montes como “Un bosquejo del programa del Aspecto colectivo de la Orientación Educativa y Vocacional” (Una hora semanal de actividades en el 3er grado. A fines del año de 1963, se nombró una comisión que estudió resultados y posibilidades del desarrollo del programa antes indicado, elaborando unas sugerencias para el Desarrollo de Programa de Orientación Educativa y Vocacional en las Escuelas Secundarias, en el que se separan las actividades por semestres y se limitan, basados en la

experiencia, el número mínimo de sesiones para cada actividad. Así mismo se indican las Actividades Generales para realizar fuera de la hora de atención colectiva.

También se elaboró un Programa para Habilitados en Orientación (Profesores comisionados sin preparación de Orientadores) divididas las actividades por semestres y número de sesiones (Boletín 3 Asociación de Maestros Orientadores). Para marzo de 1967, la Oficina de O.E.V. formuló un Programa Experimental para Maestros Orientadores separado por semestres y dando número de sesiones, refiriéndose al que apareció en el Boletín No. 3 de la Asociación Mexicana de Maestros Orientadores, haciendo las correcciones y aclaraciones pertinentes.

Todos los programas conservaron su carácter experimental ya que fueron constantemente revisados de acuerdo con las necesidades del avance de las técnicas y la participación directa y amplia de los maestros orientadores, basada en sus experiencias. En resumen, se disponía entonces de un programa mínimo para 1º, 2º y 3er grado con actividades básicas y complementarias y un programa específico para 3er año; así como el de las escuelas foráneas que también se elaboró en ese intervalo. Estos programas, para cumplir con la atención a necesidades básicas de adaptación y elección, contenían actividades en relación con los siguientes problemas:

- a) De aprendizaje.
- b) De conducta.
- c) Vocacionales.

Los programas estaban vigentes en la medida en que lo permitió la preparación del orientador, el número de horas de que disponía, el número de grupos que atendía, el horario que se le había fijado, la organización misma de la escuela, la comprensión y colaboración de las autoridades y maestros así como los recursos de: local, mobiliario, equipo y material de trabajo, etcétera.

LIMITACIONES

Las limitaciones fueron analizadas en el mismo Boletín de marzo de 1967, en el cual se comenta que hasta esa fecha estaban registrados en la mencionada

Oficina 153 orientadores, de los cuales, 142 atendían grupos de 1º, 2º, y 3º en escuelas secundarias diurnas y nocturnas. Se disponía de datos actualizados en el primer semestre de 1967, como los siguientes:

- A 121 orientadores de Secundarias Diurnas se les estaba pagando un total de 1524 horas semanales, cuya distribución por orientador fluctuaba desde 6 hasta 17 horas. Se había responsabilizado a los orientadores para que con ese tiempo atendieran 1542 grupos con hora fija u ocasionalmente. Puede inferirse que los 121 orientadores estuvieron en contacto con 88352 alumnos, correspondiéndole como promedio a cada uno atender 13 grupos con un total de 730 alumnos, tomando como término medio 56 por grupo.
- Una de las limitaciones más importantes que ha tenido el Servicio es el exceso de alumnos y de grupos que cada orientador atendía, en relación con el número de horas en las que debían desempeñar su labor. Se dice que en aquellos países donde la orientación ya está prevista y organizada, cada orientador de tiempo completo tiene a su cargo el encauzamiento de 25 alumnos, cifra que representaba la tercera parte de los que le correspondía atender como promedio en el D.F. por cada orientador con 12 horas (tiempo promedio). Así mismo decía: "si a esto agregamos el que en algunas escuelas los grupos fluctúan entre 60 y 70 alumnos, se comprenderán las inadecuadas condiciones en que se realiza el servicio".
- Por otro lado, en la organización de los horarios no se daba a la orientación la importancia que ameritaba, señalando generalmente para tal actividad las horas que ningún maestro quería aceptar: las últimas del día de trabajo, después de Talleres, o de Educación física, en los que los alumnos ya estaban muy inquietos, fatigados y con necesidad de tomar alimento, situación que favorecía la poca disposición para recibir la ayuda que se les ofrecía.

- La mayoría de los orientadores no disponía de local adecuado ni equipo de trabajo para realizar sus tareas de tipo administrativo y menos aún para entrevistas individuales ni exámenes colectivos.
- La labor del orientador en gran parte, se había realizado en forma aislada y en ocasiones con interferencia de otros servicios, muy especialmente de trabajo social, cuyo programa había invadido el campo de la orientación, que tiene sus técnicas y recursos propios.
- Otra limitación del servicio fue la carencia de maestros coordinadores o jefes de grupo con el número de horas necesarias para atender los grupos en las tareas educativas específicas que les correspondían y que se complementaban con el servicio de orientación.
- Tampoco se contaba con la adecuada relación entre el servicio de orientación y los directores de las escuelas secundarias para la mejor coordinación de las actividades de Orientación Educativa y Vocacional.

NECESIDADES DE LA OFICINA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL

Nuevamente el Profesor Luis Herrera y Montes y su equipo, después de realizar un análisis de los resultados, llegaron a la conclusión de que habiendo alcanzado mayor amplitud el servicio, por el número de orientadores, escuelas secundarias y población escolar, sería conveniente que la Oficina de O.E.V. se organizara en una forma más amplia, para dar atención a los diversos problemas y necesidades de las escuelas. Plantearon que se requería una unidad más amplia que consistiera de las siguientes secciones:

- I. Dirección y coordinación técnica.
- II. Información vocacional.
- III. Elaboración y experimentación de materiales psicotécnicos (tests, escalas, cuestionarios, fichas, etc.)
- IV. Investigaciones estadísticas.
- V. Control y supervisión.
- VI. Asesoramiento y servicio.

Plantearon que si se trataba de atender toda la rama de Orientación de Segunda Enseñanza en la República, era necesario contar con un mínimo de 12 personas, debidamente seleccionadas por la propia Oficina, tomando en cuenta su preparación y antecedentes profesionales. Respecto al local, mencionaron que era necesario conformar un ambiente de aislamiento y comodidad donde se pudieran hacer exámenes, tener reuniones con Orientadores, Directores, asesorar maestros, padres de familia, y alumnos y, realizar trabajos de investigación. También hacían falta uno o dos pequeños locales interiores para seminarios y reuniones de Orientadores, biblioteca, así como cubículos para entrevistas, almacén y archivo de la Oficina.

Es importante destacar la siguiente categorización respecto a las actividades que le competían al orientador, y que fueron resultado del Seminario de Orientadores que tuvo efecto durante los días 3 al 15 de noviembre de 1958 en el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza.

Tabla 3	
<i>Actividades que le competían al orientador en 1958</i>	
I. Para el conocimiento de alumno.	<p>A. Actividades mínimas: Pruebas, cuestionarios y expediente personal</p> <p>B. Actividades complementarias altamente recomendables. Pruebas, obtener informes del alumno de padres y maestros. Composiciones de los alumnos.</p> <p>C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Cuestionarios sobre hábitos de estudio, gustos y aptitudes. Guión autobiográfico y llevar ficha o registro acumulativo.</p>
II. Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.	<p>A. Actividades mínimas: Colaborar con jefes de clase y maestros de grupo. Investigar causas de reprobación. Elaboración de horario de estudio. Discusión con padres y jefes de grupo sobre reprobación.</p> <p>B. Actividades complementarias altamente recomendables. Discusión en reuniones breves sobre hábitos de estudio de sus hijos.</p> <p>C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Procurar que se lleve registro permanente y mensual de reprobados y que los jefes de grupo elaboren gráficas de aprovechamiento.</p>
III. Actividades relacionadas con la adaptación escolar del alumno.	<p>A. Actividades mínimas: Dar a conocer las normas y disposiciones acerca de la conducta, lograr la adaptación a éstas. Entrevista personal con alumnos que trabajan.</p> <p>B. Actividades complementarias altamente recomendables. Familiarizar y adaptar a los alumnos de primer grado en la escuela.</p>
IV. Actividades tendientes al mejoramiento de las	<p>A. Actividades mínimas: Entrevistas personales para tratar conflictos y aprovechamiento.</p>

relaciones interpersonales de los alumnos.	B. Actividades complementarias altamente recomendables. Mejorar las relaciones de los alumnos entre sí.
V. Actividades relacionadas con la elección de carrera.	A. Actividades mínimas: Aplicación de cuestionarios, proporcionar información sobre las carreras. Informar a los padres sobre los resultados. B. Actividades complementarias altamente recomendables. Elaborar y fijar carteles con información sobre las nuevas carreras. C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Dar a conocer campos ocupacionales de su interés y que se relacionen con profesionistas que desempeñen las ocupaciones que les interesan.
VI. Actividades destinadas a ayudar a los alumnos a ingresar en escuelas postsecundarias.	A. Actividades mínimas: Llevar un fichero con información acerca de escuelas a las que pudieran ingresar los alumnos que no sean aceptados en las escuelas postsecundarias de su preferencia, así como trámites y requisitos de ingreso. C Actividades complementarias de importancia secundaria. Aprovechar los servicios de estudiantes de escuelas postsecundarias para la información vocacional de los alumnos.
VII. Actividades destinadas a ayudar a los alumnos en sus problemas de salud, higiene y arreglo personal.	A. Actividades mínimas: discutir problemas originados en la deficiencia física (particularmente de los órganos de sentidos) B. Actividades complementarias altamente recomendables. Remitir al médico o a la policlínica los alumnos que necesitan atención médica C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Entrevista personal para discutir con los alumnos sus problemas de índole sexual y arreglo personal.
VIII. Actividades encaminadas a ayudar a los alumnos a resolver sus problemas económicos.	C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Abordar los problemas económicos y ayudar a los alumnos que trabajen y que quieran trabajar en las vacaciones.
IX. Actividades diversas encaminadas a crear condiciones escolares favorables para la O.E.V.	A. Actividades mínimas: Reunirse con el director, trabajadora social, médico y jefes de grupo para coordinar actividades. B. Actividades complementarias altamente recomendables. Proporcionar informes sobre otros planteles para alumnos rechazados. C. Actividades complementarias de importancia secundaria. Participar en la formación de comisiones, formación de clubes, periódico mural, selección y clasificación de alumnos.
X. Actividades destinadas a contribuir al mejoramiento de los procedimientos y técnicas de la O.E.V.	Colaborar en el mejoramiento de las técnicas de orientación vocacional; idear o adaptar nuevos instrumentos, sugerir modificaciones a los existentes , remitir a la Oficina de Orientación Vocacional informes y datos estadísticos que permitan mejorar los cuestionarios y pruebas, etcétera.

Llama la atención el hecho de que el Profesor Herrera y Montes, en un primer momento, propusiera que los servicios de orientación en educación básica se instrumentaran iniciando en el Distrito Federal titulando su propuesta: "Proyecto para realizar un proceso de experimentación en los servicios de la orientación

vocacional”, el hecho de llamarle proyecto nos hace pensar en el concepto de Castoriadis (2013: 124) de proyecto, como “el elemento de la praxis”, ya que dicho autor considera que una praxis determinada, establece sus vínculos con lo real, basándose en una definición concretada de sus objetivos, así como en la especificación de sus mediaciones. De igual forma, considera que la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de esta transformación, debe tomar en consideración las condiciones reales y que animan una actividad.

El proceso por el cual se llevó a cabo el proyecto se describe a través del trabajo coordinado por el Profesor Herrera y Montes mediante las actividades que fueron descritas líneas arriba desde la planeación, hasta la experimentación de técnicas y procedimientos propios de la Orientación Educativa y Vocacional.

El reflexionar acerca de la propuesta del Profesor Herrera como un proyecto respecto a la creación de la Oficina de Orientación Vocacional en la SEP, y por ende, al tratar de explicar cómo surgieron estas prácticas, nos llevó a reflexionar en las preguntas y respuestas que formula Castoriadis (2013) respecto a ¿Cómo se imponen las instituciones? Y ¿Cómo aseguran su validez efectiva? Así, nos dice que lo hacen superficialmente y sólo en algunos casos lo hacen mediante la coerción y las sensaciones. Menos superficialmente y de manera más amplia, mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Pero en última instancia lo hacen mediante la formación (elaboración) de la materia prima humana en individuo social, en este caso el orientador, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de la perpetuación de tales instituciones (2005: 67).

En el mismo texto, dicho autor, nos dice que “todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus “partes totales” como diría un matemático. De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, no son solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla”. Castoriadis (2005: 67-68)

LA SOCIEDAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES

En este intento por explicar cuáles son los acontecimientos que surgen a partir de la “urgencia” dentro del entramado de las condiciones ya sean ideológicas, políticas, económicas o sociales que se tienen que resolver a través de una “nueva” práctica como la orientación educativa, advertimos que es en la década de los cincuenta del siglo pasado, cuando de manera accidentada y dispersa había otro grupo de profesionales que laboraba, ya sea en el IPN, la UNAM, y otras universidades como las de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato que también empezaban a presentar propuestas relacionadas con las prácticas de la orientación educativa.

En este caso, como el de la creación de esta práctica en la SEP se revisaron documentos que han permanecido callados o silenciados por algún tiempo, documentos que aluden a la emergencia de la práctica de la orientación, es decir, al espacio discursivo de la historia del presente, (González, 2010: 15-22) y así llegamos al análisis del discurso de un borrador proporcionado en 1986 por el Dr. Alfonso Campos Artigas, quien fuera presidente de la Sociedad de Estudios Profesionales. Dicho discurso nos da cuenta de que dos miembros de la sociedad mencionada fueron designados por la autoridad en la SEP, como representantes oficiales para asistir al I Congreso Mundial de Orientación que se celebró en la Ciudad de Bruselas del 17 al 26 de julio 1958.

El objetivo de instituir esta sociedad y de que se llevara a cabo dicho Congreso fue: Guiar a la juventud escolar y a los adultos trabajadores en sus aptitudes y vocaciones; así como ahondar en los problemas relativos a la técnica laboral, la relación estrecha entre el hombre y el trabajo, considerando todo desde el punto de vista del mejoramiento económico nacional, basándose en un amplio plan de acción que tendía a favorecer una adecuada preparación de técnicos y profesionales, a partir de la escuela y una equilibrada distribución de la energía humana, mediante métodos científicos en las diversas profesiones y en las diferentes regiones del país.

De los efectos de la palabra, es decir normas que se derivaron del establecimiento del rol esperado del orientador fue lo siguiente:

-Se organizaron en el IPN y UNAM Oficinas de Orientación Escolar y Servicio Social y el Departamento de Psicopedagogía respectivamente

-Se implantó en la UNAM, en la Facultad de Filosofía y Letras curso específico dentro del tercer año de la Especialidad de Pedagogía. Se estableció el Doctorado de Orientación Profesional, perteneciente a la carrera de Psicología en 1959, así como los Departamentos psicopedagógicos en las Universidades de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato.

Respecto a las disposiciones arquitectónicas²³: Se inauguró el Instituto Psicotécnico Mexicano. Su vigencia fue corta, casi por tres años, debido a que no recibió apoyo económico ni institucional, tuvo que desaparecer. En las necesidades teóricas y prácticas se planteó la necesidad creciente que tenía el país de contar con el elemento humano técnico en su evolución y desarrollo económico-industrial, así como favorecer la mayor aptitud y capacitación técnica para el trabajo y equilibrar la energía humana en la gama de actividades.

El objetivo de elaborar el documento también fue dar a conocer las conclusiones del Congreso y destacar la propuesta de la Sociedad de Estudios Profesionales respecto del plan de estudios que la formación del Consejero de Orientación debía tener. Proponían una base psicológica y una base económico-social (Economía y Sociología de México). Así mismo, plantearon que la Orientación Profesional debería ser vista como una verdadera formación profesional que tuviera una liga muy estrecha con la escuela, pero también, que representara la mejor base de la economía de una nación, por ser la que aseguraba la formación y adaptación del hombre, manifestando concepción teórico-filosófica orientada hacia aspectos económicos, sociales y psicológicos de naturaleza Fordista-taylorista.

En este documento se expresó también que a nivel conceptual, la posición mexicana de la Orientación Profesional era de avanzada ya que consideraba de

²³ Como se comentó líneas arriba se retomó la noción de dispositivo atribuida a la perspectiva foucaultiana y con ello se recurrió a un conjunto de nociones de entre las cuales destaca la de *disposiciones arquitectónicas* mencionadas en el trabajo de Anzaldúa, (2005) que analiza esa temática, señalando que "la manera en que Foucault caracterizó el concepto de dispositivo en El discurso del poder [fue] como "condiciones sociales emergentes" (Anzaldúa, 2005: 99) dentro de las cuales las "disposiciones arquitectónicas" a las que refiere Anzaldúa en el citado texto, indican las instalaciones arquitectónicas. Es decir los edificios, sus instalaciones y todo lo relativo a la disposición de los mismos.

igual importancia la orientación psicológica, la orientación social y cívica, la orientación sexual, la orientación escolar como la misma orientación profesional; es decir, que fuera vista como una de las piezas que integraban un mosaico en el que se tomaba en cuenta la personalidad total del individuo.

Se solicitó a la autoridad que se llevaran a cabo las gestiones para obtener el reconocimiento oficial de esa Secretaría, para que se designara el Centro coordinador de las labores de Orientación Profesional en México

En este documento se expresó también que a nivel conceptual, la posición mexicana de la Orientación Profesional era de avanzada ya que consideraban de igual importancia la orientación psicológica, la orientación social y cívica, la orientación sexual, la orientación escolar como la misma orientación profesional, es decir, que fuera vista como una de las piezas que integran un mosaico en el que se toma en cuenta la personalidad total del individuo.

Se solicitó a la autoridad se llevaran a cabo las gestiones para obtener el reconocimiento oficial de esa Secretaría para que se designara el Centro coordinador de las labores de Orientación Profesional en México.

De los resultados reportados en esta fase, concluimos que en la década de los cincuenta se observa una concepción teórica-filosófica cuyo propósito es formar trabajadores con la preparación suficiente para incorporarse eficientemente en la industria, bajo la lógica de Parsons, con la premisa taylorista de: "encontrar al hombre correcto para ubicarlo en el lugar correcto". Aunque no todas las propuestas se consolidaron, la Sociedad de Estudios Profesionales tuvo una participación importante en la institución de la función del orientador.

II.3 REFORMAS, ÚLTIMOS 20 AÑOS.

Los documentos revisados en este periodo corresponden todos a la Secretaría de Educación Pública. Para 1984, con la consigna de que la orientación educativa es un proceso continuo que tiene que estar presente desde la educación básica hasta las etapas más avanzadas del nivel superior, se crea el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) sustentado en el objetivo de "racionalizar la estructura de la matrícula, estimulando la incorporación de un mayor número de estudiantes en las ciencias exactas y naturales, y de las

ingenierías" (Gago, 1985). Finalmente consistió en un servicio que prestó atención a la población dirigida a los estudios del nivel medio superior. Su antecedente fue el Servicio Nacional de Orientación Educativa y Vocacional (SNOEV), creado en la década de los sesentas.

En lo que respecta a educación básica encontramos que en 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, sustentado en el objetivo y las necesidades del momento, a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria "se respondía a una necesidad nacional"; ya que el país, desde el discurso, transitaba por un profundo proceso de cambio y modernización que afectaba los ámbitos principales de la vida de la población.

Además de que, desde el discurso, se requería una población mejor educada que respondiera a niveles de productividad más altos indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva, así como a las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes mexicanos tendrían que contar con los elementos que la educación les proporcionara para enfrentar una sociedad más compleja y demandante. De manera que, bajo el impulso de estas demandas y criterios se crea la asignatura de orientación. El objetivo urgente: La asignatura no sustituye al servicio individualizado sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y los asuntos en los que su intervención puede ser oportuna y positiva.

Los efectos de la palabra se reflejaron en que se estableció la ocasión para que en forma colectiva los estudiantes se informaran y reflexionaran sobre los procesos y problemas que típicamente influían de manera directa sobre su vida personal. En este caso, se referían a la conservación de la salud y prevención de enfermedades, en particular las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable. La orientación teórico filosófica de todo esto se encamina hacia la psicopedagogía con rasgos de taylorismo.

En 1993, con el Acuerdo número 253 se da un cambio importante al Programa para la Modernización de la Educación Básica. En este caso se llevaron

a cabo cambios en el plan de estudio de las asignaturas académicas de Civismo I y II, así como de Orientación Educativa. Se empieza a impartir la asignatura llamada Formación Cívica y Ética con un nuevo enfoque a partir del ciclo escolar 1999-2000; en donde a partir del discurso se dice que se actualizaron las asignaturas académicas de Civismo y Orientación (SEP, 1999).

Las necesidades teórico-prácticas fueron: adecuar el programa educativo a las necesidades complejas y cambiantes de nuestra sociedad y la necesidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes, señalada por maestros, padres de familia y otros miembros de la sociedad. Por otro lado, el orientador ya contaba con espacio físico para atender de manera individual a quienes requirieran de una atención cercana. Se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria como respuesta a una necesidad nacional; debido a los cambios que atravesaban la vida del país, la concepción teórico-filosófica se caracteriza por ser económica, social y psicológica.

El siguiente documento que emerge desde estas reformas, es el Profesiograma de puestos docentes y administrativos para la educación secundaria, elaborado por la Unidad de Reclutamiento y Selección de Personal en el 2002. El objetivo fue identificar cada puesto vigente, con los requisitos académicos, funciones del puesto y experiencia laboral, a efecto de que los responsables de las áreas de reclutamiento y selección de personal en las unidades administrativas, conocieran, simplificaran e identificaran los elementos y requisitos que deberían cubrir los aspirantes a ocupar un puesto vacante, por promoción o reubicación. Además se pretendía contribuir a que la SEP contara con los principios rectores normativos en esta materia para elevar la calidad de los recursos humanos que se incorporaban a las tareas docentes y administrativas del personal de la educación secundaria.

En dicho documento se establece como nombre del puesto: Profesor de orientación educativa y vocacional; como propósito señala contribuir a la formación integral del educando, mediante su actualización y mejoramiento profesional permanentes que le permite aplicar y adquirir la metodología más avanzada en el proceso enseñanza-aprendizaje, y consolidar su profesión para ejercerla con la

más alta responsabilidad social. Cabe mencionar que este propósito se menciona en todos los perfiles para todas las asignaturas (SEP, 2002: 28)

Respecto a la descripción de las actividades a realizar dice lo siguiente:

Coordinar sus acciones con la jefatura local de clase para elaborar el plan anual de trabajo que se debe desarrollar con los grupos que le sean asignados y presentarlo a la subdirección en el inicio del periodo escolar. Solicitar oportunamente los materiales que requiera para realizar sus actividades docentes. Adecuar el desarrollo de sus actividades docentes a las características de cada grupo que atienda. Evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo conforme a las normas establecidas al respecto, e informar sobre el resultado de éstas (SEP, 2002: 28).

Así mismo, establece que deberá mantener al corriente y presentar oportunamente a la subdirección del plantel, los requisitos de control de asistencia de evaluación del aprovechamiento de los alumnos a su cargo. Preparar oportunamente, de acuerdo con los lineamientos establecidos, tanto los instrumentos de evaluación inicial, parcial y final como los cuestionarios para los exámenes extraordinarios de regularización y, en su caso, para los exámenes a título de suficiencia. Intervenir como guía y consejero en el proceso de formación de los alumnos fomentando el espíritu cívico y social. Colaborar con el personal directivo, y el resto del personal escolar para promover la cooperación de los padres o tutores de los alumnos en el proceso educativo.

Los requisitos son: edad mínima 23 años, máxima preferentemente 50 años. Sexo: masculino o femenino. Estado civil: cualquiera. Escolaridad: mínimo licenciatura, pasante o titulado, éstas pueden ser las relacionadas más directamente con el área de trabajo y serían la de Psicología Educativa (Escuela Normal Superior), Psicología, Pedagogía o bien Ciencias de la Educación.

En 2006, con la reforma llevada a cabo por la SEP, se constituye el Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para Educación Secundaria, publicado el 26 de mayo de dicho año. En este instrumento normativo se propone el espacio "Orientación y tutoría", para el cual la Secretaría de Educación Pública emitiría las orientaciones correspondientes.

En el Artículo 7 de dicho documento, se establece que para llevar a cabo la evaluación permanente de la aplicación del Plan y los programas de estudio, y para determinar las modificaciones que correspondan a los contenidos de

aprendizaje, orientaciones pedagógicas, estrategias de enseñanza y gestión escolar, la SEP constituirá Consejos Consultivos Interinstitucionales. Con la representación de dichos Consejos, a su vez constituir un Consejo Consultivo General para tratar y resolver, además de asuntos específicos relevantes de las asignaturas, los temas y aspectos generales de la educación básica, comunes a las diferentes áreas y campos de formación de los educandos.

A través de estas modificaciones al rol instituido del orientador, se observa que desde sus orígenes, su tarea se ha encaminado a impulsar el aprovechamiento escolar, la atención psicológica y social, así como la orientación vocacional. En la misma modificación del 2006, se establece que el trabajo que maestros y alumnos realicen en la asignatura Formación Cívica y Ética requiere tomar en cuenta una serie de principios y orientaciones que contribuyan al logro de los propósitos descritos para este nivel, centrado en el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, y en la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad en que viven, con base en los principios orientadores de la formación cívica y ética, como se presentó en el capítulo 1, tabla 1 que se refiere al Mapa curricular que corresponde al ciclo escolar 2006-2007.

TABLA 4		
<i>Datos comparativos de las funciones asignadas al orientador en tres diferentes momentos: 1957, 1993 Y 2006.</i>		
1957	1993	2006
<p>1º. Para la designación de los Maestros Orientadores, se deberá tomar en cuenta ciertos requisitos, en la medida que esto sea posible.</p> <p>a) No es conveniente que el puesto de Orientador sea ocupado por el Director o Subdirector de la escuela, ya que sus funciones son distintas y tienden a interferir entre sí.</p> <p>b) No es recomendable designar como Orientador a un médico o psiquiatra dada la naturaleza de su preparación y hábitos de trabajo, puesto que la</p>	<p>La asignatura no sustituye al servicio individualizado sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y los asuntos en los que su intervención puede ser oportuna y positiva.</p> <p>El propósito de la signatura era propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres grandes campos temáticos relativos a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular las que se relacionan con las adicciones a sustancias</p>	<p>• Proporcionar un trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración de los alumnos en su esfera personal y en la adaptación al ambiente escolar y social.</p>

<p>Orientación Educativa y Vocacional más bien requiere de las habilidades y actitudes propias del maestro.</p> <p>Es conveniente que se elijan maestros que, además de disponer de suficiente tiempo, reúnan ciertas cualidades personales mínimas como son responsabilidad, discreción, tacto, simpatía y deseo de servir a los alumnos.</p>	<p>tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante la realización de sus potencialidades y sus preferencias.</p>	
<p>2º. Recuérdese que el éxito del Maestro Orientador dependerá en gran parte de la colaboración que logre obtener de parte de las autoridades de la escuela, de los maestros, de los padres de familia y de otros profesionistas que como el médico y la trabajadora social, pueden ayudarle en el conocimiento y tratamiento de los alumnos.</p>	<p>El orientador a través de la signatura daría a los estudiantes la oportunidad de obtener información precisa y confiable, propiciar la reflexión personal, y, cuando se requiriera, la discusión en un ambiente respetuoso y tolerante que estimulara a los alumnos a expresar libremente sus dudas y opiniones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones que coadyuven a la preservación de la salud física y mental de los educandos.
<p>3º. El Maestro Orientador debe evitar, en lo posible, asumir actitudes autoritarias y rígidas al tratar a los alumnos, procurando valerse propiamente del encauzamiento o la persuasión.</p>	<p>El maestro establecería una relación de intercambio de ideas y de apoyo mutuo con las madres y padres de familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coadyuvar al mejoramiento constante de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar.
<p>4º. Téngase presente que la orientación es una actividad y de ninguna manera una asignatura, por lo cual, aun la sesión semanal y regular de trabajo de los terceros años no debe consistir en dar clases, asignar tareas obligatorias, practicar exámenes con fines de promoción ni coaccionarlos en ningún sentido en que pueda restar interés a las actividades que se realicen. El único requisito señalado a los alumnos es el de asistir regularmente a las reuniones y participar en ellas.</p>	<p>El maestro disponía de la flexibilidad necesaria para priorizar los temas, matizar su tratamiento y agregar otras cuestiones que considerara pertinentes y que correspondieran a la orientación de la asignatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar la realización de sus actividades con las del resto del colectivo escolar, especialmente con los maestros y tutores del plantel.
<p>5º. Es imprescindible que el Orientador aprenda a manejar dinámicamente los grupos, para lo cual se le recomienda la bibliografía señalada al final de este trabajo.</p>	<p>El maestro diversificaría las actividades mediante las que los alumnos pudieran obtener información y motivos para la reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar iniciativas que contribuyan al logro de los propósitos educativos.
<p>6º. Recuérdese también que la actitud es importante del Orientador no es la de amonestar ni persuadir, sino la de guiar y ayudar a los alumnos</p>	<p>El maestro debía evitar que el curso adquiriera una formalización excesiva dependiendo sólo de material escrito. Por ello se sugirió</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar entrevistas a los alumnos que son canalizados por el tutor y los maestros para recabar información que sustente las estrategias de

	a que se autodeterminen mediante la reflexión y la discusión.	realizar visitas y entrevistas, conversar con especialistas e informantes con un propósito definido.	intervención que plantee.
7º.	El Maestro Orientador debe procurar mantenerse siempre dentro de los límites de su competencia, sólo en los casos en que se tenga una preparación especializada puede ahondar en conflictos emocionales y problemas profundos de personalidad y de conducta.	Se recomendó la utilización del cine, la televisión, novela, relato, teatro para desarrollar tópicos relevantes para los temas del curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar procesos y estrategias que contribuyan a la consolidación de una sana autoestima en los alumnos.
8º.	Debe acudir a otros especialistas tales como: médicos, trabajadoras sociales, psiquiatras, abogados, etc., cuando juzgue que la naturaleza de los problemas que se le presentan así lo requieren.	Se le recomendaba al maestro buscar el apoyo de las instituciones de salud que funcionaran en la zona, ya fuera para obtener información confiable o para lograr la participación directa del personal de dichas instituciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Atender con oportunidad las necesidades de los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a los adolescentes.
9º.	Debe evitar, por otra parte, restringir demasiado sus funciones, por ejemplo constreñirse a dar clases o pláticas a los alumnos, aplicar pruebas o ser un simple gestor para resolver las dificultades de los alumnos.	El maestro seleccionaría las formas de organización del trabajo del grupo, más adecuados con la temática que se estuviera tratando	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el personal directivo y docente para la realización de los proyectos de la escuela.
10º.	Por lo que respecta al mejoramiento profesional del Maestro Orientador, cuando no le es posible asistir a cursos especializados, y aún en los casos de los que puedan tener ese beneficio, es recomendable alternar sus prácticas de orientación con lecturas que hagan en obras como las recomendadas en la bibliografía, y en el comentario y discusión de estas lecturas con otros maestros colocados en las mismas circunstancias.	El maestro localizaría los casos en que fuera útil la intervención del orientador o la comunicación con los padres o tutores.	<ul style="list-style-type: none"> • Actualizar la información sobre los alumnos y reportar oportunamente cambios cualitativos y cuantitativos.. • Evaluar los resultados de sus actividades en forma organizada, continua y objetiva. • Sostener una permanente comunicación con los tutores a fin de analizar conjuntamente las necesidades individuales y grupales de los alumnos.
11º.	Como parte de esta preparación es muy recomendable el estudio y discusión de casos que el propio Orientador presente a los compañeros con quienes se reúna en un programa general de estudio, (sin revelar los nombres de los alumnos).	Respecto a la evaluación, se estableció lo siguiente: la orientación educativa no puede estar sujeta a los criterios e instrumentos de evaluación de una asignatura académica típica, por ello se expresará con la mención acreditado o no acreditado.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar individualmente a los alumnos en asuntos que afectan su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad escolar.
12º.	El Orientador no debe temer exponer ante los maestros de la escuela y los padres de		<ul style="list-style-type: none"> • Convocar a los docentes del grupo cuyos alumnos requieren

<p>familia, las ideas que haya adquirido sobre los principios, conceptos y prácticas de la Orientación, ya que esto le permitirá, al mismo tiempo que confirmar su preparación, crear un ambiente favorable a los trabajos de orientación de la escuela. Para esto debe aprovechar aquellas oportunidades en que se discutan problemas de disciplina, de expulsión, de deserción, de bajo rendimiento, de reprobación escolar, etc., tratando de orientar el estudio de problemas en un sentido psicológico y constructivo.</p>		<p>apoyos específicos, para proponerles acciones que favorezcan su desarrollo integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acudir a instancias institucionales extraescolares que coadyuven a la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma. • Proponer ante las autoridades de la escuela iniciativas que mejoren la atención de los alumnos.
---	--	--

En estos tres momentos, más o menos se abordan los mismos tópicos, excepto en 1993 que se habla específicamente de la prevención de las enfermedades, en particular las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas y el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable. En el primer momento se hace énfasis en las actitudes del orientador, sobre todo en el trato con los alumnos en el sentido de evitar actitudes autoritarias y amonestar. Llama la atención que en 1993 en el programa de la asignatura de Orientación Educativa en la descripción de las actividades que tendría que realizar el orientador, se refieren al “maestro” y en un caso se refieren al orientador como si no fuera él el que va a participar haciéndose cargo de la asignatura. En los tres momentos se destaca la conveniencia del orientador para coordinar su trabajo con el colectivo escolar.

TABLA 5	
<i>Datos comparativos de las funciones asignadas al jefe de grupo en 1957 y a los tutores a partir de 2006 con la reforma.</i>	
JEFE DE GUPO 1957	TUTORES 2006
<p>Para la designación de los maestros Jefes de Grupo deben tomarse en cuenta, en lo posible, ciertas cualidades mínimas, entre las cuales pueden citarse las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Que el maestro designando imparta clases en el grupo correspondiente. b) Que se le reconozca por su ascendiente y autoridad moral sobre maestros y alumnos. c) Que se le reconozca también por 	<p>La tutoría es un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida.</p> <p>-Podrán fungir como tutores de un grupo los profesores de las asignaturas inscritas en las líneas curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias (Biología, Física y Química), Geografía de México y del Mundo, Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación</p>

<p>su tacto personal, su madurez de juicio y actitud comprensiva.</p> <p>d) Que quiera desempeñar el trabajo con gusto y con deseo de ayudar a los alumnos y a los maestros.</p> <p>e) Que él mismo sea un ejemplo de dedicación, laboriosidad y trabajo.</p>	<p>Tecnológica, y Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales), quienes, de acuerdo con las posibilidades de cada escuela, atenderán uno de los grupos a los que imparten su asignatura, de modo que estarán en contacto con ellos durante una hora más a la semana.</p>
<p>Recomendaciones:</p> <p>1ª. El Jefe de Grupo debe tratar siempre dentro de los límites de su competencia y preparación, sin invadir otros campos para los cuales no se halla suficientemente preparado.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>1.-Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.</p>
<p>2ª. Su actitud debe ser siempre positiva y encauzadora procurando valerse lo menos posible de procedimientos coercitivos.</p>	<p>2.-Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y mediano plazos.</p>
<p>3ª. Aunque tenga la suficiente autoridad que le asigna el Director para imponer sus decisiones, deberá preferir el tacto y la persuasión en la resolución de los problemas con maestros, alumnos y padres de familia.</p>	<p>3.- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo.</p>
<p>4ª. Aún más, en lo posible, utilizará el recurso de la discusión de los problemas y la libre manifestación del alumno y maestros en lugar del recurso de persuasión.</p>	<p>Ámbitos de intervención del tutor</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.
<p>5ª. El Jefe de Grupo coordinará su trabajo constantemente con el Orientador, el Médico y la Trabajadora Social (en caso de que los hubiera) y con los demás Jefes de Grupo para intercambiar datos y puntos de vista, así como para elaborar planes coordinados de encauzamiento a los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento al proceso académico de los estudiantes. • La convivencia en el aula y en la escuela. • Orientación académica y para la vida.
<p>6ª. Es necesario hacer ver a los maestros de cada grupo la necesidad de mantener una política educativa unificada evitando procedimiento de enseñanza y de dirección de los alumnos</p>	<p>Algunas acciones que pueden realizarse para favorecer el proceso de inducción de los alumnos son las siguientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre el apoyo que maestros, personal de asistencia y directivo pueden brindar a los alumnos. • Realizar dinámicas de presentación que promuevan el acercamiento y el conocimiento, entre los alumnos y con el personal docente. • Proponer dinámicas de autoconocimiento y clarificación de expectativas, dudas e inquietudes sobre la escuela secundaria. • Realizar dinámicas de presentación que promuevan el acercamiento y el conocimiento, entre los alumnos y con el personal docente. • Conversar con el director, el tutor y el orientador educativo sobre el cumplimiento de las normas y la convivencia escolar. • Organizar reuniones con alumnos, padres de familia y docentes a fin de explicar las normas de funcionamiento del plantel educativo, su infraestructura, sus

	<p>instalaciones, los servicios que ofrece y los sitios de esparcimiento. Identificar las instituciones y los espacios localizados en el entorno de la comunidad que brindan apoyo y atención a los adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtener información específica sobre las opciones de atención dirigidas a los adolescentes (elaborar un directorio de instituciones locales). • Difundir en forma verbal e impresa la información recabada.
--	--

El encargo institucional para estas dos figuras es similar en cuanto al requisito de que imparta clases en el grupo para desempeñar esa función: *evitar la violencia, tener una actitud siempre positiva y encauzadora, favorecer la libre manifestación del alumno, inserción en la dinámica de la escuela secundaria, y mantener comunicación con todo el equipo en la escuela.* Difieren en aspectos como desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como en la formulación de un proyecto de vida viable.

TABLA 6			
<i>Datos comparativos del tiempo en horas a la semana que se le han asignado al orientador en los diferentes momentos.</i>			
	1°	2°	3°
1961	*	*	1 hora semanal
1967	*	*	1 hora semanal
1993	*	*	3 horas semanales
2006	Orientación y Tutoría 1 hora semanal	Orientación y Tutoría 1 hora semanal	Orientación y Tutoría 1 hora semanal

*Estos grados se atendían si el orientador disponía de un número de horas suficiente de trabajo. En 1993 no se especifica el tiempo destinado a 1° y 2° grados.

El tiempo destinado a la atención a grupo se ha mantenido constante, aunque sólo en el discurso, de una hora por semana, excepto de 1993 a 1999, periodo en que se manejaron 3 horas por semana con los grupos de 3°, volviendo a una hora a la semana con la Reforma del 2006 a través de la tutoría.

Tabla 7	
<i>Datos comparativos del perfil requerido para ser orientador</i>	
1952	El Profesor Herrera, en la presentación de su proyecto para la conformación del equipo que iba a trabajar en la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional propone dos psicólogos y dos pedagogos.
1954	Los primeros orientadores fueron 34 maestros comisionados con su plaza de profesor de primaria en las escuelas secundarias, desempeñando su labor durante 18 horas semanales. Más adelante se pedía el Certificado de “Maestro de Normal y Técnico en Educación”, debiendo haber cursado un seminario de Orientación Vocacional y haber obtenido un alto promedio en las materias psicológicas.
1960	La Secretaría de Hacienda autorizó la transferencia de la plaza de Profesor de primaria a la de Profesor Orientador de Enseñanza Secundaria D.F., Maestro de Normal Urbana Titulado en Educación, Postgraduado con 9 horas semanales.
1962	Con la primera generación de Maestros Orientadores egresados de la Escuela Normal Superior, con nombramiento de 10 horas, se amplió el servicio particularmente en las secundarias de nueva creación. Algunos psicólogos egresados de la UNAM con título y experiencia como profesores de la escuela primaria ingresaron al Servicio de Orientación de las Escuelas Secundarias.
1963/64	Se crearon las plazas de ascenso de 14 horas y, otras de 17 horas. Ambas fueron dictaminadas por la Comisión Mixta de Escalafón.
2002	Los requisitos son: edad mínima 23 años, máxima preferentemente 50 años. Sexo: masculino o femenino. Estado civil: cualquiera. Escolaridad: mínimo licenciatura, pasante o titulado, éstas pueden ser las relacionadas más directamente con el área de trabajo y serían la de Psicología Educativa (Escuela Normal Superior), Psicología, Pedagogía o bien Ciencias de la Educación.

El trayecto histórico de la instrumentación de la orientación educativa como práctica, con base en el análisis del discurso de los documentos citados, se realizó con el objeto de vislumbrar de qué están hechas las prácticas de los orientadores hoy en día; se identificaron los momentos de fuerza y de contradicción que hicieron que esta práctica cambiara hasta caracterizarse en lo que se manifiesta en la nueva reforma, es decir, se localizó la emergencia de la práctica de la

orientación desde el espacio discursivo de la historia del presente (González, 2010: 15-22).

Así, encontramos esfuerzos separados de quienes abordaron el tema, por ejemplo, en los documentos de finales del siglo XIX y principios de XX permea la noción de que el sujeto se conozca y reconozca en sus habilidades e intereses y la conveniencia de encauzar éstos en términos de obtener mejores resultados de la instrucción y, en consecuencia para el Estado.

También advertimos que en las primeras cinco décadas del siglo XX surgen esfuerzos de apariencia dispersa, aunque solo en el discurso, pero entrelazados, los cuales más tarde se desarrollarían con esta práctica. Se alude a elementos que más tarde conformarían esa práctica, se trata de elementos como las “Conferencias que sobre las ventajas e inconvenientes de las diversas profesiones se dieron en la Escuela Nacional Preparatoria” enfocándose en carreras como la de médico, ingeniero, o abogado. En estas conferencias sobre todo se destaca el papel que juega el seguir al “llamado de la vocación” o a los intereses vocacionales.

Dentro de los temas que se relacionan con el de la orientación como el de vocación, encauzar, orientar, aptitudes, habilidades, encontramos otros esfuerzos como la “Elaboración de la guía para alumnos y para padres o tutores”, publicaciones tematizando la orientación profesional y vocacional y el problema de la vocación como tal; el Directorio de profesiones de 1949, las conferencias de Orientación vocacional, profesiones como la de médico, economista, veterinario, cirujano dentista, ingeniero, arquitecto, músico, maestro de artes plásticas, contador, químico y la de enfermera y su función social, así como la publicación de la Guía Rotaria de profesiones y oficios.

Identificar los momentos de tensión que hicieron que esta actividad fuera cambiando hasta caracterizarse en lo que se manifiesta en la nueva reforma, nos llevó a concluir que esta actividad se desarrollaba desde sus inicios dentro del debate para establecer una educación acorde con los cambios de la tecnología, a fin de formar trabajadores debidamente preparados para incorporarse

eficientemente en la industria y bajo esta lógica se crea el *vocational guidance* (orientación vocacional) atravesado por la perspectiva del taylorismo.

Podríamos decir que lo mismo ocurrió en México en la década de los cincuentas, con sus respectivas reservas, ya que como establece Villoro al referirse al pensamiento de la modernidad, (2013: 139) cualquier cambio de época es lento, puede durar varios siglos. Porque mientras que en la cultura de los países desarrollados la figura moderna del mundo empieza a perder credibilidad debido a que surgió el desencanto hacia ciertas creencias que están en la base del pensamiento, se da también una actitud nostálgica del pasado y, en la tradición se intentan revivir valores que den sentido a la vida. En los países en vías de desarrollo, ese pensamiento que aún no es vigente, pertenece sólo a ciertos sectores como las élites dirigentes, las que a través del discurso eligen que las sociedades se transformen hacia sistemas “más racionales y eficientes” basados en el libre mercado, regulados por una administración y sujetos a normas jurídicas que llevaran a una prosperidad y “justicia” como únicas opciones para vencer la escases, la ignorancia y la miseria. Todo ello al parecer sólo en el discurso, tal y como sucedió en la configuración institucional de la orientación.

Por otro lado, la revisión y análisis de estos documentos nos llevó a concluir que se trata de una práctica básicamente psicologizante en el sentido del manejo de los instrumentos psicométricos. Aunque desde el primer momento el profesor Herrera, a través de una acción instituyente, marcó la profesión requerida al solicitar dos pedagogos y dos psicólogos para conformar su equipo. En este trayecto se observa que lo pedagógico se centra más en el aspecto docente y de origen normalista. Sin embargo, hay un hecho que llama la atención la configuración institucional de la práctica de la orientación en cuanto a los profesionales que la realizarían y, es el hecho de que en la década de los cincuentas se elaborara un Programa para Habilitados en Orientación (Profesores comisionados sin preparación de Orientadores) divididas las actividades por semestres y número de sesiones, este dato se analizara en el capítulo 6 de la discusión, acerca de los referentes identificatorios del orientador.

En otro aspecto, observamos en el proceso de institución del quehacer del orientador que en todos los discursos que se analizaron, empezando por los que emergen a fines del siglo XIX, la década de los cincuentas, la reforma de 1993, 1998 y 2006 están permeados por el enfoque Fordista-taylorista de formar hombres útiles a la sociedad. Considerando el planteamiento anterior y, articulándolo con la perspectiva de Moreno (2011: 77-78) en el que menciona que el rol instituido del orientador, consiste en las prescripciones institucionales que a la letra dicen lo que se espera de éste, sólo que los orientadores no responden de manera automatizada y literal porque la atención a los estudiantes es un complejo de condiciones y circunstancias en donde se conjugan factores y condiciones que hacen de su tarea un entramado de responsabilidades diversas y en ocasiones antagónicas.

Al respecto de la institucionalización de un saber sobre el rol del orientador Anzaldúa (2005: 99), citando la noción de “madeja” de Deleuze, plantea que en un momento histórico dado, la función responde a una urgencia, o bien, a un objetivo urgente y estratégico. Finalmente, reiteramos que lo visto en este recorrido a través del análisis de los documentos mencionados sobre lo que se «creó» en el ámbito de la orientación en cuanto al rol instituido para el orientador, nos lleva a coincidir con la pregunta analítica citada antes y planteada por Castoriadis (2005: 67): ¿Cómo se imponen las instituciones? Y, ¿cómo elaboran la materia prima humana en individuo social?, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los “mecanismos” de la perpetuación de tales instituciones.

CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONTEXTO Y DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica se fue construyendo a partir de la naturaleza de la pregunta de investigación (Creswell, 1997: 17) y del recorrido conceptual en torno a las diversas aproximaciones al trabajo de campo desde las diferentes concepciones de diseño metodológico de la investigación cualitativa. En este caso la pregunta que guió el trabajo fue ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F.?

En ese sentido, y de acuerdo con el autor antes mencionado, el tema de este trabajo debe ser explorado debido a que no hay variables fácilmente identificadas, las teorías no están disponibles para explicar el comportamiento de los participantes o la población de estudio y las teorías necesitan ser desarrolladas. ¿Por qué metodología cualitativa? Porque “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” Taylor y Bogdan: (1987: 19-20); y citando a Ray Rist: (1977 en Taylor y Bogdan) señalan además que “la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico”.

Mélich, (1998: 12) por otro lado, dice que conocer no es reflejar el mundo, sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. El mismo autor dice: “Sólo desde lo simbólico, desde la poesía, desde el teatro, desde el mito, desde el ritual, las antinomias de la razón vislumbran la claridad” y cita a Castoriadis: “El hombre es un animal inconscientemente filosófico, que se planteó las cuestiones de la filosofía en los hechos mucho tiempo antes de que la filosofía existiese como reflexión explícita; y es un animal poético, que proporcionó en lo imaginario unas respuestas a esas cuestiones”. (Castoriadis, 2013 en Mélich, 1998)

Respecto a los referentes teóricos se optó por tratar de comprender las instituciones desde la perspectiva que nos ofrece Castoriadis (2001, 2005 y 2013), con algunos de sus conceptos centrales como institución, instituido, instituyente,

los dominios de la psique y lo social-histórico, así como las significaciones imaginarias sociales. Por otro lado, Goffman (1970) nos ofrece desde el campo de la micro sociología las perspectivas del proceso del análisis de los rituales de interacción para la comprensión de las dinámicas que se desarrollan en los espacios escolares. De Pichon-Rivière (2009) sólo se recuperaron sus nociones de roles a partir de la concepción que desarrolla acerca del proceso grupal.

Así, la estrategia metodológica se trabajó en cinco momentos²⁴, de la siguiente manera: Primer momento, de la investigación documental, fase que atraviesa todo el diseño; segundo, la observación participante, investigación preparatoria para el trabajo de campo; tercero, argumentación y puesta en marcha del trabajo de campo, selección de técnicas, escenarios e informantes; cuarto, sistematización y análisis de los datos construidos; quinto momento, articulación de la sistematización, análisis de los hallazgos y conclusiones.

III.1 INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL Y ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

En un primer momento, se llevó a cabo la investigación documental en la que se conjuntó la base de insumos a partir de la utilización de diversas fuentes. Dicha investigación atraviesa todo el diseño, en este momento se realizó una primera aproximación a las nociones: rol, tensiones y orientación educativa, vocacional y profesional, revisando la connotación teórica y práctica.

III.2 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

¿Por qué la observación participante? Porque la observación participante, dice Creswell, (1997: 17) es preparatoria al trabajo de campo, es la investigación de campo en un escenario *natural* que permite recoger información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja. Con esto se pretende evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos experimentales y de medición, los cuales no recogen información más allá de su propio diseño. Con la observación participante es posible reconocer en el escenario y en la interacción social la complejidad del sujeto, como creador

²⁴ La estrategia metodológica se localiza en el anexo III.1

de sentidos y no concebirlo sólo como simple proveedor de respuestas a preguntas del investigador.

Por otra parte, merece ser considerado que en esta investigación se tomó como base la noción de Taylor y Bogdan (1987) respecto al por qué la observación es participante, debido a que se trata de una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su entorno. Según el autor durante dicha observación se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. En este caso, la investigadora participó en dicha interacción, de las regulaciones de la institución como horarios, normativa para establecer comunicación con docentes, orientadores, prefectos, autoridades y alumnos.

Queremos también hacer hincapié en que la perspectiva teórica juega un papel importante en la observación participante ya que en ésta, a diferencia de otros métodos, donde ya están definidas *a priori* las hipótesis y procedimientos de investigación; en este caso los supuestos de trabajo y procedimientos de investigación, se mantienen flexibles dado que se pueden modificar a medida que avanza el proceso de investigación, lo que no significa una ausencia total de algunos objetivos generales. La estrategia de no adelantar hipótesis cerradas o definitivas obedece a que antes de entrar en el escenario, no se sabe aún qué preguntas hacer, ni cómo hacerlas: “La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos” (Taylor y Bogdan, 1987:32).

La observación participante se llevó a cabo en tres secundarias; dos ubicadas en la delegación Coyoacán con una matrícula de 580 y 232 alumnos respectivamente, durante el ciclo escolar 2010-2011; y una tercera en la que se llevó a cabo el trabajo de campo, ubicada en la delegación Iztapalapa²⁵ con una matrícula de 536 alumnos, en el ciclo escolar 2011-2012. En los tres establecimientos se realizó la observación durante el turno completo, desde la hora de entrada hasta la hora de la salida, observando: ¿qué ocurre?, ¿cómo ocurre?, ¿con quién ocurre?, ¿dónde ocurre?, tratando de conocer informantes, espacios, tiempos, rituales.

²⁵ El plano de localización está disponible en el anexo III.2.1

La observación participante que se llevó a cabo en el establecimiento 3 tuvo como resultado el diseño de la estrategia metodológica que finalmente se desarrolló, y que incluyó notas de campo, descripción, plano de la escuela,²⁶ localización de interacciones, revisión de reportes en expedientes. La red semántica diseñada para conocer algunos de los significados que se reconocen y asignan a la orientación se trabajó también en esta secundaria, ahí se realizaron cuestionarios con 150 alumnos, (50 de cada grado) entrevistas a orientadoras, trabajadora social, docentes tutores y, a la directora. También se estructuraron algunas categorías a partir de los datos obtenidos con base en el diario de campo y se definieron los criterios para la selección de escenarios e informantes. En esta etapa se prepararon las entrevistas de acuerdo con las categorías identificadas, a partir de las relaciones semánticas y, las preguntas para dirigir el grupo focal.

Cabe mencionar que en un primer momento de dicha observación, se generaron las actitudes como curiosidad, recelo, antipatía y hostilidad de quienes después serían informantes. Sin embargo, sabemos que se establecen lazos de “reciprocidad” entre observador y observados, y que en esa interacción social se asumen ciertos sentimientos y compromisos a través del *rapport*. (Tarrés, 2010: 106) No obstante, la investigadora en ninguno de los establecimientos conocía de antemano a los informantes, ni los escenarios.

III.3 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO.

Con el objeto de realizar el trabajo de campo en el establecimiento 3, en un primer momento se identificaron las categorías como tensión, rol instituido, rol instituyente prácticas de orientación, tutoría, todo esto dentro de un marco teórico desde la perspectiva de Castoriadis (2001, 2005 y 2013), con algunos de sus conceptos centrales como institución, instituido, instituyente, y social-histórico, así como las significaciones imaginarias sociales.

²⁶ El plano de la escuela está disponible en el anexo III.2.2

III.3.1 REDES SEMÁNTICAS.

Las redes semánticas se diseñaron para identificar categorías con las cuales los actores significan su situación, éstas se tomaron del diario de campo así como del mapa del establecimiento, realizados durante la observación participante. Con ellas se hizo un entramado que nos permitió conocer la categoría que está más presente. Esto se realizó con el objeto de plantear hipótesis, definir los escenarios, reconocer los temas que están en juego a partir de lo que los actores dicen y hacen en ese lugar. También permitió definir lo que se iba a observar. En este caso sería el rol de los orientadores como docentes de Formación Cívica y Ética, los tutores durante la tutoría, así como las interacciones que se llevaron a cabo entre todos los actores de este proceso, en el establecimiento como son: cubículo de orientación, escaleras, pasillos, patios, cooperativa, entre otros.

El modelo de redes semánticas naturales intenta dar una explicación del problema que hay acerca de las relaciones que se dan entre los nodos conceptuales que determinan la estructura básica de la red (Figuroa, 1980, [en Valdez, 2002](#)) tomando en cuenta que el significado es un componente primordial del almacén de memoria a largo plazo, que implica un proceso de carácter reconstructivo y dinámico que se da a partir del conocimiento y de las relaciones entre los conceptos, que se expresan simbólicamente a través del lenguaje. El objetivo primordial de la técnica es la obtención de la información propia del significado de los conceptos que se utilizan. El procedimiento es el siguiente:

1.- Se les pide que definan la palabra que se presenta con un mínimo de cinco palabras sueltas que pueden ser nombres, pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones, artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales.

2.- Una vez escritas las palabras definidoras, se les solicita a los sujetos que las jerarquicen, a partir de la importancia que cada una de ellas tiene, respecto de la palabra que definieron. De esta manera, se pide que le asignen el número uno a la más importante, relacionada o que mejor

define a la palabra que definieron, el número dos a la que le sigue en importancia, el tres a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras que dieron como definidoras. (Valdez, 2002: 50-52)

Con el objeto de preparar las entrevistas y el grupo focal con los orientadores y docentes que son tutores, se desarrolló la escala semántica, ya que ésta permite el estudio del significado de manera “natural”, directamente con los individuos, evitando el uso de taxonomías artificiales. Es una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico y con éste al estudio del conocimiento. Con este propósito se elaboró el cuestionario que fue aplicado a 150 alumnos porque se consideró que era más factible que ellos dieran cuenta de la realidad. En dicho cuestionario, se abordaron temas como ¿qué es la orientación?, ¿qué es la tutoría?, ¿para qué sirve la orientación?, ¿cuál es tu papel en la escuela?, y definir palabras como disciplina, derechos, respeto y compromiso. El mismo procedimiento se llevó a cabo con un cuestionario sobre el marco para la convivencia escolar. En los anexos III.3.1. y III.3.2 se presentan ejemplos de estos cuestionarios.

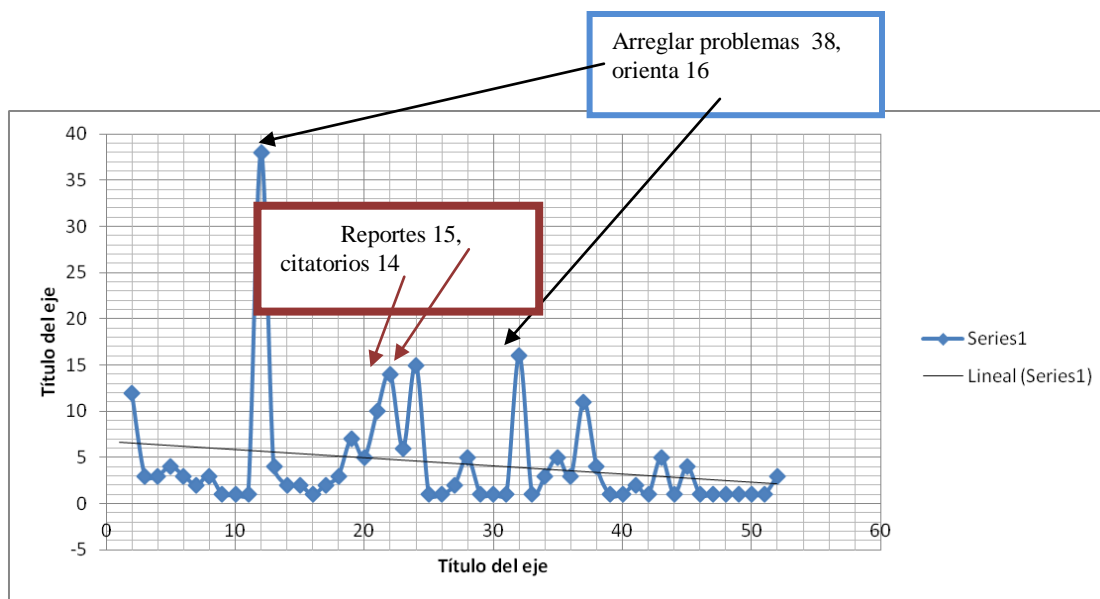
Cabe mencionar que los temas surgieron a partir de identificar categorías con las cuales los actores significan su situación. Una vez conseguidas las palabras a partir de los cuestionarios, se seleccionaron las siguientes: ¿qué es la orientación?, ¿qué es la tutoría? y, ¿para qué sirve la orientación?, con las otras definiciones no se elaboraron gráficas, no porque carezcan de importancia, sino porque las tres mencionadas tienen un significado más cercano a nuestro objeto de estudio. Fue así como se obtuvo la frecuencia de los valores y, se elaboraron las tablas que se presentan en el anexo III.3.3

Respecto al concentrado de datos los autores establecen que 1° VALOR J: Resulta del total de las palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos, es un indicador de la riqueza semántica de la red. El valor M, es un indicador del peso semántico, que corresponde al valor del resultado de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida.

Las siguientes nueve gráficas son las que se presentaron a los docentes en el grupo focal, muestran los conceptos con los que 50 alumnos de cada grado, significan lo que es la orientación, la tutoría y para qué sirve la orientación. La frecuencia y análisis de los datos se llevó a cabo apegándose a las operaciones que sugieren los autores Valdez (2002) y Figueroa (1980) de la escala semántica donde, por ejemplo, existe un valor que denominan SAM, el cual es un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red semántica, es decir, se trata del centro del significado que tiene un concepto. En cada gráfica se explican cuáles fueron las palabras que se ubican en el centro de dicho significado y, a su vez nos permiten ubicar en qué categoría de intervención del orientador se ubica la opinión del alumno, ya sea reguladora de apoyo y guía (color azul) o en la condición punitiva de la orientación (color rojo).

GRÁFICAS

PRIMER GRADO: DEFINICIÓN DE ORIENTACIÓN

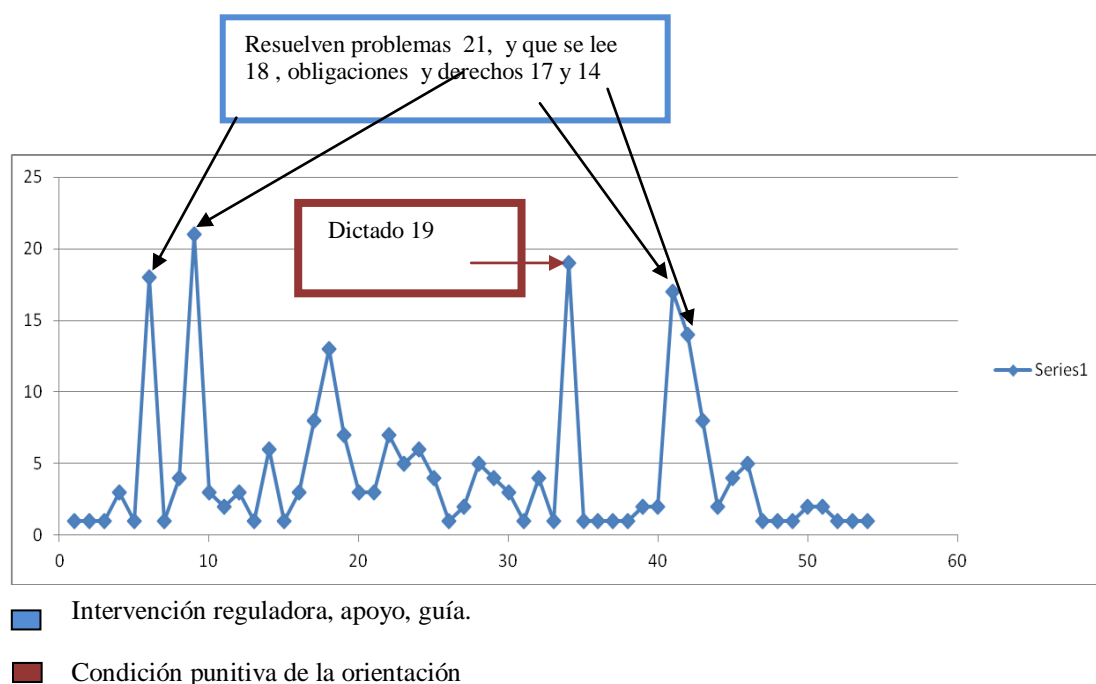


- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

En esta gráfica podemos observar que el concepto que define la orientación como lo que permite arreglar problemas, es uno de los que se presentó con más frecuencia en la red semántica, y con esto se alude

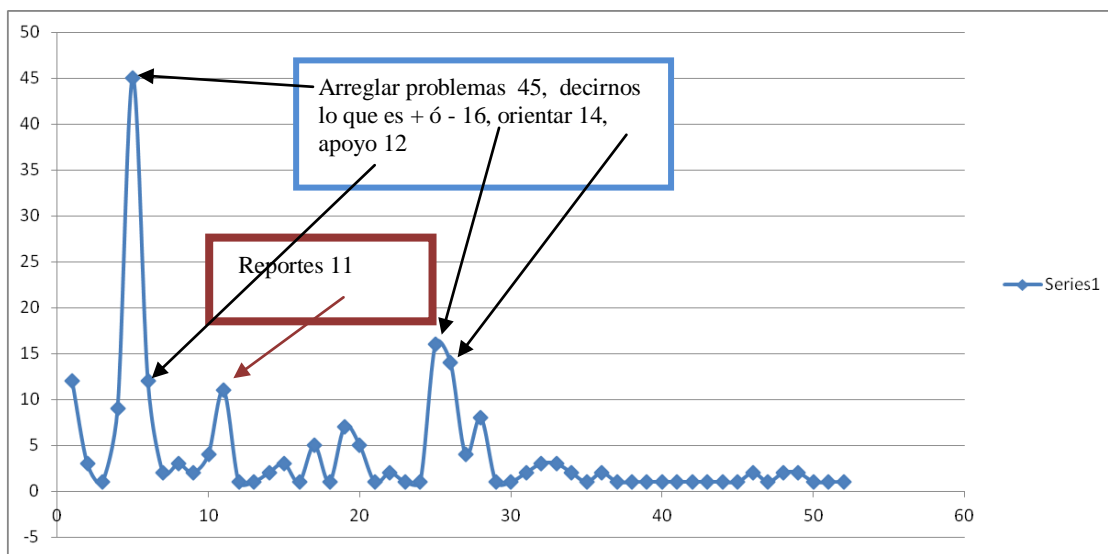
a la intervención reguladora de apoyo y guía de los orientadores. Pero de esos 50 alumnos, aproximadamente el 30% define orientación como “el lugar donde te ponen reportes y te hacen citatorios”. Los conceptos que tuvieron menos frecuencia se localizan en el rango de 1 y 5, los cuales oscilan entre: apoyan, corrigen, suspenden, expulsan, regañan, aburrido, violencia, robos, orden, seguridad, enfermo, proyecto de vida, deficiente, razonar, culpa, decir la verdad.

PRIMER GRADO: DEFINICIÓN DE DE TUTORÍA



En esta gráfica se observa que para los alumnos de primer grado la tutoría significa que les ayudan a resolver problemas, se trata de un momento de lectura, donde en ese espacio les hablan de derechos y obligaciones, ubicando la opinión en el aspecto de la intervención reguladora, de apoyo y guía. Por otro lado se registraron 19 conceptos que aluden al dictado con una connotación negativa durante la tutoría. El rango entre 1 y 7 se caracteriza por contener las palabras que menos frecuencia tuvieron como: juntas con papás, repasar la clase, hacer mapas, maquetas, exámenes, confiar, convivir, **bullying**, regaña, relieves, jugar, Geografía; lo cual nos lleva a concluir que la hora destinada dentro del nuevo plan y programa a realizar la tutoría se emplea en actividades y contenidos que corresponden a la asignatura que imparte el docente tutor.

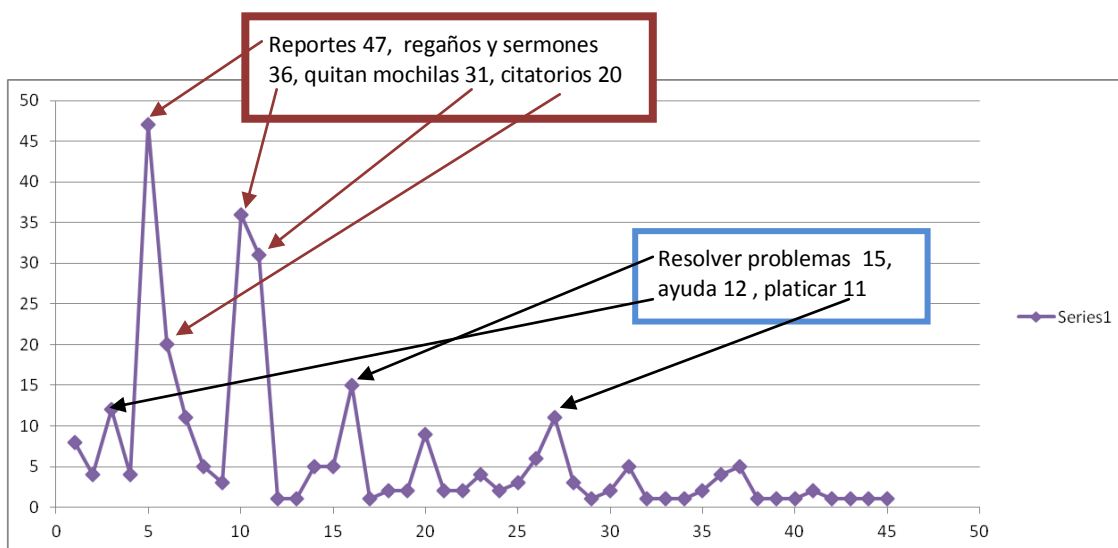
PRIMER GRADO: PARA QUÉ SIRVE LA ORIENTACIÓN:



- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

En esta gráfica, los alumnos de primer grado manifiestan a través de los conceptos que escribieron y jerarquizaron, que para ellos la orientación sirve para arreglar problemas, para orientar y apoyarlos. Son los menos los que refirieron conceptos dentro de la condición punitiva manifestando que sólo sirve para hacer reportes. En el rango de 1 a 6 las palabras que menos frecuencia tuvieron fueron: apoyo, escuchar, dar consejos, citatorios, sancionar, suspender, estudiar, comprendernos, quitar mochilas, fiesta, no pelear, detenerte, para nada, acusar, comprender, camino de la paz, no bulling, valores, razonar, aprender.

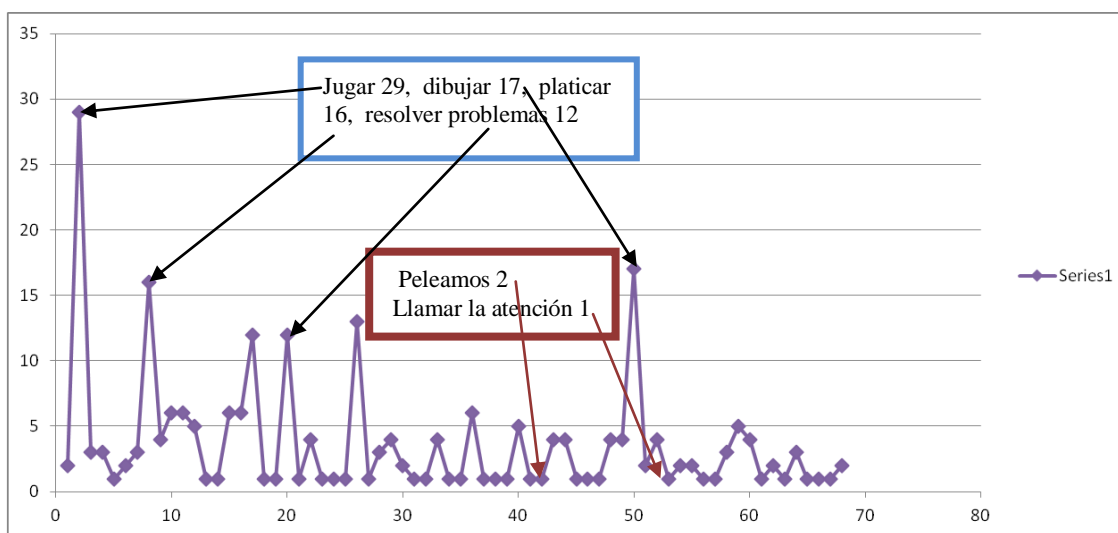
SEGUNDO GRADO: DEFINICIÓN DE ORIENTACIÓN



- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

Los alumnos de segundo grado definieron la orientación desde su condición punitiva con palabras definitorias como reportes, regaños, sermones, quitan mochilas. Son los menos los que la ubican en la intervención reguladora de apoyo y guía. Las palabras en el rango de 1 a 5 fueron: educación, justificantes, expulsar, llaman papás, cambian de escuela, mala conducta, regañan, explican, escuchan, tomar agua, presentación, sermonean, disciplina, aburre, castigan, acusan.

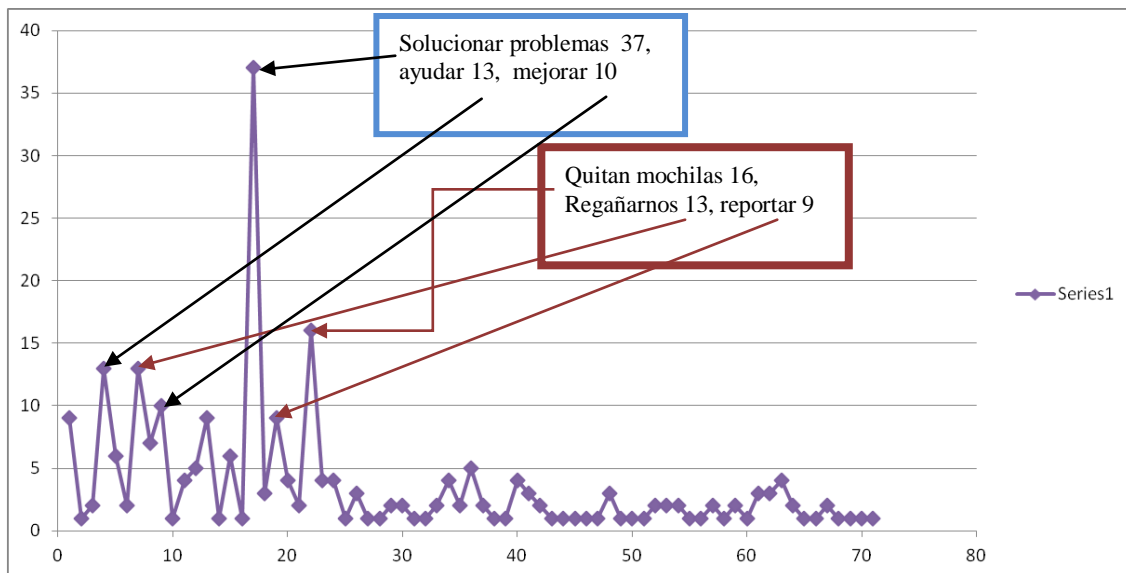
SEGUNDO GRADO: DEFINICIÓN DE TUTORÍA



- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

Respecto a la tutoría los alumnos refieren palabras como jugar, dibujar, platicar, resolver problemas, todos estos conceptos ubicando a la tutoría dentro de la intervención reguladora de apoyo y guía. En relación con la condición punitiva de la orientación, que se vincula en las prácticas reales que llevan a cabo en este contexto temporo-espacial donde se lleva a cabo la “tutoría”, expresan que pelean y que los regañan. En el rango que se localiza entre el 1 y el 4 hay conceptos definidos como preguntas, estudiar, saber, dictar, no viene, relajación, motivación, grupo, equipo, orientar, disciplina, escuchar música, tener novio, educación sexual, problemas del hogar, llamar la atención, hablar de la familia.

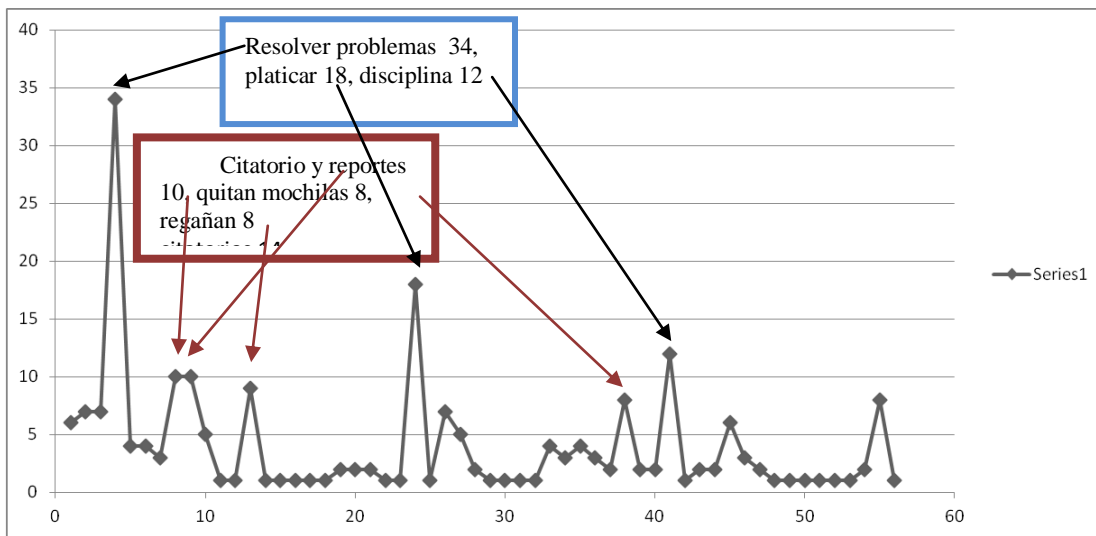
SEGUNDO GRADO: PARA QUÉ SIRVE LA ORIENTACION.



- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

Los alumnos de segundo grado, expresan que la orientación sirve para solucionar problemas, sin embargo, en el rango de 5 a 16 que se registra en la gráfica, los conceptos definitorios que se refieren tanto a la intervención reguladora de apoyo y guía (sirve para ayudar y mejorar) como a la condición punitiva de la orientación, (quitan mochilas, regañan, reportan) estos conceptos muestran cierta polaridad en la percepción de lo que para ellos significa la orientación. En el rango que se localiza entre el 1 y el 5 hay conceptos definidos como amenazar, condicionar, corregir, normas, reglas, guiarnos, gritar, están de malas, carta condicional, escuchar, enseñar.

TERCER GRADO: DEFINICIÓN DE ORIENTACIÓN

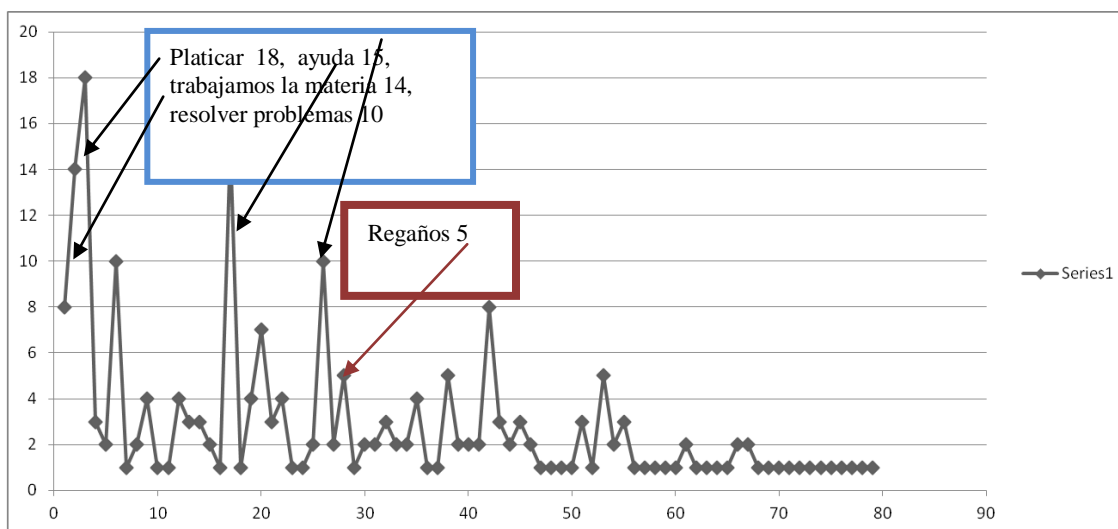


Intervención reguladora, apoyo, guía.

Condición punitiva de la orientación

En esta gráfica se observa que los alumnos de tercer grado definieron más conceptos hacia la idea de la intervención reguladora de la orientación (resolver problemas, platicar, disciplina) que a la condición punitiva de ésta (citatorio y reportes, quitan mochilas, regañan). En el rango donde se ubican los conceptos con menos frecuencia (de 1 a 5) hay palabras como no drogas, camino correcto, pelear, maquillaje, romper vidrios, sanción, revisión de tenis y uniforme, hablar con padres, expulsión, responsabilidad, convivencia, honestidad, protección y normas.

TERCER GRADO: DEFINICIÓN DE TUTORÍA

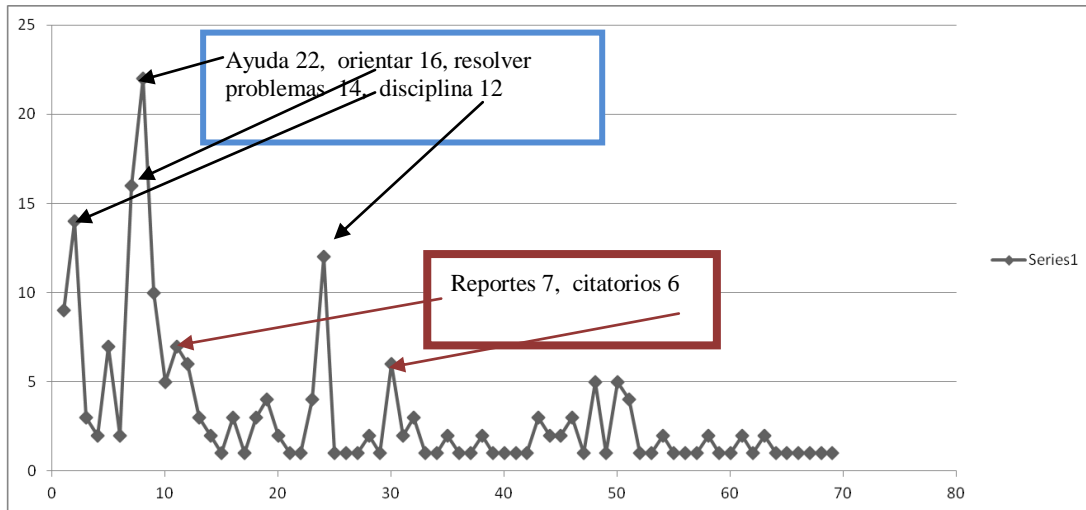


■ Intervención reguladora, apoyo, guía.

■ Condiciones punitivas de la orientación

Los alumnos de tercer grado, también definieron más conceptos hacia la idea de la intervención reguladora de la orientación que se practica en el aula al momento de la tutoría (platicar, ayuda, trabajamos la materia, resolver problemas); de la condición punitiva, el concepto con más definiciones tuvo fue el de regaños. En el rango donde se ubican los conceptos con menos frecuencia (de 1 a 3) hay palabras como juegos, exposiciones, lecturas, exámenes, experimentos, nada, ponernos al corriente, autoayuda, autoestima, suspendernos, responsabilidad, conducta, tolerancia; estos conceptos nos llevan a concluir, del mismo modo que en los otros grados, que la hora destinada dentro del nuevo plan y programa a realizar la tutoría se emplea en actividades y contenidos que corresponden a la asignatura que imparte el docente tutor.

TERCER GRADO: PARA QUÉ SIRVE LA ORIENTACIÓN.



- Intervención reguladora, apoyo, guía.
- Condición punitiva de la orientación

Respecto a la pregunta ¿para qué sirve la orientación?, en esta gráfica también podemos observar lo que se manifiesta en las dos anteriores que corresponden al tercer grado, que los conceptos que presentan más definiciones, se refieren a la intervención reguladora de apoyo y guía (ayuda, orientar, resolver problemas, disciplina). De la condición punitiva de la orientación son sólo dos palabras (reportes y citatorios) con baja frecuencia. En el rango donde se ubican los conceptos con menos frecuencia (de 1 a 3) hay palabras como platicar, llamar a los padres, castigar, regañar, escuchar, disciplina, **bullying**, peleas, sabiduría, comunicación, ser educado, llamar la atención, justificar faltas, convivencia, reflexionar, prevenir abusos, madurar.

Es importante señalar que cuando se le mostraron las gráficas a la directora, su primer comentario fue: “Hay que mostrárselas a las orientadoras para que sepan que los alumnos opinan que nada más castigan”. Se le comentó que también era necesario que los docentes tutores conocieran la opinión de los alumnos respecto a la tutoría y, fue a partir de este comentario que se acordó con ella que se presentarían en la siguiente junta de consejo, en donde se llevó a cabo el grupo focal.

III.3.2 REVISIÓN DE REPORTES EN EXPEDIENTES:

Otra actividad que se realizó fue revisar los expedientes de todos los alumnos, en los cuales se encuentran escritos los reportes a que se hacen acreedores cuando éstos cometen conductas disruptivas. Algunas veces dichos reportes son escritos por las orientadoras y otras, por los alumnos y alumnas, encontrándose la siguiente incidencia de motivos de reporte:

TABLA 8
Incidencia de motivos de reporte:
PRIMER GRADO

MOTIVO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
Sale del salón sin permiso	16	12	28
No hacer tarea	13	6	19
Reporte por pelear dentro del plantel, ya sea en el aula o patio.	11	6	17
Dice groserías en clase	2	4	6
Falta al respeto en la ceremonia cívica	--	-	-

Elaboración personal para este trabajo a partir de revisión de los expedientes

TABLA 9
Incidencia de motivos de reporte:
SEGUNDO GRADO

MOTIVO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
Reporte por pelear dentro del plantel, ya sea en el aula o patio.	18	30	48
No hacer tarea	23	21	44
Sale del salón sin permiso	19	22	41
Falta al respeto en la ceremonia cívica	15	20	35
Dice groserías en clase	11	20	31

Elaboración personal para este trabajo a partir de revisión de los expedientes

TABLA 10
Incidencia de motivos de reporte:
TERCER GRADO

MOTIVO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
No hacer tarea	31	45	76
Sale del salón sin permiso	24	36	60
Reporte por pelear dentro del plantel, ya sea en el aula o patio.	28	22	50
Falta al respeto en la ceremonia cívica	18	29	47
Dice groserías en clase	12	24	36

Elaboración personal para este trabajo a partir de revisión de los expedientes

III.3.3 REDES SEMÁNTICAS RESPECTO AL MARCO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Derivado de esta revisión, encontramos otro de los recursos que proporciona la observación participante desde la realidad de las interacciones en el entorno escolar; que los reportes que hacen alusión a la violencia dentro de la escuela, en primer grado y tercero, se presentan más entre alumnas. Esta misma técnica nos llevó a descubrir que en el ámbito del rol instituido se siguen produciendo instrumentos con el ánimo de homogeneizar la aplicación de las medidas disciplinarias; en este caso, se trata del “Marco para la convivencia escolar”; con base en éste, se elaboró un cuestionario que se trabajó con los criterios de las redes semánticas, el cual, se presenta con dos ejemplos contestados en el anexo 3.3.4. Este cuestionario estuvo integrado por las siguientes preguntas: 1.- Según tu experiencia define qué es el “Marco para la convivencia escolar” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

2.- Según tu experiencia define qué es el “la convivencia escolar basada en el respeto mutuo” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

3.- Según tu experiencia define qué es el “compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

A continuación de estas preguntas, se presenta una tabla con cuatro columnas; una para asignar un número al tipo de falta; la segunda para describir las faltas que menciona el marco para la convivencia escolar; tercera para que los alumnos de 2° y 3° marquen con una “x” si durante el transcurso de ciclos escolares anteriores, les fue puesto un reporte en su expediente por alguna o algunas de las faltas mencionadas en la columna dos; la tercera está designada para que los alumnos de los tres grados marquen con una “x” si les fue puesto un reporte en su expediente por alguna o algunas de las faltas mencionadas durante el ciclo escolar 2011-2012.

III.3.4.- ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL.

Dentro de la fase del trabajo de campo, posterior al análisis de los valores obtenidos en las redes semánticas, se empezaron a realizar las entrevistas con orientadores y docentes tutores, tratando de realizarlas en el tiempo que tenían disponible. A través de estas entrevistas se trató de conseguir información de calidad sobre el sector en el que llevamos a cabo el estudio con el fin de tener la visión de personas clave, obteniendo así un conocimiento más amplio. El dispositivo para el registro fue la grabadora y el diario de campo.

Dentro de esta misma fase se intervino con la técnica de Grupos focales, la cual, es una variante de la entrevista; entrevista grupal. Se lleva a cabo en la forma de reunión (usualmente con grupos de entre 5 a 10 participantes) “quienes con la guía de un moderador, discuten un tema enfocándose en las ventajas y desventajas, problemas y posibilidades del tema sugerido. En la investigación académica el moderador del grupo focal es el propio investigador” (Holstein y Gubrium, 1995: 70).

En cuanto a la manera como se llevó a cabo la técnica del grupo focal, es importante señalar que debido a que no encontré un par que me acompañara como moderador, entonces opté por la alternativa de llevar una videograbadora. Por esta razón, se les comunicó a los informantes al inicio, que se iba a videograbar la dinámica. Inicialmente la directora había asignado una hora para realizarla; finalmente se prolongó a tres horas; sólo se grabó una hora en el video, en cuanto se les avisó que éste había terminado, un informante expresó: ¿a poco ya terminó?; a lo que se les comentó que todavía no, que se necesitaba escuchar todas las voces, entonces ocurrió algo interesante; empezaron a participar informantes que en la primera hora no lo habían hecho, favoreciendo una dinámica de comunicación horizontal con la autoridad, quien antes asumía su rol como tal, tratando de dirigir la dinámica, incluso demandando a la investigadora que proporcionara observaciones y sugerencias. Los dispositivos de registro fueron: cámara de video, audiograbación y diario de campo.

Participantes: Había 22 personas, de las cuales 16 participaron en la dinámica, mínimo dos veces.

Tabla 11	
<i>Datos de los informantes en el establecimiento 3</i>	
Informantes	Establecimiento 3
Directora	1
Subdirector	1
Orientadores	2
Trabajador social	1
Docentes Tutores	12
Docentes no tutores	2
Prefectos	3

Para esta investigación se pretendió que el grupo discutiera y elaborara, desde la experiencia de los participantes, una temática o hecho social relacionado con la práctica de la orientación educativa que es objeto de investigación. Con ello se buscó obtener información valiosa tanto del contexto, como de las relaciones y los actores directamente involucrados en la temática en estudio. Las transcripciones de las entrevistas y del texto del grupo focal completas obran en poder de la investigadora, no se anexaron por razones de espacio. Sin embargo, se presentan a manera de ejemplo fragmentos de ambas en los anexos 3.3.5 y 3.3.6 respectivamente.

Así mismo, se cumplió con la condición o exigencia ética en términos de consentimiento, código de conducta relativo a la confidencialidad y anonimato, participación voluntaria, así como revelación. Por ejemplo, una vez llevado a cabo el análisis de las entrevistas, éstas fueron normalizadas con el propósito de que el texto de comunicación de los hallazgos garantizara la confidencialidad y el anonimato de los informantes como Taylor y Bogdan lo establecen (1987).

Por otro lado, en el texto derivado de la transcripción de la entrevista múltiple que se realizó por medio del grupo focal, se hace mención acerca del informante, conservando el anonimato, de tal forma que se le nombró a cada participante de acuerdo con un número que se le asignó conforme se fue dando su participación en el grupo focal, v.g. informante 1, grupo focal; ó informante 1, entrevista individual.

Los datos del grupo focal fueron recolectados del grupo y tuvieron que ser tratados como tales. Las reglas del juego y la confianza recíproca fueron negociadas por adelantado y la protección compartida de todos los participantes. Esto fue no sólo particularmente crucial, sino fundamental, porque el tema del objeto de la investigación, finalmente tenía relación con su desempeño en el centro de trabajo.

III.4 ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Se construyó el modelo de análisis planificando lo siguiente:

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Como se mencionó líneas arriba, en el capítulo 2 se abordó la temática del origen del rol instituido del orientador en México, de ahí pasamos a construir el desarrollo que se ha llevado a cabo en diferentes momentos de la historia de esa práctica hasta llegar a la perspectiva dominante hoy en día de esta política educativa en la que se manifiestan tensiones o fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de los dominios de la psique y lo histórico-social; es decir, las tensiones que se generan a partir de lo instituido y lo instituyente, y que, son parte de las interacciones, intercambios, roles y circunstancias de la condición de las relaciones de lo humano.

Esto nos llevó a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones entre los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador? Sobre la base de esta pregunta y con la intención de dilucidar las prácticas de la orientación, así como de conocer las formas en que se ha concebido dicha función; a partir de los testimonios obtenidos en el trabajo de campo, a través de la observación participante, entrevistas y participación en un grupo focal, se presenta la forma de la exposición de los hallazgos.

Con el propósito de construir horizontes de inteligibilidad de los textos obtenidos en el grupo focal y las entrevistas, relatos, conversaciones y diario de campo, se construyeron las categorías tomadas de las expresiones de los informantes, códigos in vivo (Flick, 2004: 195) en otras palabras, desde la forma en que los informantes nombran su mundo y su realidad. Concluida la

transcripción de la entrevista grupal y de las entrevistas individuales, se llevó a cabo la lectura de estos textos de manera repetida, contestando las siguientes preguntas:

- ¿Quién habla en cada participación?,
- ¿De qué temas están hablando?,
- ¿A quién se dirige el participante?,
- ¿De quién está hablando?,
- ¿Por qué?, y
- ¿Qué significa lo que dijo?

Dirigiendo dichas preguntas al texto a manera de desenmarañar las dimensiones y el contenido de cada categoría, los textos se fueron revelando. (Flick, 2004) El hablar desde el contexto implica dar lectura a los textos tanto de las entrevistas como del grupo focal planteando las preguntas antes presentadas. Cabe hacer mención que los fragmentos de los textos derivados de las entrevistas y el grupo focal de los informantes, se presentan en letra cursiva y comillas, en el análisis de éstos. A continuación se presenta un ejemplo de un fragmento del texto derivado de una participación en el grupo focal:

“Mandándolo a orientación surte el mismo efecto y no hay un mecanismo, a lo mejor ya no de sanción, pero sí de guía para que la modificación de la conducta disruptiva cambie, pues entonces no los mando, y me hago como que no pasó nada. Esto es un círculo vicioso porque cuando pregunto en orientación qué pasó con algún problema, contestan pues que la dirección; se le pregunta a la dirección y entonces dice: no, pues es que la supervisión y se vuelve una escalada de tropiezos y entonces pues mejor lo dejo en el salón. Entonces es importante que nosotros vislumbráramos la importancia de esto, y aun cuando sea una escalada de sanciones, también la autoridad nunca, nunca nos apoya aun teniendo el documento en la mano”. (Se refiere al rol instituido y al marco para la convivencia escolar)²⁷

¿Quién habla en esta participación? Es el informante 7; ¿De qué temas están hablando?, Está hablando sobre el rol instituido del orientador, las autoridades, el rol ideal del tutor, y del marco para la convivencia escolar; ¿A quién se dirige el participante?, Se dirige a la entrevistadora y a todos los presentes; ¿De quién está hablando?, Está hablando de tutores docentes,

²⁷ A partir de este momento se inicia la presentación de textos derivados de las entrevistas y grupo focal, como estos son las propias palabras de los entrevistados se presentan entrecomillados y con cursivas para distinguirlos de las citas bibliográficas.

orientadores, autoridades, y de los alumnos y su conducta, además, del marco para la convivencia escolar y del rol instituido del docente tutor; ¿Por qué?, Por contestar a las preguntas planteadas como las siguientes: ¿Les parece que en la realidad de esta escuela el Marco para la convivencia escolar les ha servido para construir espacios de convivencia escolar basados en el respeto mutuo y el aprendizaje? Y, ¿Han experimentado faltas de respeto por parte de padres de familia, o tutores, a partir de que firmaron el compromiso de corresponsabilidad del Marco para la convivencia escolar?; ¿Qué significa lo que dijo? Que se presentan las tensiones desde el rol instituido y el rol que asumen tanto orientadores como docentes tutores y autoridades.

III.4.1 Categorización

El proceso para la construcción de la categoría clave y las subcategorías surgió desde las fases iniciales de la estrategia metodológica, es decir, desde la investigación documental. En otra fase de la estrategia como la observación participante se estructuraron algunas categorías a partir de los datos obtenidos con base en el diario de campo del primer momento, con estos elementos se hizo un entramado que nos permitió conocer la categoría que estaba más presente. Esto se realizó con el propósito de plantear hipótesis, definir los escenarios, reconocer los temas que están en juego a partir de lo que los actores dicen y hacen en ese lugar.

Por estas razones, el proceso para la construcción de la categoría clave y las subcategorías no se realizó por subordinación –ni semántica, ni conceptual– sino por implicación, ya que fueron reconocidas y utilizadas por los sujetos para significar su realidad. El hecho de identificar las categorías permitió definir lo que se iba a observar como los intercambios que se llevaron a cabo entre todos los actores de este proceso en el establecimiento, ya fuera en el cubículo de orientación, escaleras, pasillos, patios, cooperativa, dirección, aulas entre otros.

Así mismo, se realizó una selección tentativa de técnicas para el trabajo de campo, estas técnicas fueron: redes semánticas, entrevistas individuales y la entrevista grupal en su modalidad de grupo focal; todas éstas con la intención de dilucidar cómo se manifiestan las tensiones entre los roles: instituido, asumido e ideal; y, a su vez obtener el material que constituyó la base de la construcción de la categoría clave y subcategorías.

Otras actividades que brindaron los insumos para el trabajo de categorización fueron las observaciones realizadas durante los periodos prolongados en el cubículo de orientación, las notas de campo que fueron trabajadas para ser incorporadas en el análisis de los textos para ilustrar las afirmaciones tomadas de las expresiones de los informantes. (Flick, 2004: 195)

Las transcripciones de los textos fueron leídas varias veces para familiarizarse plenamente con el texto que proviene de los informantes; se fueron reconociendo las categorías y subcategorías, las cuales se fueron elaborando a nivel descriptivo. Se aplicaron los criterios de frecuencia, ubicación, qué fenómeno se menciona, qué personas o actores están implicados, qué rol desempeñan, cómo se dan las interacciones, qué razones expresan para argumentar, con qué intención o propósito se manifiestan en la dinámica; de igual forma se identificaron significados similares. Estas interrogantes guiaron la búsqueda de explicaciones acerca de la lógica a la que responden dichos textos, y que dieron cuenta acerca de las prácticas de la orientación en ese contexto específico.

Finalmente, se contó con el material en el que se parafraseó la forma en que los informantes se expresan de la categoría central y las subcategorías. Ya terminada esta exposición de categorías, y con el propósito de depurarlas y diferenciarlas, se elaboraron relaciones entre las categorías y sus subcategorías. A continuación se presenta la tabla que fue estructurada en siete apartados, los que obedecen a nociones que más tarde adquirieron el carácter de códigos, y que surgieron al tratar de responder a las preguntas planteadas.

Tabla 12		
<i>Relaciones entre categorías y subcategorías.</i>		
Códigos		Categorías y subcategorías
1.-	Compromiso y responsabilidad	Tensión
2.-	Estrategias de control de docentes	
3.-	Orientación	Roles
4.-	Vocación	
5.-	Tutoría	
6.-	Rol instituido	
7.-	Rol instituyente	
8.-	Rol ideal	Contención
9.-	Violencia	
10.-	Espacio de contención	
11.-	Marco para la convivencia escolar	Interacciones
12.-	La cara	
13.-	Los roles del yo	

Derivada de estas relaciones frente al texto, fue posible elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar y con la que se integran, se trata de tensión. Esta categoría, por sus rasgos y dimensiones, se asocia con la de compromiso y responsabilidad, así como a la de estrategias de control. La siguiente es la subcategoría de roles; ésta se asocia con la de rol instituido, rol instituyente, rol ideal, orientación, vocación y tutoría. Respecto a la subcategoría de contención, se asocia con las subcategorías de violencia, espacio de contención y marco para la convivencia escolar. Por otro lado, las categorías de la 12 a la 13 del cuadro anterior se consideran auxiliares (Flick, 2004: 197), las cuales atraviesan los tres apartados que son tensión, roles y contención..

Aquí es importante mencionar que la idea de la noción de tensión surge desde la primera fase de la estrategia metodológica; esto es, en la investigación documental en la cual se conjuntó la base de insumos a partir de la utilización de diversas fuentes como la obtención de datos empíricos a partir de las entrevistas

ya mencionadas a orientadores, realizadas por alumnos de la licenciatura de la UPN ciclo 2008-2009.

Posteriormente, fue en la observación participante donde se hace visible la tensión que permite que se sostengan las relaciones e intercambios entre los actores que participan en las prácticas de la orientación, para que finalmente, los informantes, a través de la significación que dan a sus prácticas, nos proporcionaron los elementos derivados de sus textos para la construcción y reconocimiento de la categoría clave: tensión.

De la misma forma se procedió con las otras subcategorías como los roles instituido, asumido e ideal, violencia, tutoría, espacio de contención y marco para la convivencia escolar. Cabe mencionar que estas subcategorías surgieron tanto en el grupo focal como en las entrevistas.

III.5 EXPERIENCIAS EN LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO.

Al realizar la selección de textos que tuvieran relación con el rol ideal del orientador, encontramos que son pocos los que se refieren concretamente al del orientador; aquí es donde surge la situación que no se había considerado si pensamos en la investigación desde la pregunta de la problematización: ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica?, ésta nos remite a las prácticas del orientador; sin embargo, en la construcción de los datos empíricos y desde la realidad de la que dan cuenta los informantes, se desvela que tanto las prácticas de orientación como las de los docentes tutores están imbricadas desde la Reforma del 2006.

Es interesante observar que cuando los informantes aluden al quehacer de orientación, surge la necesidad de plantear el problema desde su origen, y en la mayoría de los casos, éste tiene lugar dentro del aula, en los intercambios del alumno con el docente y sus compañeros; aquí, es necesario destacar el potencial de la observación participante, el trabajo de campo y, el trabajo con el grupo focal, ya que desde la metodología, Álvarez-Gayou (2011: 193) recomienda nunca

olvidar la pregunta del estudio, debido a que es la brújula permanente que nos guía y, tendríamos que remitirnos en los diferentes momentos de la investigación a la pregunta central, pero no podemos soslayar lo que los datos empíricos nos ponen enfrente; y así, el trabajo de campo nos coloca frente a experiencias a través de la investigación que no habíamos considerado.

Esta observación nos llevó a tematizar y reflexionar la complejidad de las prácticas de la orientación desde las características del lugar del orientador , el cual está tejido no sólo por las demandas del alumno, sino también por las demandas de la comunidad educativa (autoridades, los otros orientadores, trabajo social, docentes tutores y no tutores, prefectos y padres de familia), debido a que no sólo es la esfera de la interacción cara a cara del orientador-alumno como única diada; no sólo están ellos, se hacen presentes aunque no estén físicamente el resto de los que conforman el conjunto que apela a la intervención del orientador.

III.6 ARTICULACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN.

Triangulación desde el enfoque de Taylor y Bogdan, (1987) quienes consideran que ésta se lleva a cabo a partir de la teoría, las prácticas y los documentos analizados; así como el de Creswell, (1997: 351) quien menciona, citando a Denzin (1970), que la triangulación de las ideas es la convergencia de realidades o circunstancias de los datos, de los puntos de vista de investigadores, diferentes teorías, y diferentes metodologías.

Fue así como la construcción de la estrategia metodológica implicó comprender el paradigma de la investigación cualitativa en cuanto a la trayectoria que se puede seguir para dilucidar el hecho social, toda vez que se trata de fenómenos, hechos y sujetos que no son estáticos y, que no pueden ser examinados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.

Así, tomando en cuenta las características de la investigación cualitativa a que nos remiten Taylor y Bogdan, quienes, establecen que los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, el cual comienza con interrogantes

formuladas vagamente; es así como la investigación cualitativa, además de definir lo que se iba a observar, como son las practicas de la orientación con el propósito de reconocer las tensiones entre el rol instituido y el rol asumido, también permitió observar a los orientadores como docentes de Formación Cívica y Ética y, a los tutores durante la tutoría sólo como propósito. (Acción que por cierto no se llevó a cabo por las razones que se abordan en el capítulo 5)

De igual modo, los autores citados consideran que el investigador estudia a las personas en el contexto y en las situaciones cotidianas en que se encuentran, como los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, (en este caso se observaron las interacciones que se llevaron a cabo entre todos los actores de este proceso en el establecimiento educativo, en espacios como cubículo de orientación, escaleras, pasillos, patios, cooperativa, ceremonia cívica entre otros) y, en el momento en que se construye y se reconstruye continuamente el proceso en cuestión.

Los autores citados aluden también a que el investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo como en la observación participante, y en las entrevistas que se llevan a cabo como una conversación normal y no un intercambio de información formal de preguntas y respuestas, de esta forma, la estrategia metodológica nos permitió aproximarnos a la “realidad” de lo que sucede en el establecimiento educativo durante las prácticas de la orientación, pero sobre todo nos permitió conocer la manera como los informantes en ese momento y en ese entorno significan lo que para ellos es la realidad.

Por ejemplo, la observación participante permitió captar la complejidad del sujeto, como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación, y no concebirlo sólo como simple reproductor de estructuras y sistemas. Fue a partir de ésta donde se estructuraron algunas categorías tomando como base los datos obtenidos en el diario de campo del primer momento, con estos elementos se hizo un entramado que nos permitió conocer la categoría que estaba más presente. Esto se realizó con el propósito de plantear hipótesis, definir los escenarios, reconocer los temas que están en juego a partir de lo que los actores dicen y hacen en ese lugar.

Por otro lado, dicha metodología nos permitió presenciar a través de las redes semánticas (la significación que para los alumnos tiene la tutoría y la orientación educativa en su escuela), también, que los docentes tutores reconocieran desde lo que para ellos es su realidad, que no realizan su trabajo desde el rol instituido y que tampoco asumen un rol emergente.

Visto desde otro ángulo, se relacionaron las nociones de realidad que expresan los informantes en cuanto a sus prácticas, con el planteamiento de Castoriadis (2013) sobre la praxis, ya que éste, considera que una praxis determinada, establece sus vínculos con lo real, basándose en una definición concretada de sus objetivos, así como en la especificación de sus mediaciones. De igual forma, considera que la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de esta transformación, debe tomar en consideración las condiciones reales que animan una actividad.

En los capítulos 4 y 5 se emplearon materiales derivados del trabajo de campo como el discurso de los informantes, en dichos capítulos se desarrolló respectivamente la construcción de las categorías y el análisis de las prácticas de la orientación. Así pues, se describen las tensiones identificadas desde los inicios de la investigación y las tensiones en las prácticas de la orientación con base en la descripción de las interacciones y el interjuego de roles entre todos los actores implicados en el acto educativo que constituye las prácticas de la orientación, finalizando con la descripción de la triada conformada por las subcategorías: espacio-violencia-convivencia, abordando la violencia relacionada con los alumnos, violencia hacia los docentes, el territorio escolar que pierde sus fronteras y la convivencia escolar desde el instrumento normativo: marco para la convivencia escolar.

CAPÍTULO IV LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS.

En el presente capítulo se desarrolla la descripción de la construcción de la categoría clave, tensión y, de las subcategorías: roles, (el instituido, el asumido e ideal) triada de subcategorías: espacio-violencia-convivencia, e interacciones. Respecto a la categoría clave se presenta su desarrollo conceptual, tomando en cuenta las diferentes acepciones que ha tenido, pasando por la noción de la tradición griega, de las ciencias, literatura, música, sociología y psicología. Finalmente se aborda el papel que jugaron la categoría clave y las subcategorías en el discurso de los informantes en el trabajo de campo.

El proceso para la construcción de las categorías, surge desde las fases iniciales de la estrategia metodológica en la investigación documental. A partir de la observación participante se reconocieron algunas categorías con base en los datos obtenidos en un primer momento y registrados en el diario de campo, con estos elementos se realizó un entramado que nos permitió conocer las categorías que tienen una densidad significativa. Esto se realizó con el propósito de plantear hipótesis, definir los escenarios, reconocer los temas que están en juego a partir de lo que los actores dicen y hacen en ese lugar.

Identificar las categorías también permitió definir tanto lo que se iba a observar como los intercambios que se llevaron a cabo entre todos los actores del proceso estudiado en el establecimiento escolar. Se realizó una selección tentativa de técnicas para el trabajo de campo, estas técnicas fueron: redes semánticas, entrevistas individuales y la entrevista grupal en su modalidad de grupo focal; todas éstas con la intención de dilucidar cómo se manifiestan las tensiones entre los roles: instituido, asumido e ideal.

Se permaneció por periodos prolongados en el cubículo de orientación, es decir en los escenarios cotidianos interactuando con el personal que estaba presente (dos orientadoras y la trabajadora social), mientras se dedicaban a sus actividades habituales. Se realizaron notas de campo que fueron trabajadas para ser incorporadas en el análisis de los textos para ilustrar las afirmaciones.

Una vez que se contó con los textos de los informantes, se intentó extraer de los datos los aspectos comunes de las perspectivas de los actores directamente relacionados con las prácticas de la orientación, aunque no se pretende que el material represente los puntos de vista de todos, consideramos que caracteriza lo que prevalece entre ellos. Con el propósito de construir horizontes de inteligibilidad de los textos obtenidos en el grupo focal y las entrevistas, relatos, conversaciones y diario de campo, se construyeron las categorías y subcategorías tomadas de las expresiones de los informantes, códigos in vivo, (Flick, 2004: 195) es decir, desde la forma en que los informantes nombran su mundo y su realidad.

Concluida la transcripción de la entrevista grupal y de las entrevistas individuales, se llevó a cabo la lectura de los textos resultantes con base en las siguientes preguntas: ¿Quién habla en cada participación? ¿De qué temas están hablando? ¿A quién se dirige el participante? ¿De quién está hablando? ¿Por qué? y ¿Qué significa lo que dijo? Todo esto a manera de desenmarañar las dimensiones y el contenido de cada categoría; así, los textos se fueron revelando (Flick, 2004: 196).

Luego de lo anterior las categorías fueron planteadas a nivel descriptivo. Se aplicaron los criterios de frecuencia, ubicación, qué fenómeno se menciona, qué personas o actores están implicados, qué rol desempeñan, cómo se dan las interacciones, qué razones expresan para argumentar, con qué intención o propósito se manifiestan en la dinámica; de igual forma se identificaron significados similares.

Finalmente, se contó con el material con el que los participantes se expresan en relación con la categoría central y las subcategorías; ya terminada esta exposición y con el propósito de depurarlas y diferenciarlas, se elaboraron relaciones entre ellas. Una vez realizado esto se trató de conformar un conjunto de categorías sólidas, teóricamente sostenidas.

IV.1 DESARROLLO CONCEPTUAL DE TENSIÓN.

La noción de tensión tiene distintas acepciones según las diferentes disciplinas y autores, dependiendo del enfoque que las genera y las aplica. Como en el caso de muchas otras nociones, la de tensión, presenta un espectro en el uso que va desde el coloquial y de sentido común de sus distintas acepciones, hasta el uso que se le da en el lenguaje de las ciencias como la física, la química, o bien el psicoanálisis. La relevancia de esta noción, como veremos a continuación, deriva de la complejidad de su construcción en cuanto a las relaciones semánticas, conceptuales y procesales que establece.

Así tenemos, que dentro de las diferentes acepciones, se le relaciona con el significado de tono, el cual, amén de su vínculo en la esfera musical que se refiere al número mayor o menor de vibraciones por segundo que caracteriza a cada sonido y la manera de modular la voz; también se refiere al estado de un organismo que se mantiene apto para responder pronta y convenientemente a los estímulos que recibe. Se emplea también con referencia a organismos sociales. En medicina a la contracción parcial y permanentemente que poseen ciertos músculos en estado normal; por ejemplo, los que mantienen el cuerpo en pie o sentado. (Moliner, 2007)

También existen referentes que dan cuenta de que la filosofía desde muy temprano aprovechó el concepto de tensión para el análisis de la ciencia y del comportamiento humano; Ferrater menciona:

La noción de tensión ("tonos") era fundamental en el estoicismo, especialmente en el estoicismo antiguo. De un modo general se concebía la tensión como un principio de unificación de lo disperso, por analogía con el "principio" que mantiene la vida de los seres orgánicos, los cuales pierden al morir su "tensión" particular. A base de esta concepción general, la interpretación del significado de "tonos" difería según los autores (1975: 772).

De cualquier forma, tal vez fuese en el sistema de Heráclito en donde la idea de tensión haya cobrado mayor importancia; el famoso fragmento 51 dice así: "Los hombres ignoran que lo divergente está de acuerdo consigo mismo. Es una armonía de tensiones opuestas, como la del arco y la lira" (Tonos Digital, 2001: 1). Esta declaración encierra dos ideas fundamentales: los sistemas se edifican desde el reconocimiento previo de la tensión de opuestos en su interior y, además, se

regeneran precisamente por las posibilidades de maniobra que tal tensión ofrece. La primera se refiere al producto, la segunda, al proceso.

Esta metáfora, igual que otros aforismos de Heráclito ha sido objeto de múltiples hipótesis e interpretaciones a partir de las traducciones. La elaborada por Kirk (1979: 215) respecto al fragmento 51 resulta interesante, ya que se refiere a la efectividad del instrumento que sólo puede darse en la medida en la que la cuerda del arco (tensionada) y las cuerdas de la lira (tensionadas) concuerdan en tiempo y espacio. El éxito de la conjunción de estos artefactos para producir un sonido (una unidad) es que las tensiones opuestas estén balanceadas en una justa medida y al mismo tiempo: es decir, que estén afinados. Esa unión de dos opuestos configura un nuevo elemento; el producto, la armonía, es una unidad que se mantendrá mientras los opuestos se mantengan en movimiento y contradicción, pero en una proporción justa. (Sánchez, 2008)

En otras traducciones de esa expresión griega y similar a la anterior, se interpreta que no es que la lira se tome como una entidad aparte, y luego se considere por otro lado, el arco, o viceversa. Los dos elementos forman un conjunto que revela la unión de lo horizontal (*las cuerdas*, o *la cuerda* del arco) con lo vertical, las *cuerdas* de la lira. Así estamos encajados en el mundo de los elementos complementarios, símbolos que forman la unidad del arquetipo. A propósito podemos decir que Heráclito afirmaba que se trata de una unión de complementos, en este caso una tensión vertical marcada por otra tensión horizontal. (Medvedov, 2010)

Ahora bien, el que los opuestos formen una unidad no implica que no exista la pluralidad diferente y encontrada. Cuando Heráclito habla de las cosas tomadas en conjunto se está refiriendo a los opuestos formando un todo continuo (día-noche-frío-calor). Esos opuestos no conviven, sin más, sino que luchan y se enfrentan entre sí. Lo que sucede es que en esa lucha ningún elemento acaba por imponerse y anular al otro, sino que es una lucha racional (logos) en donde lo que prima es el orden, la proporción y la medida. En este sentido, cada uno de los opuestos podría expresarse, según Heráclito, en términos de que todos ellos están impregnados por el rector de la armonía cósmica (logos).

Por otro lado, las posibilidades de este marco epistemológico no han escapado a los teóricos de la ciencia, de hecho, Thomas S. Kuhn tituló uno de sus más famosos trabajos

“La tensión esencial: tradición e innovación en la investigación científica”. Se trataba, en realidad, de una conferencia pronunciada en junio de 1959, en donde decía: "por eso, sugeriré más adelante que algo así como el «pensamiento convergente» es tan esencial como el divergente para el avance de la ciencia. Como estos dos modos de pensar entran inevitablemente en conflicto, se infiere que uno de los requisitos primordiales para la investigación científica de la mejor calidad es la capacidad para soportar una tensión que, ocasionalmente, se volverá casi insoportable. (Kuhn, 1982: 248-262 en CONACYT-F.C.E., 1982)

De esta manera, en los diferentes trayectos históricos encontramos respecto a esta noción, que no es posible que se mantenga la vida ni las relaciones humanas sin que haya tensión, es absolutamente indispensable que haya un cierto grado de tensión. La propia noción que está entretejida en una cierta concepción de lo que son los procesos psíquicos y sociales.

Con relación a que se mantenga la vida, no hay que olvidar que incluso existen tensiones necesarias para preservarla como la tensión arterial, sin la cual, la sangre no podría ejercer la presión sobre las paredes de las arterias, que depende del volumen de sangre, de la intensidad de las contracciones cardíacas y de la resistencia opuesta a la circulación de los vasos periféricos.

Con un abordaje diferente, Bertalanffy (1974) considera que todo organismo es un sistema vivo, un complejo dinámico de partes y procesos que están en mutua interacción; son sistemas abiertos en cuanto son mantenidos en continuo intercambio de componentes. Así, observa que “la vida no es mantenimiento o restauración de equilibrios sino más bien mantenimiento de desequilibrios. Alcanzar el equilibrio significa la muerte y la descomposición consiguiente”. Bertalanffy mismo, establece que psicológicamente el comportamiento no sólo tiende a aflojar tensiones, sino que también las establece; si esto se detiene, el paciente es un cadáver mental en descomposición, lo mismo que el cuerpo cuando se pudre al interrumpirse las tensiones y las fuerzas que lo apartan del equilibrio. (Bertalanffy, 1976) En el mismo orden de ideas dice: "conceptos y modelos de equilibrio, homeostasia, ajuste, etc. convienen para el mantenimiento de sistemas, pero son inadecuados para fenómenos de cambio, diferenciación,

evolución, neguentropía, producción de estados improbables, creatividad, establecimiento de tensiones, autorrealización, emergencia, etc." (Bertalanffy, 1986)

Pero, existen otras acepciones de la noción de tensión como lo podemos observar en la literatura, las ciencias de la salud y la música. En el caso de la literatura, Cortázar (2009: 413) destaca el papel tan importante que juega la tensión para que un cuento sea un gran cuento; se debe escribir tensamente y mostrar intensamente, se debe hacer blanco en el lector y clavarse en su memoria.

En literatura no bastan las buenas intenciones, para crear en el lector la conmoción es necesario el oficio y, que ese oficio consiste en lograr el clima propio de todo gran cuento que obliga a seguir leyendo, que atrapa la atención, que aísla al lector de todo lo que le rodea, para después, terminado el cuento, volver a conectarlo con su circunstancia de una manera nueva, enriquecida, más honda y más hermosa Cortázar (2009: 413).

La única forma en que puede conseguirse ese secuestro momentáneo del lector es mediante un estilo basado en la intensidad y en la tensión, un estilo en el que los elementos formales y expresivos se ajusten, sin la menor concesión, a la índole del tema, le den su forma visual y auditiva más penetrante y original, lo vuelvan único, inolvidable, lo fijen para siempre en su tiempo y en su ambiente y en su sentido más primordial. Lo que él llama intensidad en un cuento, dice que consiste en la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige.²⁸

Respecto a la lingüística, tenemos que por ejemplo, Rodríguez Andrados, hablando de Heráclito, dice lo siguiente: "Ningún pensador ha atribuido la importancia que él le atribuyó al hecho mismo de la oposición, a que sólo la

²⁸ Así mismo, nos insta a recordar *El tonel de amontillado* de Poe, en lo extraordinario que es la brusca prescindencia de toda descripción de ambiente; y dice: a la tercera o cuarta frase, estamos en el corazón del drama asistiendo al cumplimiento implacable de una venganza. Nos presenta otro ejemplo del manejo de la intensidad en *Los asesinos* de Hemingway, en donde la intensidad se obtiene mediante la eliminación de todo lo que no converja esencialmente al drama. En estos cuentos, los hechos despojados de toda preparación saltan sobre nosotros y nos atrapan. (Cortázar, 2009: 412)

tensión entre las unidades opuestas las unifica a niveles superiores, crea una estructura”, y a propósito de la lengua dice: con frecuencia es posible darse cuenta de cómo unas determinadas tensiones dentro de los sistemas léxicos de los diversos niveles cronológicos e individuales se traducen en la evolución posterior de esos sistemas.

Así, la tensión también ha servido de base para el estudio social del lenguaje, dada su capacidad tanto para promover la variación como para explicar las relaciones entre los copartícipes de la interacción comunicativa. En las ciencias de la salud se le llama tensión psicológica a lo que se conoce como estrés. Hay otra acepción que es la tensión muscular, la cual se refiere a una contracción parcial de los músculos del cuerpo. En música, la tensión como se mencionó líneas arriba, significa tono, lo cual connota el número mayor o menor de vibraciones por segundo que caracteriza a cada sonido, por el cual es más o menos agudo o grave; cada manera especial de modular la voz; intervalo entre dos notas consecutivas de la escala y, cada una de las combinaciones en la sucesión de intervalos con que se forman las distintas escalas, las cuales toman su nombre, así como las escalas a que dan lugar.

Luego de este recorrido podemos señalar que esta condición de tensión se hace visible en diferentes momentos y contextos; sin embargo, lo que nos interesa aquí no es destacar la pluralidad de ámbitos en los que la tensión está presente y ha sido conceptualizada, sino reconocer el papel que juega en los procesos psíquicos y sociales en los que se manifiesta de manera significativa en la generación de las condiciones en las que éstos se configuran.

Respecto de los procesos y relaciones de las que trata el presente estudio se partió de la consideración de la noción de tensión superficial la que en su acepción relativa a la física implica “acción de las fuerzas moleculares en virtud de la cual la capa exterior de los líquidos tiende a contener el volumen de éstos dentro de la misma superficie” (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

El organismo entero en equilibrio inestable con su medio y dentro de él, representa una configuración de tensiones infinitamente compleja de las cuales las

más persistentes se conocen con los nombres de estructura, actitud y carácter (*q. vid.*) (Pratt, 2001).

En relación a los procesos sociales, Castoriadis aborda la tensión en el aspecto histórico-social cuando nos dice:

Lo social-histórico, es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda información social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer... En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace. (2013: 172)

Vista una parte de la diversidad de acepciones que existen sobre la noción de tensión, tratamos de configurar horizontes de inteligibilidad poniendo a dialogar las antes citadas; Castoriadis (2013) en el aspecto histórico-social, la tensión entre la sociedad instituida y la sociedad instituyente; Goffman (1970) con las interacciones y el rol actuado por el orientador; González (2011) acerca de la violencia escolar; así como, Murga (2012) con la anomia.

IV.2 ROLES: INSTITUIDO, ASUMIDO, IDEAL E INSTITUYENTE.

Las nociones de rol con las que se trabajó son las del rol instituido (el establecido por la autoridad educativa a través de los instrumentos normativos), asumido (la percepción del orientador acerca del encargo laboral que se le asignó como la interiorización de creencias, emociones, representaciones y conductas de la práctica cotidiana para desempeñarse en la realidad) e ideal que en este caso es el rol que idealmente desempeñaría el orientador (como los otros, este rol tiene una dimensión subjetiva en la que se expresan los valores de los sujetos, pero la idealización se manifiesta en términos imaginarios en tanto que cada docente tutor, orientadoras, trabajadoras sociales o directivos, considera cómo debe ser la función del orientador).

Respecto al rol instituyente sólo hubo atisbos o aproximaciones a hacer propuestas para que se pudiera reconocer algún tipo de acción relacionada con este rol sobre todo respecto al Marco para la convivencia escolar. Por otro lado,

encontramos que en diferentes momentos el rol instituyente y el rol ideal se juntan y esta situación nos permite observar cómo lo significan los docentes en su realidad y su entorno.

Considerando estas nociones acerca de los roles diferenciados que juegan los sujetos en las interacciones y en especial el rol instituido que indicaría el que debe jugar el orientador para llevar a cabo sus prácticas, se trata de un rol que se prescribe desde la Administración Pública, que se encuentra contenido en reglamentos o lineamientos. Pero se trata de un rol construido no solamente desde lo que se reconoce en las disposiciones de la SEP, sino que proviene de otros discursos que a su vez se derivan de otras realidades y de otras concepciones.

Por ejemplo, en la revisión que se hizo al trayecto histórico para conocer las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la institucionalización de la función del orientador, se identificó la “madeja” (Anzaldúa citando a Deleuze, 2005; 99) de elementos que justifican la existencia o el origen de las prácticas de la orientación educativa. A partir de dichos elementos (discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, normas, reglamentos) consideramos que existe un documento (dispositivo²⁹) que delimita las funciones del orientador en educación básica, a manera de rol instituido, en el ámbito de la SEP³⁰. Se trata del proyecto para la creación de los servicios de orientación en educación básica, documento que surge, según lo que ahí se indica, debido a la necesidad creciente del país de contar con el elemento humano técnico en su desarrollo económico-industrial. Donde el objetivo de dicho documento era promover-disponer la práctica que generara una apropiada preparación de técnicos y profesionales a partir de la escuela, para favorecer un mayor aprovechamiento de recursos naturales y humanos del país.

En éste, se menciona que los orientadores atenderían a los alumnos de la escuela según las necesidades y oportunidades, haciendo énfasis en problemas de aprendizaje, específicamente, de carácter vocacional en los terceros años. Más

²⁹ Dispositivo que toma la forma de documento “normativo”.

³⁰ Ver capítulo 2.

adelante, en 1962, posterior a las actividades previas y organizadas desde el Servicio de Orientación de las Escuelas Secundarias, se organizó un seminario en el que se haría revisión de algunos conceptos, principios y técnicas de la orientación a fin de organizar y formular un plan o programa que unificara el trabajo recién establecido y los procedimientos empleados. Derivado de estas actividades, el profesor Herrera y Montes estableció las finalidades y organización del Servicio de Orientación³¹.

A través del análisis comparativo de la Tabla 4 sobre las funciones asignadas al orientador en tres diferentes momentos: 1957, 1993 y 2006 consideramos que el rol instituido desde estos discursos aborda los mismos tópicos, excepto en 1993 que se habla específicamente de la prevención de las enfermedades, en particular las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas y, el desarrollo de la sexualidad, así como su ejercicio responsable. En el primer momento se hace énfasis en las actitudes del orientador, sobre todo en el trato con los alumnos en el sentido de evitar actitudes autoritarias y amonestar.

Llama la atención que en 1993 en el programa de la asignatura de Orientación Educativa en la descripción de las actividades que tendría que realizar el orientador, se refieren al “maestro” o “docente” y, sólo en un caso se refieren al orientador como si no fuera él el que va a participar haciéndose cargo de la asignatura. En los tres momentos se destaca la conveniencia del orientador para coordinar su trabajo con el colectivo escolar.

Por otro lado, en el cambio que se dio en 1998, cuando desaparece la hora de orientación que el alumno recibía una vez por semana y se cambia por la asignatura de Formación Cívica y Ética la lógica de ellos pareciera que hace referencia a una posible prevención de situaciones de violencia.

³¹ El fundamento del Profesor Herrera para la elaboración de los objetivos partió de la siguiente premisa: “La orientación es una actividad inherente al proceso educativo”, por lo cual, se plantea, como finalidad general “Coadyuvar al desenvolvimiento integral y armónico de la personalidad del adolescente de la escuela secundaria utilizando sus propias técnicas y recursos”. De este propósito derivaban sus objetivos concretos que eran: “Asistir al alumno técnica y sistemáticamente”: en su adaptación personal, el rendimiento óptimo de sus capacidades y, en el cumplimiento de la tarea evolutiva de la elección vocacional en su primera fase.

Entonces, el rol instituido conlleva una prescripción que no es unívoca, sino que se trata de prescripciones que están construidas con diversas redes discursivas, como señala Foucault (1999: 37) “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. En el caso del rol instituido para el orientador, la SEP como la institución que organiza el sistema educativo nacional ha producido los instrumentos que norman desde el discurso las actividades que los integrantes de la comunidad educativa deben realizar; por lo tanto las prescripciones institucionales que a la letra dicen lo que tiene que hacer el orientador, están permeadas por las marcas de racionalización de los saberes de quienes ejercen el poder en los diferentes momentos en que emergen las condiciones para normar dichas prácticas, y por ende el contenido del rol instituido que se trabaja en esta investigación.

Ahora bien, en cuanto a la construcción de las subcategorías relacionadas con los roles se trabajó desde las concepciones derivadas que ofrece el desarrollo conceptual de Pichón-Rivière (2009). De manera que las nociones de rol de coordinador, rol de portavoz, de chivo emisario, de líder y de saboteador desde la perspectiva pichoniana, se articulan en el análisis de la dinámica que se genera en el establecimiento escolar en relación con las funciones de la orientación y su concreción en la vida cotidiana del plantel.

Por estas razones, la noción que elegimos de rol instituido que más se acerca a la categoría que intentamos analizar fue la de Pichon-Rivière (2009: 152) debido a que proporciona los elementos que permitieron la articulación con los datos empíricos que se construyeron. El autor analiza los mecanismos de asunción y adjudicación del interjuego de roles. A partir de una categorización de los fenómenos grupales que se estructuran sobre la base de dicho interjuego, donde los roles representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo. Adicionalmente se trabajó con la idea de demanda propuesta por René Lourau (2007) de la que se ofrece más adelante la definición que propone el autor.

Agregamos a estos tres roles el de *saboteador*, que es, habitualmente, el liderazgo de la resistencia al cambio, ya que en el interjuego de los roles, cuando los miembros del grupo, siguiendo un proceso natural de adjudicación y asunción de roles, se hacen también depositarios de los aspectos negativos y uno de ellos es la resistencia al cambio por la vía del sabotaje de la realización de la tarea.

Es interesante la perspectiva de este autor porque se basa en un esquema conceptual, referencial y operativo que permite la comprensión horizontal (la totalidad comunitaria) y vertical (el individuo inserto en ella) de una sociedad en permanente situación de cambio y de los problemas de adaptación del individuo a su medio como sucede en el ámbito escolar donde se llevan a cabo las prácticas de la orientación. (Pichon-Rivière, 2009; 150) Por ello se tomaron como referentes teóricos los cinco elementos que menciona sobre la categorización, de los fenómenos grupales, que se manifiestan en las interacciones, tales como afiliación o identificación, pertenencia, cooperación, pertinencia y comunicación.

Uno de los fenómenos grupales de dicha categorización consiste en la cooperación, la cual estriba en la contribución, aun silenciosa, a la tarea, la cual se establece sobre la base de roles diferenciados. Es a través de la cooperación como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo y el interjuego de lo que el autor define como verticalidad y horizontalidad.

Respecto al rol del coordinador nos dice que cumple un rol prescripto: el de ayudar a los miembros a pensar, abordando los obstáculos para la realización de la tarea.³² El portavoz de un grupo es el miembro que en un momento denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. El liderazgo hace referencia a que, algún miembro siempre por el mismo proceso, puede hacerse depositario de aspectos positivos y obtiene un liderazgo que se centrará en una o varias de las categorías ya enunciadas (pertenencia, cooperación, etc.). Para el caso de los mecanismos de segregación aparece el rol del chivo emisario o el de saboteador que es el liderazgo de la resistencia al cambio.

³² Sólo en estos términos se retoma la idea del coordinador

Es así, que a partir de estas consideraciones sobre las nociones de rol y, en particular la de rol instituido, a continuación se presentan algunos fragmentos de los textos del discurso de los informantes desde los cuales se encontraron elementos que llevaron a la identificación de estas subcategorías.

“Es que ya hay mucha gente que se ha dado cuenta cómo funciona orientación y definitivamente para la función que hacen no tendrían por qué estar ahí, es decir, si realmente hicieran en orientación lo que corresponde hacer en orientación, tendrían otro concepto de los muchachos y entonces hasta los mismos muchachos dirían es que sí conviene que haya orientación”. (Informante 14, entrevista individual)

Desde el discurso de este informante, pareciera que tanto él como la “gente que se ha dado cuenta”, conocen el rol instituido. Sin embargo, en las interacciones que se establecieron con el informante, ya fuera a través de la entrevista individual, o en su participación en el grupo focal, se desveló que no conocen con exactitud cuál es la función del orientador. En el documento que se publicó en el 2006, denominado “La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes” como resultado de la Reforma de la Educación Secundaria, se establece como uno de sus principios para el mejoramiento de la calidad del trabajo y de las condiciones de la escuela secundaria para asegurar la permanencia y los logros en el aprendizaje de los adolescentes, que cada plantel ofreciera la posibilidad de que alumnos y maestros conformaran una comunidad de aprendizaje que tuviera como soporte fundamental el trabajo colaborativo, el cual se llevaría a cabo en diversos momentos y entre los actores de la comunidad educativa: docentes, directivos, personal de asistencia educativa, padres de familia y alumnos.

Se hizo hincapié en el trabajo colegiado entre docentes en dicha Reforma, ya que constituye el soporte principal de la atención que se brinda a los adolescentes que asisten a la escuela secundaria, pero algo sumamente importante que olvidan o ignoran tanto autoridades como docentes tutores es que se planteó la posibilidad de ofrecer tutoría y orientación a los alumnos para que la atención estuviera sustentada en acuerdos que manifiestan una **visión compartida sobre el trabajo y la responsabilidad** de la escuela ante los estudiantes, las familias y la sociedad (SEP, 2006). Sin embargo, aun cuando

existe dicho instrumento normativo, pareciera que el informante ha construido en su imaginario un rol ideal o una fantasía respecto a las actividades que constituyen el rol instituido para el orientador y para él mismo.

Otra evidencia que permitió reconocer la subcategoría de rol instituido y, en consecuencia en qué medida el informante 14 lo desconocía durante la entrevista individual, fue el momento en que se le presentaron las gráficas construidas con los datos derivados de las redes semánticas, en donde los alumnos de segundo grado refieren desde su demanda de orientación, que ésta *sólo sirve para castigar y que no los ayuda*. A este respecto el informante sugirió: *esto lo tienen que saber las orientadoras para que vean como hasta los alumnos ya se dieron cuenta que no funciona orientación*, a lo que se le contestó: *lo tienen que saber todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que todos están involucrados en el quehacer de la orientación con el rol instituido desde la Reforma del 2006, sobre todo los tutores de grupo, ya que su trabajo según dichos lineamientos, está imbricado con orientación porque involucra a la comunidad educativa*

En otro momento, tanto una de las orientadoras, como la trabajadora social, manifestaron que a partir de que las autoridades, refiriéndose a la directora y subdirector, desconocen las normas (el rol instituido), como es el caso de lo establecido en el Marco para la convivencia escolar esta situación deriva en conflictos en los que se ven involucrados todos los miembros de la comunidad educativa debido a que el trabajo del personal de asistencia educativa como es el orientador y trabajador social no es reconocido por las autoridades del plantel y mucho menos en la Supervisión y Coordinación. Por ejemplo, en la siguiente referencia podemos observar como una orientadora tematiza la cuestión del rol instituido y el rol asumido por otra orientadora desde el Marco para la Convivencia Escolar y, cómo se lleva a cabo la asunción del rol desde las circunstancias que emergen en ese contexto:

“Aunque diga la otra orientadora: yo me atengo a las consecuencias porque lo he trabajado bien. Yo le digo: maestra, aunque usted lo haya trabajado bien, si está prohibido, está prohibido. Y como ahorita dice es que yo convenzo a los papás; pero yo pregunto ¿que no tiene usted derecho a llegando a su casa a recapacitar? O que alguien la aconseje y le diga no seas tonta, vete a la región porque es a donde van a acusar a los maestros que sancionan. Ella dice: yo los

voy a seguir suspendiendo, pero yo sé cómo lo trabajo, y como los convengo, pues allá ella". (Informante 17, entrevista individual)

El **rol asumido** en esta investigación se consideró como la percepción del orientador acerca del encargo laboral que se le asignó, o como la interiorización de creencias, emociones, representaciones y conductas de la práctica cotidiana para desempeñarse en la realidad. Debido a la complejidad del contexto en que realiza su trabajo, el orientador, aunque conozca el rol instituido no responde a él de manera automatizada y literal, tiene que asumir un rol de acuerdo con lo que está aconteciendo en el contexto escolar, y desde la descripción de situaciones como esta fue que el rol asumido se fue reconociendo en el trabajo de campo.

Como otro ejemplo de la manera en que las orientadoras expresan cómo asumen dicho rol, a continuación se presenta un fragmento de texto de la entrevista llevada a cabo con una de ellas.

"Así es en esta escuela todo, no hay nada que hacer, nada, ahorita vino una señora muy flamenca diciendo que el subdirector da las sanciones y después se echa para atrás, por eso yo ya no voy hacer nada más que reportes. Yo no me siento mal porque yo cumplí bien, no sancioné fuera, la sanción yo la di aquí, él sí dio la sanción fuera y ahora dice que no". (Informante 17, entrevista individual)

A través del texto podemos inferir que el rol asumido es la representación que le da la informante a las interacciones de su práctica diaria con autoridades y las sanciones para los alumnos, y de ahí, a lo que percibe acerca de la mirada de los otros acerca del rol cuya asunción depende de las circunstancias emergentes dentro de un determinado contexto. En este caso, toma una decisión respecto a su tarea, a partir del malentendido que se generó en la aplicación de las sanciones del Marco para la convivencia escolar y que lleva al conflicto. Otro texto que aporta material para el reconocimiento de la subcategoría de rol asumido es el siguiente:

"Hablamos de mucha queja y la verdad somos pocos los que hacemos algo. Son pocos los que salen a callar a los alumnos que están afuera y no son de su grupo. Hay otros que dicen: por qué, que venga el prefecto y que lo haga, o simplemente que se maten; por qué, no es mi grupo, eso es cierto, a veces nos cansa maestros. No nos podemos cansar, vivimos de los chavos, les parezca o no les parezca". (Informante 14, grupo focal)

Aquí el informante está jugando el rol de coordinador, cumple un rol prescripto: trata de ayudar a los miembros del grupo a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Opera en el

campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones. De igual forma, el informante alude a la afiliación o identificación con los procesos grupales, pero guardando una determinada distancia, sin incluirse totalmente en el grupo (Pichon-Rivière, 2009: 155). Sin embargo, a través del texto de la informante podemos inferir que desconoce el propósito para el mejoramiento de la calidad del trabajo y de las condiciones de la escuela secundaria para asegurar la permanencia y los logros en el aprendizaje de los adolescentes que guía la Reforma de la Educación Secundaria del 2006, y en consecuencia, la conformación de la comunidad de aprendizaje para llevar a cabo el trabajo colaborativo.

Respecto al rol ideal, toda vez que se consideró como un rol subjetivo ya que en él se manifiesta cómo se imagina que debe ser cada docente tutor, orientadoras, trabajadoras sociales y directivos, esto lo expresan desde sus valores; el siguiente es un texto de los informantes que participaron en el grupo focal, el cual contribuyó con elementos para el reconocimiento de dicha categoría, en los hechos que ocurrieron en ese contexto:

“Entonces la primera propuesta es que vamos a trabajar, nosotros como maestros bien, vamos hacer nuestra chamba frente al grupo, no nos vamos a hacer tontos, vamos a trabajar como dice la maestra, apelo a su profesionalismo, a que ya son adultos, a que si no te gusta esto pues si ya estás aquí, échale ganas;... hagamos la tarea como corresponde, hagamos de verdad lo que nos corresponde. Yo quisiera ver, quién tutor efectivamente por lo menos cumple una hora con su grupo... el maestro feliz de la vida porque nada más entregó en diez minutos boletas. Eso no es ético”. (Informante 7, grupo focal)

En este texto podemos observar cómo a partir de la dinámica que se desarrolló en el grupo focal y el contexto que se favoreció con los intercambios a través de las participaciones, fueron expresando los participantes hechos que se dan en la cotidianidad de sus prácticas en el entorno escolar y cómo estos hicieron visible la subcategoría de rol ideal como sucedió en este caso. En el texto anterior que se mencionó respecto al rol asumido, la directora describe una serie de conductas tanto de los alumnos (que estén en los pasillos haciendo ruido cuando otros grupos están en clase) como los docentes (que sean indiferentes con lo que sucede fuera de su salón) y, exhorta a los docentes a que lleven a cabo

la asunción del rol que corresponde ante las circunstancias en el entorno escolar, aún cuando consideren que ese no es el rol instituido para ellos.

A partir de la descripción de la directora tanto de la manera de conducirse de los docentes y alumnos y sus exhortos a la asunción de otro rol, se revela que ni ella como autoridad, ni los docentes tutores conocen los lineamientos mencionados líneas arriba y, por lo tanto los docentes tutores no están llevando a cabo el encargo institucional desde el 2006, encargo derivado de la construcción del espacio curricular denominado Orientación y tutoría en el plan de estudios, que partió de la necesidad de que los docentes intervinieran, en otros ámbitos de la vida escolar: situaciones vinculadas con las características personales y culturales de los alumnos, el clima de convivencia y de trabajo que prevalece en el aula y en la escuela.

Por otro lado, en diferentes momentos de la dinámica del grupo focal, otros docentes expresaron:

“Se da la guerra entre dos, quien debe estar en el patio, y también tenemos que decirlo, ah bueno, los alumnos se salen porque los maestros no vienen, o porque los alumnos se les escapan, esa es la excusa del prefecto: ¡ah, yo no soy maestro!” (Informante 4, grupo focal.)

Este texto es uno de los que aportó información para que el informante 7, a través de su texto, hiciera visible el rol ideal desde la perspectiva de Pichon-Rivière, (2009: 152) cuando establece que todo un conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y, articuladas por su mutua representación interna, se plantea explícita e implícitamente una tarea, que constituye su finalidad

En esta situación, el informante exhorta a sus colegas vinculados dentro de las constantes de tiempo y espacio para asumir con responsabilidad la tarea asignada, aludiendo a sus valores éticos y, así, el rol ideal se liga a los derechos, deberes e ideologías que contribuyen a la cohesión de dicha unidad grupal. De esta forma el informante 7 propone acciones que tengan una pertinencia y que todos los integrantes del cuerpo docente pertenezcan a la comunidad educativa, y conformen una sola mirada que se consolide en la participación.

La subcategoría de **rol instituyente** se construyó a partir de que los informantes mostraron una mirada de autonomía, para cuestionar el rol instituido como se hace visible en los dos textos que a continuación se presentan:

“Qué me dijeron en la supervisión: no, no lo puede suspender, a cómo no, que lo suspendo, ¿por qué?, porque yo sé que eso era un mal ejemplo para sus demás compañeros, y que además ustedes como maestros iban a decir; pues si el chamaco se robó el celular, en un área que no es de la escuela y no le pasa nada, pues que se esperan los otros”. (Intervención 14 – grupo focal).

“... porque esto no es nada más una propuesta de un grupo de maestros, habemos los que conocemos perfectamente la función del consejo técnico y puede ser esta parte de cambiar las normas aun cuando usted fuera de los criterios normativos de la autoridad, obviamente todas las normas, todas las leyes hasta cierto punto son flexibles (se dirige a la directora) pero si la comunidad de maestros establece, pero lo que nos hace falta aquí, en esta escuela como les decía, es por ejemplo, si a lo mejor yo como maestro, yo como directora, digo: ¿saben qué?, a estos chamacos que son los más latosos los vamos a sancionar de tal modo, pues entonces participar todos para apoyarnos” (Informante 7, grupo focal)

Se le llamó a esta subcategoría rol instituyente aunque sólo hubo atisbos o aproximaciones a hacer propuestas para llegar a ejercer un rol instituyente como tal, sobre todo respecto al Marco para la convivencia escolar. Por otro lado encontramos que en diferentes momentos el rol instituyente y el rol ideal se juntan y esta situación nos permite observar cómo lo significan los docentes en su realidad y su entorno.

IV.3 TRIADA: ESPACIO-VIOLENCIA-CONVIVENCIA.

La construcción de las subcategorías relacionadas a la violencia como son las de espacio de contención y convivencia escolar, no se realizó por subordinación –ni semántica, ni conceptual- sino por implicación, es decir, la categoría de contención está siendo reconocida y utilizada por los sujetos como referente de lo que ocurre o no en las condiciones conflictivas de concreción de la vida escolar (convivencia escolar).

La construcción partió de considerar como base el significado que otorgan y reconocen los docentes a la idea de una convivencia escolar y a las nociones que relacionan con esta idea. Así, surge la relación entre contención y violencia-

espacio de contención-convivencia escolar. Aunado a lo anterior se articularon algunos otros referentes como la noción de tensión superficial y, en el ámbito normativo de las secundarias, se utilizó el documento que se instrumentó a partir del ciclo escolar 2011-2012 en las escuelas de educación básica, denominado Marco para la convivencia escolar.

A continuación se presentan algunos de los insumos a partir de los textos de los informantes, en donde la subcategoría de espacio de contención está siendo reconocida y utilizada a través de la interpretación que los docentes le dan a ciertas conductas de los alumnos y, con las que demandan les pongan límites o que les ayuden estableciendo un espacio de contención para sus experiencias:

“Los chavos, ¿qué necesitan ver?, necesitan ver una figura de autoridad que no tienen en el hogar, y necesitan ver una figura de autoridad, no autoritaria... Me pasó algo muy curioso porque a una niña de mis alumnos de primero, me habla bien como todos los alumnos, yo le dije: mira hija si haces esto, vas a tener esta sanción, y no me creyó y que le pongo la sanción... le puse la sanción y todo, porque pensó que no le iba a poner esa sanción y me dice: maestro, siga así conmigo, haga eso, dice, es lo que necesito, o sea, ahí uno se da cuenta que los chavos necesitan ver una autoridad, que uno cumpla lo que les dice” (Informante 7, grupo focal)

Otros ejemplos de textos de los informantes que significan las condiciones conflictivas de concreción de la vida escolar, desde donde se reconoció la subcategoría de contención, son los siguientes:

“Aquí además de que no son escuchados en su casa, tienen el reclusorio, hay en la calle muchos drogadictos, hay mucho delito, son muy agresivos. Por lo mismo, por eso son así estos chamacos. Lo mismo pasa en la 265 que es la secundaria que está en la otra esquina. En la casa no les enseñan valores, las mismas mamás nos dicen: ¡hay, es que mi hijo me grita, no me obedece, no me respeta!”. (Informante 3, grupo focal).

“El 90 % de los papás lo que busca primero busca en una escuela es que haya disciplina, la imagen que da la escuela cuando hay disciplina y después va a buscar el aprendizaje... Pero creo que lo primero, cualquier papá queremos que la escuela nos de la primera pauta que sería un respeto, que no hay problemas, que los traen cortitos a los muchachos, les gusta, eso gusta, entonces es lo primero que nosotros tenemos que hacer”. (Informante 6, grupo focal)

“El maestro si le permite cosas al alumno, pues el alumnos poco a poco va a ir tomando más atribuciones a tal grado que cuando el maestro quiera apretar al alumno, ya no lo va a poder hacer, pero si el maestro desde un principio cuando llega pone sus reglas, se cumplen”. (Informante 8, grupo focal)

Un análisis más detallado de estos textos se presenta en el capítulo 5 sobre las prácticas del orientador.

LA VIOLENCIA:

Las tres subcategorías de la triada espacio-violencia-convivencia fueron reconocidas y utilizadas por los informantes al referirse a las condiciones conflictivas de agresión, tirantez y tensión que se presentan en el entorno escolar. Al expresar la idea que cada una representa, se desvelan las asperezas en las interacciones que llevan a la necesidad de establecer límites y con ello, al espacio de contención. De igual forma se revela la relación con el marco para la convivencia escolar. En cuanto a la de violencia, los informantes dieron cuenta de ella en relación a sus prácticas de la siguiente manera:

“El niño es violento porque es producto de un ambiente violento y en términos generales sabemos que ese es el código de comunicación que nosotros como docentes o como los mismos orientadores podríamos llegar a tener con ellos, en particular no se puede ser amable. Ellos no entienden cuál es ese proceso que tienen que asimilar, entonces se vuelve precisamente una bola de nieve y a veces el sancionar se cree que es la solución a un proceso de violencia” (Informante 7, grupo focal)

“Efectivamente, la agresión va creciendo demasiado, el niño, desde luego, la mayoría, ya viene con violencia, el no amor... entonces se está incrementando la violencia... qué va a suceder, que este joven vive violencia en casa y violencia en la escuela, pues por eso existen salidas como la droga...” (Informante 5, grupo focal)

“Aquí se han peleado las mamitas, imagínese lo que le enseñan a sus hijas, se empiezan a insultar y una vez casi acaban a golpes. Son especiales” (Informante 5, entrevista individual)

LA CONVIVENCIA ESCOLAR:

Esta subcategoría fue identificada tomando como base el referente de lo que ocurre o no en las condiciones conflictivas de concreción de la vida escolar (convivencia escolar). La construcción partió de considerar como base el significado que otorgan y reconocen los docentes a la idea de una convivencia escolar y a las nociones que relacionan con esta idea, a partir de cómo significan su experiencia desde la instrumentación del marco para la convivencia escolar.

Para advertir esta subcategoría, en un primer momento se revisaron los reportes escritos algunas veces por las orientadoras y otras por los alumnos, encontrándose la incidencia de motivos de reporte que se presentaron en las tablas 8, 9 y 10 del capítulo 3.

Posteriormente, se instrumentó un cuestionario con la modalidad de redes semánticas, en la misma secundaria, a 150 alumnos, 50 de cada grado. Se les solicitó que pusieran el número de reportes asentados en su expediente antes de que se implementara el marco para la convivencia escolar (ciclo escolar 2010-2011) y los reportes correspondientes en el ciclo escolar vigente al momento en que contestaron el cuestionario (ciclo escolar 2011-2012). Los resultados fueron los siguientes:

TABLA 13			
1°	<i>Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar. Primer grado.</i>	Ciclo escolar 2010-2011	Ciclo escolar 2011-2012
1	Conductas de indisciplina leves	5	40
2	Conductas que perturban el orden	2	22
3	Conducta altamente perturbadoras del orden	3	10
4	Conductas que provocan peligro	2	4
5	Conductas discriminatorias	6	7
6	Conductas violentas	2	19
7	Conductas agresivas de índole sexual	2	3
8	Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias toxica adictivas	3	1
9	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas	2	1
10	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos	1	3

TABLA 14			
2°	<i>Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar</i>	Ciclo escolar 2010-2011	Ciclo escolar 2011-2012
1	Conductas de indisciplina leves	13	20
2	Conductas que perturban el orden	13	6
3	Conducta altamente perturbadoras del orden	17	4
4	Conductas que provocan peligro	12	5
5	Conductas discriminatorias	7	9
6	Conductas violentas	8	9
7	Conductas agresivas de índole sexual	7	3
8	Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias toxica adictivas	6	4
9	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas	6	6

10	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos	5	5
----	---	---	---

TABLA 15			
3°	Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar	Ciclo escolar 2010-2011	Ciclo escolar 2011-2012
1	Conductas de indisciplina leves	43	30
2	Conductas que perturban el orden	20	16
3	Conducta altamente perturbadoras del orden	17	13
4	Conductas que provocan peligro	4	4
5	Conductas discriminatorias	10	9
6	Conductas violentas	21	16
7	Conductas agresivas de índole sexual	6	5
8	Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias toxicas adictivas	8	2
9	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas	7	3
10	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos	3	2

Como podemos observar, no hay una baja significativa de los reportes de un ciclo a otro. Se da un aumento brusco en las faltas leves en el último ciclo escolar y, parece que en el caso de conductas de riesgo violentas y perturbadoras del orden disminuyó ligeramente; pero no hay que olvidar que las conductas leves, formula González (2011), como son las bromas, insultos, amenazas cotidianas, faltas administrativas, agresiones de baja estofa, se naturalizan, invitan a imitarlas, de tal forma que se crean nuevas agresiones, diferentes actores y víctimas, conductas que derivan en otras configuraciones perturbadoras de violencia.

Aunque estos resultados fueron presentados y comentados en el grupo focal, a continuación se presenta un ejemplo de los textos derivados de una entrevista relacionada con la subcategoría de convivencia, y el instrumento que constituye el marco para la convivencia escolar. Así significó el informante su experiencia:

“Ahora se les suspende ahí, de manera interna. (Se refiere a que es dentro de la escuela) La otra orientadora sí, (se refiere a que sí suspende fuera de la escuela) yo no quiero porque en ocasiones hay padres que nos van a acusar a la Región. Yo no me estoy saltando a nadie, yo me baso en ese reglamento, (se refiere al Marco para la convivencia escolar) qué necesidad hay de que me llamen la atención. En determinado momento la que decide si se va o se queda es la directora”. (Informante 17, entrevista individual)

Cabe hacer mención que para la construcción de esta subcategoría se consideraron otros fragmentos de textos derivados tanto de entrevistas individuales como del grupo focal, los cuales se presentan y analizan en el capítulo 5 sobre las prácticas de la orientación debido a la estrecha relación que guardan con la temática. En particular, nos referimos a un texto que alude a lo que significa para una orientadora el instrumento normativo mencionado y las condiciones en las que se los dieron a conocer a orientadores y docentes y, a otros dos textos que remiten a las repercusiones en las prácticas de la orientación de las sanciones que establece el mismo.

A través de la revisión de estos textos, podemos observar que el mencionado marco ha favorecido los desequilibrios entre las tensiones que mantienen las interacciones que se llevan a cabo en la dinámica escolar, afectando o destruyendo los vínculos. Será por la razón que plantea Ramírez (2009: 89) cuando se refiere a la ley como la que se nos impone como condición de vida y nos sometemos a su cumplimiento, en aras de resguardarla. Es límite que invita a la transgresión, es lamento de la condición propia frente a la existencia o simplemente no se le reconoce. Aquí, cabe hacer mención, a propósito de los instrumentos normativos que de alguna manera aluden al rol instituido como es el caso del Marco para la convivencia escolar, que dicho rol conlleva una demanda y un encargo desde la perspectiva que plantea René Lourau (2007) en la concepción que de las instituciones y su análisis desarrolló hace tiempo.³³

IV.4 La construcción de la subcategoría: interacciones.

La subcategoría interacciones en el ámbito de los intercambios, se enfocó desde la perspectiva de Goffman (2004) en relación específica con los fenómenos de la interacción a pequeña escala, porque nos ofrece desde el campo de la micro sociología las perspectivas del proceso del análisis de los rituales de interacción

³³ Dado que la construcción y análisis de las categorías de demanda y encargo no forman parte de los objetivos de este estudio, estas nociones se retomarán tal y como las plantea la concepción del Análisis Institucional propuesta por René Lourau (2007).

en donde retoma las metáforas teatrales para presentar la manera en que los individuos actúan y se presentan a sí mismos y ante los demás como sucedió en la dinámica del grupo focal, en donde la interacción social es concebida en términos de actuaciones o papeles representados frente a una audiencia.

Desde esta perspectiva, se describen las unidades naturales de interacción que se construyen con los sucesos que se producen durante la copresencia y en virtud de ella. Para este autor, los materiales básicos o unidades naturales de interacción son: miradas, gestos, posturas y las afirmaciones verbales que las personas introducen continuamente, en la situación, con intención o sin ella. Son los signos exteriores de orientación y de compromiso, estados de la mente y el cuerpo.

Se trata del orden conductual que se encuentra en todos los lugares poblados, públicos o privados que se encuentren bajo los auspicios de una ocasión social organizada. Toda persona vive en un mundo de encuentros sociales que la compromete en contactos cara a cara o mediatizados con otros participantes. Así, la cara de la persona se define como algo que no se encuentra ubicado en o sobre su cuerpo, sino más bien algo difuso que hay en el fluir de los sucesos del encuentro, y que sólo se vuelve manifiesto cuando dichos sucesos son vistos e interpretados según las valoraciones que expresan. (Goffman, 1970: 14)³⁴

La identificación de esta subcategoría se refiere al papel que juega la cara; se consideró categoría auxiliar, desde el enfoque de Flick, (2004) ya que atraviesa igual que la categoría clave a las otras subcategorías en el entramado que conforman en la dinámica de este proceso. Ejemplo de dichas interacciones son los siguientes textos:

“Yo observo que por más esfuerzo que se hiciera dentro de la escuela y no nada más hablo del trabajo que en orientación se pueda llegar a hacer, pero el entorno no nos favorece” (Informante 10, grupo focal)

³⁴ El término cara puede definirse según Goffman como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona enaltece su profesión o su religión gracias a sus propios méritos (Goffman, 1970: 13).

En este caso se refiere al entorno y las condiciones de la infraestructura en que trabaja el orientador y los docentes. El informante de alguna manera alude al vínculo que existe con orientación y la tutoría, cuyas actividades están imbricadas tanto en el rol instituido como en la práctica cotidiana. A partir de este comentario, otro docente expresó lo siguiente:

“Pero no se está corrigiendo la conducta como tal, se está sancionando el acto en el momento... No existe la infraestructura ideal para establecer comunicación directa con el alumno, porque para empezar no hay un gabinete particular, ahí entran cuatro o cinco al mismo tiempo, y está la maestra Esther con tres, y está la maestra Lidia con otros tres, la maestra Rosario, o sea, no hay una infraestructura ideal para poder más o menos atender la conducta delictiva y sobre todo el proceso de violencia”. (Informante 7, grupo focal)

A través de esta intervención, el docente también trata de salvar la cara de los demás, pero como menciona Goffman, al hacerlo, elegirá un cambio que no conduzca a la pérdida de la propia, ya que al salvar la propia, debe tener en cuenta la pérdida de cara que su acción puede representar para otros; por esa razón, tendrá dos puntos de vista: una orientación defensiva hacia la salvación de su cara y una orientación protectora hacia la salvación de la cara de los otros.

Consideramos que los docentes, sobre todo los que son tutores, al observar las gráficas con los resultados de las redes semánticas sintieron que no podían evitar que ocurriera el hecho incompatible con los juicios de valía social que se mantienen y, debido a que este hecho es de un tipo difícil de pasar por alto, (ya que se trata, por ejemplo, de la opinión de los alumnos en cuanto a que no dan tutoría, el problema de las conductas disruptivas de alumnos; así como las sanciones que especifica el marco para la convivencia) es probable que los participantes trataron de corregir los datos que los desacreditaban e intentaron a través del rol ideal, restablecer el estado del ritual satisfactorio.

Por último, aunque inicialmente se partió de supuestos teóricos, en el ir y venir de la investigación teórica al trabajo de campo, y con los elementos procedentes de los textos de los informantes se fueron reconociendo las categorías y subcategorías, elaborándose a nivel descriptivo, a partir de la búsqueda de explicaciones acerca de la lógica a la que responden los textos de los informantes, fue así que se dio cuenta acerca de las prácticas de la orientación en ese contexto específico.

Finalmente, en este capítulo, se trató de establecer un diálogo y articular las categorías teóricamente sostenidas y los datos obtenidos de los textos que se generaron en el trabajo de campo con el propósito de dar cuenta de lo que se percibió, atestiguó, observó, escuchó y del concepto que conforma esa realidad o hecho acerca de las prácticas de la orientación en los tres establecimientos observados y, en sus respectivos momentos.

CAPÍTULO V.- LAS PRÁCTICAS DE LA ORIENTACIÓN.

Tensiones y significados
Significados y tensiones

En este capítulo se trata de contestar de manera analítica a la pregunta central de investigación; identificando, interpretando y articulando la dimensión de las prácticas de la orientación desde las tensiones y significados que las atraviesan y que forman el entramado a través del cual podemos inferir la naturaleza de las prácticas de la orientación en el plantel y en el momento en cuestión.

Con base en el trayecto histórico de la institución de la función del orientador en México podemos conocer las transformaciones que ha sufrido el rol instituido y cómo se ha construido y se sigue construyendo el perfil de este profesional para cumplir con un cierto tipo de encargo institucional. De ahí pasamos a elucidar el desarrollo que se ha llevado a cabo en diferentes momentos de la historia de esa praxis; hasta llegar a la perspectiva dominante hoy en día de esta práctica educativa en la que se hace visible el soporte que representan las tensiones para sostener las relaciones e intercambios entre orientadores, alumnos y demás integrantes de la comunidad educativa.

Se observaron las tensiones en las prácticas de la orientación a partir de datos empíricos que se construyeron durante el trabajo de campo como textos que provienen de las entrevistas individuales y del grupo focal, testimonios y opiniones en donde los informantes fueron las orientadoras, trabajadoras sociales, directores, subdirectores, docentes tutores y sin tutoría, prefectos y alumnos, así como de cuestionarios como las redes semánticas.

A partir de los elementos mencionados, se observó que existen tensiones entre el rol instituido y el rol asumido por el orientador; tensiones que en diferentes momentos hacen las veces de soporte y sostén en las relaciones de intercambio e interacción que se establecen entre orientador, alumno y comunidad educativa.

En la diversidad de situaciones e interacciones que se generan en la práctica de la orientación, también se hace visible la presencia de confrontaciones, conflictos, y desacuerdos que surgen cuando en dichas interacciones, una de las fuerzas o tensiones que operan para sostenerlas, sufre un desequilibrio.

En los textos de la entrevista grupal y las entrevistas individuales, los informantes hacen visibles tanto la categoría clave como las subcategorías en la forma en que nombran su mundo y su realidad. Por esta razón, en la presentación de este capítulo no se separan las cuestiones de tensión e interacciones, toda vez que atraviesan todas las demás subcategorías.

En seguida se presentan tres ejemplos derivados de dichos textos, en los cuales la categoría clave de tensión sostiene las interacciones desde el ámbito de los intercambios, sin embargo, puede llegar al desequilibrio y con ello sobrevenir un intercambio agonístico:

“Aquí tenemos días horribles, sobre todo desde que nos dijeron que quedaban prohibidas las suspensiones, (se refiere a lo que establece el marco para la convivencia escolar) por ejemplo ahorita me dijo la directora: póngalo por escrito, yo le dije: el que dio la suspensión fue Eduardo, el subdirector, se lo dijo la señora, dijo que la suspensión la dio el subdirector y que yo desacaté la orden del subdirector y, yo no desacaté nada”. (Informante 17, entrevista.)

En este fragmento, aunque pudiera interpretarse como un desequilibrio de tensiones que derivan en el conflicto, sobre todo en la primera parte, se manifiestan criterios opuestos, el de la orientadora como si se tratara de una tensión horizontal, (sólo acata las disposiciones aunque no esté de acuerdo) la tensión vertical que proviene de la intervención del subdirector, (aplicar una sanción que ya no está permitida según el nuevo instrumento normativo *Marco para la convivencia escolar*) quien, en un primer momento propone la suspensión fuera del plantel, pero pone como condición para no hacerlo, que asistan las madres de las alumnas sancionadas a cuidarlas en la escuela y, así surge otra tensión horizontal que proviene de la opinión de una madre de familia respecto al proceder de la orientadora que le manifestó al subdirector que no se puede suspender fuera del plantel. En opinión de dicha persona, la orientadora desacata las órdenes del subdirector.

Estos tres criterios opuestos sostienen las interacciones entre estos tres actores, toda vez que como el arco y la lira, coinciden en tiempo y espacio, y esa unión de los opuestos configura un nuevo elemento; el producto, la armonía, es una unidad que se mantendrá mientras los opuestos se mantengan en movimiento y contradicción, pero en una proporción justa.

Otro texto que muestra el juego de tensiones a partir del contenido de los instrumentos normativos es el siguiente:

“Yo misma, y lo sé, yo he suspendido niños, yo sé que me estoy jugando todo porque la directora me lo ha dicho, si tú tienes un problema, no te podemos apoyar, porque eso no está dentro de este marco de convivencia”. (Informante 5, entrevista individual).

En este testimonio también se hacen visibles las tensiones tanto vertical (criterio y actitud de la directora) como horizontal (el criterio y actitud de la orientadora) a través de los criterios opuestos que se mantienen en movimiento y contradicción, coincidiendo en tiempo y espacio, manteniendo las interacciones en el ámbito del intercambio. Dichos elementos se complementan sosteniendo “la armonía de tensiones opuestas”, edificando y mejorando el proceso en ese sistema de interacciones.

En el siguiente texto también podemos observar la tensión que surge cuando las interacciones tienen como resultado el conflicto:

“Se da la guerra entre dos, quien debe estar en el patio, y también tenemos que decirlo, ah bueno, los alumnos se salen porque los maestros no vienen, o porque los alumnos se les escapan, esa es la excusa del prefecto: ¡ah, yo no soy maestro! (Informante 4, grupo focal.)

Según Pichon-Rivière, (2009) cuando en el aprendizaje del rol existen fallas en la instrumentación, (tanto el rol del docente, como de los docentes que faltan y el del prefecto) se genera en el sujeto un sentimiento de inseguridad como lo expresa el informante 4, y como veremos en el siguiente apartado que se refiere a los roles.

V.1 LOS ROLES EN LAS PRÁCTICAS DE LA ORIENTACIÓN.

Los roles que se analizaron al observar las prácticas de la orientación en las escuelas que forman parte de este estudio, fueron reconocidos tanto en el grupo focal como en las entrevistas, por lo que fueron considerados como subcategorías para el análisis de la dinámica que se genera en el quehacer cotidiano de las escuelas.

EL ROL INSTITUIDO:

En la observación de las prácticas de la orientación considerando el rol instituido y, derivado de los textos de las entrevistas y del grupo focal, encontramos textos como los que a continuación se presentan, los cuales develan el entrecruzamiento de demandas que atraviesa las prácticas de orientación. Demandas entrecruzadas permanentemente que tensan la función de la orientación.

“Es que ya hay mucha gente que se ha dado cuenta cómo funciona orientación y definitivamente para la función que hacen no tendrían por qué estar ahí, es decir, si realmente hicieran en orientación lo que corresponde hacer en orientación, tendrían otro concepto de los muchachos y entonces hasta los mismos muchachos dirían es que sí conviene que haya orientación”. (Informante 14, entrevista individual)

Como podemos observar, este texto fue analizado en el capítulo anterior para referirnos solamente a la forma en que alude el informante al rol instituido, para finalmente comprobar que no lo conoce, pero sí lo pone en entredicho. En este caso vamos a analizar el rol instituido en las prácticas de la orientación, pero visto como un proceso complejo en donde un conjunto de demandas entrecruzadas permanentemente propician que el orientador sea el centro de estas, no sólo por parte del alumno sino también de los otros participantes en el hecho educativo, incluyendo a los padres de familia. De esta manera, en el mencionado entrecruzamiento, también se van a revelar las tensiones que sostienen las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Considerando la visibilidad del entrecruzamiento que la categoría central, tensión, y de subcategorías como los roles instituido y asumido, que el comentario anterior favorece, se analizaron también los textos que provienen del discurso de las orientadoras, la trabajadora social, y otros docentes tutores, en donde podemos observar cómo cobra mayor relevancia el equilibrio que mantenía la relación, y que se torna precario al ponerse en juego, un desequilibrio como lo veremos más adelante. En dicho texto, el informante al mencionar “lo que corresponde hacer en orientación” se remite al rol instituido, pero comprobamos que no lo conoce por las causas explicadas en el capítulo anterior.

Por otro lado, este informante, está haciendo las veces de portavoz de un grupo, del cual es miembro y, que en un momento denuncia el acontecer y las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. En este caso, la apuesta del “portavoz” es poner en entredicho al orientador, la orientación y las funciones realizadas a partir de un supuesto “rol instituido” que se enuncia como fantasía de un ideal, o como la idealización que se manifiesta en términos imaginarios de lo que debe ser la función para el informante en cuestión.

En los dos fragmentos que se presentan a continuación, del mismo texto del discurso de este informante podemos observar que la autoridad hace alusión al deber ser, desde la norma, y considerando que en las interacciones, el rol instituido, el rol instituyente y el rol ideal juegan un papel importante, en el que se destaca el enfoque de la formación del orientador y las características de las prácticas en opinión de la autoridad, lo cual va a desencadenar el desequilibrio que deriva en situaciones de discordia y contienda que se van a hacer evidentes en otro momento de interacción con las orientadoras:

“Por ejemplo, en la escuela los maestros se quejan mucho del departamento de orientación porque no hay apoyo... cuando el tutor va a orientación porque son los especialistas... yo lo sé porque a mí me han venido a decir de las orientadoras: maestra, tienen que tomar un curso porque nos tratan con la punta del pie a las mamás o a los niños incluso”. (Se refiere a las quejas de los docentes y sugerencias de que orientación necesita capacitación)

De la narrativa de este texto se desprende que las prácticas de la comunidad educativa en cuanto al rol instituido se llevan a cabo a través del desconocimiento total del instrumento normativo vigente, ya que la autoridad no menciona las alternativas que se plantean en éste, como convocar a los involucrados en el espacio curricular Orientación y tutoría del plan de estudios, para resolver los problemas que emergen en todos los ámbitos de la vida escolar, aspectos que se siguen considerando colaterales al trabajo académico y cuando se reconocen en ellos problemas que obstaculizan el desempeño de los alumnos se delegan en la figura de los orientadores educativos. Otro fragmento del mismo informante y misma temática:

“No hay incluso un trato de relaciones humanas como debiera, a lo mejor por la saturación de trabajo, a la mejor como que no tienen la paciencia, pero sí,

como que falta ese punto de calidez humano que debería tener el departamento de orientación... es ven acá, te quito la mochila y si no viene tu mamá, ya te mando citatorio... entonces ya se desvirtuó el concepto de orientación con lo que realmente debe ser, entonces, no está funcionando". (Informante 14, entrevista individual)

Con relación a este texto, lo que dicen los Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes, publicados en 2006 como resultado de la Reforma de la Educación Secundaria es básicamente lo siguiente: que el trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración de los alumnos en su esfera personal y en la adaptación al ambiente escolar y social, es una de las acciones que debe llevar a cabo en sus prácticas el orientador, pero dichas acciones están enlazadas, conectadas en el trabajo colaborativo que se llevará a cabo en el plantel, en donde están involucrados todos los actores de la comunidad educativa: docentes, directivos, personal de asistencia educativa, padres de familia y alumnos.

Los dos textos anteriores y los que a continuación se describen, además de aludir al rol instituido, también develan el entrecruzamiento de demandas que atraviesa las prácticas de orientación y que tensan su función. La trabajadora social, por ejemplo, alude al rol instituido para su profesión cuando se le preguntó si existe el documento que contiene o indica las actividades que debe realizar en cuanto a sus funciones dentro de orientación de esta forma:

"No, no hay nada, una vez me dijo la directora que mis funciones eran: pasar lista, sí me explicó, y que en dado caso, pues que cuando necesitaran mi apoyo tenía que cooperar. Básicamente aquí me hago cargo de parte de lo que corresponde a orientación ya que todos los días somos nada más dos mi compañera y yo". (Informante 18, entrevista individual)

De este texto y los dos siguientes se desprende la forma en la que la trabajadora social significa su experiencia en el ámbito de la orientación, lo cual lleva a concluir que también es colocada como el orientador en el entrecruzamiento de demandas que tensan su función, sólo que en este caso también surge la demanda por parte del padre de familia en cuanto a su formación en el campo de la psicología como se hace evidente en el siguiente texto:

"Por ejemplo la otra orientadora a veces toma malas decisiones para las sanciones, y a ella no le ha pasado lo que a mí, desgraciadamente una señora me fue a acusar a la coordinación porque dice que no la quise atender a la hora de la

salida, ya eran las 20:30. Otra me dijo muy enojada a ver enséñeme su título de psicóloga, yo le contesté a ver enséñeme su título de madre de familia”.

Textos como este nos llevan a mirar la naturaleza de las interacciones que sostiene el personal de asistencia educativa con los demás integrantes de la comunidad educativa y, por consiguiente a concluir que a pesar del rol instituido en la Reforma de la Educación Secundaria del 2006, las acciones de orientación o trabajo social siguen caracterizándose como trabajo fragmentado. Otros textos que denotan el entrecruzamiento de demandas por parte de los padres de familia y docentes hacia orientación expresados por la misma informante:

“Hace dos años un niño traía una pistola de juguete y, a raíz de eso se llevó a cabo el operativo “mochila segura”, el año pasado también hubo operativo, pero este año yo les dije a los padres que me preguntaron: ustedes tienen que hacerlo, ustedes pidan el permiso y métanse a la escuela con todo derecho. Si ustedes no se quejan y no dicen nada, a mí la jefa de sector no me va hacer caso... Como que los papás esperan que uno haga todo”.

“A veces los padres nos echan toda la responsabilidad, quieren que nosotros los cuidemos. A mí me pasó con un alumno al que le quité la mochila para que viniera su mamá por ella para decirle que tenía muchas faltas, el día que vino me dijo, sí, tiene muchas faltas, por qué me lo discrimina, el se siente discriminado”.

“Creo que la tutoría no la hacen bien los maestros, quieren que todo lo resuelva orientación, la mayoría son tutores, y veces los mandan para acá hasta por cosas insignificantes, que porque no trabaja, que porque no pone atención, por nada ya están aquí, para eso son asesores, hay casos en que es responsabilidad de ellos, aquí nada más es para dirigir, no para resolver todo, entonces los compañeros para qué están”.

Estas expresiones aluden a varios significados de la idea que tiene la informante con relación al rol instituido, como la participación y demanda de los padres hacia la institución y la responsabilidad de la familia ante los alumnos, el delegar toda la responsabilidad al personal de asistencia educativa como orientación y trabajo social y, los aspectos que son competencia de los tutores y que se deben resolver en el espacio curricular de Orientación y tutoría. Sin embargo, aquí nos centramos en las demandas que tanto los padres de familia como los docentes tutores hacen al orientador, demandas que se alimentan de una imagen falsa de lo que es el orientador, o de la solución al problema.

Expresiones de la demandas por parte de las orientadoras:

“... si hay problemas de ecología, la escuela tiene que resolver esto, a través de estudios, de dar lectura, dar seguridad, también orientación, deportes, ayudar a la recolección de basura, o recolección de botellas. Si hay problemas de seguridad en la población, en la escuela hay que meter un programa de “mochila segura”, etc., y sí ayuda, pero también se descuida lo más importante, el aprendizaje de los alumnos”. (Informante 5, entrevista individual)

“... esto aquí no funciona, una madre en un salón, sabiendo el tipo de alumnos que tenemos y el tipo de maestros que tenemos, no es conveniente, porque a mí, van y me dicen las mamás: maestra, es que ya me di cuenta que no nada más es el único mi hijo el que hace, fulanito también hace, y el maestro no llegaba, y el maestro no sé qué, ¿para qué las tengo?, ¿para buscarnos más problemas?” (Informante 5, grupo focal)

Textos derivados del discurso de docentes tutores que aluden a la demanda hacia orientación:

“Pues lo que yo digo, cada orientadora le da su cauce, unas sí se abocan más, se interesan, le dan seguimiento. Otras maestras dicen: ya vienes otra vez tú, ya mejor te voy a mandar con tu papá, ya, entonces no ven soluciones, es lo que le digo más que nada como que no hay esa vocación... No todas las orientadoras están muy comprometidas, es como los maestros, algunos están más comprometidos y otros no” (Informante 2, entrevista individual)

“... hay compañeras que son muy indiferentes, si usted llega y les dice: maestra mire es que este niño estaba con esta pistola, ¿a sí maestro?, pues ahí está el citatorio y llámele al papá, ellas no toman el cargo, y hay otras compañeras maestras con quien yo me apoyo mucho y les digo: maestra yo no puedo, tengo todas mis horas juntas, yo no puedo platicar, ahí se lo encargo, hable con él, estaba con este juego o comenzó a pelearse y ya se quedan con él, ya yo me vengo tranquilamente a seguir con mi clase y, ellas hacen el citatorio y hablan con los papás, es muy variado, depende de la persona”. (Informante 2, entrevista individual)

Estos textos develan las demandas de los docentes tutores, no desde el rol instituido, sino desde la visión personal, plantean una demanda que les permita hacer su trabajo, pero sin que tengan que salir de su zona de confort, aun cuando aluden a una carencia, carencia de un saber que tampoco desean tener.

Dichas narrativas también hacen visibles las demandas de los padres de familia, no solo hacia orientación, sino que van dirigidas a toda la comunidad educativa, incluyendo tutores y autoridades, si lo vemos desde la visión del instrumento normativo en donde se establece que las actividades tanto de orientadores como el resto de la comunidad educativa están imbricadas. Pero, la

mayoría del personal prevalece una idea en la lógica del encargo que el orientador es el depositario de éste. Así, para el orientador llevar a cabo sus prácticas en un contexto complejo, y con un rol instituido que conlleva una demanda y un encargo se vuelve cada más tenso. Además de que ante la mirada de los otros que le plantean su propia demanda, el orientador frente al encargo institucional aparece como el transgresor ante éste.

Desde esta perspectiva, toda vez que para los otros es el orientador quien quebrantó el encargo institucional, en sus prácticas emergen condiciones que favorecen que el orientador lleve a cabo la asunción de otro rol, rol que va a asumir, y que obedece a las condiciones del entorno, de tal suerte que el rol asumido también está atravesado por ciertas facetas del rol ideal y va a estar tensionado permanentemente por la demanda del rol instituido. A continuación se presenta el análisis en las prácticas de la orientación de los momentos en que en el trabajo de campo se reconoció la subcategoría de rol asumido.

EL ROL ASUMIDO:

En esta investigación se consideró rol asumido a la percepción del orientador acerca del encargo laboral que se le asignó como la interiorización de creencias, emociones, representaciones y conductas de la práctica cotidiana para desempeñarse en la realidad. Emerge de las condiciones del contexto en el transcurso de la vida escolar como se revela en el siguiente texto:

“Así es en esta escuela todo, (se refiere al malentendido que se generó en la aplicación de las sanciones del Marco para la convivencia escolar y que lleva al conflicto) no hay nada qué hacer, nada, ahorita vino una señora muy flamenca diciendo que el subdirector da las sanciones y después se echa para atrás, por eso yo ya no voy hacer nada más que reportes. Yo no me siento mal porque yo cumplí bien, no sancioné fuera, la sanción yo la di aquí, él sí dio la sanción fuera y ahora dice que no”. (Informante 17, entrevista individual)

En el asumir roles necesitados situacionalmente se configura un proceso de aprendizaje de la realidad, en donde cada sujeto conoce y desempeña su rol específico, de acuerdo con las leyes de la complementariedad. En este caso, el informante se refiere a que existe el rol instituido en el marco para la convivencia escolar, rol que el subdirector no acató, que lo transgredió, sin embargo no lo reconoce, esto provoca el enfado del informante, quien decide, pasar del rol asumido que emerge a partir de las circunstancias, a abandonarlo y actuar un

papel diferente con el que tampoco está de acuerdo, pero que le va a permitir poner en escena su percepción de la realidad.

Se mencionó antes que este informante, en ese momento y ante esa situación, está jugando el rol del chivo emisario debido a que en el proceso natural de adjudicación y asunción de roles, se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del mismo. Aparecen entonces los mecanismos de segregación configurándose un proceso en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa deberían ser coincidentes, y como eso no sucede, el sujeto se siente odiado y siente que necesita deshacerse o controlar la negatividad implicada que actúa desde la frustración. (Pichon-Rivière, 2009: 67). El siguiente es un texto que también aborda la temática del rol asumido, pero dirigido a los docentes:

“Hablamos de mucha queja y la verdad somos pocos los que hacemos algo. Son pocos los que salen a callar a los alumnos que están afuera y no son de su grupo. Hay otros que dicen: por qué, que venga el prefecto y que lo haga, o simplemente que se maten; por qué, no es mi grupo, eso es cierto, a veces nos cansa maestros. No nos podemos cansar, vivimos de los chavos, les parezca o no les parezca”. (Informante 14, grupo focal)

En este caso, el informante está proponiendo que el grupo lleve a cabo la asunción de un rol derivado de las condiciones reales del contexto en ese establecimiento, toda vez que los docentes tutores, “no conocen el rol instituido”, igual que el informante no responden a él de manera automatizada y literal, sin embargo, de alguna manera al exhortarlos a asumir un rol de acuerdo con lo que está aconteciendo en el contexto escolar, está cumpliendo con lo que se establece en los lineamientos que se derivan de la Reforma para la Educación Secundaria en lo que se refiere a que la atención de los alumnos esté sustentada en acuerdos que manifiestan una visión compartida sobre el trabajo y la responsabilidad de la escuela ante los estudiantes, las familias y la sociedad. No obstante, que el informante los está exhortando a que se lleve a cabo la asunción del rol emergente que implica la aceptación y la responsabilidad del mismo, de alguna manera les plantea la opción de actuar un rol con el que no necesariamente deben estar de acuerdo.

EL ROL IDEAL

Se mencionó antes que el rol ideal es un tanto subjetivo (como proceso en acto, derivado de la subjetividad que se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico- cultural, que permite otorgar sentido a lo real) en el que se manifiesta cómo se imagina cada docente tutor, orientadoras, trabajadoras sociales y directivos, como debe ser; es decir, el rol ideal se expresa desde sus valores.

A continuación, se presentan dos textos que provienen del mismo informante, cabe hacer mención que se observó que los docentes tutores fueron quienes se refirieron al rol ideal con más frecuencia:

“Entonces la primera propuesta es que vamos a trabajar, vamos hacer nuestra chamba frente al grupo, no nos vamos a hacer tontos, como dice la maestra, apelo a su profesionalismo, a que ya son adultos, a que si no te gusta esto pues si ya estás aquí, échale ganas... hagamos de verdad lo que nos corresponde. Yo quisiera ver, quién tutor efectivamente por lo menos cumple una hora con su grupo... el maestro feliz de la vida porque nada más entregó en diez minutos boletas. Eso no es ético, sí hablamos mucho de que no hacemos, pues hagamos, todo lo que vemos en los demás es espejo de nosotros”. (Informante 7, grupo focal)

“... yo creo que si nosotros tenemos firma de boletas, es el momento en que el asesor tiene el espacio para platicar con ellos. Igual pasa con las tutorías, al final nos toca lidiar con la problemática en diferentes momentos de nuestra clase, de nuestra práctica y tenemos que canalizarlos de acuerdo a lo que nosotros sabemos... Evitar llevar alumnos a orientación, procurar resolver todo en el salón. Se requiere un trabajo de conjunto en el que participemos todos”. (Informante 7, grupo focal)

A partir de estos relatos se pueden hacer varias observaciones. Primero, el hablante reconoce lo que desde su perspectiva son "las funciones" que señalarían ese rol que el orientador "debería" realizar y no se lleva a cabo, por tanto, pareciera que el rol instituido para los tutores de grupo establecido por la autoridad educativa, no se cumple. Por otro lado, es interesante observar que en estos dos textos se alude a una clase de rol ideal como algo que es producto de su imaginación y, que por lo tanto se trata del rol que se espera de ellos.

No obstante y aunque como ya se indicó no es el objetivo de este trabajo indagar desde la concepción operativa de los grupos, es necesario señalar que en estos párrafos se hacen presentes los fenómenos grupales que menciona Pichon-

Rivière (2009; 154) y, que actúan como los mecanismos de adjudicación y asunción de rol, podemos identificar uno de los fenómenos grupales, como es el de pertenencia y, que consiste en "... una mayor integración al grupo, lo que permite elaborar a los miembros una *estrategia*, una *táctica*, una *técnica* y una *logística*. (Sobre todo cuando dice: "*hagamos de verdad lo que nos corresponde... Se requiere un trabajo de conjunto en el que participemos todos*").

Las otras dos categorías de los fenómenos grupales como son la pertinencia y la comunicación también se hacen visibles. Respecto a la primera, observando desde la horizontalidad, se define como el centrarse del grupo en el rol instituido, estamos hablando de que el informante y el grupo logran esclarecer dicha tarea y, evalúan la calidad de acuerdo con el monto de ésta, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia el proyecto. En relación con la comunicación, el autor la define como la que se da entre los miembros del grupo y, que puede ser verbal o preverbal, en donde se toma en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje. (Pichon-Rivière, 2009; 154)

A su vez, el informante está jugando el rol de coordinador, aunque no deja de tomar en cuenta el rol prescrito, está ayudando a los miembros a pensar abordando el obstáculo que representan las ansiedades que generan las tareas de orientación por la conflictiva que se presenta en el establecimiento escolar. A través de la participación en el grupo focal, se pudo observar que algunos de los docentes tutores reconocen que no han llevado a cabo lo que se establece como rol instituido, por este motivo, el informante actúa en el campo de las dificultades que representa la tarea de orientación y la red de comunicaciones, señalando las situaciones manifiestas e interpretando la causalidad subyacente, con ello trata de plantear un reajuste de las técnicas de conducción para las tareas de la orientación. (Pichon-Rivière, 2009; 155)

Se presentan en seguida tres textos en los que los docentes a través de sus narraciones expresan el rol ideal desde su perspectiva en cuanto a cómo deben ser las interacciones entre docentes, prefectura y trabajo social:

“Debe haber coordinación entre docente y prefecto para que cada uno haga su trabajo de la mejor manera. Por ejemplo, agarro y le llamo al prefecto que está en un lugar visible para que me traiga el expediente y ponerle su reporte, (se refiere al alumno que haya cometido una falta y que amerite reporte) yo te lo firmo y así se evita que el maestro deje el grupo. Por otro lado, trabajo social tiene que pasar lista, llamar a la casa del alumno y nos informa en esta junta sobre la problemática para que todos estemos informados. Son cosas sencillitas, nada más es hacer lo que nos corresponde” (Informante 6, grupo focal)

Por ejemplo, en este texto, podemos observar que el docente propone actividades y coordinación con otros agentes del personal de asistencia educativa como los prefectos, y la trabajadora social para dar solución a problemas que surgen en el aula para evitar canalizarlos a orientación y de esa forma simplificar el trabajo, asumiendo cada uno el rol que le corresponde. Otro texto que ahonda en la temática anterior es el siguiente:

“Si el alumno se le escapó, yo se lo llevo al maestro, este alumno se le escapó, se lo digo patente, y cuando sean estas juntas, pues ni modo, nos tenemos que aguantar y ¿sabe qué? la maestra (se refiere a la directora) tendrá que aguantar y decir, a ver compañeros, a usted se le salen los alumnos, cómo es posible que no se da cuenta, ni modo”. (Informante 6, grupo focal)

En este texto y en el anterior llama la atención la insistencia del informante respecto a llamarle la atención de manera privada o pública al docente que permite que salgan los alumnos fuera del aula durante la clase o, que no se dé cuenta si hay alumnos que no entraron a su clase. Por otro lado, en comentarios en corto, realizados en el pasillo, algunos docentes y prefectos expresaron que el hecho de que los alumnos están fuera de aula cuando tienen clase, constituye en algunos casos el origen de las conductas disruptivas que derivan en actos violentos entre ellos. Visto desde otro ángulo, la insistencia de exhibir a dichos docentes en las juntas de consejo consideramos que tiene como propósito que los docentes se comprometan con los acuerdos como mantener a todos los alumnos en su clase.

Por otro lado, llama la atención el uso del verbo aguantar, (cuando se refiere a los docentes que serán puestos en evidencia en la junta de consejo y a la directora) respecto a la actitud de la directora significa que tendrá que asumir la responsabilidad en la junta de consejo para dirigirse directamente al docente en

cuestión cuyo significado en este testimonio es “reconocer los errores” en el primer caso y “asumir la responsabilidad” en el segundo.

A este comentario, contestó el docente que reconoció que no conocía el rol instituido del tutor:

“Entonces eso es ponerte en evidencia frente a los demás”. (Informante 4, grupo focal)

A través de esta intervención podemos considerar que en las interacciones que se llevaron a cabo en el grupo focal, aparecieron los mecanismos de segregación, que configuraron la situación significativa en la asunción del rol de chivo emisario que asumió el informante 4, ya que se hizo depositario de los aspectos negativos o atemorizantes de la tarea que propone el informante 6 de comentar en las juntas de consejo quién es el docente que no tiene control de grupo³⁵. Alternativamente pudiera asumir también el rol de saboteador, ya que representa el liderazgo de resistencia al cambio en el interjuego de roles (Pichon-Rivière, 2009; 159).

A este comentario, el docente que propone se discuta el tema en público respondió:

“Tampoco está mal, tampoco hay que satanizar al compañero. Tenemos que apoyarnos, y aquí, este es el espacio para podernos decir exactamente lo que tengamos que decirnos, pero si no lo hacemos, vamos a seguir con los problemas. Vamos por lo sencillo, la disciplina, vamos a la puerta, los pasillos, si el maestro deja salir, a ver maestro aquí te lo traigo y, ir evaluando. ¿Sabes qué?, tú dejaste salir a tres muchachos, a ver qué digo yo”. (Informante 6, grupo focal)

Otro docente, opinando sobre el mismo tema, manifestó:

“Yo no creo en la sanción para algún compañero, pero sí que seamos conscientes y que cuando podamos platicar aquí, sí decir pues la regué, ¿por qué no?, y digo eso porque me refiero a la última reunión que tuvimos donde se comentó que los prefectos también pueden entrar a grupo, si se da otro tipo de problemática, pues aclararlo, si no le entramos a eso, jamás de los jamaces vamos a avanzar, si nos quedamos callados como nos hemos quedado por mucho tiempo” (Informante 7, grupo focal)

Para reforzar la opinión anterior, otro docente contestó lo siguiente:

“... si un prefecto, el que sea, no importa el grado que tenga, si ve que un alumnos está fuera de grupo, yo agarro a ese alumno y lo llevo al salón al que

³⁵ En el capítulo VI se analizará la cuestión de las actitudes persecutorias hacia los docentes que no tienen control de grupo y sus repercusiones en la dinámica del entorno escolar.

pertenece, más sin embargo, es un recreo, todos los alumnos afuera y nadie dice mételo... se supone que tenemos un personal exclusivo para eso, (se refiere a los prefectos, ya que forman parte del personal de asistencia educativa) y esa es su función, el salón de clase de los prefectos es el patio y si un alumno está afuera, tiene que ver qué está pasando con ese alumno. Entonces así empezamos con esas cosas sencillas". (Docente 6, grupo focal)

De los textos anteriores se desprende que los docentes proponen un rol ideal en el que se trabaje coordinadamente, ya sea con prefectura o trabajo social. Así, en este discurso se pone de manifiesto una actitud ambivalente, por un lado se sugiere que se confronte al docente con los problemas de indisciplina que genera y por otro, se refiere a mencionar esos casos en las juntas de consejo, y aclara que no pretende que se sancione a los compañeros que caigan en alguna falta desde su rol instituido y los acuerdos a que llegan en las juntas de consejo, sino que estas observaciones les sirvan como retroalimentación para mejorar su práctica cotidiana.

En estos textos, cada uno de los informantes se constituyó en el portavoz de un grupo en el cual es el miembro que en un momento denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo, y como tal, no hablaron por sí, sino por todos, en él se conjugó lo referido a la historia personal del sujeto y, el proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de sus miembros. Así, cada uno desempeñó su rol en virtud de que se da en él una articulación entre su fantasía inconsciente – fantasía que sigue un modelo primario- y el acontecer del grupo en que se inserta (Pichon-Rivière, 2009: 158).

Consideramos que los textos que se presentaron y que aluden al rol ideal, abordan el proceso correctivo del que nos habla Goffman, (1970) quien al respecto establece lo siguiente:

Quando los participantes en una empresa o encuentro no logran impedir que ocurra un hecho expresivamente incompatible con los juicios de valía social que se mantiene, y cuando el hecho es de un tipo difícil de pasar por alto, es probable que los participantes le concedan una jerarquía de incidente acreditado – para ratificarlo como amenaza que merece una atención oficial directa- y traten de corregir sus efectos. En ese momento uno o varios participantes se encuentran en un estado establecido de desequilibrio ritual (con ritual Goffman se refiere a actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto) o de deshonra y es preciso

llevar a cabo un intento de restablecer para ellos un estado de ritual satisfactorio (pp. 24-25).

Por tanto, merece ser considerado que los docentes, sobre todo los que son tutores, al observar las gráficas con los resultados de las redes semánticas sintieron que no podían evitar que ocurriera el hecho incompatible con los juicios de valía social que se mantienen y, debido a que este hecho es de un tipo difícil de pasar por alto, (ya que se trata, por ejemplo, de la opinión de los alumnos en cuanto a que no dan tutoría, el problema de las conductas disruptivas de alumnos; así como las sanciones que especifica el marco para la convivencia) es probable que trataron de corregir los datos que los desacreditaban e intentaron a través de la referencia al rol ideal, restablecer, por lo menos en la enunciación, un estado satisfactorio de la interacción entre los docentes y demás participantes.

Hasta aquí, hemos analizado una parte del entramado de tensiones que sostienen las interacciones de los actores que participan en las prácticas de la orientación, así como sus desarreglos; a continuación se analizarán tres fragmentos del discurso de los informantes en los que se vislumbran intentos de actitud instituyente desde la visión de Castoriadis.

ATISBOS DEL ROL INSTITUYENTE.

Los fragmentos de los textos de los informantes que aluden a los atisbos del rol instituyente y del rol ideal los encontramos en las siguientes narrativas. Por ejemplo, en la primera, es el informante catorce, en su participación en el grupo focal, quien da cuenta de vislumbres de conducta instituyente que se puede dar a partir de criticar la norma que no se adecua a la naturaleza de los problemas que se presentan en ese entorno escolar, con su propia problemática:

“Ustedes saben que está prohibido, (suspender a los alumnos fuera del plantel) sin embargo yo los apoyo, porque se han ido niños suspendidos o trasladados, (se refiere a canalizarlos a otra institución donde les den apoyo) y niños que se han ido a distancia, (buscarles otra escuela en donde los acepten para continuar con el ciclo escolar en curso) y, por ejemplo, cuando lo del celular. (alude al alumno que se robó un celular el día que fueron a un museo). ¿Qué me dijeron en la supervisión? no, no lo puede suspender, ¡a cómo no!, ¡que lo suspendo!, ¿por qué?, porque yo sé que eso era un mal ejemplo para sus demás compañeros, y que además ustedes como maestros iban a decir; pues si el chamaco se robó el celular, en un área que no es de la escuela y no le pasa nada, pues qué se esperan los otros. (Participante 14, grupo focal)

Con este texto, la informante, está proponiendo otro tipo de condiciones y otras formas de ser que no sean las estructurales, crear algo distinto que escape a la determinación de lo que está dado, de lo que está instituido, es decir, ejercer la crítica a lo que está instituido aun cuando se genere un tipo de desbalance en las tensiones, como es en este caso lo que concierne a las sanciones que establece el marco para la convivencia escolar.

Con el siguiente texto, podemos percatarnos que el docente se refiere a la capacidad que tiene él y sus colegas de hacer modificaciones al reglamento a partir de los acuerdos a que lleguen en el consejo técnico y el apoyo que se den entre sí, en una interacción donde se juega el aspecto individual y colectivo en términos de intencionalidad para pensar de otro modo la cuestión normativa que no les favorece en las condiciones que se asignaron en el rol instituido y en las sanciones que establece el mencionado marco.

“... esto no es nada más una propuesta de un grupo de maestros, habemos los que conocemos perfectamente la función del consejo técnico y puede ser esta parte de cambiar las normas aun cuando usted fuera de los criterios normativos de la autoridad, (se dirige a la directora) pero si la comunidad de maestros establece... obviamente todas las normas, todas las leyes hasta cierto punto son flexibles, pero lo que nos hace falta aquí, en esta escuela como les decía, es por ejemplo, si a lo mejor yo como maestro, yo como directora, digo: ¿saben qué?, a estos chamacos que son los más latosos los vamos a sancionar de tal modo, pues entonces participar todos para apoyarnos” (Informante 7, grupo focal)

En el mismo orden de ideas, otro informante expresa lo siguiente:

“Pues hay que mejorarlo, (se refiere al reglamento que presenta el marco para la convivencia escolar en cuanto a las sanciones) como eso hay muchas cosas como las comisiones a la hora del descanso, la cooperativa, checar pasillos, los exámenes extraordinarios, los cuadros, hacer lo que nos toca. Ustedes ya pasaron por una situación difícil, la escuela iba a ser reubicada, y sí tuvieron esa fuerza para unirse” (Informante 14, grupo focal)

Por medio de este texto se expresa la posibilidad de construir en la escuela su propio reglamento para establecer sanciones de acuerdo al contexto que viven, además de afinar otras situaciones en donde se dan las interacciones y se hacen visibles las tensiones en desequilibrio como es el caso de las comisiones que se les asignan a los docentes fuera del aula como la hora del descanso, la cooperativa, los pasillos, entrada, los exámenes extraordinarios, etcétera. Por otro lado, hace alusión a la condición diacrónica, no nada más en términos históricos,

sino la que tiene que ver con los vínculos, con las relaciones que tienen historias y que están marcadas por ausencias. En ese sentido, se refiere a otro momento, en el que estuvieron a punto de que la escuela fuera reubicada, sin embargo los docentes se unieron y lograron que se respetara su fuente de trabajo. Con esta situación, esta aludiendo a un fenómeno social que se constituye como una forma de vínculo que se concreta en las instituciones.

En relación con los atisbos del rol instituyente, el rol ideal juega un papel importante ya que existe un sentimiento de culpabilidad (o de inferioridad) en los docentes por no cumplir con el rol instituido, con lo que se genera un estado de tensión en desequilibrio, pero en este caso se trata de tensiones internas en el sujeto. Trataremos de explicarlo desde la perspectiva de Freud cuando se refiere a su noción de síntoma, y nos dice que los síntomas son el resultado de un conflicto inconsciente, donde dos o más fuerzas se enfrentan y coinciden bajo la forma de un síntoma, o sea que las fuerzas en pugna se reconcilian, por así decirlo, en una formación de compromiso que intenta dar una salida, un movimiento positivo hacia la resolución de un sufrimiento no tolerado. En los sujetos que participan es estas prácticas también hay tensiones internas que se desequilibran y, tal desequilibrio, lleva al sufrimiento.

ANÁLISIS DE LOS ROLES E INTERACCIONES.

Como se aludió en los capítulos III y IV, la subcategoría de interacciones se trabajó desde la perspectiva de los planteamientos de Goffman (1970) porque, desde el campo de la microsociología, nos ofrece una perspectiva prolífica para el análisis del proceso de la interacción en el marco de las condiciones locales que se generan en el establecimiento escolar objeto de este estudio.

Las condiciones de tensión, ya sea en equilibrio o desequilibrio, se hacen presentes en las siguientes interacciones:

- Interacciones: autoridad-orientación.³⁶
- Interacciones: autoridades, orientador y padres de familia.
- Interacciones: orientación-docentes tutores.

³⁶ Estas interacciones ya fueron analizadas en el apartado V.3 Los roles en las prácticas de la orientación que se refiere al rol instituido y el rol asumido.

- Interacciones: orientación-orientación.
- Interacciones: orientación-trabajo social.
- Interacciones: Trabajo social y docentes.
- Interacciones: Trabajo social, orientación, padres de familia y autoridades.
- Interacciones: autoridad-docentes.
- Interacciones: tutores-tutores.

Interacciones: autoridad-orientación

De los textos obtenidos a través del trabajo de campo se seleccionaron los que se consideraron más significativos, desde aquellos que nos permiten observar la armonía de tensiones opuestas, como la del arco y la lira, hasta aquellos en los que se presenta el desequilibrio de las fuerzas en tensión en las prácticas de la orientación a partir del rol instituido, el rol asumido y el rol ideal del orientador.

Interacciones: autoridades, orientador y padres de familia.

En el texto que se presenta a continuación, podemos darnos una idea de la forma en que la orientadora, o informante 17 significa la situación de su práctica cotidiana, cuando la interpretación personal a la norma vigente por parte de la autoridad respecto a las sanciones, favorece que las tensiones en el intercambio con orientación, se desequilibren debido a la participación de un tercero que es el padre de familia, derivando que las tensiones que sostenían la relación entre las dos figuras mencionadas se caractericen por la discordia y la contienda:

“El subdirector me dijo a mí: “esa niña se va dos semanas suspendida”, imagínese, dos semanas, entonces la señora no quiso, cuando él dijo: tienen que apoyarla o tienen que aceptarlo por sus hijas y a la mamá de la niña golpeada le dijo: su hija también se va suspendida, esa niña no hizo nada, fue golpeada y ni siquiera se defendió. La señora le dijo: “En mis tiempos nada más sancionaban al que pegaba, ¿por qué está sancionando a mi hija también?”. El maestro le dijo: “lo estoy haciendo por seguridad de las dos, todavía están alteradas por el pleito y no quiero que vaya a haber otra situación”. Cuando ya se iban, la señora (se refiere a la mamá de la alumna que golpeó) me dijo: “yo voy a venir a cuidar a mi hija, primero va a venir mí mamá las primeras horas y yo las últimas horas porque trabajo” Yo le dije que sí. Y no vino a cuidar a su hija, por eso la otra señora está muy molesta, porque no cumplió”. (Informante 17, entrevista individual).

En este texto se pone en juego en primer término la interpretación personal de la norma vigente, toda vez que el marco para la convivencia escolar establece que ya no se sancionará fuera del establecimiento, que será dentro de éste y que

los docentes y orientación les proporcionarán el trabajo a los alumnos suspendidos. Esta decisión del subdirector, desde su propia interpretación de la norma va a generar el desequilibrio entre las tensiones que ya de por sí existen en equilibrio precario para mantener las interacciones entre el vínculo autoridad-orientación, las cuales también son atravesadas por la dimensión del poder y la dimensión pedagógica; en este caso, van a participar otros agentes de la tensión como son las madres de familia.

En estas interacciones, el subdirector solicita que asistan las madres de familia a cuidar a sus hijas y además aplica sanción a la alumna que fue golpeada, favoreciendo la molestia de la madre de familia de la misma; a partir de esta decisión, cada una las madres de familia, manifestará y actuará desde su propia significación, desencadenando ese juego entre las fuerzas que ejercen las diferentes tensiones, en donde intervienen además la dimensión afectiva, de tal suerte que posteriormente el problema llegaría a los siguientes niveles de autoridad, hasta llegar a la Comisión de Derechos Humanos.

Interacciones: orientación y docentes tutores.

A través de estas interacciones se hacen visibles las tensiones a partir de que los docentes se quejan de que no reciben apoyo por parte de orientación, de que no cumplen con el rol instituido y que nos les favorece el rol asumido por orientación. Así lo significa la propia orientadora e informante 5 en el siguiente texto cuando hace alusión a la opinión de algunos docentes tutores que no reciben apoyo por parte de orientación, refiriendo que no cumplen con el rol instituido, además, explica a qué obedece el rol asumido por orientación.

“Lo que han comentado, realmente es cierto, es muy complicado en esta secundaria así es; (se refiere a que algunos docentes comentan que no reciben apoyo de orientación) mandamos a los chicos, a veces pasa que yo mando a alguien, a algún alumno para resolver una situación porque queremos una persona o dos personas con la informante 17 (se refiere a la orientadora que sólo asiste martes, jueves y viernes de 5:30 a 20:10) que tiene pocas horas y es muy complicado dar el apoyo que los maestros solicitan, la disciplina es muy muy fuerte, muy difícil... A veces los prefectos informan que hay grupos en los que llegan a faltar hasta tres maestros” (hace alusión a los docentes que faltan frecuentemente y son los responsables de que se genere la indisciplina). (Informante 5, grupo focal)

La informante menciona en primer lugar, que no es suficiente el personal ya que sólo se cuenta con una orientadora y la trabajadora social y que dado el ausentismo de los docentes y los problemas de disciplina, ellas no pueden atender a todos, y por esa razón, algunas veces se auxilian de los alumnos para resolver alguna situación problemática. Sin embargo, llama la atención la forma en que la informante elabora su discurso, comienza por hacer alusión a la situación conflictiva que prevalece en la escuela y tras explicar por qué se auxilia de los alumnos, expone de manera casi desarticulada, desde solicitar una o dos personas más para su área, pasa por aclarar que no solo es importante cuidar el orden, sino el trabajo de los alumnos, pero, de alguna manera, se contradice ya que primero alude a los problemas agudos de disciplina que existen en el plantel.

En este relato, desde la perspectiva de Pichon-Rivière, (2009: 159) la informante está jugando los roles de chivo emisario como depositaria de los aspectos negativos de la tarea, y el rol de saboteador, que corresponde al liderazgo de la resistencia al cambio en el entramado de tensiones en las que se desarrolla su actividad cotidiana.

Interacciones entre orientadores.

También se hicieron visibles las tensiones que sostienen los intercambios entre las orientadoras como lo podemos constatar en uno de los textos³⁷ del cual se derivaron varios significados que se relacionan con diferentes temáticas, como el rol instituido y la construcción de dicha subcategoría, y que fue analizado en el capítulo 4, del que se desprende que cada orientadora desde su propia perspectiva observa lo otro del otro, y lleva a cabo conclusiones sobre su desempeño, poniéndose en tensión el rol instituido y el rol asumido en estas prácticas.

En opinión de la orientadora que está hablando, su compañera no toma las decisiones correctas porque no se apega a la normativa, por otro lado, le produce

³⁷ *“Aunque diga la otra orientadora: yo me atengo a las consecuencias porque lo he trabajado bien. Yo le digo: maestra, aunque usted lo haya trabajado bien, si está prohibido, está prohibido. Y como ahorita dice es que yo convenzo a los papás; pero yo pregunto ¿que no tiene usted derecho a llegando a su casa a recapacitar? O que alguien la aconseje y le diga no seas tonta, vete a la región porque es a donde van a acusar a los maestros que sancionan. Ella dice: yo los voy a seguir suspendiendo, pero yo sé cómo lo trabajo, y como los convenzo, pues allá ella”.*

angustia que se conduzca de esa manera porque sus decisiones pueden en un momento dado trastocar sus propias decisiones debido a que los alumnos que ella atiende y los padres de familia pueden hacer observaciones al respecto, y deteriorar su ya de por sí deteriorada autoridad. La orientadora espera que su compañera sea castigada por no cumplir al pie de la letra la norma o bien que ella misma llegue a la conclusión de que es culpable por no satisfacer la ley. La preocupación de la informante –como portavoz– acerca del rol sin compromiso que asume su colega, se relaciona con el papel que está jugando frente al público que observa la escena en la que su compañera actúa el rol que ella ha elegido; ya que no acepta el rol a partir del nuevo instrumento normativo.

Interacciones: orientación-trabajo social.

Otro profesional que trabaja muy de cerca con orientación, por ser parte del personal de asistencia educativa, es la trabajadora social. En sus interacciones también se manifiestan dichas tensiones como se puede observar en el siguiente texto:

“La trabajadora social a veces hasta les dice groserías, yo la he escuchado que dice: que le vale madre, yo dije, tienes que sacar tu cobre, pedimos respeto a los alumnos, y es como les digo, no es que uno se espante de las groserías, no es que uno no las conozca, las conocemos, pero estamos en una institución educativa y por lo tanto nos tenemos que dirigir con respeto con ellos, con los alumnos, queremos respeto y nosotros no lo aplicamos. Es como a los hijos, el “no digas mentiras” y nosotros decimos mentiras. El otro día le dijo a un alumno “¿por qué me miras así?” (Informante 17, entrevista individual)

Se pueden hacer varias observaciones de un relato como éste: primero, se presentan tensiones entre la forma de actuar entre estos dos personajes debido a que existen dos saberes distintos que van a jugar un papel importante en las interacciones, favoreciendo una suerte de intercambio agonístico.

Finalmente, es interesante observar que tanto la informante que está hablando, como de la que se está hablando, fueron quienes no tuvieron una sola participación en el grupo focal; el análisis al respecto a estas actitudes se realizará en el Capítulo VI.

Interacciones: Trabajo social y docentes.

Debido a que trabajo social empíricamente forma parte del equipo de orientación, de alguna manera sus interacciones con los docentes están

sostenidas por la “armonía de tensiones opuestas”; tensiones en sentido horizontal y vertical, en donde a veces una de ellas cobra más fuerza, derivando en un intercambio agonístico. Esto lo podemos observar en los dos textos que se presentan en seguida, donde la temática de la demanda que apela a la intervención del orientador, no sólo de parte del alumno, sino de todos los que participan en este hecho educativo. También se va a hacer visible la complejidad que comparten, tanto trabajo social en sus prácticas como el lugar que ocupa el orientador:

“Nosotras tres, (se refiere a ella y a las otras dos orientadoras) nos preguntamos siempre que hay problemas ¿y los maestros dónde están?, ¿dónde están los demás?, por eso pasa lo que pasa aquí, porque parece que nada más nosotras tres somos las responsables, y los demás qué. Por ejemplo, los maestros cumplen con decir lleva tu mochila a orientación, nosotras no sabemos ni por qué se las quitan y luego los padres de familia vienen contra nosotras. También los alumnos se enojan con nosotras porque no les entregamos las mochilas, además vienen y dicen que no saben por qué se las quitaron los maestros”. (Informante 17, entrevista individual)

“Ahora, algo que yo veo, en la mayoría de los casos los maestros llevan a los alumnos por cuestiones vanas, que si no trae su falda, que no trae su sweater, que el peinado, cosas que se pueden resolver dentro del salón. Queremos como maestros que dentro de orientación se solucionen todas las problemáticas ¿no? A lo mejor los que no los sacamos del salón, damos solución, no saturamos a las maestras, y ellas ven casos realmente preocupantes, o casos graves. Pero orientación está como Ministerio público, le caen y le caen niños”. (Informante 10, entrevista individual)

En estos fragmentos de texto se observa el conflicto que surge a partir de los desequilibrios en el entramado de fuerzas que mantienen las interacciones en las actividades cotidianas en el plantel; éstas pueden ser desde el ausentismo de los docentes o bien el no asumir la responsabilidad como docente y tutor. Por otro lado, se hace evidente en dónde se inicia la situación que favorece que los padres de familia y los alumnos signifiquen el quehacer del orientador en su condición punitiva, además de delegarles toda la responsabilidad de los conflictos que surgen dentro del aula; problemas que a veces, a decir de una docente, son banalidades que se pueden resolver en el espacio áulico, sin embargo los remiten a orientación.

En la segunda narrativa, la informante se presenta como la portadora de la angustia del personal de asistencia educativa, asumiendo también el rol de

portavoz y como miembro de esta comunidad educativa está denunciando el acontecer de este conjunto de personas desde la verticalidad y horizontalidad del mismo. (Pichon-Rivière, 2009; 158)

En los dos textos anteriores, se expresan tanto una orientadora como una docente, de ambos se desprende que las fachadas que presentan no constituyen composiciones de papel realizadas en forma personal, sino que obedecen más bien a conductas estereotípicas atribuidas a determinados roles sociales y de interacción. Por esa razón tanto los orientadores como los docentes tutores desempeñan un rol con el que se presentan como ellos consideran que los otros los ven, en relación con su rol y estatus, tratando de actuar de acuerdo con lo que creen que esperan de ellos (Goffman, 2004).

Interacciones entre trabajo social, orientación, padres de familia y autoridades.

Las siguientes tres narrativas se orientan a mostrar las características de las interacciones entre casi todos los agentes que participan, en donde, los individuos, de igual forma que en los textos anteriores, atribuyen sentido, interpretan y experimentan en el mundo en el que se manifiesta la experiencia en su realidad cotidiana:

*“Yo ya me quiero jubilar, pero me faltan como cinco años, no estamos protegidas ante las autoridades, les hacen más caso a los padres de familia en lugar de apoyarnos, **no valemos nada**. Parte de lo más desagradable es que para los padres de familia sus hijos son unos angelitos y por desgracia no aceptan su mala conducta”... “Una vez le dije a una señora: voy a ver si ya llegó la directora y que me dice la señora: de aquí, usted no se mueve, porque aquí se tiene que aclarar todo. Yo nada más pensé: A mí esta señora no me va a mandar, porque yo puedo salirme de la oficina a la hora que yo quiera”. (Informante 18, entrevista individual)*

En esta narrativa se manifiesta el autoconcepto que tiene la trabajadora social de sí misma, de cómo la ven los demás, y la no valoración de su trabajo a partir de las tensiones que se mantienen con los padres de familia, ya que éstos no aceptan las conductas disruptivas de sus hijos, además de que su autoridad está deteriorada ante los hijos. También se observa que los padres de familia que tienen que acudir al plantel por motivos de faltas graves en la escuela, pretenden ejercer control hasta con el personal de orientación.

“Por ejemplo la otra orientadora a veces toma malas decisiones para las sanciones, y a ella no le ha pasado lo que a mí, desgraciadamente una señora me fue a acusar a la coordinación porque dice que no la atendí un viernes a las 8 de la noche, yo lo que temo es que señoras como esa, dicen: yo voy a ir a derechos humanos a acusarlas porque se trata de mi hijo. Nosotros sabemos que su hijo es un desmadre, y lo protegen, por eso, con todo respeto, Dios no lo quiera y en una de esas hasta a la cárcel voy a parar... ¿Qué va a ser de nosotras? Finalmente, Derechos humanos no hace nada, nada más les da alas a los padres de familia para decir: es que en esa escuela no se trabaja, es que ahí nunca hacen nada, siempre están a favor de otros. Como esa señora que le digo. Ahorita me pidieron que escriba lo que pasó con esa señora, todo en detalle, pero pues lo voy a hacer mañana, también voy a comentar que me vio y se hizo a un lado, como si me retara”. (Informante 18, entrevista individual)

En esta narrativa, la trabajadora social expresó su opinión igual que la orientadora que lo hizo líneas arriba respecto a la compañera de ambas, acerca de que no toma las decisiones correctas porque no se apega a la normativa para sancionar; sólo que en este caso, la trabajadora social ya ha sido reportada con la autoridad superior, ya sea en la supervisión, la coordinación o derechos humanos. Como ya experimentó el hecho de que la acusen por el trato que les da a los alumnos, se siente culpable y además siente angustia de llegar a ser castigada hasta con la cárcel debido a que los padres señalan que “no se cumple con la normativa”; y nuevamente, la culpa le produce una clase de sufrimiento.

“Mi suegro murió como a las 10:30 y la directora me habló a las 2:20, me dijo ya vino la señora que es mamá de la gordita. Estaba yo tan molesta que le dije a la directora: sabe qué, ya estoy cansada y harta de esta señora es una víbora intrigosa, es una señora bien conflictiva. La directora me dijo: ¡maestra, cálmese!, yo le dije: usted está molesta porque le dicen que yo no atendí a las personas; yo tengo esta pena y no puedo ir a firmar sólo porque esa señora así lo requiere... Otro problema que tenemos aquí son los directivos, por ejemplo la otra orientadora ya se quiere jubilar, o cambiarse de escuela, yo le digo espérate, en todas las escuelas el ambiente de los directivos está pésimo, yo le digo ellos nada más obedecen indicaciones y no les importa el personal. Aquí si le pedimos algo a la directora nos ignoran”. (Informante 18, entrevista individual)

En otro aspecto, este texto que proviene de la misma informante anterior, se refiere a las tensiones y conflictos tanto con padres de familia como con la directora; hace referencia a un intercambio que deriva en que este personaje sienta la desacreditación laboral e insatisfacción personal, asumiendo también el

rol de chivo emisario porque se siente el depositario de los aspectos negativos y atemorizantes de la tarea de orientación; y por lo tanto, segregado.

Estos textos son parte del discurso de una de las principales participantes en las actividades de orientación; aunque forma parte del personal de asistencia educativa, como trabajadora social, la mayor parte de la jornada laboral desempeña actividades que se ubican dentro del rol instituido de orientación: como realizar entrevistas a los alumnos que son canalizados por el tutor y los maestros para recabar información que sustente las estrategias de intervención, así como atender con oportunidad las necesidades de los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a los adolescentes. Por estas razones, los textos constituyen un testimonio con el que podemos reconocer situaciones en las que se condensan las condiciones que surgen cuando las tensiones que soportan los intercambios, sufren un desequilibrio.

Estos fragmentos también dan cuenta de la actitud de los padres de familia de los alumnos en cuestión, pareciera que ignoran a sus hijos, que no se ocupan de ellos y, delegan su responsabilidad a la institución, en particular, presentando su demanda al equipo de orientación. Se trata de una demanda que siempre es una evocación a un tercero para encubrir una falta. En este caso, como plantean Baumgarten y Picardi, (1994: 152. En Bustamante, 1994: 147-158), “la demanda, al hacer un pedido, queda sujeta a la lectura del Otro estableciéndose una ruptura ya que entre lo que uno pide y el Otro ofrece se establece un vacío, siendo esto condición de desilusión para ambos protagonistas, pero finalmente, causa de deseo”.

A propósito del deseo, las tensiones que sostienen los intercambios entre el equipo de orientación, padres de familia y alumnos, se van a ver atravesadas por éste, ya que tiene que ver con las demandas de cada uno de estos miembros al equipo de orientación. “Los alumnos que presentan su demanda de sentido y sus deseos de certeza, de no equívoco, de garantía, de completud, al servicio de orientación, enfrentan una situación que se remite a su carencia de ser, hacia su falta de proyecto hacia un futuro, formulan una demanda al orientador, como un pedido que les permita llenar ese vacío de proyecto. Lo que solicitan en realidad,

es que alguien les diga algo que recubra de nuevo esa sensación revivida de estar arrojado a una existencia incierta” (Baumgarten y Picardi, 1994: 152).

Desde esta perspectiva, podemos considerar que si se establece un vacío entre lo que se pide y lo que el Otro ofrece, es peligroso que los jóvenes en esa desilusión que resulta de las interacciones con los padres, orientadores y maestros, se sientan al margen de todo, que no encuentren sentido ni la satisfacción a su demanda para llenar el vacío de proyecto hacia el futuro, vacío que deriva en sufrimiento.

Por otro lado, en la realidad que significan los informantes que forman parte del equipo de orientación en esta escuela, con los recursos con los que cuentan los lleva a ejercer “un practicismo” con escasas posibilidades de capacitación y formación profesional, además de que para los alumnos su práctica resulta rutinaria y reproduce formas de trabajo enajenadas y enajenantes; dichas prácticas las realizan en una infraestructura inadecuada, con exceso de alumnos, por lo que ante la demanda del alumno, pareciera que existe el malentendido al que aluden Baumgarten y Picardi, (1994: 152) cuando dicen que la práctica de la orientación vocacional surge sobre la base de “un malentendido profundo ya que el joven demanda algo a quien no lo ofrece”.

Interacciones autoridad y docentes.

Como se ha sostenido en el desarrollo de esta investigación, desde los datos empíricos se manifiestan las tensiones que sostienen las interacciones entre los roles instituido, asumido e ideal de las actividades tanto de orientación como de la tutoría debido a que están inextricablemente vinculadas en lo imaginario del ámbito que comparten los sujetos de este proceso educativo. Dichas interacciones se mantienen dentro de una “armonía de tensiones contrarias”, de tal suerte que los desbalances entre las tensiones se van a presentar toda vez que los docentes a veces tampoco cumplen con el rol instituido de su labor. El siguiente texto da cuenta de la interpretación que da la autoridad a las actitudes que toman los docentes-tutores ante problemas de disciplina y desempeño en el aula:

*“Estamos quejándonos mucho, no nos preocupemos, ¡ocupémonos!
Ustedes tienen autoridad sobre ellos y si los ven que van al baño en grupo no*

preguntan por el pase. Todos tienen responsabilidad que tienen para abordar los problemas de orden y disciplina, no nada más los prefectos. Me ha tocado ver el trato que se les da a los alumnos, a veces les gritan. Cómo les venden la materia a los chavos, ustedes llegan tarde y no revisan tareas. Hay escuelas en donde se hacen encuestas a los muchachos. Si, se pide que los alumnos evalúen a los docentes muchos de ustedes saldrían reprobados, ¿por qué?, porque muchos llegan, se sientan, abren su libro, copien, y yo hago exactamente lo mismo que ellos hacen". (Informante 4, grupo focal)

Nuevamente, la informante hace alusión a las determinaciones instituidas que todos los actores que participan en el acto educativo deben ejecutar; sin embargo, sus prácticas se caracterizan por las tensiones que se generan a partir de su "desempeño real" y lo que se produce a partir de la observación de los otros. En la misma tónica, en el siguiente fragmento, la directora expresa que ha intentado plantear a la autoridad inmediata que el instrumento del marco para la convivencia escolar no es el adecuado para esa secundaria debido a las características de la población y que por lo tanto no funcionan las sanciones que establece dicho instrumento

En la misma referencia la informante, además de jugar el rol de coordinadora porque opera en el campo de las dificultades referidas a la tarea de orientación y la red de comunicaciones que se establecen entre los participantes, señalando las situaciones manifiestas y la interpretación subyacente, se integra en el equipo como observador no participante y representa también, a través de su discurso, un llamado a la pertenencia al pretender una mayor integración del grupo de profesores, orientadores y autoridades, exhortándolos a elaborar una estrategia que lleve a la cooperación, que derive en la pertinencia, para que todos ellos se centren en la tarea de conducir la escuela a través de la creatividad y la productividad, con el propósito de que la vida escolar mejore.

Así expresa lo siguiente:

"Se quejan que la dirección no apoya, que si las sanciones, perdón, yo he apoyado y [la informante 11] puede apoyarme aquí, hasta la fecha tenemos niños a distancia, (alude a que en el marco para la convivencia escolar ya no se permite tener alumnos en otra escuela, práctica que antes del marco sí se llevaba a cabo) ¿Se permiten niños a distancia? Claro que no, y ¿quien se ha echado el trompo a la uña?, claro que yo, ¿a quién le han llegado extrañamientos?, a mí y ¿acaso uno

de ustedes me ha apoyado y me ha dicho maestra: yo voy hablar a la supervisión para decirles que esto no me parece justo por esto, por esto y por esto?”

A este comentario, obedeció la siguiente respuesta contestataria por parte de un docente:

“Es porque usted no nos lo dice maestra. Si lo hace, ¡vamos!”.

De igual manera, otro docente contestó lo siguiente:

“Precisamente maestra, eso es lo que se tiene que arreglar aquí, tampoco usted se puede quedar callada y no decirnos nada”.

La informante en este caso también hace visibles las tensiones que llegan al desequilibrio en las relaciones que se establecen entre ellos, en donde se pone en juego la interpretación que cada uno realiza desde “la culpa” derivada de la constatación de que no se respetan los roles instituidos. Por otro lado, los docentes hablan del vínculo posible con la autoridad a partir de estas interacciones, pero toda vez que perciben que en esas formas de interacción se están jugando relaciones de poder, el intercambio adquiere, las más de las veces, un carácter agonístico en el que “vencerá” el desequilibrio.

Otro participante expresa en el siguiente relato las tensiones derivadas de situaciones diversas como la canalización de los alumnos a orientación, con la autoridad o la sanción a través del traslado a otra escuela, así como la solución a los problemas sencillos en el aula:

“Mandándolo a orientación surte el mismo efecto y no hay un mecanismo, de sanción, ni de guía para que la modificación de la conducta disruptiva cambie, pues entonces no los mando, y me hago como que no pasó nada. Esto es un círculo vicioso porque cuando pregunto en orientación qué pasó con algún problema, contestan pues que la dirección; se le pregunta a la dirección y entonces dice: no, pues es que la supervisión y se vuelve una escalada de tropiezos y entonces pues mejor lo dejo en el salón. Entonces es importante que nosotros vislumbráramos la importancia de esto, y aun cuando sea una escalada de sanciones, también la autoridad nunca nos apoya aun teniendo el documento en la mano”. (Se refiere al rol instituido y al marco para la convivencia escolar) (Informante 7, grupo focal)

Aquí podemos observar que se está jugando la autoridad deteriorada tanto de orientación, tutores, como de la dirección y la supervisión. El docente expresa su interpretación del rol asignado de orientación y de las acciones que ejecuta él, y

los otros agentes que intervienen en este hecho educativo, respecto a las sanciones que se aplican ante las conductas disruptivas.

Así mismo, declara cómo en este entramado de tensiones que sostienen sus interacciones surge el desarreglo ante la fuerza de una tensión, la cual representa la actitud de la autoridad que se manifiesta como la carencia de apoyo por parte de ésta en la aplicación de sanciones. De esta forma, en este testimonio, el docente está poniendo de manifiesto la tensión entre las estructuras dadas y lo que se estructura como es el caso del deber ser, respecto a la atención que otorga orientación y las actitudes de las autoridades; de este modo, ejerce la crítica a lo que ya está instituido y los agentes que en determinada sociedad, en este caso las autoridades, solo cumplen con su rol de reproducir lo ya instituido sin crear un sentido.

En este mismo tipo de interacción entre autoridad y docentes, la autoridad expresa en el siguiente texto sus experiencias respecto a lo que ella conoce de la tutoría, dejando entrever las determinaciones de orden estructural a las que están sujetos los docentes, pero manifestando sus dudas y convocando a los docentes para que se informen acerca del rol instituido para ejercer la tutoría y reforzar el papel que juegan en el proceso educativo:

“Anteriormente se llamaban asesores, mucho tiene que ver con esto que es ya hay un programa en el cual pues vienen varios temas como es el bulling, como es, muchas veces efectivamente, con la visión que yo percibo de los alumnos, se está llevando de una manera bien diferente a como se dice, (se refiere a que no coincide el rol instituido de los tutores con el rol practicado a partir de su comunicación con los alumnos) entonces el punto aquí, es qué es lo que se hace y lo que se debe hacer en la tutoría, (la hablante se refiere a que desconoce el rol instituido para la tutoría y el rol practicado) y si no sabemos, pues investigar, porque efectivamente los tutores son los que de alguna manera representamos la voz del grupo, para los demás alumnos, para los padres de familia y hasta los maestros. (Los exhorta a investigar cuál es el rol instituido para los tutores, a partir del rol que juegan como tutores y docentes ante la comunidad educativa). (Informante 14, grupo focal)

En este relato se analiza el rol instituido y el asumido de los docentes-tutores desde la interpretación de la autoridad, quien alude a las actividades del programa y exhorta a los docentes que no conozcan el rol instituido a buscar la

información para fortalecer el rol que juega cada uno como portavoz del grupo. En este testimonio se trasluce que la informante tampoco conoce bien el rol instituido actual para los docentes-tutores y que sus referentes son las opiniones de los alumnos; sin embargo, alude a las actividades de programas anteriores y a los términos en que se nombraba a esta actividad, haciendo hincapié en que los docentes juegan un papel determinante en este proceso.

Interacciones tutores-tutores.

En el siguiente texto se hace referencia según el discurso de los participantes a las situaciones de tensión de tutor a tutor, cabe mencionar que estas participaciones obedecen a lo expresado en el grupo focal:

“Tú mismo los traes, (se dirige al docente que comentó que no es conveniente estar enviando a los alumnos a orientación por cualquier motivo) yo no lo digo en forma de ataque, sino que si tú los estás exponiendo, (ser refiere a presentar o exponer a los alumnos en orientación) también tú deberías empezar por hacerlo, (se refiere a que lleve a cabo lo que está comentando, de no enviarlos a orientación) yo lo que veo es que cuando quiero exponer una situación, cuando de repente te callan o cuando de repente te dicen no, no y pasamos a otra cosa, ¿sí?, porque o vemos chismes o vemos otras cosas esenciales, pero también tú lo has visto cuando uno quiere exponer algo fuerte, pues se pasa a otra cosa. No se le da seguimiento”.

En este testimonio se hacen visibles las tensiones que se van generando a partir del discurso del otro, por un lado, el docente que está hablando siente la necesidad de expresar que ya descubrió al otro en una contradicción; pero al mismo tiempo, comenta que se ha sentido marginado y silenciado en su participación en las juntas de consejo asumiendo con ello el lugar del chivo emisario (Pichon-Rivière, 2009: 159), al sentirse depositario de los aspectos negativos de la tarea de tutoría y por ende, segregado. En la segunda parte del texto, el docente con su expresión: *“cuando de repente te callan o cuando de repente te dicen no, no y pasamos a otra cosa...”* hace visibles las relaciones de poder que se juegan en la realidad de la concreción de las prácticas de la orientación.

Tomando como base este fragmento, es posible señalar que a través de este diálogo se “se hacen visibles” las fuerzas que están en juego en el devenir del sujeto y en el devenir de la significación en este contexto, en una interacción

caracterizada por el vínculo conflictivo con la autoridad, en donde las tensiones diferenciales se expresan simbólicamente y normativamente, como condiciones de sometimiento y de exclusión, que llevan a la extinción del otro Mier (2002: 25).

A continuación se llevará a cabo el análisis de la descripción de las subcategorías: espacio de contención, violencia y convivencia escolar desde la triada espacio-violencia-convivencia que nos permitió observar el trabajo de campo en las prácticas de la orientación.

V.2 DESCRIPCIÓN TRIADA: ESPACIO-VIOLENCIA-CONVIVENCIA.

El proceso de la construcción de las categorías y subcategorías se presentó detallado en el capítulo 4, sin embargo, consideramos que respecto a la triada espacio-violencia-convivencia, cabe hacer mención de que dicha construcción partió de considerar como base el significado que adjudicaron y reconocieron los docentes a la idea de una convivencia escolar y a las nociones que se relacionan con ésta. Es por eso que en este apartado revisaremos algunos de los testimonios que nos muestran cómo se habla de la subcategoría de contención desde la perspectiva de los informantes, toda vez que en estas narrativas están contenidas las diversas maneras de nombrar su mundo en cuanto a la cotidianidad de la experiencia laboral; en éstas, se refleja el sentido profundo de los significados que atribuyen tanto a las prácticas de la orientación como de la tutoría, haciendo visibles cada una de las subcategorías en cuestión.

El análisis que a continuación se presenta corresponde a los textos presentados en el capítulo 4: “Los chavos, ¿qué necesitan ver?, necesitan ver una figura de autoridad que no tienen en el hogar, y necesitan ver una figura de autoridad, no autoritaria...”³⁸ el informante, (un docente) describe su experiencia refiriéndose a la necesidad que tienen los alumnos de una figura de autoridad, necesidad que pudiera considerarse que obedece a que en general los alumnos

³⁸ En la página 154 se presenta el texto completo del que forma parte el fragmento citado y que corresponde al informante 7 del grupo focal.

viven sólo con uno de los progenitores, con los abuelos, o con tíos. Desde su perspectiva, y a pregunta expresa fuera del grupo focal, el docente ejerció el rol de autoridad al poner límites a la alumna respecto a su amistad con otra alumna; de la cual el docente señala que es una alumna de primer grado que, a decir de los otros alumnos y de una de las orientadoras, distribuye marihuana en la escuela.

Por otro lado, la expresión de la alumna desde la interpretación del docente, hablaría de ese abandono o desamparo que padecen los alumnos, ya que se sienten ignorados, que no son escuchados ni comprendidos, además de la necesidad de autoridad y de límites. En los otros dos textos se significan las condiciones conflictivas en las que se concreta la vida escolar, dichos textos nos proporcionaron elementos para construir la subcategoría referida. En el primero³⁹ se indica que los alumnos no son escuchados en sus hogares, este segmento literal de discurso es la participación de una de las personas que forman parte del personal de asistencia educativa. Con él se da cuenta del entorno familiar de los alumnos (violencia intrafamiliar y carencia de contención) y de las características complejas del entorno escolar; ya que, como se ha mencionado anteriormente la escuela se encuentra cercana a un reclusorio, en las inmediaciones se realizan actividades de narcotráfico y por ello la percepción de los docentes es que es una zona de interacciones potencialmente violentas derivadas de la drogadicción y la delincuencia, por lo tanto de ahí surgiría la necesidad de límites que demandan los propios padres de familia tanto para sus hijos como para ellos.

En el otro texto⁴⁰ del mismo informante, la idea de necesidad de límites y coherencia se refuerza todavía más ya que pone de manifiesto el papel que juega en el imaginario de los padres de familia, el hecho de que se comente que en una escuela hay disciplina. En primer lugar, existe el deseo de que sea la escuela la

³⁹ *“Aquí además de que no son escuchados en su casa, tienen el reclusorio, hay en la calle muchos drogadictos, hay mucho delito, son muy agresivos. Por lo mismo, por eso son así estos chamacos. Lo mismo pasa en la 265 que es la secundaria que está en la otra esquina. En la casa no les enseñan valores, las mismas mamás nos dicen: ¡hay, es que mi hijo me grita, no me obedece, no me respeta!”*

⁴⁰ *“El 90 % de los papás lo que busca primero busca en una escuela es que haya disciplina, la imagen que da la escuela cuando hay disciplina y después va a buscar el aprendizaje... Pero creo que lo primero, cualquier papá queremos que la escuela nos de la primera pauta que sería un respeto, que no hay problemas, que los traen cortitos a los muchachos, les gusta, eso gusta, entonces es lo primero que nosotros tenemos que hacer”.*

que de la pauta para el respeto, además de que es sinónimo de que no hay problemas y, que les exigen a los alumnos. En la significación de este informante sobre la disciplina, el padre de familia está delegando a la escuela una parte de su responsabilidad en la educación de los hijos, porque también ellos tienen necesidad de límites. En el mismo fragmento se tematiza sobre la autoridad que el docente debe poseer como un rasgo inherente a su perfil profesional.

Con estos testimonios, nuevamente se hace visible la cuestión que se señaló líneas arriba respecto a que pareciera que los padres de familia ignoran a sus hijos, que no se ocupan de ellos pero delegan la responsabilidad de la contención y disciplina a la institución, en particular, presentando su demanda al equipo de orientación, demanda que como se comentó líneas arriba, obedece a la falta de proyecto hacia un futuro, falta de sentido y deseo de que en ese abandono que experimentan los adolescentes, alguien los encauce hacia una realidad más concreta.

Estas opiniones aluden a la necesidad de que el docente frente a grupo ejerza su autoridad, pero en un sentido de atributo ascendente sobre los alumnos, como aptitud para hacerse obedecer; incluso se comenta que toda vez que los alumnos carecen de autoridad en el entorno familiar, pudiera hacer falta hacer cumplir la voluntad del maestro aunque llegue al autoritarismo. En otro orden de ideas, en el siguiente relato el informante alude a la necesidad de límites, pero en este caso se trata de la necesidad de límites de los docentes. Esto lo expresa de la siguiente manera:

“Yo un poco más, (se refiere a lo que exigiría a los alumnos) uniforme, corte de pelo adecuado, con el uniforme como debe de ser, ese es mi concepto. Yo eso haría, pero usted es la cabeza (se dirige a la directora) y es la que tiene que poner aquí las condiciones, sí usted no las pone, pues nadie va a funcionar tampoco, y tampoco esté esperando, con mucho respeto, a que nosotros como adultos y como profesionales, vamos hacer la cosa por sí solos, somos México maestra, y la verdad es que estamos acostumbrados a que nos traigan”. (Se refiere a que están acostumbrados a que les exijan y a que la autoridad no puede apelar a su responsabilidad). (Informante 6, grupo focal)

El informante de alguna manera, se refiere a uno de los fenómenos grupales que se estructura en el interjuego de roles, se trata de la pertinencia ya

que solicita la intervención de la autoridad para que el grupo se centre en la actividad prescrita, para esclarecerla y mejorarla (Pichon-Rivière 2009; 69).

Reiteramos, el concepto de contención está en la base de las valoraciones que los informantes tienen sobre la noción de límites. Como se pudo observar, en los testimonios anteriores está implícito. Por esta razón, es interesante analizar este texto ya que se refiere también a la necesidad de límites que tienen los docentes, para plantearlo, el hablante apela a la autoridad, advirtiendo que no actúan por iniciativa propia aun cuando se trate de adultos y profesionales. Una vez más, encontramos en la significación de este docente el hecho de delegar en otra persona la propia responsabilidad porque también ellos tienen necesidad de límites.

Se le llamó a estas tres subcategorías la triada espacio-violencia-convivencia porque en algunos textos se hacen visibles las tres debido a la relación estrecha que guardan en las interacciones. A continuación vamos a hacer la descripción de la que corresponde a la violencia.

V.2.1 LA VIOLENCIA.

De la relación entre las subcategorías de espacio de contención-violencia-convivencia escolar, los informantes dieron cuenta de lo que significan como violencia al expresar los relatos que ponen en la mesa, refiriendo lo que vive esta comunidad de docentes en esa escuela en particular y, en ese contexto. En ocasiones se presentan inextricablemente vinculadas, en algunos casos se destaca una subcategoría más que las otras dos. Para esta subcategoría, hemos dividido los textos en tres grupos, el primero se refiere a la violencia relacionada con los alumnos, el segundo hacia los docentes y el tercero a la violencia que se presenta más allá el territorio escolar.

PRIMER GRUPO: VIOLENCIA RELACIONADA A LOS ALUMNOS.

En los siguientes tres fragmentos se presenta el primer grupo de textos relacionados con la subcategoría de la violencia, se refieren a la violencia relacionada con los alumnos:

“Bueno, siempre ha existido la violencia en sí, pero casi siempre es con ciertos fundamentos, y ahora solamente es dar por dar y creo que aquí sí la falta de atención de los padres de familia, los valores, son importantísimos, pero los chicos no saben en qué momento llegan al mal camino. Antes se les explicaban las razones, ahora ya no las entienden, ellos requieren atención y al no encontrarla, buscan más agresión entre sus compañeros”. (Informante 1, grupo focal)

De acuerdo con la lógica que subyace en este texto el informante hace alusión a una violencia configurada desde la familia, desde la cotidianeidad del contexto familiar y las respectivas significaciones e implicaciones. Como lo señala otra de las participaciones del grupo focal:

“El niño es violento porque es producto de un ambiente violento y en términos generales sabemos que ese es el código de comunicación que nosotros como docentes o como los mismos orientadores podrían llegar a tener con ellos, en particular no se puede ser amable. Ellos no entienden cuál es ese proceso que tienen que asimilar, entonces se vuelve precisamente una bola de nieve y a veces el sancionar se cree que es la solución a un proceso de violencia” (Informante 7, grupo focal)⁴¹

Los elementos de la institución como la disciplina y la autoridad se manifiestan en las interacciones entre alumnos y docentes, y alumnos y orientadoras, en forma de vínculos en los que la violencia se hace visible.

A través del discurso del docente se manifiesta que en el vínculo que deben establecer orientadores y docentes con el alumno, se genera ambivalencia debido a que aún cuando los docentes tengan disposición, en su realidad se deterioran los vínculos con los alumnos. El deterioro de dichos vínculos se debe a que las funciones sociales se ven perturbadas en cuanto se tienen que asumir roles en situaciones de emergencia (Pichon-Rivière, 2009: 64-67), como es el caso de los docentes y el alumno, en lugar de ubicarse en la valencia positiva (sentirse amado y amar), se ubica en la valencia negativa (se siente odiado y siente que necesita deshacerse o controlar ese vínculo negativo).

⁴¹ Texto citado ya en el capítulo IV.

En el mismo tenor, respecto al vínculo deteriorado desde su origen familiar, otra informante dice lo siguiente:

“Efectivamente, la agresión va creciendo demasiado, el niño, desde luego, la mayoría, ya viene con violencia, el no amor, exactamente el valor del amor no existe porque llegó cuando no se quería, etcétera y entonces se está incrementando la violencia, ¿qué va a suceder?, que este joven vive violencia en casa y violencia en la escuela, pues por eso existen salidas como la droga...”
(Informante 5, grupo focal)

Así, el alumno llega a la escuela con elevados niveles de tensión derivados de las interacciones dentro de las familias que se reflejan en su sentimiento de desvalimiento, su desapego, alejamiento y desafección, que lo lleva a establecer un vínculo negativo en el que la hostilidad es permanentemente realimentada por el mecanismo de retaliación derivando en ocasiones en agresión contra sí mismo (Pichon-Rivière, 2009: 68).

En estos textos, también se pone en juego la concepción de la violencia a partir de los diversos saberes de los informantes que van desde la trabajadora social, orientadora y docente. La violencia escolar se desplaza desde la acción de los individuos al entorno social, al contexto familiar; esto también se hace visible en el siguiente fragmento:

“Mire cómo juegan mis bebitos, hasta que se rompen la boca, (se refiere a un alumno que llegó a orientación con la boca sangrando porque se peleó dentro del aula con otro de sus compañeros) estos días son muy pesados, (se refiere a las dos últimas semanas del ciclo escolar) como ya saben que los maestros ya calificaron, ya no se aguantan, se pelean, se ofenden, se agreden”. (Informante 5, entrevista individual)

La dinámica que se genera dentro del aula en los últimos días del ciclo escolar favorece conductas disruptivas en los alumnos, porque si los docentes tienen que entregar las respectivas evaluaciones dos o tres semanas antes de que finalice el ciclo escolar, pero la instrucción es que sigan impartiendo su asignatura sin que los alumnos se enteren de que ya fueron evaluados, se genera una tensión que debe mantenerse. Con ello algunos docentes se sienten presionados porque esa parte de su trabajo la realizan en el aula y aunque encarguen trabajo a los alumnos, éstos se dan cuenta de lo que en realidad está haciendo el docente, de tal suerte que la situación a veces deriva en conflictos.

Plantea González

“La violencia en las escuelas ya no es ocasional, sino permanente, y se expresa de múltiples formas, por sujetos no reconocidos fácilmente, además de que establece vínculos extraescolares. La escuela ya es un nodo de relaciones violentas, desde las derivadas de la disciplina áulica, y otras que la atraviesan y la trascienden”. (2011: 46)

Con el “nodo de relaciones violentas” se refiere a las que se derivan de las interacciones entre padres de familia, alumnos y agentes disciplinarios (director, prefectos y orientación). Los dos ejemplos de violencia que a continuación se presentan, aluden a la violencia de los vínculos que surgen en el entorno familiar:

“Aquí se han peleado las mamitas, imagínese lo que le enseñan a sus hijas, se empiezan a insultar y una vez casi acaban a golpes. Son especiales” (Informante 5, entrevista individual)

“Respecto a la violencia, en primer lugar a lo que aprenden en su casa, ahora sí como decía una maestra: eso se mama en la casa, pero también influye mucho la sociedad entre familia, aquí por ejemplo los maestros no controlan, los niños se les van, a veces yo me asomo y pienso que no tienen maestro y por eso hay escándalo y están afuera y cuando voy, el maestro está en el escritorio, y entonces dicen que nadie escucha a los alumnos”. (Informante 8, entrevista individual)

Para estas informantes los vínculos que son establecidos en la familia no tienden a la gratificación sino la frustración. Se refieren al vínculo que conforma la estructura compleja que incluye al sujeto y al objeto, a su interacción, no sólo en la familia, también en el entorno escolar, a los momentos de comunicación y aprendizaje que configuran el proceso, en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa son coincidentes; en el caso del alumno dichas imágenes no son coincidentes y, en consecuencia, docentes y alumnos establecen el vínculo negativo como el que se estableció en el seno familiar (Pichon-Rivière, 2009; 67).

SEGUNDO GRUPO: VIOLENCIA HACIA LOS DOCENTES.

Actualmente los castigos disciplinarios son más visibles, no porque hayan estado prohibidos o porque no se hayan castigado, sino porque se engarzaron en la política de los derechos humanos, en las reivindicaciones de las mujeres y en los derechos de los niños. Se han vuelto más visibles porque se han vuelto

inaceptables, intolerables: porque se denuncian y se vigilan. (González, 2011: 86)
Los niños empezaron a contestar, regresando los golpes; una clase de revancha después de haber sido por muchos años víctima de la violencia que provenía de los profesores, violencia a veces justificada o autorizada hasta por los padres de familia. Los alumnos empezaron a regresar los golpes recibidos tanto en el cuerpo como en la psique y la dignidad. Un docente de matemáticas así expresa la violencia de que ha sido objeto:

“Ahora el alumno ya no dice ahora te voy a acusar, dice: ahora te voy a demandar si te metes conmigo, entonces nos tienen atados de brazos. Hay un abuso de los derechos por parte de ellos. No reconocen las obligaciones. Ya llegan a la delincuencia, muchos alumnos de nuestra escuela se drogan, otros tienen vínculos con la delincuencia, eso está grave, precisamente a la maestra que se fue de español, tenía comunicación con una alumna que era drogadicta, ya después hasta los papás la andaban siguiendo y la andaban acosando. En cuanto a la de matemáticas, mi compañera me comentó que una vez la asaltaron, la sedaron, la encajularon, dice que iba a tomar su “micro”, aquí afuera, ya ve que estamos cerca del reclusorio, la fueron a dejar por Neza, afortunadamente viva, a un maestro le acaban de quitar su camioneta con pistola, así, esta zona es peligrosa. (Informante 15, entrevista individual)

Nuevamente, este fragmento nos remite a lo que expresa González (2011) cuando habla de los circuitos críticos de la educación en donde se pueden escuchar frases como:

Mientras los maestros eran los agresores, los golpes en la escuela no se consideraban violencia escolar, cuando más, métodos pedagógicos equivocados, pero cuando los niños empezaron a responder, cuando regresaron los golpes y se vengaron, entonces sí: ¡Hay demasiada violencia en la escuela! Esto ha generado la percepción de que cuando se les quitó a los maestros el castigo disciplinario, en particular desde que ya no pueden usar reglas y palmetas, desde que se les vigila, subordina y supervisa, desde que se diseñaron procedimientos e instrumentos que sancionan el uso desmedido del poder en el aula, se ha relajado la disciplina escolar, se ha perdido el respeto a los maestros y se les empieza a golpear, a amenazar, en algunos casos hasta matar (p. 87).

Aunque dicho autor reconoce que apreciaciones como estas han generado iniciativas con “rancio aroma defensivo”, plantea que son los efectos de la visibilidad y reversibilidad de la problemática que genera la violencia.

Los actores educativos replantean sus relaciones mucho más allá del ámbito escolar, porque las vinculaciones disciplinarias parecen no estar determinadas por las fronteras del aula o del edificio, sino que se extienden a las

calles, a los domicilios de los maestros. Ahora, el adentro y el afuera de la escuela se confunden, se vuelven elásticos, se enturbian, lo mismo que el tiempo, porque los efectos de la disciplina no se terminan en el examen, en la clase, en el curso, o en la escuela: pueden seguir, hasta que los actores fijen su temporalidad.

En el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009), se reportan los siguientes datos: casi la mitad del personal docente menciona no haber sufrido agresiones de ningún tipo en la escuela durante los dos últimos años. Al desagregar por sexo esta información se observa que han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas. La mitad de docentes restante admitió haber recibido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar. El porcentaje más alto es el que menciona haber sido agredido por un alumno varón (7.7%), seguido por quienes han sido agredidos(as) por algún padre de familia, específicamente papá.

Los castigos corporales, los insultos y las humillaciones que antes tenían una dirección definida, hacia abajo, del profesor al alumno, ahora se han multiplicado, no solo hacia arriba, sino distribuido de manera horizontal, entre profesores, o de manera oblicua, con las agresiones externas. El maestro ha perdido su liderazgo y su función de agente de cambio social, su profesión se ha desacreditado, se caracteriza por los bajos salarios, excesiva carga de horas clase y falta de actualización y capacitación (González, 2011).

La violencia contra los profesores, directivos y organismos educativos se presenta en acciones puntuales, de mayor o menor gravedad, con resultados fatales o incidentes menores, se ha ido apoderando de los maestros una sensación de peligro, una inseguridad creciente como se puede observar en el siguiente testimonio:

“Nada más ponen en duda la vocación de uno, estos muchachos no tienen límites, aquí en Iztapalapa toda la zona es peligrosa y conflictiva. Yo trabajo en otra secundaria junto al Penal de Santa Martha y la problemática es muy similar. Ahora se pelean a trancazos niños y niñas. De por sí este turno es pesado, los alumnos conflictivos y si uno le agrega la ola o la corriente que le decía, (se refiere a que comentaba en el pasillo que ahora parece que son todos contra todos en cuanto a la agresión, ya no sólo alumnos y padres de familia, también los

compañeros docentes y las autoridades) *pues está peor, aquí lo importante es tratar de sobrevivir a esa ola. Hay que cuidarse de todos, no sabemos si nos van a premiar o si nos van a acusar, uno ya no sabe*". (Informante 15, entrevista individual)

Este mismo informante también expresó: "Algunos docentes han llegado a decir: Ser maestro ya es una profesión de alto riesgo".

TERCER GRUPO: EL TERRITORIO ESCOLAR PIERDE SUS FRONTERAS.

Los siguientes textos tienen relación con la violencia que se genera a partir de la construcción del espacio escolar de riesgo que se formula cuando el territorio escolar se amplía y parece haber perdido las fronteras, convirtiéndose en zona de batalla al interior y al exterior donde se reúnen pandillas y contingentes de escuelas rivales para dirimir sus diferencias o establecer sus derechos sobre el territorio (González, 2012: 147).

Con los testimonios que se presentan en seguida, se evidencia que las paredes de los establecimientos educativos son porosas, las violencias ya no se ejercen sólo en el edificio escolar: lo cruzan, lo amplían, lo convierten en blanco:

"Aquí vienen los papás, (era la hora de la salida y entraban los padres de familia por sus hijos) claro los de siempre, ojalá vinieran todos por sus hijos a la hora de la salida, por los problemas que ha habido ya sea a la salida o la entrada de pleitos, se les invitó a que vinieran por sus hijos y mire como vienen por ellos, aunque no todos. Ahora nos estamos enfrentando a cosas más feas, ahorita me estaba diciendo la informante 5 (se refiere a una de las orientadoras) que encontró a dos niñas inhalando en 3°, pero que las que están distribuyendo son niñas y de 1°". (Informante 4, entrevista individual)

"Sé que hay gente muy agresiva y conflictiva, hay pandillas, gente que vende droga, o sea, yo también trabajo en Coyoacán y es otro contexto muy diferente, ¿por qué?, porque el ambiente y el nivel económico de las familias es muy diferente. Que también se manejan drogas, porque unos tienen la facilidad y otros al margen, inclusive ya drogas de otro nivel. Aquí, yo a lo mucho lo que les he encontrado a los niños y lo que manejan ellos es el thinner, el activo y el pvc, el pegamento, en cambio los de otro nivel no son tan agresivos pero sí, igual le entran a las pastillas y hasta marihuana". (Informante 2, entrevista individual)

Los dos textos anteriores se refieren al consumo de estupefacientes tanto en el interior del establecimiento como en el entorno. El alumno-adicto es otro

elemento que favorece tensiones en desequilibrio en las interacciones al interior del plantel, que se generan tanto por el consumo como por la distribución. Ahora los muros, puertas y credenciales solo representan obstáculos a sortear, de tal forma que la escuela ya no es un territorio cerrado, con agentes identificables, objetivos claros y procesos de formación cívicos; la violencia escolar pone de manifiesto la existencia de un espacio ampliado, de interacciones múltiples, en el que se forman distintas situaciones de riesgo (González, 2012: 145).

V.2.2 LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Hablar de la convivencia en el espacio escolar implica no solamente considerar que ese espacio fue construido con el propósito de contar con el área en la que se realice la actividad educativa; es también importante considerar que tiene una dimensión simbólica en la que hay un despliegue de interacciones que se caracterizan por el establecimiento de relaciones en las que surgen los reconocimientos, tensiones y conflictos entre todos los actores como son personal docente, alumnado, relaciones entre los propios docentes, y entre alumnos. Además, las relaciones con los padres y madres de familia, así como con una amplia gama de individuos y grupos que intervienen directa e indirectamente en las relaciones sociales que ahí se realizan.

En dicho espacio escolar, vamos a encontrar en esas relaciones, que las actividades se desarrollan en determinados espacios dentro de la escuela, se manifiestan también relaciones de subordinación, exclusión e inclusión, y también muestran las posibilidades de tensión y negociación. En el contexto en que se llevó a cabo el trabajo de campo encontramos, que desde la realidad de las interacciones relacionadas con las prácticas de la orientación, los reportes que hacen alusión a la violencia dentro de la escuela ponen de manifiesto que existe una “armonía de tensiones contrarias” que no favorece la convivencia escolar; que es en primer y tercer grado donde se presentan más los reportes por violencia física o verbal entre alumnas. Estos datos se derivaron, como se presenta en el capítulo tres, de la revisión de los expedientes de los alumnos de los tres grados,

con el propósito de conocer la naturaleza e incidencia de los reportes hechos a los alumnos por docentes, orientadoras y trabajadora social.

Esta misma técnica nos llevó a descubrir que en el ámbito del rol instituido se siguen produciendo instrumentos con el ánimo de homogeneizar la aplicación de las medidas disciplinarias, en este caso se trata del “Marco para la convivencia escolar”, el cual se instrumentó en las escuelas de educación básica a partir del ciclo escolar 2011-2012. Por ello es que como parte las técnicas de la estrategia metodológica de este estudio se elaboró un cuestionario para alumnos, con base en los criterios de las redes semánticas y cuyos resultados fueron presentados y comentados en el grupo focal.

A continuación se presentan los textos tanto de las entrevistas como de la participación en el grupo focal relacionadas con la subcategoría de la convivencia y con base en la presentación de los resultados de dicho cuestionario. De esta manera, orientadoras y docentes significan el documento:

“Ahorita salió un como reglamento que nos envió la SEP, lo bajamos de internet. Se tuvo una junta con todos los papás de cada grupo, se lo pasamos a todos explicándoles que hay conductas leves, más fuertes. Porque no podemos suspender, viene en los lineamientos generales. Ahora lo único que se puede hacer es hablar con la mamá, con el asesor de grupo, al menos en lo que yo hago basándome en todo eso. Ahora se les suspende ahí, de manera interna. (se refiere a que es dentro de la escuela) La otra orientadora sí, (se refiere a que sí suspende fuera de la escuela) yo no quiero porque en ocasiones hay padres que nos van a acusar a la Región. Yo no me estoy saltando a nadie, yo me baso en ese reglamento, qué necesidad hay de que me llamen la atención. En determinado momento la que decide si se va o se queda es la directora”. (Informante 17, entrevista individual)

En este fragmento, llama la atención que la única parte que es más o menos conocida es la de las sanciones, y esto se da más en las orientadoras ya que están más relacionados con la aplicación de éstas. Sin embargo, ellas comentan que finalmente es desde la dirección o la subdirección donde se toma la decisión. Con relación a la nueva disposición que se refiere a que ya no se puede suspender fuera de la escuela debido a una falta grave; el documento dice lo siguiente en el inciso J: *“Suspensión sugerida por el Consejo Técnico durante un periodo continuo de 5 a un máximo de 10 días de clases dentro de las*

instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos”.

Al parecer la informante se apega al nuevo reglamento, no por convicción, sino por temor a que la reporten los padres de familia con la autoridad superior y a que le llamen la atención. Existe otra disposición en el documento que también trastoca la dinámica de los intercambios en el acto educativo como el inciso K: *“Traslado del plantel sugerido por el Consejo Técnico e Inspector General de Zona Escolar, previo acuerdo y aceptación por parte de los padres del menor”.* Los siguientes tres fragmentos son relatos que se refieren a esta situación, en donde los docentes significan lo que es para ellos el marco para la convivencia escolar y sus disposiciones:

“Cuando ya hay muchos reportes, tenemos una hoja que se las pasamos a los maestros para que pongan su descripción acerca de la conducta del alumno o alumna, porque en las juntas de consejo los maestros comentan cuando ya están hasta acá. (Indica con el dedo índice en la frente) Entonces ellos deciden que se vaya, porque hay alumnos que ya se burlan, (se refiere a las sanciones que establece el marco para la convivencia escolar) como no les hacemos nada ya es burla. A veces hay niños que tienen dos o hasta tres hojas de reportes”. (Informante 17, entrevista individual)

“Otra opción que hay ahora, es buscar el traslado a otra secundaria, sobre todo de los que ya tienen muchos reportes, porque ya no alcanzan carta compromiso, pero eso lo acuerdan con la directora y el subdirector. Firman y firman acuerdos los muchachos, pero siguen igual, nada cambia en su conducta”. (Informante 17, entrevista individual)

“... usted cree que yo tengo tiempo para andarle buscando una secundaria a uno de estos “ejemplares” (se refiere a un alumno que tienen muchos reportes y carta compromiso), además de que según las autoridades yo tengo que ir a otra secundaria a ver si lo aceptan, y ya después la dirección toma la decisión y firma el acuerdo. Ja, ja, ja, si ni siquiera tengo tiempo de acabar el programa de mi asignatura ni de dar tutoría. El marco para la convivencia escolar son nada más palabras.” (Informante 16, entrevista individual)

En estos tres párrafos, los informantes se refieren a la situación de conflicto que se deriva de las disposiciones del Marco para la convivencia escolar o bien, a la violencia que emerge desde las sanciones y las normas. Por otra parte, se plantea que aunque se llegue a un acuerdo en la junta de consejo para trasladar a otro plantel al alumno cuyas conductas disruptivas trastocan las interacciones en el entorno escolar, para los alumnos parece que los dispositivos de la escuela para controlar y castigar ya no tienen efecto, será que se está presentando el

fenómeno al que alude (1970: 27), cuando nos habla de la desviación del ciclo correctivo que se produce cuando el ofensor se niega con claridad a escuchar la advertencia y continua con su conducta ofensiva, en lugar de corregir la actividad. Por otro lado los docentes se sienten agraviados e indignados porque además de buscar el plantel a donde se trasladará el alumno, se trata de una toma de decisiones en donde finalmente no cuenta su criterio porque prevalece el de las autoridades y el de los padres de familia.

Los dos textos que se presentan en seguida, son comentarios expresados en el grupo focal, en el mismo tenor de las disposiciones del marco para la convivencia escolar, en éstos, los docentes expresan que dicho instrumento no se apega a la realidad de la naturaleza de las interacciones que se llevan a cabo en la dinámica escolar:

“Entonces se vuelve todo un problema de sistema, porque si yo reviso el marco, tendría que autorizarlo la autoridad para que pudiera sacar al alumno de la escuela, siempre y cuando yo le consiga la otra escuela y, a ver en dónde lo aceptan, porque no nada más puedo decir: maestra Norma, que es nuestra supervisora, aquí está su alumno, a ver a dónde lo mete, yo tengo que negociar con la otra escuela para que se pueda ir el alumno”. (Informante 7, grupo focal)

“... porque este tipo de marco para la convivencia no se ha dado a conocer bien con todos los padres, no lo leen como debe de ser, y efectivamente, en el momento en que hay una situación, (se refiere a algún problema de falta grave por parte de algún alumno) los padres ni apoyan el “marco teórico”, apoyan a su hijo, y sí, se han dado ciertas situaciones que a los papitos les cuesta trabajo entender que su hijo ha cambiado, hacer que los padres nos apoyen en la educación de los chicos, se ha logrado, pero sí es complicado en algunos casos”. (Informante 5, entrevista individual)

Por ejemplo, la sanción que establece dicho marco acerca del traslado del plantel para los alumnos de conductas graves y altamente perturbadoras, aun cuando lo sugiera el Consejo Técnico, para el docente que tiene que buscar la escuela implica un problema, ya que no cualquier escuela acepta un alumno que tiene en su historial muchos reportes por conducta disruptiva, a menos que sea intercambio, pero a decir de los maestros eso significa nada más cambiar el problema de ubicación y no resolverlo, además de los problemas que se generan si los padres del alumno no aceptan dicho traslado.

Estos relatos son prueba evidente de la contradicción entre el contenido del marco y la toma de decisiones por parte de la informante 5 en su quehacer

cotidiano en esta escuela. Cabe mencionar que dicha orientadora es criticada tanto por su compañera la informante 17, como por la trabajadora social. Es interesante destacar que la informante 5 llama al marco para la convivencia escolar, marco teórico.

“y efectivamente a mí el “marco teórico” (se refiere al marco para la convivencia escolar) en esta escuela no me ha funcionado, lo máximo son quince días dentro de la escuela, (se refiere a la máxima suspensión a que se hace acreedor un alumno por una falta grave) para mí eso es un premio que esté con alguien (se refiere al alumno y a la persona del SAE que lo va a dirigir y supervisar) y que sea asesorado.⁴²No tenemos personal, para que ese chico tenga esa vigilancia, nosotros hemos tratado de apoyar a los profesores pero efectivamente falta algo, es el orden, los principios básicos... ¿qué pasa? Yo misma, y lo sé, yo he suspendido niños, yo sé que me estoy jugando todo porque la directora me lo ha dicho, si tú tienes un problema, no te podemos apoyar, porque eso no está dentro de este marco de convivencia”. (Informante 5, entrevista individual)

“No es fácil porque son cosas que están llegando y no están comprobadas, (se refiere al marco para la convivencia escolar)... Si a mí me demandan porque hice una suspensión, efectivamente yo soy la que me estoy metiendo en un problema porque no estoy cumpliendo con lo que dice ese marco que para mí aquí no me funciona por esas razones”. (Informante 5, entrevista individual)

Los docentes tutores así significan su experiencia con la instrumentación del marco para la convivencia escolar en los dos siguientes textos:

“No se aplicó bien el marco para la convivencia escolar debido a la premura, solo nos preocupamos por recabar las firmas y la autoridad como de costumbre nos lo mandó al cuarto para las doce. Yo propongo que primero se trabaje el marco como programa piloto para empaparse de él, para que tanto los padres, alumnos y los maestros se empaparan del mecanismo de sanciones y no se volviera nada más un documento más... si yo igual mando a un alumno a orientación porque se volteó a platicar, o porque le agarró el trasero a su compañera, entonces el mismo alumno no encuentra la diferencia entre cualquiera de las dos y por supuesto que no está contemplada la falta y la causa de lo que está haciendo en un mismo nivel. Entonces, sí es importante que nosotros tuviéramos esta preparación porque no tenemos a veces la capacidad de poder discernir en qué momento yo trabajo en aula con los problemas y cuál es el límite para mandarlo a orientación”. (Informante 7, entrevista individual)

“yo digo qué sanciones, por ejemplo, tener aquí al niño, tres días, bajo la supervisión de un maestro, para darle trabajo independientemente de la agresión, eso no es una sanción...hay casos de faltas extremas en donde no pasó nada... (se refiere a casos de faltas graves en las que aparentemente no hubo sanción) de

⁴² Se refiere a que el marco para la convivencia establece que la suspensión será sugerida por el Consejo Técnico durante un periodo continuo de 5 a un máximo de 10 días de clases dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.

la mentada de madre a la orientadora y del alumno que se robó un celular cuando fueron de excursión... que obviamente hasta parecen risorias las sanciones, porque eso no es una sanción". (Informante 6, entrevista individual)

Pareciera entonces que el marco para la convivencia escolar se instrumentó en esa escuela sin preparar a los docentes y sin que lo conocieran padres de familia y alumnos, se fueron aplicando las sanciones conforme surgían los problemas, percatándose así docentes, orientadores y autoridades que en los casos de faltas graves la sanción no es la adecuada. Lo cierto, es que no se ha logrado la convivencia o resolución pacífica de conflictos, será que lo que se ha diseñado en cuanto a programas de seguridad escolar o de convivencia para la resolución pacífica de conflictos, no ha sido lo más idóneo para las necesidades psicosociales de los alumnos. Según la opinión de los docentes tutores y orientadoras no se han establecido sanciones equilibradas, proporcionadas a la faltas cometidas por el alumno.

Es interesante observar que algunos docentes tutores al reconocer que no leyeron ni trabajaron con el marco para la convivencia escolar durante el ciclo escolar 2011-2012, hicieron propuestas para trabajarlo en el ciclo escolar siguiente, pero presentando la demanda al equipo de orientación. La manera como lo significan se presenta en los siguientes fragmentos:

"Yo quiero hacer una propuesta más clara para el primer día que se van a inscribir los alumnos a primero, porque maestra directora, no se hace que ellos lean perfectamente, alumnos y padres de familia el reglamento a conciencia y también se necesita que las orientadoras en ese momento maestra, pues tengan que echarle carácter". (Informante 6, grupo focal)

"Hay actividades que se pueden planear para realizar en la tutoría y la firma de boletas como el Marco para la convivencia". (Informante 2, grupo focal)

"A lo mejor, por las cuestiones de tiempo, se leyó muy rápido. Ya no pusimos a participar a los padres para leerlo porque ya se querían ir porque ya no aguantaban" (Informante 4, grupo focal)

Por otra parte, la actitud de los docentes frente a las instrucciones del manejo del marco para la convivencia escolar, respecto a solo recabar firmas sin interesarse ni tampoco interesar a los padres de familia y alumnos nos habla de la situación que Mier (2002: 29), menciona citando a Sennet (1980) "... la caracterización hermenéutica de la autoridad, comprendiéndola como un intento, revela también el carácter, fallido y finito de la propia autoridad; la vacuidad de la

fantasía de una fuerza sin falla, garante de la persistencia de la costumbre, de las significaciones, de las experiencias, de las certezas”. También se refiere a la “imposibilidad de la autoridad misma, que deriva... no en interpretar el poder en sí sino sus condiciones, desplegadas visible, tangiblemente, como control e influencia. Esta condición fracturada de la interpretación revela una paradoja constitutiva de la autoridad: el carácter precario de la promesa destinada a conjurar la precariedad de los vínculos y las identidades”.

Bajo este panorama, así se vislumbraron las practicas de la orientación, en donde se pudieron develar las tensiones entre los roles instituido, asumido, actuado, ideal e instituyente en ese establecimiento, y en ese momento.

REFLEXIÓN:

Para realizar esta reflexión, partiremos de la pregunta que emerge desde la problematización, ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F.? y de una pregunta colateral: ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones que prefiguran entre los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador?

Fue así que partiendo del planteamiento de la pregunta de investigación, y de las técnicas empleadas a partir de la estrategia metodológica, que la observación participante y el trabajo de campo llevaron a vislumbrar que en las prácticas de la orientación se da un complejo de componentes interactuantes, desde la tensión de opuestos para mantener un equilibrio de las fuerzas, en donde la tensión ofrece posibilidades de maniobra, hasta la diversidad de situaciones e interacciones que se generan en la práctica de la orientación, como confrontaciones, conflictos, y desacuerdos que surgen cuando en dichas interacciones, una de las fuerzas o tensiones que operan para sostenerlas, sufre un desequilibrio. Las tensiones develan el entrecruzamiento de demandas que atraviesa las prácticas de orientación; demandas entrecruzadas permanentemente que tensan la función del orientador.

El observar y analizar las practicas del orientador nos llevó a la reflexión de considerar que éstas, como menciona Anzaldúa, (2011: 34-35), se realizan en un embate de tensiones provocadas por las demandas institucionales, que

representan las prácticas discursivas que no solo se refieren a la producción de discursos, sino a las reglas que definen lo que debe hacer, el cómo, y el por qué. En dichas tensiones también se hacen presentes las prácticas no discursivas como convicciones del orientador, es decir los elementos que condicionan el decir y el hacer del orientador las tácticas de resistencia que despliega y las condiciones ideológicas, sociopolíticas y materiales en las cuales se llevan a cabo. Los procedimientos, operaciones y acciones que obedecen a las condiciones históricas y la experiencia del orientador.

A través de la investigación, también se observó que el orientador recibe el encargo de disciplinar y moralizar a los educandos, permitiendo que se adapten de la mejor manera para “coadyuvar a cumplir con los objetivos de la escuela” o como postula Moreno (2011), se le atribuye al orientador la tarea de “integrar” a los jóvenes al contexto social, “encauzar las capacidades del individuo y facilitar su integración en el contexto social” (pp. 75-93) (aunque la autora se refiere al bachillerato) coincide con el abordaje de Anzaldúa (2011: 13-39) respecto a que desde el encargo institucional, parece que la institución escolar emplea a la orientación educativa, como un “dispositivo” de control, vigilancia y castigo, más que como una “ayuda” al educando, es decir, se trata de una práctica que surge y opera dentro de un dispositivo de ejercicio del poder ya que tiene como génesis responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación, en lugar de favorecer un proceso de construcción y transformación desde la voluntad reflexiva y la mirada autónoma acerca de lo que es, de lo que ha sido y lo que podría ser.

Con el término de dominación, el mismo autor, coincide con la perspectiva de Moreno cuando nos dice, que las tareas encomendadas al orientador se han desarrollado, desde la concepción de Villoro sobre la bifurcación del pensamiento moderno, por la ramificación que corresponde al dominio, toda vez que se trata de encauzar las capacidades del sujeto, facilitar su integración en el contexto social como si proviniera de un contexto ajeno, y favorecer la adquisición de aprendizajes significativos para construir un plan de vida, en lugar de transitar por la vertiente de la emancipación que permite el despojo de la tutela divina y reconocerse en su potencia para la construcción de su devenir como sujetos.

Volviendo al planteamiento de la pregunta, y a la pregunta colateral de ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones que prefiguran entre los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador?, se observó que el rol instituido para el orientador en educación básica se vuelve cada vez más tenso debido a que conlleva una demanda y un encargo. Además de que ante la mirada de los otros que le plantean su propia demanda, el orientador frente al encargo institucional aparece como el transgresor ante dicho encargo.

Respecto al rol asumido, éste se sostiene en las interacciones e intercambios que establece el orientador por las tensiones que se derivan de él, deviniendo el orientador en un sujeto capaz de adaptación en el entorno laboral; pero, en la realidad, la asunción de ese rol implica responsabilidad y aceptación, elementos que no están presentes y que finalmente llevan al orientador a desempeñar la actuación de otro rol que no es aceptado por él.

Las mismas tensiones que atraviesan el rol asumido, atraviesan el rol que actúa, debido a que ese rol no aceptado lo desempeña motivado por la amenaza que percibe de ser apartado del elenco desde el modelo dramático de Goffman (2004), en el cual, el que no sabe actuar constituye una amenaza para el elenco. Será por eso que el orientador actúa un papel a partir de la demanda del contexto escolar, papel del cual no está convencido como es el aspecto punitivo de su función como redactar y escribir los reportes, quitar mochilas, dar citatorios, fungir como ministerio público, etcétera, y, su temor a ser separado del elenco consiste en que esa actividad especializada y permanente a que se dedica un sujeto como a la que alude Weber y, que constituye una fuente de ingresos como fundamento económico seguro de su existencia se va a ver afectada y quizás sea suspendida definitivamente.

Por otra parte, Goffman (2004: 29-87) formula que en la vida diaria, desde que nos levantamos, nos ponemos una máscara la cual va cambiando según la situación en la que estamos inmersos en ese momento, según la interacción que estamos teniendo en ese instante. Creamos nuestra máscara mediante las máscaras del otro, el yo es creado por el otro y, así, el orientador pasa del rol asumido que le dictan las situaciones emergentes en el contexto escolar, a

colocarse la máscara de acuerdo con las demandas de los otros. Esta máscara también cambia dependiendo de si estamos en lo que él llama el backstage aquí es donde nos preparamos y estudiamos nuestro papel para salir al stage para entrar en escena.

Goffman (2004: 117-151) distingue dos regiones en una actuación, (una región es un lugar limitado por barreras, antepuestas a la percepción) una anterior y una posterior; la anterior, región (stage) en la que tiene lugar la actuación, es decir el escenario en donde existen todas las interacciones que la gente hace delante de los demás y, la posterior (backstage) que es el lugar en el cual la impresión fomentada por la actuación se contradice en alguna medida. Aquí el actuante se "relaja" y puede quitarse la "máscara" dejando a un lado su personaje, ya que en la parte trasera del escenario se domina a todas las máscaras que se mantienen ocultas o se guardan.

Por estas razones, el observar y analizar las prácticas del orientador nos llevó a la reflexión de que el rol asumido por el Orientador que trabaja en educación básica, es desarticulado y poco profesionalizante debido a que socialmente la respuesta al "¿dime quién soy?" del orientador no ofrece los referentes identificatorios con los cuales los orientadores puedan reconocerse tanto en el discurso como en la práctica; lo que favorece la falta de identidad profesional y ello deriva en una desacreditación laboral e insatisfacción personal, de tal suerte, que se manifiesta como lo pudimos observar en el trabajo de campo. En los textos pudimos advertir que tanto orientación y trabajo social sienten: frustración, conflictos, mala ubicación profesiográfica, ambigüedad en el discurso, insatisfacción personal, laboral y, falta de identificación e incapacidad para incidir en la problemática de los alumnos.

Por otra parte, los alumnos significan las prácticas de las orientadoras como agentes que los regañan y castigan. De hecho, de las redes semánticas, se desprende que para los alumnos *regañar* es una actividad en la que incurren con más frecuencia las orientadoras, debido a que presuponen que es en orientación donde se toma la decisión de recoger las mochilas. Sin embargo, se trata de una estrategia de los docentes para tener la seguridad de que acudirán los padres de

familia a recoger la mochila de sus hijos y así, enterarlos de su conducta. Así mismo, existen quejas por parte de las orientadoras acerca de que ciertas tareas y funciones tradicionales como vigilar la norma y castigar el no cumplimiento de ésta, así como la carga de trabajo administrativo que ahora se les asignó, afectan su desempeño.

En lo que respecta a los docentes tutores, la mayoría no tienen conocimiento acerca de lo que es el rol instituido para ellos, quizá por resistencia a cambiar la dinámica de sus prácticas. Se hicieron visibles también las tensiones que sostienen las interacciones entre tutores y orientadores que se generan a partir de la diversidad en las perspectivas respecto al trabajo de éstos, sobre todo en cuanto a la atención y forma de resolver los conflictos que se presentan al interior del aula y la escuela. Es decir, la duda respecto a ¿hasta dónde llega su responsabilidad como tutor y hasta dónde es competencia del orientador dar solución a los problemas? De igual manera, se manifiesta constantemente el desarreglo o desbalance de las tensiones, en forma de desacuerdos entre autoridades, docentes tutores, orientadoras, trabajo social y, padres de familia, sobre todo en lo que concierne a las sanciones y suspensiones para los alumnos.

En las interacciones con los docentes tutores, los textos develan las demandas de los docentes tutores, no desde el rol instituido, sino desde la visión personal, plantean una demanda que les permita hacer su trabajo, pero sin que tengan que salir de su zona de confort, aun cuando aluden a una carencia, pero carencia de un saber que tampoco desean tener.

También se reconocieron las tensiones que se derivan de los problemas disciplinarios que se develan a partir del análisis de los textos vinculados con la triada contención-violencia-convivencia que se relacionan con las interacciones que se conectan con las disposiciones del marco para la convivencia escolar. Así, por ejemplo, la violencia que se presenta de diversas maneras, desde los registros de los reportes de actos violentos, en conceptos que se utilizan para asentar los reportes de los alumnos, en los instrumentos normativos leyes y hasta relaciones causales llegan a representar figuras violentas, nos hablan de fuerzas que se tensan y que producen inseguridad, generando más violencia, elementos que

llevan a concluir como comenta Anzaldúa, (2011: 13), que la institución escolar ha empleado y emplea a la orientación educativa como un instrumento de dominio o autoridad, supervisión y sanción hacia los alumnos.

Por otro lado, llama la atención en los textos analizados, que respecto a la contención, no sólo algunos alumnos demandan límites, sino también los docentes y los padres de familia que como se refiere en uno de los textos, eligen la escuela para sus hijos con base en el criterio de que haya disciplina y límites, toda vez que ellos no los pueden establecer con sus hijos y, entonces le delegan la responsabilidad a la escuela.

Finalmente, queremos manifestar que estas son las conclusiones a las que llegamos a partir de la observación de las prácticas de este saber que se llama orientación educativa en el nivel de educación básica, secundaria. A continuación se presenta el capítulo titulado: Discusión: en éste, se analizarán las tensiones que sostienen las interacciones que se hicieron visibles en las prácticas de la orientación; así como las situaciones en las que las tensiones se desequilibran porque una de ellas cobra más fuerza en las interacciones que se favorecen desde el rol instituido, el rol asumido y el rol ideal. Se analizaron en este capítulo las siguientes situaciones: Los referentes identificatorios en el orientador; La demanda del alumno al orientador; La violencia; Los signos de la anomia; Los alumnos y la ceremonia cívica; Los informantes y su participación en el grupo focal; Los docentes en el grupo focal cuando se les informó que ya no se iba a videograbar la sesión porque se terminó el casete; Actitud de la trabajadora social y la orientadora que no participaron en la dinámica del grupo focal: El control de grupo y la intervención. Los apartados anteriores se presentan tematizando aspectos como la actitud de la trabajadora social y la orientadora que no participaron en la dinámica del grupo focal; la alumna que fue golpeada por una de sus compañeras cuando entró al salón súbitamente, la actitud de los padres de familia en este caso; la actitud de los docentes en el grupo focal cuando se les comentó que ya se había acabado el videocaset y, que ya no se iba a grabar, así como la actitud de los alumnos en la ceremonia cívica.

Capítulo 6.- Interacción entre tensiones que emergen desde el rol instituido y el rol asumido en el desempeño del quehacer del Orientador.

Llegamos así, al final de este empeño por comprender cómo se entretajan, se mantienen y se desequilibran las tensiones de los roles instituido, asumido, e ideal que forman el entramado de las interacciones desde el ámbito de los intercambios en las prácticas de la orientación educativa. Y como todo ciclo que llega a su fin, es el momento de realizar el balance de los hallazgos alcances y limitaciones para después exponer nuevas perspectivas de investigación derivadas del desarrollo de este trabajo.

Para iniciar el balance de los hallazgos, volvamos al principio, a las motivaciones que constituyen el origen de este trabajo, desde la problematización de donde emerge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F.? y las preguntas colaterales:

- ¿Cuándo y cómo se instituyó la función del orientador en las escuelas secundarias y a qué necesidades obedece?
- ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones que prefiguran entre los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador?

A partir de la pregunta central, las preguntas colaterales, los objetivos particulares, los supuestos de trabajo y, los hallazgos, se derivaron los siguientes ejes de discusión: Los referentes identificatorios del orientador; La demanda del alumno al orientador; La violencia; Los signos de la anomia; Los alumnos y la ceremonia cívica; Los informantes y su participación en el grupo focal; Los docentes en el grupo focal y la videograbación; Trabajadora social y orientadora que no participaron; El control de grupo y la intervención.

LOS REFERENTES IDENTIFICATORIOS DEL ORIENTADOR.

Uno de los ejes interesantes de discusión es la cuestión de la pregunta ¿quién es el orientador? al respecto quisiera puntualizar que a través de sus prácticas el orientador no ofrece los referentes identificatorios con los cuales

pueda reconocerse tanto en el discurso como en la práctica; por el contrario, prevalece una desacreditación laboral e insatisfacción personal, como se manifestó a través del trabajo de campo.

Para iniciar el análisis de los hallazgos en cuanto a las prácticas de la orientación, es necesario remitirnos al concepto de trabajo o profesión desde la traducción del latín a la que alude Weber cuando nos dice que consiste en *“la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por lo tanto, un fundamento económico seguro de su existencia”* (Weber, 2007: 86).

Entonces, en cuanto a la profesión del orientador, podemos partir de que cumple con el perfil que se estableció en 1952 y con los lineamientos del cronograma vigente en la SEP, las disciplinas dentro de las cuales es formado el orientador son la pedagogía y la psicología, sin embargo, *“la actividad especializada y permanente... que constituye la fuente de ingresos”*, es decir, la profesión, en la práctica es desdibujada.

Con el desarrollo de este estudio se observó que el orientador no es un profesional reconocido en el ámbito de la educación, sus compañeros le demandan una responsabilidad desde la adscripción a una disciplina específica. Si se trata de la psicología, lo significan con el ejercicio de prácticas psicologizantes como la atención individual e incluso la terapia; si se relaciona con la pedagogía, para ellos significa que le van a enseñar al alumno a estudiar y ya no tiene que reprobar. Por ejemplo, desde la modificación al programa de educación básica nivel secundaria a partir de la Reforma de 1998 el orientador imparte la asignatura de Formación cívica y ética y según palabras de los orientadores, en ocasiones el director les demandan que dejen el grupo y salgan a resolver algún problema.

Otro aspecto que surge en los hallazgos y, que merece ser destacado es el hecho de encontrar ejerciendo las prácticas de la orientación a profesionales que proceden de otras áreas del saber y, que dentro de los perfiles institucionalizados se “etiquetarían” con un “no cumple”. Se trata de un licenciado en Relaciones Internacionales y un Odontólogo, para quienes la actividad especializada y

permanente que constituye una fuente de ingresos y fundamento económico (Weber), es más bien su desempeño como orientadores.

En estos casos, la profesión se trata de una práctica coyuntural y circunstancial que nada tiene que ver con la disciplina y profesión en que fueron formados. Respecto a los referentes identificatorios consideramos que si la identidad es una suerte de punto de contacto de dos órdenes irreductibles como son el psíquico y el histórico-social, va a haber un desequilibrio en las tensiones que sostienen los intercambios con todos los actores del proceso, tensiones que surgen entre lo instituido y lo instituyente, ya que la identidad también es una especie de bisagra que los articula y hace operar al sujeto en estas dos dimensiones (Anzaldúa, 2009: 194).

LA DEMANDA DEL ALUMNO AL ORIENTADOR.

En la realidad, los informantes que forman parte del equipo de orientación en esta escuela, significan sus prácticas de la siguiente manera: no cuentan con recursos suficientes para tener una adecuada capacitación y formación profesional, y ello los lleva a ejercer una clase de practicismo. En cuanto a los alumnos, perciben la práctica de la orientación como rutinaria debido a que sus formas de trabajo son enajenadas y enajenantes; ya que dichas prácticas se caracterizan por realizarse en una infraestructura inadecuada, con exceso de alumnos, por lo que ante la demanda del alumno pareciera que la práctica de la orientación surge sobre la base de “un malentendido profundo ya que el joven demanda algo a quien no lo ofrece” (Baumgarten y Picardi, 1994: 152).

A través del trabajo de campo, los informantes dieron cuenta de la actitud de los padres de familia; pareciera que ignoran a sus hijos, no los escuchan, no se ocupan de ellos y, delegan su responsabilidad a la institución, en particular, presentando su demanda al equipo de orientación. Se trata de una demanda que siempre es una evocación a un tercero para encubrir una falta, en este caso, la demanda al hacer un pedido queda sujeta a la lectura de ese tercero estableciéndose una ruptura ya que entre lo que uno pide y se ofrece, se

establece un vacío, siendo esto condición de desilusión para ambos protagonistas, pero finalmente, causa de deseo.

A propósito del deseo, las tensiones que sostienen los intercambios entre el equipo de orientación, padres de familia y alumnos, se van a ver atravesadas por éste, ya que tiene que ver con las demandas de cada uno de ellos. Baumgarten y Picardi (1994: 147-158), establecen que tomando en cuenta que la demanda aunque se exprese con rodeos o camuflada siempre es una evocación al Otro para encubrir una falta, entonces los alumnos que “presentan su demanda de sentido y sus deseos de certeza, de no equívoco, de garantía, de completud, al servicio de orientación, enfrentan una situación que se remite a su carencia de ser, hacia su falta de proyecto hacia un futuro, formulan una demanda al orientador, como un pedido que les permita llenar ese vacío de proyecto. Lo que solicitan en realidad, es que alguien les diga algo que recubra de nuevo esa sensación revivida de estar arrojado a una existencia incierta”.

Desde esta perspectiva, podemos considerar que si se establece un vacío entre lo que se pide y lo que el Otro ofrece, es peligroso que los jóvenes en esa desilusión que resulta de las interacciones con los padres, orientadores y maestros, se sientan al margen de todo, que no encuentren sentido ni la satisfacción a su demanda para llenar el vacío de proyecto hacia el futuro, vacío que deriva en sufrimiento.

LA VIOLENCIA

Cada vez se registran más episodios de violencia en la sociedad y en los establecimientos educativos. Hay preocupación y alarma respecto a dicho incremento, las transgresiones actuales incluyen la violencia física y verbal, la mala educación, y en algunos casos el consumo de drogas, el robo, el asalto, y hasta el asesinato. La sociedad y en especial los docentes se preguntan cuáles son las influencias que nutren esa violencia; se ha concluido que son los patrones cambiantes de la vida familiar y comunitaria, entre otros, el acceso fácil a armas y

drogas; lo grave de la situación es que a veces parece que la sociedad ha definido la violencia como normal y aceptable.

Lo más alarmante es que la violencia se está volviendo tan común, que ya no se la considera una excepción, sino una norma. Por otro lado, el papel que juegan los medios de comunicación, que en algunos casos eliminan los límites creados por la sociedad entre el bien y el mal, lo público y lo privado, la vergüenza y el orgullo.

Como pudimos observar en el capítulo V ahora encontramos dentro del establecimiento, la violencia que se refiere a los alumnos; otra es la violencia hacia los docentes y una tercera, la violencia en el adentro y afuera, violencia sin fronteras, ruptura de la jurisdicción escolar.

Y también se pone en juego la concepción de la violencia a partir de los diversos saberes de los informantes que van desde la trabajadora social, orientadora y docente. Dicha concepción es resultado de la confluencia agonística de varios procedimientos analíticos, narrativos y políticos (González, 2011: 124). Otra vez se destaca la cadena de violencia desde el dominio de la psique, y el dominio histórico social donde tanto la historia personal del alumno como la de su entorno familiar y social son los contextos donde se genera la violencia. El eje de la gestión de la violencia escolar se desplaza de la acción de los individuos, a su psique, al entorno social, al contexto familiar; como se hizo visible en textos como los que aluden a que los alumnos llegan a orientación con la boca sangrando debido a la dinámica que se genera al final del ciclo escolar, cuando la carga del trabajo administrativo se incrementa tanto para docentes como para orientadores, además de los docentes que no tienen control de grupo y, el texto que se refiere a que incluso las madres de familia se agreden entre ellas verbalmente.

En estos relatos se pone de manifiesto que la dinámica que se genera dentro del aula en los últimos días del ciclo escolar, favorece conductas disruptivas en los alumnos. En el texto de la nota al pie de página, ya mencionado en el capítulo V⁴³, también podemos observar tanto el dominio de la psique como

⁴³ *“Bueno, siempre ha existido la violencia en sí, pero casi siempre es con ciertos fundamentos, y ahora esos fundamentos están a un lado, solamente es dar por dar y creo que aquí sí la falta de*

del histórico-social que se manifiestan en las interacciones que ha tenido con alumnos y docentes y lo que como sujetos, incluido el hablante, todavía no acabados, sino en una situación activa en donde están interviniendo sus deseos y pulsiones; así, los sujetos sujetados se alienan a su propio discurso, devenido de otro.

Así, alumnos y padres de familia, perciben como intolerables las viejas prácticas violentas, (golpes, epítetos, humillación). Ahora, los castigos disciplinarios son más visibles, no porque hayan estado prohibidos o porque no se hayan castigado, sino porque se engarzaron en la política de los derechos humanos, en las reivindicaciones de las mujeres, y en los derechos de los niños. Se han vuelto más visibles porque se han vuelto inaceptables, intolerables: porque se denuncian y se vigilan. Los niños empezaron a responder, a regresar los golpes; la revancha, la violencia resentida de los alumnos hacia los profesores, el Talión disciplinario: golpe por golpe, insulto por insulto (González, 2011: 86-91).

Como consecuencia, los actores educativos replantean sus relaciones mucho más allá del ámbito escolar, porque las vinculaciones disciplinarias parecen no estar determinadas por las fronteras del aula o del edificio, sino que se extienden a las calles, a los domicilios de los maestros. De nuevo, el adentro y el afuera se confunden, se vuelven elásticos, se enturbian, lo mismo que el tiempo, porque los efectos de la disciplina no se terminan en el examen, en la clase, en el curso, o en la escuela: pueden seguir, sólo los actores fijan su temporalidad (González 2011).

Así, el maestro ha perdido su liderazgo y su función de agente de cambio social para convertirse en un “sobreviviente” de las políticas que han desacreditado la profesión y los mantiene atrapados entre el abandono gubernamental, los bajos salarios, la carga excesiva de horas clase y la falta de capacitación; todo ello, en detrimento del proceso de enseñanza (Avilés, citado por González, 2011).

atención de los padres de familia, los valores, son importantísimos, pero los chicos no saben en qué momento llegan al mal camino. Antes se les explicaban las razones, ahora ya no las entienden, ellos requieren atención y al no encontrarla, buscan más agresión entre sus compañeros”.

La violencia hacia los profesores como la indisciplina, que puede ser violenta, agresiva, vengativa, o también puede tener formas socarronas, como no atender al profesor, burlarse, formas de resistencia, como soñar despiertos, distraerse, alterar los códigos de vestimenta; formas de abierta desobediencia, como moverse en demasía, no guardar el orden, modificar las posturas corporales; hasta formas criminales, como robos, asaltos, amenazas; puede atentar contra el proceso de enseñanza-aprendizaje, contra la socialización escolar y la organización educativa.

De esta manera, la violencia contra los profesores, directivos y organismos educativos se presenta en acciones puntuales, de mayor o menor gravedad, con resultados fatales o incidentes menores. Con ello se ha ido apoderando de los maestros una sensación de peligro, una inseguridad creciente. Algunos han llegado a decir: “Ser maestro ya es una profesión de alto riesgo” (González, 2011: 161). Nuevamente, en estos intercambios se hacen visibles las cualidades distintivas del vínculo a los que alude Murga (2012), de ese vínculo que se establece con los otros, con el otro, con lo otro, el cual es dual ambivalente.

Como se mencionó en el Capítulo 5, la violencia que se genera a partir de la construcción del espacio escolar de riesgo que se formula cuando el territorio escolar se amplía y parece haber perdido las fronteras, convirtiéndose en zona de batalla al interior y al exterior donde se reúnen pandillas y contingentes de escuelas rivales para dirimir sus diferencias o establecer sus derechos sobre el territorio, evidencia que las paredes de los establecimientos educativos son porosas, “las violencias ya no se ejercen sólo en el edificio escolar: lo cruzan, lo trascienden, lo amplían, lo convierten en blanco, zona de caza, espacio virtual o simbólico” (González, 2011: 145).

Actualmente, la violencia, lo mismo puede tener su origen al interior como al exterior de la escuela. Lo mismo sucede con el consumo y distribución de estupefacientes, ya que el alumno-adicto es otro elemento que favorece que las tensiones se desequilibren en las interacciones al interior del plantel, los desequilibrios se generan tanto por el consumo como por la distribución. En relación a la violencia hacia los profesores es representada como indisciplina y

conforma un catálogo muy diverso de acciones, conductas y prácticas que tienen en común atentar contra el proceso de enseñanza-aprendizaje, contra la socialización escolar y la organización educativa.

Respecto al Marco para la convivencia escolar y su relación con la violencia, quiero exponer una experiencia que tuve cuando traté de continuar con el trabajo de campo en los primeros dos establecimientos en los que se realizó la observación participante. Me entrevisté con la autoridad correspondiente para obtener el acceso a dichas escuelas, cuando me preguntó el título y propósito de la investigación me dijo molesta que no hay tensiones en las secundarias, que ella me autorizaba el acceso al 10% de las secundarias en el Distrito Federal si yo hacía una investigación en la que destacara la efectividad del mencionado marco que recién se había instrumentado en las secundarias. Por supuesto que mi respuesta fue negativa, y la de ella también. Derivado de esta experiencia fue que acudí a las redes semánticas para conocer la opinión de los alumnos al respecto y de los docentes en el grupo focal, construyendo los datos que se plantearon en el capítulo V. Pero esta experiencia me llevó a pensar que la autoridad cree que negando la existencia de los problemas que existen en la realidad que significan los actores que día a día se desempeñan en las prácticas que implica el proceso educativo, ya están eliminados.

A partir de los datos construidos desde las redes semánticas, se observó en cuanto al Marco para la convivencia escolar, que no hay una baja significativa de los reportes de un ciclo a otro. Por el contrario, se da un aumento brusco en las faltas leves en el último ciclo escolar y, aunque aparentemente las conductas de riesgo violentas y perturbadoras del orden disminuyeron ligeramente, estos datos denotan una situación de riesgo si consideramos la aseveración de González, (2011: 94), quien postula respecto a las conductas leves, “son acciones que, a pesar de su ordinariedad, de su opacidad, de su presunta naturalidad, tienen efectos perturbadores porque potencian las percepciones y representaciones de la violencia en las escuelas... propician efectos miméticos y de escala: las bromas, los insultos, las amenazas cotidianas, las faltas administrativas, las agresiones de baja estofa se imitan, se vuelven tolerables, se naturalizan, entonces invitan

nuevas agresiones, a nuevos actores, a nuevas víctimas; se pasan umbrales desconocidos, ni siquiera intuitos, que pueden ligarse con otros para generar espirales o estructuras violentas”.

Como se comentó en el capítulo anterior, a través de las narrativas que expresaron los docentes y orientadoras en cuanto a la forma en que se dio a conocer el mencionado marco, y la naturaleza de las sanciones que establece, éste, favorece los desequilibrios en las tensiones que sostienen las interacciones que se llevan a cabo en la dinámica escolar, afectando o destruyendo los vínculos factibles de construirse entre alumnos y docentes y orientadores.

El caso de la alumna que fue golpeada por una de sus compañeras cuando entró al salón súbitamente, y la actitud de la madre de la alumna golpeadora.

El siguiente texto ilustra la forma en que se trastocan las interacciones entre orientación, autoridades, alumnos, padres de familia, además de la violencia física y verbal, de las sanciones que establece el Marco para la convivencia escolar:

“Esto es reciente, una señorita golpeó a una de sus compañeras porque dice que entraron corriendo y como que la rosó del brazo y creyó que la iba a golpear. Los niños dijeron: se levantó y jaló de los pelos a su compañera y la tiró al piso, ya en el piso empezó a patearle la cabeza y la otra niña no se defendió. Vinieron unas compañeras a avisarme, le hice su reporte, mandé llamar a la mamá. Cuando vino la señora me dijo: ¿usted lo vio? Le contesté No, quien lo vio fueron sus compañeros. Me dijo: entonces no esté diciendo usted nada. Yo le contesté: si no me quiere creer a mí, pase al salón para que los alumnos se lo digan. Me contestó: No, no, yo no voy a pasar a ningún salón, llame usted a las que las separaron. Yo por tener la fiesta en paz llamé a las chicas, las niñas dijeron lo mismo en frente de la mamá y todavía les dice a las niñas: pues ahora todas están involucradas. Las otras niñas se quedaron sorprendidas porque ellas piensan que con la palabra involucradas, piensan que ya se van a ver afectadas”. (Informante 17, entrevista individual.)

En esta narrativa se confirma lo que plantea González (2011) en relación a la violencia, cuando dice que nos damos cuenta de que la heterogeneidad de la violencia en la escuela parte de una condición histórica y política, de un modo específico de problematización... la pluralidad y multiplicación de sus formas en la escuela, y sobre la escuela, han generado cambios sustantivos en los ejes de su definición para configurar una suerte de “sentimiento de violencia”, el mismo autor, parafraseando a Dubet (1991: 144) expone: el clima de inseguridad y de

indisciplina, es, paradójicamente, más preciso que los incidentes que lo crean. La violencia es más una amenaza que una situación real. (En González, 2011: 124)

Pareciera que ya no se trata de lidiar con las acciones violentas, sino de advertir su posibilidad, de controlar su inmanencia. De esta manera, en estos intercambios se rompe el equilibrio entre las tensiones para hacer visible que la autoridad no tiene idea de dónde colocarse, actúa como si ignorara que existen regulaciones establecidas, que su trabajo está enmarcado bajo un reglamento y normas institucionales, y a veces sociales, que tienen que seguir y con los que debe educar.

La autoridad olvida que tiene el derecho de aplicar las reglas, las sanciones, haciéndole ver al alumno que cometió una falta a la que corresponde una sanción. Por otro lado, en estas interacciones, también se manifiestan las tensiones tanto a través de la conducta de la alumna que golpeó, como la madre de ésta; en ambas, su reacción es desmedida, por un lado, la alumna que golpea, y por el otro, la madre con su necesidad de asumir una autoridad que no le corresponde en el ámbito escolar.

Como se pudo observar en el referido texto, el problema se presenta cuando los padres de familia ya han validado el comportamiento disruptivo de sus hijos, y el comportamiento de los propios padres no cambia de repente, ni por el reglamento en cuestión, y no aceptan que hay normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, por lo que en el intento por normalizar esta situación, sólo se ve reflejado que padres de familia y alumnos nombran la violencia de la cual son víctimas, de tal forma que no hay crítica de por medio y la violencia se vuelve natural.

Por lo que se observó en las interacciones en el trabajo de campo, para los actores que participan en el hecho educativo, cada vez más se acercan a considerar la banalidad de la violencia; ésta va en crescendo, ninguno asume la parte de responsabilidad que le asigno el encargo institucional, aunque cada uno juega un papel importante, desde autoridades en la escuela, docentes, personal de asistencia educativa (orientadores, tutores y trabajo social), padres de familia, etcétera.

LOS SIGNOS DE LA ANOMIA

El siguiente, es un texto derivado de la entrevista que se sostuvo con la orientadora, en la cual informó sobre el caso de la alumna de 15 años abusada sexualmente y embarazada:

“La niña que vino hoy en la tarde con su mamá, la que está embarazada, fíjese que historia tan triste. La pobre señora, siempre está trabajando para poder mantener a sus 10 hijos y resulta que su marido violaba a esta niña y a la de 19 años, las violaba, hasta que un día... ahorita le voy a platicar cómo fue que se dieron cuenta, cómo fue que explotó la bomba. Me platicó la niña: “mi hermana llegó con un celular y mi papa le dijo a ver tu celular y se lo prestó... ya después no se lo quería regresar, ella le decía ya deme mi celular y no se lo devolvía”, no quería devolvérselo el viejo. Imagínese como se armó el relajo en la casa, que la mama tuvo que llamar a la patrulla, entonces llega la patrulla y se lo llevan. Ya en el ministerio público interrogaron a las dos jovencitas. El viejo violaba a esta niña y a la grande. Yo le he preguntado a esta niña, ¿por qué no decían nada? Ella me contesta “Hay maestra ya no me diga eso, es que mi papa me decía si no te dejas, me voy con tus hermanitas”. Cabe hacer mención que la orientadora informó a la investigadora más tarde que la niña tenía ocho meses de embarazo, producto de la relación con el novio, un “chiquillo” de dieciséis años, por lo que la madre de la alumna ahora iba a tener once o doce hijos que mantener. (Informante 17, entrevista).

El análisis de este texto, se llevó a cabo desde la perspectiva de Murga (2012), quien formula que en nuestra sociedad cada vez es más frecuente que surjan fenómenos anómicos en los que encontramos sujetos angustiados por el sufrimiento y la imposibilidad de tramitar sus conflictos para sí, en ese doble juego a partir de subvertir los valores morales con antelación como es el caso de esta niña de 15 años y su entorno familiar y social, en donde las transformaciones inquietantes que sufre la sociedad, llegan a generar manifestaciones de creación imaginaria, lo que el conjunto social le ha ofrecido a esta niña, ha desplegado un modo de representar, un modo de desear y un modo de ser afectada. La misma autora citando a Duvignaud respecto a dichos fenómenos, nos dice que “es el doble juego de la anomia y la dialéctica viviente de lo imaginario y lo instituido... La anomia tiene un doble carácter: la subversión y la premonición. Ese doble carácter se manifiesta de forma simbólica, puesto que el deseo infinito que

provoca no puede trascender a la diversidad social” (Duvignaud, 1990: 31-32, en Murga 2012).

Así, la anomia adquiere presencia, se configura en muchos casos como el de los niños con Trastorno del Déficit de Atención, jóvenes insumisos, niñas embarazadas y, esto nos conduce a asumir el desafío de buscar formas diametralmente distintas de enfrentar las tareas de aprendizaje, de trabajo o incluso la adversidad; en lugar de castigar, estigmatizar o tratar como delincuentes a todos aquellos sujetos o grupos de sujetos que quedan en ese límite, sujetos que por cierto se tienen que apegar “unívocamente a la indubitable validez de una norma que es incapaz de nombrar y sustentar los hechos sociales” (Murga, 2012).

Por estos motivos, podemos hablar del debilitamiento de los marcos normativos y de regulación que han llevado a la desacreditación de instituciones como la familia, finalmente, a manera de reflexión, retomamos las preguntas que la misma autora formula: ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta? ¿Qué horizontes de sentido se le ofrecen a esta niña? ¿Qué significación conlleva hoy ser joven en esta sociedad?

A partir de las siguientes temáticas, vamos a encontrar algunos elementos que forman parte de lo que Denzin, citado por Alvarez-Gayou, (2003), ha llamado la triangulación de la información, y se refiere a la forma de establecer la validez y la confiabilidad de la observación participante, a partir de acciones como corroborar la información obtenida mediante múltiples técnicas y formas de evidencia, tales como, la experiencia directa y la observación, diversas formas de entrevista y apoyo de distintos informantes, empleo de artefactos y diversos documentos.

Los alumnos y la ceremonia cívica.

Durante la ceremonia cívica, cuando los alumnos no guardan silencio y no cantan el himno a pesar de las amenazas de los docentes, de los tutores y de la orientadora respecto a que les van a poner un reporte; ellos, como diría Goffman (1970: 27), presentan una desviación del ciclo correctivo que se produce cuando el ofensor desafiado se niega con claridad a escuchar la advertencia y continua con su conducta ofensiva, en lugar de corregir la actividad.

Este movimiento devuelve el juego a los desafiantes. Si toleran la negativa a satisfacer sus exigencias, resultará evidente que el desafío era una fanfarronada y que ha quedado al descubierto. Esta es una posición insostenible; de ella no puede nacer una cara para ellos, y sólo les queda la jactancia. Para evitar esta suerte, pueden recurrir a una represalia carente de todo tacto, violenta, con lo cual se destruyen ellos mismos o a la persona que se negó a escuchar sus advertencias. O, pueden retirarse de la empresa, con visible enfado, justicieramente indignados, ofendidos, pero confiados en la vindicación definitiva.

Toda vez que las interacciones en el plantel escolar, nos están hablando de una ocasión social organizada, y no como un marco social rutinizado, en las interacciones podemos identificar incontables pautas y secuencias naturales de conducta que se dan cuando las personas se encuentran en la presencia inmediata de otras, es una “reunión social”, pero se trata de una entidad móvil, necesariamente inestable, creada por llegadas y anulada por partidas, como es el caso de la secundaria, de tal forma que va a repercutir en la interacción didáctica porque se deteriora la comunicación y esto va a alterar a los protagonistas que participan en el proceso con significados y códigos distintos en el espacio áulico.

En este contexto, el alumno siempre está bajo la amenaza de si no haces esto te hago esto, lo que aprendió tal vez en casa, de tal suerte que no se le permite ser libre, creativo y crítico. Siendo así, la escuela, en un empeño por satisfacer las necesidades de los alumnos, no lo hace, toda vez que como adolescentes también necesitan ser escuchados, comprendidos y no solo castigados.

LOS INFORMANTES Y SU PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO FOCAL. LOS DOCENTES EN EL GRUPO FOCAL CUANDO SE LES INFORMÓ QUE YA NO SE IBA A VIDEOGRABAR LA SESIÓN PORQUE SE TERMINÓ EL CASETE.

Debido a que no conté con moderador al llevar a cabo la dinámica del grupo focal, para que estuviera psicológicamente en el momento y responder al contenido, los sentimientos, procesos y dinámicas del grupo; se grabó la sesión en video, también se tomaron notas de las conversaciones y se escribieron las notas

de la observación en el diario de campo, quedando asentado qué había sido dicho, cómo había sido dicho, y más específicamente, por qué fue dicho.

Encontré que en las interacciones de los participantes del grupo focal desde apoyo incondicional a la autoridad, (de la prefecta hacia la directora) haciendo visible un tipo de dependencia; otros intercambios mostraron lucha/lucha, vinculación, y el centrarse en sí mismo. Hubo dinámicas adicionales como silencios, (el caso de una de las orientadoras y la trabajadora social, quien incluso se sentó al final, en el área donde no estaba rodeada por ningún docente, tomando una postura física encorvada).

Respecto a los turnos, una de las docentes que no había participado durante la grabación del video y que lo hizo de manera constante una vez que se terminó el videocasete, levantaba la mano para pedir turno mientras algún docente estaba participando y, éste procuraba abreviar para cederle la palabra.

Desde la perspectiva de Smit y Cilliers, (2006) también se presentó el comportamiento anti-tarea, como el caso del docente de biología, por cierto de formación odontólogo, quien durante la sesión, salió aproximadamente diez veces, regresando con refresco o algún otro elemento comestible como frituras en la mano. Este docente, incluso se recostó en la silla adoptando una posición de que estaba dormido o aburrido.

En esta etapa de la dinámica del grupo focal también se observó desde el enfoque de Smit y Cilliers (2006: 308) que los informantes que participaron desde el inicio activamente, continuaron haciéndolo, sólo que a partir de este momento se dirigían a la directora para hacerle observaciones respecto a sus actitudes y toma de decisiones. También llamó la atención que algunos informantes que no participaron en la primera etapa, a partir de este momento rompieron el silencio y a medida que transcurría el tiempo, la participación aumentaba. Cabe hacer mención de que inicialmente la directora nos asignó 30 minutos para trabajar el grupo focal, fue más o menos a los 40 minutos que el videocasete se acabó, de tal forma que se trabajó el grupo focal durante 3 horas con 30 minutos. A través de esta práctica vivenciamos el potencial de esta técnica.

Otro aspecto interesante en la aplicación de la técnica, nos permitió observar que al inicio comentaron tres docentes que en su opinión, tanto la orientación como la tutoría marchaban bien, que cada quien hacía su trabajo de la mejor manera, más adelante, en general expresaron que no conocen bien el marco para la convivencia escolar, porque no lo leyeron junto con los padres de familia al inicio del ciclo escolar, que sólo les pidieron que firmaran porque eso era lo que esperaba la autoridad, la relación con los nombres y firmas de enterados por parte de los padres de familia. Por otro lado, reconocieron, en el caso de los tutores, que no dan la tutoría como se establece en el rol instituido.

Al inicio cuando llevábamos aproximadamente una hora, la directora pidió incluso golpeando en la mesa que se hicieran las observaciones y sugerencias por parte de la investigadora, a lo cual se le contestó que todavía no se habían escuchado todas las voces y, que ese no era el propósito del trabajo de esta técnica. Más adelante la propia dinámica del grupo le asignó otra colocación, como establecen Smit y Cilliers, (2006) a veces se da en la dinámica de grupo focal, que hay informantes que ejercen o participan desde el poder asignado, y que también hay informantes que ejercen el poder personal; en este grupo y en esta sesión, cuando se favoreció la participación más activa, la directora empezó a participar como un integrante más del grupo, de tal forma que las discusiones se dieron no sólo en el nivel cognitivo racional, sino en el nivel emocional, llegando a comentar uno de los informantes que la autoridad lo ha hecho sentir en las juntas de consejo subestimado y excluido.

Por otra parte, las nuevas formas en que los datos emergen como menciona Creswell (1997: 120) como es el uso de los videos grabados en los celulares, de los cuales en una ocasión me mostró una orientadora, uno sobre una pelea entre dos alumnas dentro del aula. A partir de las nuevas tecnologías, el uso que hacen los alumnos del celular dentro del establecimiento escolar, favorece las diferentes formas de la violencia ya sea de alumnos a alumnos, o de alumnos hacia docentes.

ACTITUD DE LA TRABAJADORA SOCIAL Y LA ORIENTADORA QUE NO PARTICIPARON EN LA DINÁMICA DEL GRUPO FOCAL.

Hubo dos actitudes que llamaron mi atención durante la dinámica del grupo focal, la de una de las orientadoras y la trabajadora social; ninguna de las dos hizo algún comentario, no participaron en ningún momento. Participaron con sus silencios, toda vez que desde la perspectiva de Goffman (2004), todo gesto, toda mirada, todo silencio comunica. Por un lado, la trabajadora social se sentó final de las mesas, adoptando una postura encorvada, evitando que alguien se sentara a su lado. En cuanto a la orientadora, ella se sentó en medio de otros docentes, pero tampoco participó.

Tratando de encontrar las razones de estas actitudes primero nos referiremos a lo que plantea Goffman (1970: 21), quien sostiene que la manera más segura en que una persona elude las amenazas contra su cara consiste en evitar los contactos en los cuales es posible que se produzcan tales amenazas.

Remitiéndonos a los textos de las entrevistas individuales con estas dos personas, las dos se expresan de su trabajo, mostrando que tienen una sensación de precariedad de la vida laboral diaria o cotidiana, no es sorprendente que la trabajadora social utilice la expresión: “no valemos nada” para referirse a alguien a quien de cierta manera puede culparse del colapso de un proyecto dado, o del precario equilibrio que podría existir en su desempeño diario, siente que ha fracasado y que el equilibrio se colapsa. Esta percepción se refleja en la forma en que interpreta, expresa, experimenta y da sentido, al mundo en el que se manifiesta la experiencia en su realidad cotidiana como se muestra en los dos fragmentos siguientes:

“Yo ya me quiero jubilar, pero me faltan como cinco años, no estamos protegidas ante las autoridades, les hacen más caso a los padres de familia en lugar de apoyarnos, no valemos nada. Parte de lo más desagradable es que para los padres de familia sus hijos son unos angelitos y por desgracia no aceptan su mala conducta”.

“Mi suegro murió como a las 10:30 y la directora me habló a las 2:20, me dijo ya vino la señora que es mamá de la gordita. Estaba yo tan molesta que le dije a la directora: sabe qué, ya estoy cansada y harta de esta señora es una víbora intrigosa, es una señora bien conflictiva. La directora me dijo: ¡maestra, cálmese!,

yo le dije: usted está molesta porque le dicen que yo no atendí a las personas; yo tengo esta pena y no puedo ir a firmar. Otro problema que tenemos aquí son los directivos, por ejemplo la maestra Lidia ya se quiere jubilar, o cambiarse de escuela, yo le digo espérate, en todas las escuelas el ambiente de los directivos está pésimo, yo le digo ellos nada más obedecen indicaciones y no les importa el personal. Aquí si le pedimos algo a la directora nos ignoran”.

En el primer texto se manifiesta el autoconcepto que tiene la trabajadora social de sí misma, de cómo la ven los demás, y la no valoración de su trabajo a partir de las tensiones que mantienen el intercambio agonístico con los padres de familia. También se observa en esta narrativa, que los padres que tienen que acudir al plantel por motivos de faltas graves en la escuela, pretenden ejercer control con el personal de orientación.

La trabajadora social expresó su opinión igual que la orientadora que lo hizo respecto a la compañera de ambas, acerca de que no toma las decisiones correctas porque no se apega a la normativa para sancionar; sólo que en este caso, la trabajadora social ya ha sido reportada con la autoridad superior, ya sea en la supervisión, la coordinación o derechos humanos. Como ya experimentó el hecho de que la acusen por el trato que les da a los alumnos, se siente culpable y además siente angustia de llegar a ser castigada hasta con la cárcel debido a que los padres significan que no satisface la ley; y nuevamente, la culpa le produce una clase de sufrimiento que produce tensión.

Estos textos constituyen un testimonio en el que podemos observar situaciones en las que se condensan condiciones de extrema tensión. A través de éstos, también podemos percibir que tienden a poseer una percepción negativa de sí mismas. De acuerdo con la lógica que subyace a esta forma de construir la identidad, llegan a trascender a una especie de minusvalía personal.

Desde la visión de Castoriadis (2013:170), cuando habla de la dimensión social de la autonomía, trataremos de comprender que ocurre en las interacciones en el ámbito de los intercambios, para que ni la orientadora ni la trabajadora social hayan participado expresando sus ideas en el grupo focal. El autor plantea lo siguiente:

En realidad, la autonomía del otro no es fulguración absoluta y simple espontaneidad por lo que puedo tener un punto de vista sobre su desarrollo. Es porque la autonomía no es eliminación pura y simple del discurso del otro, sino

elaboración de este discurso, en el que el otro no es material indiferente, sino cuenta como contenido de lo que él dice, por lo que una acción intersubjetiva es posible y no está condenada a quedarse como vana, o a violar por su simple existencia lo que plantea como su principio. Por eso es por lo que puede haber una política de la libertad y por lo que uno no está reducido a elegir entre el silencio y la manipulación, ni siquiera al simple consuelo: <<Después de todo, el otro hará con ello lo que quiera>>. Por eso es por lo que soy finalmente responsable de lo que digo (y de lo que callo) (Castoriadis, 2013:170).

El hacer referencia a esta cita, me llevó a recordar lo que me contestó la orientadora cuando le pregunté al día siguiente de la dinámica del grupo focal ¿por qué razón no había participado? Ella contestó: no quise provocar problemas, además ya sé lo que va a decir cada uno, nada más que ahora sí participaron casi todos. Se le preguntó: ¿qué clase de problemas se podrían generar con su participación?, a lo que contestó: porque no estoy de acuerdo casi con nadie. Entonces, si para Castoriadis *la autonomía no es eliminación pura y simple del discurso del otro, sino elaboración de este discurso*; tanto la orientadora como la trabajadora social toman decisiones en esa política de libertad, en donde no están eligiendo entre el silencio y la manipulación, ni siquiera al simple consuelo, ya que después de todo, el otro hará con ello lo que quiera y para el autor en cuestión, cada uno de nosotros somos finalmente responsables de lo que decimos (y de lo que callamos).

EL CONTROL DE GRUPO.

Respecto a la cuestión del control de grupo y su repercusión en las prácticas de la orientación, es importante señalar que se da una clase de acciones persecutorias por parte de los docentes y el personal de asistencia educativa, hacia quienes consideran que no tienen control de grupo. Estas actitudes se dan desde la autoridad, prefectos y docentes que se quejan porque esto favorece la indisciplina en los alumnos y, que en algunos casos abandonen el aula para cometer conductas disruptivas en pasillos, sanitarios y patio.

En el grupo focal se observó que se arremeten los unos a los otros. A partir de los textos fue posible conocer la dinámica que se genera dentro del aula en los

últimos días del ciclo escolar y, que favorece conductas disruptivas en los alumnos, por ejemplo, los docentes tienen que entregar las respectivas evaluaciones dos o tres semanas antes de que finalice el ciclo escolar, pero la instrucción es que sigan impartiendo su asignatura sin que los alumnos se enteren de que ya fueron evaluados. Así, vemos que en los textos, un prefecto significa de la siguiente manera esa situación:

“... aquí por ejemplo los maestros no controlan, los niños se les van, a veces yo me asomo y pienso que no tienen maestro y por eso hay escándalo y están afuera y cuando voy, el maestro está en el escritorio, y entonces dicen que nadie escucha a los alumnos”. (Informante 8, entrevista individual)

Volviendo a la forma en que la temática del control de grupo emergió en la dinámica del grupo focal, llegó un momento en que parecía una acción persecutoria contra los docentes que no tienen o que no han tenido control de grupo, proponiendo sanciones como que sean exhibidos en las juntas de consejo. Sabemos que el control efectivo del grupo es primordial para lograr buenos resultados en el aprendizaje, sin embargo, aunque no es el propósito de esta investigación, considero que sería interesante conocer la opinión del alumno a través de las redes semánticas acerca de las razones por las que éste “se le escapa” al docente, o hace lo posible por no presentarse en el aula, en donde quizá encontraríamos cuestionamientos a los métodos de enseñanza que resultan aburridos y, a las formas para mantener el orden y control de la clase, así como a la necesidad de los alumnos de ser escuchados y tomados en cuenta.

En otro orden de ideas, considero que esa preocupación por el control de grupo obedece a que el encargo institucional del orientador, y también para los docentes, se encuentra inmerso en el método del dominio que plantea Moreno (2011: 85) citando a Villoro (1983), cuando menciona que hay una bifurcación desarrollada en el pensamiento moderno, un ramal como dominio y otro como emancipación. En cuanto al primero dice que el pensamiento como dominio se expresa en la aspiración de un mundo organizado y estructurado por la razón humana, que es el sustento de verdad y objetividad del conocimiento, excluyendo cualquier subjetividad.

En esta concepción, la razón como fundamento de la ciencia y la técnica permite conocer plenamente la naturaleza y, con esto, dominarla. De manera análoga, el pensamiento moderno como dominio ejerce la facultad de ordenar lo social conforme las marcas de racionalización que definen un mundo organizado y un progreso, de esta manera, se requieren prácticas de intervención para reordenar en una vida metódica a todos aquellos que no corresponden con el orden establecido, lo cual da origen a cárceles, orfanatorios, y hospitales psiquiátricos.

De esta afirmación se desprende lo que concluye Moreno (2011), considerando el pensamiento moderno desde la óptica del dominio, que existe un conjunto de tareas que sigue tomando a cargo la orientación educativa con el propósito de intentar que aquellos que han salido de los parámetros socialmente deseables, vuelvan a ellos. Así, padres de familia y comunidad educativa, depositan en el orientador la esperanza de “corrección” de todos los desajustes en la conducta de los alumnos, el orientador en general asume esa tarea.

Se concluye así que debido a la complejidad de lo social no podemos traducir la realidad en “blanco y negro”, ni en “bueno-malo”; por lo tanto no tenemos que construirnos un discurso de “dominio contra emancipación”, por tanto no hacer de ellas bastiones de lo educativo.

El otro camino seguido por la modernidad, el de la emancipación, surge del reconocimiento del hombre como creador de su destino; de esta manera, el sujeto se despoja de la tutela divina y se reconoce en su potencia para la construcción de su devenir. En esta transformación del pensamiento, el centro lo ocupa la subjetividad que se coloca como punto de análisis de la adaptación a la norma y al orden establecido, interrogando y reflexionando para generar otras formas de relación con lo instituido.

A diferencia de la perspectiva del dominio, en esta no son concebibles los “problemas de ajuste de los sujetos”, pues no se pretende que ellos queden supeditados a un orden establecido, sino que se privilegia el diálogo y la búsqueda de la potencia creadora de cada sujeto. Se puede asociar con las acciones que

promueven que los jóvenes construyan sus elecciones –dentro o fuera de lo establecido-, pero desde un ejercicio de reflexión y deliberación.

Sobre todo, dice la misma autora, en lo que respecta a la formación de niños y jóvenes el papel de los orientadores escolares y de los profesores tiene un inevitable sentido de “conformación” del otro; es decir, ayudarlo a desplegar los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán ser parte del conjunto social en un cierto margen de regularidad.

LA INTERVENCIÓN:

El impacto de todo lo que significa la intervención a través de la observación participante lo reconocí en primera instancia en el establecimiento 2. En donde se solicitó el acceso a la autoridad mediante un oficio, en el que se explicó que se realizaría la observación participante utilizando técnicas no intrusivas. En primer día fui presentada a todo el personal docente y alumnos al finalizar la ceremonia cívica. El director dijo: “les presento a la maestra Sofía, quien fue enviada por la coordinación para observarlos”. Ante tal presentación contesté: “soy estudiante de la UPN y vengo a hacer la observación participante con el objeto de construir los datos para mi investigación acerca de las prácticas de orientación, no se preocupen, no vengo a “vigilar y castigar”.

Ese primer día, más tarde me enteré de que al director le dolía la cabeza porque pasó un mal fin de semana, me comentó que desde el viernes que recibió el oficio en donde se le comunicaba lo de la observación le empezó a doler la cabeza. También me refirió que durante el sábado sintió hasta náuseas porque se le subió muchísimo la presión, de tal forma que el domingo no salió ni de su cama. En el mismo establecimiento un mes después dos docentes, una de matemáticas y otra de biología me preguntaron: “¿qué nos estás observando y con quién nos vas a reportar?”, hechas las aclaraciones nuevamente, considero que se estableció el rapport, incluso con el director; oportunidad que aproveché para iniciar las entrevistas.

En el tercer establecimiento, donde llevé a cabo también la observación participante y el trabajo de campo, reconocí que mi presencia implicó cierta condición de intervención, debido a que conforme nos fuimos introduciendo con una dinámica sincrónica en la vida de los sujetos a observar, reflexionamos en que estábamos trastocando sus esquemas.

Ahora bien, toda vez que no conté con el amparo ético que nos ofrece intervenir cuando hay demanda, cuando llegué al establecimiento en donde se llevó a cabo el trabajo de campo, expliqué a la orientadora lo que a partir de la estrategia metodológica se planeó como la observación participante, entrevistas, revisión de los expedientes de los alumnos con el propósito de conocer la naturaleza de los reportes en el expedientes que obran en orientación, etcétera. Me comentó que necesitaba hablar primero con la directora para que ella me autorizara hacerlo, me informó que por el momento no se encontraba, pero que me iba a presentar con el subdirector.

Cuando le expliqué al subdirector mis propósitos, me dijo que podía pasar a trabajar, que le interesaba que lo hiciera. Era lunes y me comentó que apenas el viernes pasado a la hora del receso se empezaron a pelear algunos alumnos en el patio, que afortunadamente se controló el problema porque empezó a generalizarse, pero que estuvo a punto de que "se les fuera de las manos" y, tener que llamar a la policía. Este comentario me llevó a la siguiente reflexión: no obstante que nadie solicitó mi presencia en el establecimiento, aquí la demanda tuvo un inicio fabuloso, mítico hasta cierto punto, porque se llevó a cabo a partir de que había una necesidad.

Como se comentó en los capítulos 3 y 5, de mi permanencia en el establecimiento surgieron demandas por estar ahí, demandas que generó mi presencia, es decir, representé alguien en quien descargar una demanda como cuando en el grupo focal la directora me dijo: a ver maestra sugerencias, observaciones. Por estas razones considero que sí se llevó a cabo la intervención ya que desde la perspectiva de Taylor y Bogdan en el proceso de investigación cualitativa surge un intercambio a manera de "quid pro quo".

CONCLUSIONES

Después de haber observado cómo se entretajan, se mantienen y desequilibran las tensiones de los roles en el entramado de las interacciones desde el ámbito de los intercambios en las prácticas de la orientación educativa, tomando como base la pregunta de investigación ¿Cuáles son las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F.?, llegamos a las siguientes conclusiones:

La primera etapa de esta investigación *Rastreo sobre génesis de la noción y de las prácticas*, permitió a partir de la revisión y análisis de documentos, además de constituir el estado del arte, identificar otros elementos como los que a más adelante se comentan:

- Con los antecedentes históricos y conceptuales se está retomando la investigación acerca de lo que se ha hecho respecto al objeto de estudio, es decir, qué se ha dicho y cómo se ha dicho. Por esta razón, el capítulo I forma parte de un apartado que en otros trabajos se denomina el estado del arte. En este tramo jugó un papel muy importante el planteamiento del problema de estudio y la revisión y análisis de documentos a través de la cual se recuperó el conocimiento acumulado. Esto nos permitió llegar a conclusiones y propuestas que se puedan proyectar a futuro.
- El mismo proceso, permitió conocer las diferentes nociones que se van insertando en el discurso que se refiere a estas prácticas y reconocer una constante en los documentos analizados. Ese elemento perseverante es la necesidad de encauzar a los jóvenes en la actividad u ocupación especializada y permanente que va a constituir el fundamento económico seguro de su existencia.
- También se reconocieron los momentos de fuerza y de contradicción que hicieron que esta práctica cambiara hasta caracterizarse en lo que se manifiesta en la nueva reforma, es decir, se localizó la emergencia de la práctica de la orientación desde el espacio discursivo de la historia del presente.

- Otras dos posibilidades que favoreció la etapa de rastreo sobre la génesis de la noción y las practicas fueron por un lado descubrir en los insumos documentales las diversas acepciones que en determinado momento nos llevaron a transitar por las diversas connotaciones que tiene la práctica de la orientación misma, como son lo vocacional, lo educativo o lo profesional, o bien, la vocación, la profesión o el oficio; lo cual nos llevó a desarrollar el apartado *La vocación como deseo*. Como el título indica, la reflexión nos llevó a pensar en la idea de pensar a la vocación como deseo y proyecto del sujeto que se construye a partir de su propia condición psíquica y sociohistórica. Condición que la orientación, y por ende los orientadores y docentes, tendrían que tener en cuenta en el ejercicio de sus prácticas.
- Otra posibilidad fue hacer comparaciones entre coincidencias y diferencias de las actividades asignadas dentro del encargo institucional al orientador y al tutor, aunque sólo fue en el discurso. Algunas de ellas, respecto a las coincidencias es el hecho de atender aspectos psicopedagógicos relacionados con los alumnos, preservar el servicio individualizado, trato afable y cordial a los alumnos, preservar la salud, estrategias de intervención, acudir con otros especialistas, coordinar su trabajo con el colectivo escolar entre otras.
- En relación con las diferencias, en documentos que datan de 1957 a la Reforma en el 2006. Éstas se manifiestan en cuanto a los campos temáticos, que se abordan en las actividades del orientador educativo, se empiezan a abordar temáticas como la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades (adicciones); el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo. Trabajar la autoestima de los alumnos. Evaluar los resultados de sus actividades en forma organizada, continua y objetiva. Difieren en aspectos como desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, formulación de un proyecto de vida viable. Respecto a las concepciones teórico-filosóficas, fueron transitando del aspecto psicopedagógico al económico y social.

- Otra coincidencia que nos permitió la revisión y análisis de documentos fue la que se refiere al encargo institucional para el docente tutor y el orientador, el cual es similar en cuanto al requisito de que imparta clases en el grupo para desempeñar su respectiva función: *evitar la violencia, tener una actitud siempre positiva y encauzadora, favorecer la libre manifestación del alumno, inserción en la dinámica de la escuela secundaria, y mantener comunicación con todo el equipo en la escuela.* Difieren en aspectos como desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como en la formulación de un proyecto de vida viable, toda vez que los últimos forman parte de la encomienda del tutor.

En relación a las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido del Orientador de educación básica en el D.F, las conclusiones fueron las siguientes:

- Respecto a los roles mencionados (el instituido, el asumido, y el rol ideal) se generan tensiones en las interacciones que sostienen los intercambios, pero, en cuanto se desequilibran dichas tensiones, confluyen en el aspecto institucional en las prácticas de la orientación. Por ejemplo, el rol asumido por el Orientador que trabaja en educación básica, es desarticulado y poco profesionalizante debido a que socialmente la respuesta al "¿dime quién soy?" del orientador no ofrece los referentes identificatorios con los cuales los orientadores puedan reconocerse tanto en el discurso como en la práctica. Este desequilibrio en las tensiones que atraviesan los roles, favorece la falta de identidad profesional y ello deriva en una desacreditación laboral e insatisfacción personal, de tal suerte que se manifiesta como lo pudimos observar en el trabajo de campo, a través de las prácticas de la orientación. Tanto quienes realizan la orientación como el trabajo social sienten: frustración, conflictos, mala ubicación profesiográfica, ambigüedad en el discurso, insatisfacción personal, laboral, y falta de identificación e incapacidad para incidir en la problemática de los alumnos.

- Parece que los orientadores están colocados en ciertos momentos en un punto de intersección, en donde por un lado tienen una especie de identidad fundamentada en el deseo, la cual se construyó a partir de las representaciones que elaboraron durante su contacto con cierto saber o disciplina durante su formación y a la vez, “es una identidad profesional que también tiene que ver sólo con la definición pormenorizada de programas y planes de estudio”. (Ramírez, 2011: 53)

Por otro lado, en el momento en que son insertados en el entorno laboral, aparece otro plano, en donde existe una identidad “asignada” por la institución en donde la dimensión de la psique y la del histórico social son ignoradas; y, otro plano más que favorece otra representación de su identidad y que aparece cuando se lleva a cabo la asunción de un rol que dependerá de situaciones de emergencia, y cuando ese rol no es desempeñado de manera eficaz desde la mirada del otro, entonces el orientador establece un vínculo con valencia negativa que lejos de llevarlo a una experiencia gratificante, lo lleva a la frustración y al deseo de deshacerse o controlar esa negatividad como lo plantea Pichon-Rivière (2009: 67).

Así mismo, indicaron que los estudios realizados en la Universidad no tienen relación con el tipo de actividades que llevan a cabo como es la cuestión administrativa, vigilancia y control de la conducta. Se sienten “todólogos” o “mil usos” porque les asignan tareas como conserje, prefecto, “ministerio público” o de “entretener” a los alumnos cuando un docente no asiste; además de que no cuentan con el apoyo de la institución para realizar su trabajo.

Esta reflexión nos lleva a plantear otra pregunta derivada de la que se plantea el orientador para aproximarnos a esta situación: ¿Quién soy? Entonces ¿Desde dónde se construye la identidad de este profesional? ¿Dentro del entramado de la organización social del trabajo en la sociedad, desde la disciplina, desde el encargo institucional o desde la profesión?

Lo que nos queda claro es que estamos hablando de un juego complejo de tensiones ya que se trata de la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (Castoriadis, 2013: 172), en esa encrucijada en la que el rol instituido muchas veces es desconocido y el orientador ya sea que cumpla con el rol profesional establecido o no, debe asumir roles en situaciones de emergencia que en ocasiones resultan ser las funciones sociales perturbadoras, que emergen por ejemplo, en el contexto del trabajo de campo, cuando una madre de familia cambió de rol como la madre que establece un espacio de contención con su hijo, pero al mismo tiempo, pretende darle órdenes a la orientadora; y, cuando decide la orientadora que solamente va hacer reportes debido a la rigidez del liderazgo del subdirector. Otro ejemplo, es el que sucedió cuando a partir del Marco para la convivencia escolar, hubo contradicciones en la interpretación de las sanciones y finalmente el problema llegó a la supervisión, coordinación y Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Conclusiones derivadas de la segunda pregunta ¿Cómo se orienta hoy dentro de las tensiones que prefiguran entre los dos roles que atraviesan el quehacer del orientador?

- Las prácticas de la comunidad educativa en cuanto al rol instituido se llevan a cabo a través del desconocimiento total del instrumento normativo vigente, ya que la autoridad no menciona las alternativas que se plantean en éste, como convocar a los involucrados en el espacio curricular Orientación y tutoría del plan de estudios, para resolver los problemas que emergen en todos los ámbitos de la vida escolar, aspectos que se siguen considerando colaterales al trabajo académico y cuando se reconocen en ellos problemas que obstaculizan el desempeño de los alumnos se delegan en la figura de los orientadores educativos.
- Hubo textos que develan el entrecruzamiento de demandas que atraviesan las prácticas de orientación y que tensan su función. Dichas demandas

proviene ya sea de los alumnos, docentes-tutores, padres de familia, autoridades y demás miembros de la comunidad educativa.

Las demandas de los padres de familia, no solo se dirigen al personal de orientación, van dirigidas a toda la comunidad educativa, incluyendo tutores y autoridades. En esta dinámica se desvela la visión del instrumento normativo en donde se establece que las actividades tanto de orientadores como el resto de la comunidad educativa están imbricadas. Pero, en la mayoría del personal prevalece una idea en la lógica del encargo: que el orientador es el depositario de éste. Así, para el orientador llevar a cabo sus prácticas en un contexto complejo, y con un rol instituido que conlleva una demanda y un encargo, su quehacer diario se desarrolla en medio de una encrucijada de tensiones.

La demanda de los padres de familia hacia la institución y el delegar toda la responsabilidad al personal de asistencia educativa como orientación y trabajo social, se alimentan de una imagen falsa de lo que es el orientador o de la solución al problema. Las demandas como las de los docentes tutores, se caracterizan porque no se basan en el rol instituido, sino desde la visión personal, en donde plantean una demanda que les permita hacer su trabajo delegando en orientación la responsabilidad, sin que tengan que salir de su zona de confort, aun cuando aluden a una carencia, carencia de un saber que tampoco desean tener. Finalmente, el orientador ante la mirada de los otros que le plantean su propia demanda frente al encargo institucional, aparece como el transgresor ante éste.

- Por otro lado, desde la perspectiva que nos permitió vislumbrar el trabajo de campo, esta práctica aparece desde el discurso de la directora y los docentes tutores, como desvinculada y hasta desdibujada, como si se tratara de una cuestión instrumental separada y paralela, como si no fuera parte del proceso educativo, como si ante las demandas laborales que forjan las prácticas, el orientador no se hubiese hecho de un lugar en el tejido social participando como sujeto. Así, el orientador considera que con el nuevo encargo social su labor resulta inoperante y poco trascendente ya

que ahora recae en el área psicosocial, especialmente en la educación moral. De resultados derivados de las entrevistas se desprende que los orientadores se vieron rebasados por las formas de organización, lenguajes y formas de vivir de los adolescentes y quizás no han podido establecer una forma de comunicación con éstos. Así mismo, los jóvenes se quejan de que en su casa sólo los regañan y en la escuela también son regañados por los orientadores.

Para terminar esta reflexión, también consideraremos los supuestos de trabajo planteados al inicio de la investigación:

- El rol instituido para el Orientador en educación básica, establecido por la autoridad educativa, es poco preciso y no responde a las necesidades psicosociales y escolares de la población a la que van dirigidas sus acciones institucionales. Los orientadores abordan su función desde un enfoque teórico-funcionalista donde subyace un concepto del sujeto diferente al alumno que enfrentan en su interacción cara a cara. Las instituciones educativas sientan las bases para convertir la orientación en una práctica rutinaria, otorgándole un lugar secundario con una infraestructura inadecuada, exceso de alumnos y nulo reconocimiento; además de escasas posibilidades de capacitación y formación profesional, lo cual ha llevado a los orientadores a reproducir formas de trabajo enajenadas y enajenantes ya que ni siquiera son conscientes de las bases teóricas del trabajo que ejercen con los jóvenes.
- A partir de la descripción de la directora tanto de la manera de conducirse de los docentes y alumnos y sus exhortos a la asunción de otro rol, se revela que ni ella como autoridad, ni los docentes tutores conocen los lineamientos mencionados en el rol instituido y, por lo tanto los docentes tutores no están llevando a cabo el encargo institucional desde el 2006, encargo derivado de la construcción del espacio curricular denominado Orientación y tutoría en el plan de estudios, que partió de la necesidad de que los docentes intervinieran en otros ámbitos de la vida escolar: situaciones vinculadas con las características personales y culturales de los

alumnos, el clima de convivencia y de trabajo que debe prevalecer en el aula y en la escuela.

- En lo que respecta a los docentes tutores, la mayoría no tienen conocimiento acerca de lo que es el rol instituido para ellos, quizá por resistencia a cambiar la dinámica de sus prácticas. Encontramos también tensiones que se generan a partir de la diversidad en las perspectivas respecto al trabajo de los tutores y los orientadores en cuanto a la atención y forma de resolver los conflictos que se presentan al interior del aula y la escuela. Es decir, la duda respecto a ¿Hasta dónde llega su responsabilidad como tutor y hasta dónde es competencia del orientador dar solución a los problemas? De igual forma, se manifiestan constantemente los desacuerdos entre autoridades, docentes tutores, orientadoras, trabajo social, y, padres de familia en cuanto a las sanciones y suspensiones para los alumnos. Así se observó que el rol instituido para el orientador en educación básica se vuelve cada vez más tenso debido a la demanda y el encargo que conlleva.
- La construcción de la subcategoría denominada la triada espacio-violencia-convivencia, como se mencionó detalladamente en el capítulo cuatro, partió de considerar como base el significado que otorgaron y reconocieron los docentes a la idea de una convivencia escolar y a las nociones que relacionan con esta idea, a partir de cómo significan su experiencia desde la instrumentación del marco para la convivencia escolar. Derivado de los textos nos dimos cuenta de que los alumnos son afectados por las características tanto del entorno familiar (violencia intrafamiliar y carencia de contención) como del escolar. Que los padres de familia los ignoran y no se ocupan de ellos, que delegan la responsabilidad de la contención y disciplina a la institución, en particular, presentando su demanda al equipo de orientación, demanda que como se comentó líneas arriba, obedece a la falta de proyecto hacia un futuro, falta de sentido y deseo de que en ese abandono que experimentan los adolescentes, alguien los encauce hacia una realidad más concreta ya que, como se ha mencionado anteriormente,

la escuela se encuentra cercana a un reclusorio, en las inmediaciones se realizan actividades de narcotráfico y por ello la percepción de los docentes es que es una zona de interacciones potencialmente violentas derivadas de la drogadicción y la delincuencia, por lo tanto de ahí surgiría la necesidad de límites que demandan los propios padres de familia tanto para sus hijos como para ellos.

- Llama la atención que también un docente como informante alude a la necesidad de límites, pero en este caso se trata de la necesidad de límites de los docentes.
- Por otro lado, consideramos que los elementos de la institución como la disciplina y la autoridad se manifiestan en las interacciones entre alumnos y docentes, y alumnos y orientadoras, en forma de vínculos en los que la violencia se hace visible. De ese “nodo de relaciones violentas” se derivan las interacciones entre padres de familia, alumnos y agentes disciplinarios, (director, prefectos y orientación) de tal suerte que los efectos de la disciplina en algunos casos continúan fuera de los límites del establecimiento. Ahora los muros, puertas y credenciales sólo representan obstáculos a sortear, de tal forma que la escuela ya no es un territorio cerrado, con agentes identificables, objetivos claros; la violencia escolar pone de manifiesto la existencia de un espacio ampliado, de interacciones múltiples, en el que se forman distintas situaciones de riesgo.
- Relacionado con la disciplina, surge otro elemento que ha venido a trastocar las interacciones en el nodo de las ya de por sí “relaciones violentas”, se trata de las disposiciones del marco para la convivencia escolar, de las cuales los docentes expresan que dicho instrumento no se apega a la realidad de la naturaleza de las interacciones que se llevan a cabo en la dinámica escolar. Parece que el marco para la convivencia escolar se instrumentó en esa escuela sin preparar a los docentes y sin que lo conocieran padres de familia y alumnos, se aplicaron sanciones conforme surgían los problemas, percatándose así docentes, orientadores y autoridades de que en los casos de faltas graves, la sanción no es la

adecuada. Los informantes se refieren a la situación de conflicto que se deriva de las disposiciones de dicho marco o bien, a la violencia que emerge desde las sanciones y las normas.

- Lo cierto, es que no se ha logrado la convivencia o resolución pacífica de conflictos, no se logró el propósito de este instrumento. Por la experiencia llevada a cabo a través del trabajo de campo, pudimos percatarnos de que dicho instrumento no ha sido lo más idóneo para las necesidades psicosociales de los alumnos, cuando menos en ese momento y en esa escuela.
- Así, observamos en las prácticas de la orientación, en diferentes momentos, que son atravesadas por las tensiones entre los roles analizados, también se comentó a través de la investigación la manera como se articularon los hallazgos con uno de los referentes teóricos de uno de los autores como es Castoriadis. A manera de cierre de las conclusiones quisiera citarlo nuevamente con el propósito de plantear una alternativa para trabajar tanto con el orientador como con el alumno.

Considero que es importante reflexionar al respecto y así quisiera plantear nuevamente la idea del autor acerca de la subjetividad reflexiva y deliberante para encauzar tanto al orientador como al alumno para que igual que los personajes analizados en *La vocación como deseo*, también sean personajes que actúen animados por la voluntad y el deseo de una subjetividad reflexiva y deliberante, pudiendo crear alternativas novedosas a sus propias condiciones de existencia particular. Esto se puede llevar a cabo en tanto los sujetos tomen conciencia de “esto es efectivamente verdad, y: esto es efectivamente mi deseo” (Castoriadis, 2013: 161-166), es decir, la mirada y una apuesta hacia la autonomía de lo que es, y lo que ha sido y de lo que puede ser”. Es decir, que se constituyan como sujetos creativos dentro de una reflexión incesante que los lleve a devenir en sujetos que se expresen así: “Deseo y pido, que antes que nada, mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme y desarrollarme” (Castoriadis, 2013: 146-147).

Lo que aprendí en la investigación.

Desde luego que a través de todo el proceso del programa del Doctorado aprendí infinidad de cosas, pero en particular desde la construcción de la estrategia metodológica que implicó comprender el paradigma de la investigación cualitativa en cuanto a la trayectoria que se puede seguir para dilucidar el hecho social, toda vez que se trata de fenómenos, hechos y sujetos que no son estáticos y, que no pueden ser examinados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia, considero que los tres aspectos que comento a continuación cobraron relevancia para mí en dicho proceso:

- Que hay informantes que juegan un papel importante en la construcción de los datos que sólo los descubrimos a través de la observación participante, en este caso fue el apoyo que representó uno de los prefectos.
- Que la dinámica de los grupos focales es una técnica con mucho potencial para la construcción de los datos y en consecuencia, de las categorías.
- Que en el rapport que se establece con los informantes durante la observación participante y el trabajo de campo se llega a la situación que mencionan Taylor y Bogdan acerca del *quid pro quo*, ya que en determinado momento las circunstancias colocan al investigador en una situación de “Devolver algo a cambio de estar ahí”

PROPUESTAS QUE SE DESPRENDEN DE LA INVESTIGACIÓN.

A partir de estas reflexiones cerramos esta exposición con unas breves notas relativas a la prospectiva, o pensar el futuro, es decir, propuestas de líneas de investigación o propuestas de intervención derivadas de esta investigación.

- Profundizar en el aspecto de espacio de contención, tomando en cuenta su relación en la triada contención-violencia-convivencia, y también las demandas de los alumnos al respecto. Considerar la relevancia que las acciones de intervención y apoyo de autoridades, docentes tutores y personal de asistencia educativa, que van a jugar un papel importante para

ofrecer a los alumnos ese espacio de contención que algunos demandan, debido a que no se sienten comprendidos, escuchados ni tomados en cuenta.

Esta es una tarea harto difícil, pero no imposible, si tomamos en cuenta la propuesta de Anzaldúa (2005) que al respecto dice: si el orientador ha venido desempeñando su labor desde un dispositivo entramado de prácticas y discursos que permiten el ejercicio del poder, el orientador puede cambiar radicalmente su práctica. Así, con el propósito de generar un pequeño ámbito acotado para la interpretación y el intento de comprensión de esos fenómenos, en esas circunstancias, y en la secundaria en la que se realizó el trabajo de campo, es que consideramos que si el orientador lleva a cabo el proceso de resignificación de su práctica, puede devenir en un elemento que coadyuve a que los jóvenes se involucren y comprometan para constituirse libre y creativamente como sujetos.

- Comprender la complejidad y el atravesamiento de que es objeto la orientación para proponer nuevas pautas de formación de los orientadores con el propósito de establecer mejores intercambios en la diada cara a cara orientador-alumno, quizás desde enfoques como las perspectivas psicoanalítica, y de los imaginarios sociales, no con el objeto de psicoanalizar a los alumnos, sino para que los conceptos psicoanalíticos nos ayuden a pensar la problemática.
- Finalmente queremos destacar la importancia del apartado *La vocación como deseo*, en donde las siguientes preguntas ¿Cómo y por qué caminos llega el hombre a ser lo que es? ¿Se trata de su vocación o de su destino? ¿Se trata de su propio proyecto o es proyectado por otros? Nos llevaron a reflexionar en la idea de pensar a la vocación como deseo y proyecto del sujeto que se construye a partir de su propia condición psíquica y sociohistórica. Condición que la orientación, y por ende los orientadores y docentes tendrían que tener en cuenta en el ejercicio de sus prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Anzaldúa, R. (2001). "Situación y perspectiva de la orientación educativa en México" En: Memoria del 4to. Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO 2001. México.
- Anzaldúa, R. (2005). "La Orientación Educativa: un dispositivo de poder en transición" En: Meneses D., G. (Comp.); Muñoz Riverohl, B. A.; Anzaldúa Arce, R. E.; Corona Fuentes, R.; Mata García, V.; López Hernández, M.; Martínez Olivera, H. y Hoyos M., C. Á., *Despidiéndonos de la Orientación Educativa*. México: Lucerna Diógenis.
- Anzaldúa, R. (2009). "Pensar al sujeto a partir de Castoriadis", en: Cabrera, Daniel. *Fragmentos del caos, Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires: Biblos-U. Veracruzana.
- Anzaldúa, R. (2011). "La orientación educativa: Una práctica paradógica". En: Murga M. L. (2011) *Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*. Universidad Pedagógica Nacional. México: Horizontes educativos. Orientación. pp. 13-39.
- Arce, G. F. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.
- Aristóteles. (2008). "Ética Nicomáquea". Barcelona España: Novoprint.
- III Asamblea Nacional de Orientación y Selección Escolar y Profesional. (1957) Informe que presenta el presidente de la sociedad de Estudios Profesionales, integrante del Comité de Vigilancia para llevar a cabo las conclusiones y recomendaciones de las I y II Asambleas Nacionales de Orientación y Selección Escolar y Profesional, a la III Asamblea que se realiza en la ciudad de Monterrey.
- Barreda, G. (1868). Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal. En Gabino Barreda. (1978). *La Educación Positivista en México*. Selección, estudio introductorio y preámbulo por Edmundo Escobar. México: Porrúa.

- Barreda, G. (1978[1870]). "Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio, Gobernador del Estado de México". En Gabino B. (1978). *La Educación Positivista en México. Selección, estudio introductorio y preámbulo por Edmundo Escobar*. México: Porrúa.
- Becerril, E. (2011). *La Universidad de México. Su población estudiantil y sus graduados mayores, 1810-1865. Tesis para la obtención del grado de Maestría en Historia, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras*. México:
- Bertalanffy, L. V. (1974). *Robots, hombres y mentes*. En Cueli, J. (2009). *Teorías de la Personalidad*. México: Editorial Trillas.
- Bertalanffy, L. V. (1986). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (4 de junio, 2010). Conferencia: 100 años de la Orientación Educativa: de la orientación profesional a la educación emocional. México: UPN.
- Bravo, M. D. y Méndez M. A. (2010). *En defensa de una vocación. Basado en Respuesta a Sor Filotea de la Cruz de Sor Juana Inés de la Cruz*. UAM, Colección Déjame que te cuente. México: Serie clásicos Novohispanos.
- Bustamante, G. (1994). *La demanda de sentido y el sentido del síntoma en orientación vocacional*. México: Tramas.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. México: FCE.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*, Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets, Editores.
- Creswell J. W., (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications.
- Diccionario biográfico de la Música. (2000). Barcelona: Editorial Iberia, S. A.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2001). Vigésima Segunda Edición. Madrid: Espasa Calpe.

- Ferrater M., J. (1975). Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Figuroa, J. (1980) Sobre la teoría general de las redes semánticas. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajo inédito, en: Valdez Medina, J.L. (2002). *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foucault, M. (1999). El orden del discurso. Barcelona: Fábula Tusquets Editores.
- Gago, H. A. (1985). Sistema Nacional de Orientación Educativa: Análisis y Perspectivas. En Foro "Los jóvenes y la orientación vocacional educativa". Coordinación Nacional para la Celebración del Año Internacional de la Juventud. Villahermosa, Tabasco.
- Goffman, E. (1970). Ritual de la interacción. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2004). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, R. (2010). El taller de Foucault. Universidad Pedagógica Nacional. México: Horizontes educativos. Filosofía.
- González, R. (2011). La violencia escolar. Una historia del presente. Universidad Pedagógica Nacional. México: Horizontes educativos. Investigación.
- Herrera y Montes, L. (1974). Preguntas sobre orientación vocacional. México: Magisterio, número 146.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1995). The Active Interview. Qualitative Research Methods, A Sage University Paper, USA: SAGE Publications, Cal.
- Jenofonte. (2000). Recuerdos de Sócrates. Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca. México, Porrúa.
- Kuhn, T. (1982). La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la Ciencia. Madrid. CONACYT-F.C.E.

- Mélich, J.C., (1998). *Antropología Simbólica y acción educativa*. Barcelona España: Paidós.
- Meneses, D. G. (2005). *Orientación Educativa... ¿Y dónde está el sujeto?*. En Meneses D., G. (Comp.). Muñoz Riverohl, B. A.; Anzaldúa Arce, R. E.; Corona Fuentes, R.; Mata García, V.; López Hernández, M.; Martínez Olivera, H. y Hoyos M., C. Á., *Despidiéndonos de la Orientación Educativa*. México: Lucerna Diógenis.
- Mier, R. (2002). *Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido*. En Valle, Ana María. *Alteridad entre creación y formación*. UNAM, México: Imaginario y experiencia, FES ACATLAN y UNAM Posgrado.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del Español. H-Z*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moreno M. M. A. (2011). "La orientación como intervención: Reflexiones sobre la experiencia en la elección profesional". En Murga M. L. (2011). *Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*. Universidad Pedagógica Nacional. México: Horizontes educativos. Orientación.
- Murga, M. L. (2012). *Institución, sujeto y signos de anomia*. Ponencia presentada en el 2º Congreso de Psicoanálisis y Ciencias Sociales. (25, 26 y 27 octubre 2012) .Centro de Investigaciones en Psicoanálisis y Ciencias Sociales, S. C. Cuernavaca, Morelos.
- Murga, M.L. (2008). *Sujetos y proyecto en la cultura. Interrogar la educación*. En Martínez Delgado M. (2008). *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México: Colección: cultura, currículum y procesos institucionales. pp. 131-147.
- Murga M. L. (2012). *Institución, sujeto y anomia. Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud, 2005*. Gráficas. Pdf.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. E. (2007). *Subjetividad y relación Educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Ramírez, B. (2009). *La identidad como construcción de sentido. Los destinos de una identidad convocada*. Tesis para la obtención del grado de Doctora en Ciencias Sociales. México: UAM-X.

- Ramírez, B. (2011). "Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal". En Murga M. L. (2011). *Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*. Universidad Pedagógica Nacional. México: Horizontes educativos. Orientación. Pp. 41-54.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *¿Qué es filosofía?* México: Porrúa.
- Pacheco, J.R. (1835). *Exposición sumaria del Sistema Frenológico del Dr. Gall*. México: impreso por Ignacio Cumplido.
- Parra, P. (1909). Conferencias que sobre las ventajas e inconvenientes de las diversas profesiones se dieron en la Escuela Nacional Preparatoria en el año de 1908". México: Tipografía Económica.
- Pérez, M. (2000). *Diccionario de la música y los músicos*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Pichon-Rivière, E. (2009). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pratt F., H. (2001). *Diccionario de sociología*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rocha, G. y Murga, M. L. (2004). Deseo, vínculo social y creación colectiva, *Tramas*, 21, México: UAM-X. pp. 161-177.
- Sorensen, R. (2007). *Breve historia de la paradoja*. Barcelona: Tusquets.
- Soustelle, J. (2010). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: FCE.
- Tarrés, M. L. (coord). (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa-COLMEX-FLACSO.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valderrama, I. P. y Rivero del Pozo, F. (1983). *Ensayos de historia de la psicología en México*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Valderrama I. P. (2009). "...reducir la metafísica a una física experimental del alma", o del proyecto histórico de crear una psicología experimental. México: UNAM, Facultad de Psicología.

- Valdez M. J.L. (2002). Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en psicología social. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vasari, G. (2000). Vidas de grandes artistas. México: Porrúa.
- Vázquez, J. Z. (1984) "Introducción". En Arce G., F., Bazant, M., Staples A. y Tanck de Estrada, D. (1984). Historia de las profesiones en México. México: El Colegio de México.
- Vieuille, Marie-Françoise. (2006). Mozart: la libertad indómita. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (2007). "La ética protestante y el espíritu del capitalismo". México: Colofón, S.A.

Otras fuentes:

- Secretaría de Educación Pública (1999). Acuerdo número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para la educación secundaria y los programas de estudio correspondientes. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares. Instituto Mexicano de la Juventud. México: SEP. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Secretaría de Educación Pública. (1967). Servicio de Orientación Educativa y Vocacional de Segunda Enseñanza. Oficina de Orientación Educativa y Vocacional. México: SEP. Boletín número 1.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Profesiograma de puestos docentes y administrativos para la educación secundaria. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Administración de personal en el Distrito Federal. México: SEP.
- Zendejas, M. S. M. (25 de mayo, 1986). Comunicación personal.

Hemerografía:

“*El Monitor Republicano*”, diario de política, Artes, Industria, Comercio, Modas, Literatura, Teatros, Variedades y Anuncios. “*Academia de Frenología*”. México, 13 de enero de 1868. Pág. 3.

“*El Imparcial*”, Editorial. México: 23 y 28 de enero de 1908.

Fuentes electrónicas:

Coriat, B. (1993). El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa, Madrid Siglo XXI. Pdf. Recuperado el 10 de febrero de 2014 en: (http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/cfrodrig/Archivos/Soc_organizaciones_GA/Coriat_El%20taller%20y%20el%20cronometro_Tema_3.pdf)

Cortázar, J. (2009). Algunos aspectos del cuento. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 2009. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 25, (marzo 1971). pp. 403-406. Recuperado el 30 de marzo de 2014 en [Biblioteca Americana | Portal Nacional Argentina](#)

Documento fuente: [Cuadernos Hispanoamericanos Nº 255, marzo 1971](#)

De la Rosa, E. (2004). Violencia en el noviazgo: en nombre del amor. Recuperado el 5 de diciembre de 2011 en <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/35587>

Fuente: encuesta realizada en noviembre de 2004 dentro de la campaña Amor-es Sin Violencia

Epícteto. (2009). Enquiridion o manual de Epícteto. Recuperado el 27 de mayo de 2012 en www.laeditorialvirtual.com.ar

Freud, S. (2013). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 en <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.wordpress.com/2013/03/22/o-bras-completas-sigmund-freud-amorrortu-pdf/>

INMUJER. (2009). Feria Amor es... sin violencia. Bésame Mucho, en el Zócalo Capitalino. Recuperado el 5 de diciembre de 2011 en http://www14.df.gob.mx/virtual/wp_inmujeres/?p=24161.

Medvedov, D. (2010). *Arco y Lira. Comentarios sobre el Arco y Lira de Heráclito*. Recuperado el 26 de marzo del 2013 en es.scribd.com/doc/33059231/ARCO.Y.LIRA

Sánchez, C. (2008). *Consideraciones en torno a la atribución del concepto de “*

"destino" a Heráclito en los testimonios doxográficos. Recuperado el 24 de Marzo del 2013 en [inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista de Filosofía UCR/Vol.XLVI/Num.117-118.pdf](http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.XLVI/Num.117-118.pdf)

Secretaria de Educación del Distrito Federal. (2011). Escuelas aprendiendo a convivir. Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying). Programa: Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa. Recuperado el 4 de diciembre de 2011 en www.educacion.df.gob.mx/docs/escuelasaprendiendoaconvivir.pdf

Smit, B y Cilliers, F. (2006). *Understanding Implicit Texts in Focus Groups from a Systems Psychodynamic Perspective*. Recuperado el 24 de noviembre de 2010 en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-2/smit.pdf>

Tonos Digital. (2001). *Editorial*. "Los tonos y el estudio social del lenguaje". Recuperado junio 2014 en <http://www.um.es/tonosdigital/znum1/download/pdfs.htm>

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo No.II.1	Oficio 3827 Con su proyecto de proceso de experimentación.	260
Anexo No. II.2	PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE LOS ORIENTADORES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL DISTRITO FEDERAL 1956-1957	261
Anexo No II.3	PROGRAMA de actividades del Orientador de las escuelas secundarias diurnas del D.F., según fue elaborado por el Seminario de Orientadores noviembre de 1958	263
Anexo No. II.4	PROGRAMA MÍNIMO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL 1961-1966-1967	271
Anexo No.II.5	BOSQUEJO DEL PROGRAMA DEL ASPECTO COLECTIVO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL (Una hora semanal de actividades en el 3er grado)	277
Anexo III.1	La Estrategia metodológica	280
Anexo III.2.1	Plano de localización	282
Anexo III.2.2	Plano de la escuela	283
Anexo III.3.1	Cuestionario redes semánticas	284
Anexo III.3.2	Ejemplo de cuestionario de redes semánticas contestado	287
Anexo III.3.3	Frecuencia de valores	289
Anexo III.3.4	CUESTIONARIOS SOBRE EL “MARCO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR” Sin contestar y contestado.	293
Anexo III.3.5	Entrevistas con una orientadora	300
Anexo III.3.6	Fragmento de Transcripción del texto derivado de la participación de los informantes en el grupo focal, llevado a cabo en la Junta Consejo que se realizó el día 28 del mes de junio de 2012.	308

INDICE DE TABLAS

Tabla	Capítulo	Título	Página
Tabla 1	I	Mapa curricular. Ciclo escolar 2006-2007	45
Tabla 2	II	Organización del plan general de trabajo de la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional.	82
Tabla 3	II	Actividades que le competían al orientador en 1958.	89
Tabla 4	II	Datos comparativos de las funciones asignadas al orientador en tres diferentes momentos 1957, 1993 y 2006	98
Tabla 5	II	Datos comparativos de las funciones asignadas al jefe de grupo en 1957 y a los tutores a partir de 2006 con la reforma.	101
Tabla 6	II	Datos comparativos del tiempo en horas a la semana que se le han asignado al orientador en los diferentes momentos.	103
Tabla 7	II	Datos comparativos del perfil requerido para ser orientador	104
Tabla 8	III	Incidencia por motivos de reporte. Primer grado.	123
Tabla 9	III	Incidencia por motivos de reporte. Segundo grado.	124
Tabla 10	III	Incidencia por motivos de reporte. Tercer grado.	124
Tabla 11	III	Datos de los informantes en el establecimiento 3	127
Tabla 12	III	Relaciones entre categorías y subcategorías.	132
Tabla 13	IV	Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar. Primer grado.	154
Tabla 14	IV	Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar. Segundo grado.	154
Tabla 15	IV	Categorización de conductas disruptivas en el marco para la convivencia escolar. Tercer grado.	158

Anexo No. II.1

Oficio 3827

DIRECCIÓN GENERAL DE
SEGUNDA ENSEÑANZA

ASUNTO: Rel. Con su proyecto de proceso de experimentación.

México, D.F., a 25 de febrero de 1952.

C. PROFR.

LUIS HERRERA Y MONTES

P r e s e n t e.

Me permito informar a usted que fue presentado, a la consideración del C. Secretario de Educación Pública, su proyecto para realizar un proceso de experimentación en los servicios de la orientación vocacional, en las Escuelas de Segunda Enseñanza. Tal proyecto mereció la aprobación del C. Secretario en los aspectos relativos a FINALIDADES y DESARROLLO y, en el de ORGANIZACIÓN, autorizó las siguientes modalidades:

1ª.- Crear la Oficina de Orientación Vocacional, adscrita al Departamento Técnico de la Dirección General de Segunda Enseñanza, con tres secciones:

- a).- La de Información Vocacional,
- b).- La de exámenes Psicotécnicos y
- c).- La de Entrevista y Asesoramiento.

2º.- Instalar esta oficina en el local que para el efecto ha proporcionado el C. Director de la Escuela Normal Superior.

3a.- Utilizar, en los trabajos de experimentación, el equipo técnico que usted ofrece, el cual será alquilado por la Secretaría de Educación, mediante el Contrato correspondiente.

4ª.- Los trabajos de experimentación serán dirigidos y realizados por el personal que usted propone, para el que se destinan 4 plazas de Pedagogo "A" y 3 plazas iniciales de Profesor "A" de Enseñanza Secundaria.

Atentamente

EL DIRECTOR GENERAL.

JOSÉ ANTONIO MAGAÑA.

Anexo No. II.2

Un programa de Orientación Educativa y Vocacional
OFICINA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL DEL
DEPARTAMENTO TÉCNICO DE SEGUNDA ENSEÑANZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE LOS ORIENTADORES
DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL DISTRITO
FEDERAL 1956-1957

- A. En relación con la salud de los alumnos, promover o sugerir medidas para:
1. El examen y la atención médica general de los alumnos, particularmente de la vista, los oídos y la boca.
 2. Procurar que los alumnos lleven una dieta alimenticia, higiénica y adecuada.
 3. La vigilancia, desde el punto de vista higiénico, de los ejercicios físicos de los alumnos.
 4. El mejoramiento de las condiciones de los locales y del mobiliario, desde el punto de vista de la higiene y la comodidad de los escolares.
 5. La organización de programas, películas y conferencias con fines de educación higiénica.
- B. Orientación Vocacional.
1. Recolección de informes actuales sobre oportunidades educativas y ocupacionales, apropiadas para los alumnos de la escuela.
 2. Organizar programas de conferencias y películas informativas.
 3. Aprovechar el periódico mural para proporcionar informes vocacionales a los alumnos de la escuela.
 4. Organización del programa de visitas a las escuelas profesionales, a los centros de trabajo y a profesionistas.
 5. Aplicación y estudio de cuestionarios, escalas, pruebas y documentos personales.
 6. Ayudar a conseguir empleo a los alumnos que lo necesiten.
 7. Ayudar a los alumnos que terminan la secundaria a ingresar en escuelas postsecundarias, en las que se propongan continuar sus estudios como consecuencia de su encauzamiento.
 8. Realizar la entrevista personal con los alumnos y con los padres.
 9. Llevar el expediente individual de los sujetos.
- C. Relación con los problemas de adaptación familiar, escolar, social y de carácter emocional.
1. Identificación y encausamiento de alumnos con problemas íntimos, familiares y de relaciones personales.
 2. Aplicación y estudio, para esos fines, de cuestionarios, escalas, pruebas y documentos personales.
 3. Observación sistemática de los alumnos que requieran una mayor atención.

4. Estimular y organizar la colaboración de los maestros para el estudio y el tratamiento de los alumnos.
 5. Entrevistas con padres y alumnos para los fines del encauzamiento de éstos.
 6. Organizar, conjuntamente con los maestros, pláticas, discusiones, conferencias, asambleas y otras actividades de carácter cívico y moral.
 7. Informar a los alumnos sobre aquellos aspectos del reglamento escolar y de las disposiciones que deben conocer en relación con su comportamiento y sus estudios.
 8. Participar en la organización y el funcionamiento de clubes.
 9. Sugerir modificaciones al reglamento escolar y a las disposiciones relacionadas con la conducta de los alumnos.
 10. Elaboración de un directorio bibliográfico de lecturas recreativas, cívicas y morales.
 11. Investigación y encauzamiento de los hábitos y condiciones de vida y de recreación de los alumnos.
 12. Relacionarse con agencias e instituciones asistenciales, médicas y con centros de trabajo que puedan proporcionar alguna ayuda a los alumnos de la escuela.
 13. Registrar en el expediente personal del alumno, los datos que se obtengan como consecuencia de su tratamiento.
- D. Encauzamiento del aprendizaje de los alumnos.
1. Realizar investigaciones que permitan prever los fracasos de los alumnos en sus estudios.
 2. Aplicación de pruebas con fines de diagnóstico y pronóstico en el aprendizaje.
 3. Promover campañas y medidas encaminadas al mejoramiento de la lectura de los alumnos.
 4. Conducir pláticas y ejercicios en los grupos para el mejoramiento de los hábitos de estudio de los alumnos.
 5. Abordar casos especiales de retraso escolar.
 6. Llevar al cabo reuniones con los maestros para tomar medidas que tiendan a mejorar el aprovechamiento de los alumnos.
 7. Ayudar a los alumnos a elaborar su horario de estudio.
 8. Sugerir la adaptación de los programas, los procedimientos y las tareas escolares.

Publicado en el folleto de la S.E.P.

“La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza” del Profr. Luis Herrera y Montes, México 1960.

Anexo No. II.3

PROGRAMA de actividades del Orientador de las escuelas secundarias diurnas del D.F., según fue elaborado por el Seminario de Orientadores que tuvo efecto durante los días del 3 al 15 de noviembre de 1958 en el Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública.

I. Para el conocimiento de alumno.

- | A. Actividades mínimas: | ETAPA |
|--|--------------------|
| 1. Prueba de comprensión de lectura.
(por lo menos en el 1er. Año)..... | (1/a.) |
| 2. Prueba de vocabulario.
(por lo menos en el 1er. Año)..... | (1/a.) |
| 3. Prueba de inteligencia general.
(por lo menos en el 3er. Año)..... | (1/a. Pref.) |
| 4. Fichas autobiográficas (1° y 3er. Años)..... | (1/a. Pref.) |
| 5. Cuestionario de intereses vocacionales.
(3er. año)..... | (2/a.) |
| 6. Cuestionario de autoapreciación de aptitudes.
(3er. año)..... | (2/a.) |
| 7. Guiar al alumno a llevar un expediente personal con aquellos resultados de sus pruebas, cuestionarios, entrevistas, etc. que se considere conveniente que conozca.
(1°, 2° y 3°s. años)..... | (1/a. 2/a. y 3/a.) |
| 8. Concentración y organización de los datos para la preparación y realización de la entrevista..... | (2a. y 3a. Pref.) |
| B. Actividades complementarias altamente recomendables. | |
| 1. Prueba de razonamiento aritmético.
(por lo menos en el 1er. Año)..... | (1/a.) |
| 2. Prueba de mecanizaciones aritméticas.
(por lo menos en el 1er. Año)..... | (1/a.) |
| 3. Informe del padre o la madre acerca del alumno.
(3er. Año preferentemente)..... | (1/a. y 2/a.) |
| 4. Obtener informes de los maestros acerca de los alumnos.
(1°, 2° y 3°)..... | (2/a.) |
| 5. Obtener composiciones elaboradas por los alumnos. | |

(1° Pref.)..... (1/a. 2/a.)

C. Actividades complementarias de importancia secundaria.

1. Cuestionario de ajuste de Bell
(1°s años).....(2/a.)
2. Cuestionarios de Hábitos de Estudio de Wrenn.
(3er. año).....(1/a. Pref.)
3. Cuestionario informal de pocas preguntas sobre
hábitos de estudio (1° y 2°)(1/a. Pref.)
4. Cuestionarios sobre gustos y aptitudes que los
alumnos crean haber revelado desde 6° año de
primaria (3° Pref.)..... (2/a.)
5. Guión autobiográfico (1° Pref.)..... (2/a.)
6. Composición con valor proyectivo.
(1° Pref.)..... (2/a.)
7. Llevar una ficha o registro acumulativo de los
alumnos desde el 1er año.....

II Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.

A. Actividades mínimas:

1. Colaborar con los maestros de la clase y
Jefes de Grupo en las indicaciones y
Prácticas de estudio dirigido. Énfasis
especial sobre cómo estudiar al hallarse
próximos los exámenes, tomando como
base las calificaciones que ya tienen los
propios alumnos. Dos o tres meses después
de iniciadas las labores procurar que cada
alumno elabore su horario especial de
estudio. (1° Pref.)..... (2/a.)
2. Procurar que antes de los exámenes
semestrales se informe a los alumnos
cómo se hacen los promedios de
calificaciones (1°, 2° y 3°)..... (2/a.)
3. Procurar que los alumnos estén debidamente
informados sobre lo que les convenga hacer
en caso de salir reprobados (1°, 2° y 3°)..... (2a. y 3a.)
4. Colaborar con los maestros y Jefes de Grupo
en la discusión con los alumnos sobre las
causas de su reprobación. (1°, 2° y 3°)..... (2a. y 3a.)

5. Entrevista personal con los alumnos y los padres para abordar problemas de estudio en el hogar. (3°. Pref.)..... (2/a.)
6. Colaborar con los jefes de grupo en la discusión con los padres de familia cuyos hijos han salido reprobados en 3 o más materias. (1°, 2° y 3°)..... (2a. y 3a.)

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

1. Discutir con los padres de familia en reuniones breves la forma como deben colaborar para mejorar los hábitos de estudio de sus hijos. (En lo posible en todos los grados. (2/a.)

C. Actividades complementarias de importancia secundaria.

1. Procurar que se lleve un registro permanente y mensual de algunos alumnos reprobados. (3°. Pref.)..... (2/a.)
2. Procurar que los jefes de grupo elaboren gráficas de aprovechamiento al terminar el semestre. (1°, 2° y 3°)..... (2a.)

III. Actividades relacionadas con la adaptación escolar del alumno.

A. Actividades mínimas:

1. Procurar que los alumnos estén enterados de las normas y disposiciones en relación con su conducta dentro de la escuela. (1°, 2° y 3°)..... (1/a, 2/a. y 3/a.)
2. Relacionar las investigaciones sobre los intereses y aptitudes de los alumnos con actividades que puedan realizar en la escuela. (3°. Pref.)..... (2/a.)
3. Entrevista personal para abordar problemas especiales de adaptación a las normas y disposiciones escolares. (2/a.)
4. Entrevista personal para abordar problemas de los alumnos que trabajan.

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

1. Actividades con los alumnos de primer grado para familiarizarlos y adaptarlos a la vida escolar..... (1/a, 2/a.)
2. Entrevista personal para abordar problemas de desadaptación escolar. (2/a.)
3. Recomendaciones generales para que los alumnos se entiendan bien con los maestros. (1°. Pref.)..... (1/a.)

IV.- Actividades tendientes al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los alumnos.

A. Actividades mínimas:

1. Entrevistas personales para abordar problemas relacionados con los conflictos familiares que tengan que ver con el aprovechamiento y la conducta del alumno. (1/a.)
2. Entrevistas personales para abordar problemas originados en conflictos entre maestro y alumno (Estos problemas deben ser abordados en primera instancia por el maestro jefe de grupo)..... (2/a.)
3. Entrevistas personales para abordar problemas de conducta del alumno. (3°. Pref.)..... (2/a.)

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

1. Trabajo en los grupos para mejorar las relaciones de los alumnos entre sí. (3°. Pref.)..... (1/a y 2/a.)

V.- Actividades relacionadas con la elección de carrera.

A. Actividades mínimas:

1. Sobre la base de la aplicación de un cuestionario guiar al alumno en el estudio de las ocupaciones que más le interesen, principiando por la elección de la rama correspondiente. Para esto el Orientador se reunirá con grupos clasificados por intereses estimulándolos a leer la Guía y a consultar ramas y familias de ocupaciones. (3er año)..... (2/a.)
2. Solicitar la colaboración de los catedráticos a efecto de que informen a los alumnos sobre las carreras que se relacionen con la materia que impartan. (3er año)..... (2/a.)
3. Tres o cuatro meses antes de terminar los cursos,

- concentración de los datos del servicio de Orientación vocacional, a efecto de darlos a conocer a los padres y de preparar las últimas entrevistas vocacionales. (3er año)..... (2/a.)
- 4. Proyección de bandas de información vocacional y de otros asuntos relacionados con la orientación general de los alumnos. (3er año)..... (2/a.)
- 5. Informar a los padres de familia sobre el resultado de la orientación vocacional con sus hijos, por lo menos en los casos que especialmente se requiera. (3er año)..... (2/a y 3/a.)

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

- 1. Elaborar y fijar carteles que informen con toda oportunidad acerca de escuelas y carreras nuevas.
- 2. Reuniones con los padres de familia para discutir con ellos problemas que les sean comunes en relación con la orientación de sus hijos. (3er año)..... (2/a.)

C.- Actividades complementarias de importancia secundaria.

- 1. Hacer que distintos grupos de 3er año realicen trabajos para dar a conocer a sus compañeros los campos ocupacionales que más les interesen..... (2/a.)
- 2.- Procurar que los alumnos de 3er. año se relacionen con profesionistas que desempeñan las ocupaciones que más les interesan (2a.)

VI.- Actividades destinadas a ayudar a los alumnos a ingresar en escuelas postsecundarias.

A. Actividades mínimas:

- 1. Discutir con los alumnos lo que pueden hacer si no son admitidos en las escuelas postsecundarias de su preferencia..... (2/a.)
- 2.- Llevar un fichero de escuelas especiales y particulares a que pueden concurrir los alumnos al concluir los estudios de secundaria (2/a.)
- 3.- Información sobre los trámites y requisitos de ingreso de las escuelas postsecundarias (3er. año)(3/a.)

C.- Actividades complementarias de importancia secundaria.

- 1.-Aprovechar los servicios de estudiantes de escuelas Postsecundarias para la información vocacional de los alumnos. (Estas actividades deben realizarse bajo supervisión y con la intervención directa del Orientador, encaminándola exclusivamente a informar a los muchachos que previamente han decidido ingresar a las correspondientes escuelas.) (3er. año) (3/a.)

VII.- Actividades destinadas a ayudar a los alumnos en sus problemas de salud, higiene y arreglo personal.

A. Actividades mínimas:

1. Entrevista personal para discutir problemas originados en la deficiencia física (particularmente de los órganos de sentidos) (3°. Pref.) (2/a.)

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

1. Remitir al médico o a la policlínica los alumnos que necesitan atención médica, y procurar que se les preste el debido servicio. (En lo posible en todos los grados) (1/a, 2/a. y 3/a.)

C.- Actividades complementarias de importancia secundaria.

1. Entrevista personal para discutir con los alumnos sus problemas de índole sexual (3°. Pref.) (2/a.)
- 2.- Entrevista personal para abordar problemas de arreglo Personal (3°. Pref.) (2/a.)

VIII.- Actividades encaminadas a ayudar a los alumnos a resolver sus problemas económicos.

C.- Actividades complementarias de importancia secundaria.

1. Entrevista personal para abordar problemas económicos de los alumnos (3°. Pref.) (2/a.)
- 2.- Guiar a los alumnos que lo deseen sobre la forma de solicitar trabajo en vacaciones. (3°)..... (2/a. y 3/a.)
- 3.- Colaborar con la trabajadora social ayudando a los alumnos que deseen trabajar en vacaciones a buscar colocación de acuerdo con sus intereses vocacionales (3°) (2/a. y 3/a.)

IX.- Actividades diversas encaminadas a crear condiciones escolares favorables

para la O.E.V.

A. Actividades mínimas:

1. Formulación del programa y horario de trabajo del orientador, para todo el año, con aprobación del Director de la escuela. (1/a.)
2. Presentación del orientador por el Director de la Escuela, en los grupos con los que ha de trabajar..... (1/a.)
- 3.- Colaborar con los maestros en la formación de grupos de opción, así como para cambiar alumnos de unos grupos a otros. (3er año)..... (1/a.)
- 4.- Juntas iniciales con los maestros particularmente de los grupos con que ha de trabajar..... (1/a.)
- 5.- Juntas con los maestros jefes de grupos. (3°. Pref.) (1/a y 2/a.)
- 6.- Reunión del orientador, Médico y Trabajadora Social para coordinar sus actividades (1/a.)

B. Actividades complementarias altamente recomendables.

1. Utilizando carteles, circulares y otros procedimientos, proporcionar informes sobre los planteles a que puedan concurrir los aspirantes a ingreso rechazados en esa secundaria. (1er año) (1/a.)

C.- Actividades complementarias de importancia secundaria.

1. Colaborar con los maestros en la formación de comisiones de alumnos con fines de aprovechamiento, puntualidad y asistencia. (1°, 2° y 3°)..... (1/a.)
- 2.- Participar en la formación de clubes en las reuniones periódicas de los maestros encargados de ellos. (1°, 2° y 3°) (1/a. y 2/a.)
- 3.- Colaborar con las personas encargadas del periódico mural de la escuela (2/a.)
- 4.- Colaborar en la selección de los alumnos de 1er Ingreso. (1°)..... (1/a.)
- 5.- Participar en la clasificación de alumnos (1° Pref.) (1/a.)
- 6.- Participar en la formulación de programas de asambleas.. (1/a. y 2/a.)
Personal (3°. Pref.) (2/a.)

X.- Actividades destinadas a contribuir al mejoramiento de los procedimientos

y técnicas de la O.E.V.

1. Colaborar en el mejoramiento de las técnicas de orientación vocacional; idear o adaptar nuevos instrumentos, sugerir modificaciones a los existentes, remitir a la Oficina de Orientación Vocacional informes y datos estadísticos que permitan mejorar los cuestionarios y pruebas, etcétera. (1º, 2º y 3º) (1/a. 2/a. y 3ª.)

NOTA EXPLICATIVA:

Los números que se anotan entre paréntesis al final de cada actividad, indican las etapas (1/a. 2/a. y 3ª.) en que se realizará dicha actividad.

LAS ETAPAS SON:

- 1/a Iniciación de cursos
- 2/a Después de las actividades propias de iniciación de cursos hasta antes de los exámenes finales.
- 3/a Actividades relacionadas con los exámenes finales y la clausura de cursos.

México, DF a 5 de diciembre de 1958

El Jefe de la oficina de
Orientación Vocacional.

Profr. Luis Herrera y Montes.

ANEXO No. II.4

PROGRAMA MÍNIMO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL D.F. 1961-1966-1967

NOTA: Las actividades incluidas entre paréntesis no se consideran obligatorias, siendo sólo sugerencias altamente recomendables.

PRIMER AÑO

Primer semestre:

I. Para el conocimiento del alumno:

A. Documentos personales:

(Mi autobiografía) o (Cuestionario de datos autobiográficos 1967).
(Composiciones acerca de sí mismo; ejemplos: “Cómo fui como alumno de la escuela primaria”, “mis amigos”).
Guión autobiográfico: “mis primeros recuerdos de niño, ”, “Mi hogar”, “Mi vida en la escuela primaria”, “Lo que no me gusta de la escuela”, etcétera).
(Libreta personal de registro llevada por los alumnos).

B. Registro de un mínimo de datos para archivarlos:

Resultado del examen de admisión.
(Calificaciones de la escuela primaria)
(Datos médicos).
(Datos sociales).

C. Aplicación de pruebas:

De inteligencia: Prueba Otis Beta, (Prueba Terman colectiva).

D. Otros materiales:

(Informe del padre o la madre acerca del alumno, en casos especiales, cuestionario que servirá como antecedente de entrevista).

II. Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.

A. Medidas principales para prevenir el fracaso en cuanto a formas de estudio:

- Sugerencias prácticas de estudios para los alumnos y sus padres. Estas pueden ser explicaciones verbales o por escrito.
- Insistir particularmente en hábitos de lectura.
-

III. Para localizar alumnos con problemas:

- A. (Buzón de informes y preguntas para maestros, padres de familia o personas que deseen proporcionar o solicitar colaboración al Orientador de la escuela).
- B. Solicitar la dirección que proporcione a cada maestro una lista de sus alumnos para que anoten, periódicamente, principiando a fines de abril, los casos que revelen un comportamiento notoriamente positivo o negativo, por lo que se refiere a su conducta y a su aprendizaje. Cada caso que se anote deberá ser descrito suficientemente

IV. Para la adaptación del alumno a la escuela

(Reuniones frecuentes con los alumnos al principio del año para ayudarlos a adaptarse y a estudiar).

Dar a conocer a los padres de familia las funciones del Orientador en la Escuela, esto podrá realizarse en una junta o por escrito.

Procurar que los alumnos estén enterados oportunamente de las normas y disposiciones, en relación con su conducta dentro de la escuela, de cómo se hacen los promedios y de lo que les convenga hacer, en caso de salir reprobados.

(Pláticas por Psicólogos sobre problemas de relaciones interpersonales).

V. Atención de casos especiales:

(Entrevistas personales con fines de orientación educativa y para atender problemas de conducta, relaciones interpersonales y aprendizaje).

Ayuda especial para los Directores que lo soliciten, en cuanto a las actividades tecnológicas.

PRIMER AÑO.

Segundo semestre:

Para mejorar el aprovechamiento del alumno:

(Al principiar el segundo semestre es muy recomendable hacer una concentración y un análisis gráfico de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer semestre. De ser posible, que sean los maestros jefes de grupo u otros maestros quienes lo hagan. Dar a conocer los resultados a maestros y alumnos)

Atención a los casos especiales:

(Entrevistas personales con fines de orientación educativa y para atender problemas de conducta, relaciones interpersonales y aprendizaje)

SEGUNDO AÑO

Primer semestre:

I. Para el conocimiento del alumno:

- A. Aplicación de pruebas:

De inteligencia: Prueba Otis Autoadministrativa.

Batería de Habilidad para el estudio. Forma B:

Test I. Comprensión de lectura

Test II. Vocabulario

Test III. Razonamiento aritmético

(Informe del padre o la madre acerca del alumno, en casos especiales, que servirá como antecedente de entrevista).

II. Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos:

(Concentración y análisis de las calificaciones de primer año:

a) representación gráfica, b) porque suben o bajan los alumnos en algunas materias, c) sus éxitos y fracasos).

(Cuestionario informal de hábitos de estudios).

Recomendaciones y prácticas sobre hábitos de estudio.

III. Para localizar alumnos con problemas:

A. (Buzón de informes y preguntas para maestros, padres de familia o personas que deseen dar o solicitar colaboración al Orientador de la escuela)

B. Solicitar a la Dirección que proporcione a cada maestro una lista de sus alumnos para que anoten, periódicamente, principiando a fines de abril, los casos que revelen un comportamiento notoriamente positivo o negativo, por lo que se refiere a su conducta y a su aprendizaje. Cada caso que se anote deberá ser descrito suficientemente.

IV. Para la adaptación del alumno a la escuela:

Procurar que los alumnos estén enterados oportunamente de las normas y disposiciones en relación con su conducta dentro de la escuela, de cómo se hacen los promedios y de lo que les convenga hacer, en caso de salir reprobados.

(Pláticas por Psicólogos sobre problemas de relaciones interpersonales).

V. Atención de casos especiales

(Entrevistas personales con fines de orientación educativa y para atender problemas de conducta, relaciones interpersonales y de aprendizaje).

SEGUNDO AÑO:

Segundo semestre

I. Para mejorar el aprovechamiento del alumno:

(Al principiar el segundo semestre es muy recomendable hacer una concentración y un análisis gráfico de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer semestre.

De ser posible que esto lo hagan los maestros jefes de grupo u otros maestros.

Dar a conocer los resultados a maestros y alumnos).

II. Atención de casos especiales:

(Entrevistas personales con fines de orientación educativa para atender problemas de conducta, relaciones interpersonales y aprendizaje).

TERCER AÑO

Primer semestre:

I. Para el conocimiento del alumno:

A. Aplicación de pruebas:

De inteligencia: Prueba Otis autoadministrativa. (Prueba de Matrices Progresivas. Prueba Dominó).

Batería de Habilidad para el Estudio. Forma A:

Test. I Comprensión de lectura. (Forma única 1966 1967)

Test. II Vocabulario Formas A o B

Test. III Razonamiento aritmético. Formas A o B.

B. Documentos personales: (Ficha autobiográfica), (¿quién es el qué?).

Otros materiales: (¿Qué tipo de actividades te ha interesado más?)

(Informe del padre o la madre acerca del alumno, en casos especiales, cuestionario que servirá como antecedente de una entrevista).

II. Para mejorar el aprovechamiento de los alumnos:

(Concentración y análisis de las calificaciones de segundo año: a) representación gráfica, b) por qué suben o bajan los alumnos en algunas materias c) sus éxitos y fracasos).

III. Para localizar alumnos con problemas:

A. (Buzón de informes y preguntas para maestros, padres de familia o personas que deseen dar o solicitar colaboración al Orientador de la escuela.)

B. Solicitar a la Dirección que proporcione a cada maestro una lista de sus alumnos para que anoten, periódicamente principiando a fines de abril, los casos que revelen un comportamiento notoriamente positivo o negativo, por lo que se refiere a su conducta y a su aprendizaje. Cada caso que se anote deberá ser descrito suficientemente.

IV. Para la adaptación del alumno a la escuela.

Procurar que los alumnos estén enterados oportunamente de las normas y disposiciones en relación con su conducta dentro de la escuela, de cómo se hacen los promedios y de lo que les convenga hacer en caso de salir reprobados. (Pláticas por Psicólogos sobre problemas de relaciones interpersonales).

V. Atención de casos especiales:

(Entrevistas personales con fines de orientación educativa para atender problemas de conducta, relaciones interpersonales y aprendizaje).

TERCER AÑO

Segundo semestre:

I. Para mejorar el aprovechamiento del alumno:

(Al principiar el segundo semestre es muy recomendable hacer una concentración y un análisis gráfico de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer semestre. De ser posible que esto lo hagan los maestros jefes de grupo y otros maestros. Dar a conocer los resultados a maestros y alumnos).

II. Atención de casos especiales

Entrevistas personales con fines de orientación y problemas vocacionales, de conducta, relaciones interpersonales y aprendizaje.

III. Programa de orientación vocacional:

1. Plática inicial de carácter general por el Orientador de la Escuela o por el Orientador visitante, abordando principalmente los siguientes temas:

- a) Importancia de una elección vocacional *reflexiva*.
- b) Errores frecuentes que cometen los alumnos.
- c) Pasos que deben darse
- d) Respuesta a preguntas de los alumnos.

(Invitar a los padres a escuchar esta plática y atenderlos personalmente cuando lo soliciten).

2. Aplicación del cuestionario de intereses y autoapreciación de aptitudes hasta obtener perfiles y discutir la correspondencia o contradicción entre ambos.
3. Discusión de las ramas y familias de ocupaciones con cada grupo clasificado por intereses.
4. Pláticas de información vocacional por profesionistas sobre la base de un cuestionario previamente elaborado y puesto anticipadamente en manos de ellos. Estas exposiciones deben referirse más bien a ramas y familias ocupacionales que a carreras específicas.

5. Discusión de casos individuales, ya sea mediante la entrevista o en pequeños grupos.
6. Dos o tres reuniones de carácter informativo acerca de los estudios y requisitos de ingreso a las escuelas preparatorias, vocacionales, normales y otras de estudios especiales.

ANEXO II.5

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DIRECCIÓN GENERAL DE SEGUNDA ENSEÑANZA

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y V O C A C I O N A L 1961

BOSQUEJO DEL PROGRAMA DEL ASPECTO COLECTIVO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL (Una hora semanal de actividades en el 3er grado)

NOTA PRELIMINAR:

El presente programa tiene un carácter experimental en tanto que quedará sujeto a las rectificaciones progresivas que la práctica constante de los orientadores vaya aconsejando. Periódicamente, en juntas que se tengan para el efecto, los orientadores sugerirán las substituciones, supresiones y adiciones que la experiencia les haya indicado.

El programa se ha elaborado para su aplicación dentro del plan de estudios de secundaria que ha de substituir el vigente. Se destina para las tareas de orientación colectiva del tercer grado de secundaria, que necesariamente han de ser complementarias de las que realice el orientador en forma individual con los alumnos.

Es obvio decir que cada orientador deberá utilizar el programa con flexibilidad, haciendo los ajustes que considere necesarios, para adaptarlo a sus recursos y a las necesidades y características tanto de la escuela como de los alumnos. Sin embargo, se desea que procure realizar en lo posible todos los aspectos fundamentales del mismo.

I. Problemas y objetivos:

- 1°. Encauzar a los alumnos en la mejor comprensión, el planteo y la resolución de sus problemas vocacionales, de adaptación escolar de estudio, interpersonales, económicos y de salud.
- 2°. Crear las condiciones favorables para el encauzamiento individual procurando que los alumnos se familiaricen con las funciones del orientador, con su trato personal y su forma de abordar los problemas.
- 3°. Encauzarlos en la reflexión colectiva de sus problemas comunes, para que aprendan a abordarlos sin temor y sin inhibiciones irracionales, al mismo tiempo que lo hacen con amplio espíritu de colaboración.

II. Procedimientos y actividades:

- 1°. Aplicación de pruebas colectivas con fines de diagnóstico y pronóstico personal.
 - a) De inteligencia;
 - b) De lectura comprensiva;
 - c) De vocabulario;
 - d) De razonamiento aritmético;

- e) De aptitud y de todas aquellas que se consideren valiosas para el conocimiento del alumno.
- 2°. Aplicación de cuestionarios y escalas:
- a) De intereses;
 - b) De autoapreciación;
 - c) De hábitos de estudio, etcétera.
- 3°. Proyección de películas y bandas, visitas y conferencias de información sobre problemas:
- a) Vocacionales;
 - b) De adaptación escolar;
 - c) De estudio dirigido;
 - d) De salud, etcétera.
- 4°. Discusiones sobre problemas de diversa naturaleza:
- a) Vocacionales
 - b) Familiares
 - c) De relaciones interpersonales
 - d) De adaptación escolar
 - e) Económicos, etcétera
- 5°. Prácticas de estudio dirigido:
- a) Explicación a los alumnos sobre las formas más adecuadas para estudiar, para tomar notas, participar en clase y preparar exámenes;
 - b) Discusiones en el grupo relacionadas con estos mismos temas;
 - c) Ejercicios y demostraciones con temas de diversas materias, tendiendo a crear en los alumnos actitudes y hábitos adecuados de estudio.
- 6°. Encauzamiento de los alumnos en el conocimiento de sus propias características personales:
- d) Información y discusión sobre los resultados que se obtuvieron con las pruebas, escalas y cuestionarios que les fueron aplicados a los mismos alumnos;
 - e) Orientarlos sobre la mejor manera de organizar los datos para su mejor conocimiento personal;
 - f) Encauzarlos para que prosigan por sí mismos en la obtención y clarificación de nuevos informes.
- 7°. Estudio y discusión sobre las carreras y ocupaciones:
- a) Como consecuencia de la aplicación del cuestionario de intereses y de los exámenes de capacidad y aptitud, los propios alumnos, bajo la

- dirección del orientador, escogerán las ramas ocupacionales que convengan estudiar en el grupo;
- b) El orientador procurará clasificar a todos los alumnos del tercer grado de secundaria, según sus intereses predominantes, para fines de información y discusión de las carreras y ocupaciones;
 - c) Obtención de informes vocacionales a base de visitas, películas, bandas, conferencias, periódicos murales, etcétera, para dar a conocer las características de las carreras según convenga a los grupos clasificados.
 - d) Obtención de informes sobre las oportunidades de estudio existentes para los alumnos que terminan la secundaria, analizando las condiciones, las características y los requisitos de admisión de las escuelas a que preferentemente deseen ingresar los alumnos.
 - e) Discusión general por los alumnos tomando en cuenta los datos aportados para llegar a conclusiones y recomendaciones de carácter práctico.

III. Recomendaciones metodológicas:

- 1^a. La fase colectiva de la O.E.V. que desarrolla este programa es, necesariamente, complementaria de la fase individual que el orientador deberá realizar en forma directa y personal, con cada uno de los alumnos de los grupos correspondientes.
- 2^a. Cada una de las sesiones del trabajo en grupo tendrá un carácter espontáneo dando amplia oportunidad de iniciativa y participación de los alumnos. El orientador evitará toda tendencia a la imposición y a la sistematización programática propias de las asignaturas formales y procurará, por el contrario, que todos los alumnos intervengan en las diversas actividades con interés, satisfacción y naturalidad.
- 3^a. Consecuentemente, no se practicarán exámenes con fines de promoción, no se asignará a los alumnos tareas obligatorias. Toda tarea que realicen los alumnos, individual o colectivamente, obedecerá a la iniciativa y a la decisión del grupo, y tendrá por objeto el mejor esclarecimiento y resolución de sus problemas.

México, D.F. a 3 de febrero de 1961

Profr. Luis Herrera y Montes.

ANEXO III.1

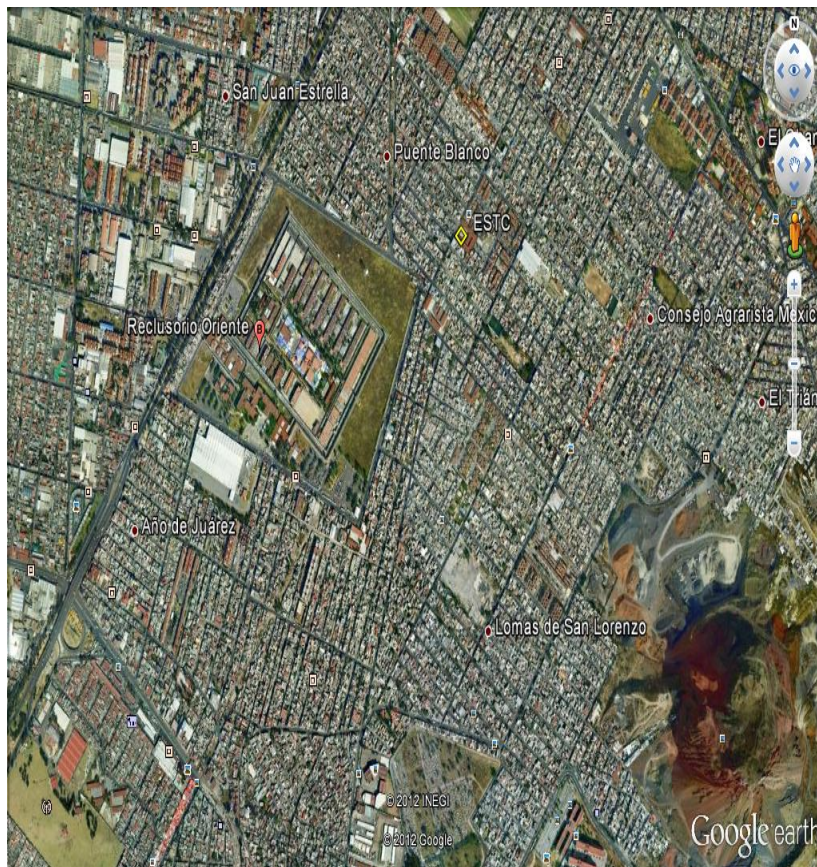
Anexo 3.1 La Estrategia metodológica.

Se diseñó esta estrategia metodológica por considerar que a través de ella era viable construir los datos con los que fuera posible reunir la información para contestar de manera analítica a la pregunta central de investigación.

MOMEN- TOS	ESTRATEGIA	
1	Investigación documental. Esta fase atraviesa todo el diseño.	<p>En un primer momento se llevó a cabo la investigación documental en la que se conjuntó la base de insumos a partir de la utilización de diversas fuentes.</p> <p>Primera aproximación a las nociones: rol, tensiones y orientación educativa, vocacional y profesional. Connotación teórica y práctica. La práctica de la orientación en los procesos que llevan a cabo los jóvenes estudiantes para la toma de decisión respecto a la actividad, oficio o profesión a la que se va a dedicar dentro del dispositivo económico, nos lleva a la conclusión de que las concepciones acerca de la orientación educativa, vocacional y profesional se deben a la relación que guarda con las diferentes disciplinas como la psicología educativa, social, la pedagogía y la sociología. También nos lleva a concluir que estas nociones se engarzan finalmente en la práctica. Este recorrido por los antecedentes histórico conceptuales de la noción: Orientación, constituye el Capítulo I.</p> <p>Análisis crítico de documentos que contengan información acerca de cómo se institucionalizaron las prácticas de la orientación, los objetivos, las normas, los valores, las jerarquías, las concepciones teóricas y filosóficas, disposiciones arquitectónicas y necesidades teóricas y prácticas; es decir, el dispositivo génesis de dichas prácticas.</p>
2	Observación Participante (investigación de campo en un escenario escolar).	<p>En un primer momento se llevó a cabo la observación participante en dos secundarias, desde la hora de entrada hasta la hora de la salida, observando: ¿qué ocurre?, ¿cómo ocurre?, ¿con quién ocurre?, ¿dónde ocurre?, tratando de conocer informantes, espacios, tiempos, rituales. A partir de ésta se establecieron estrategias y encuadres, se</p>

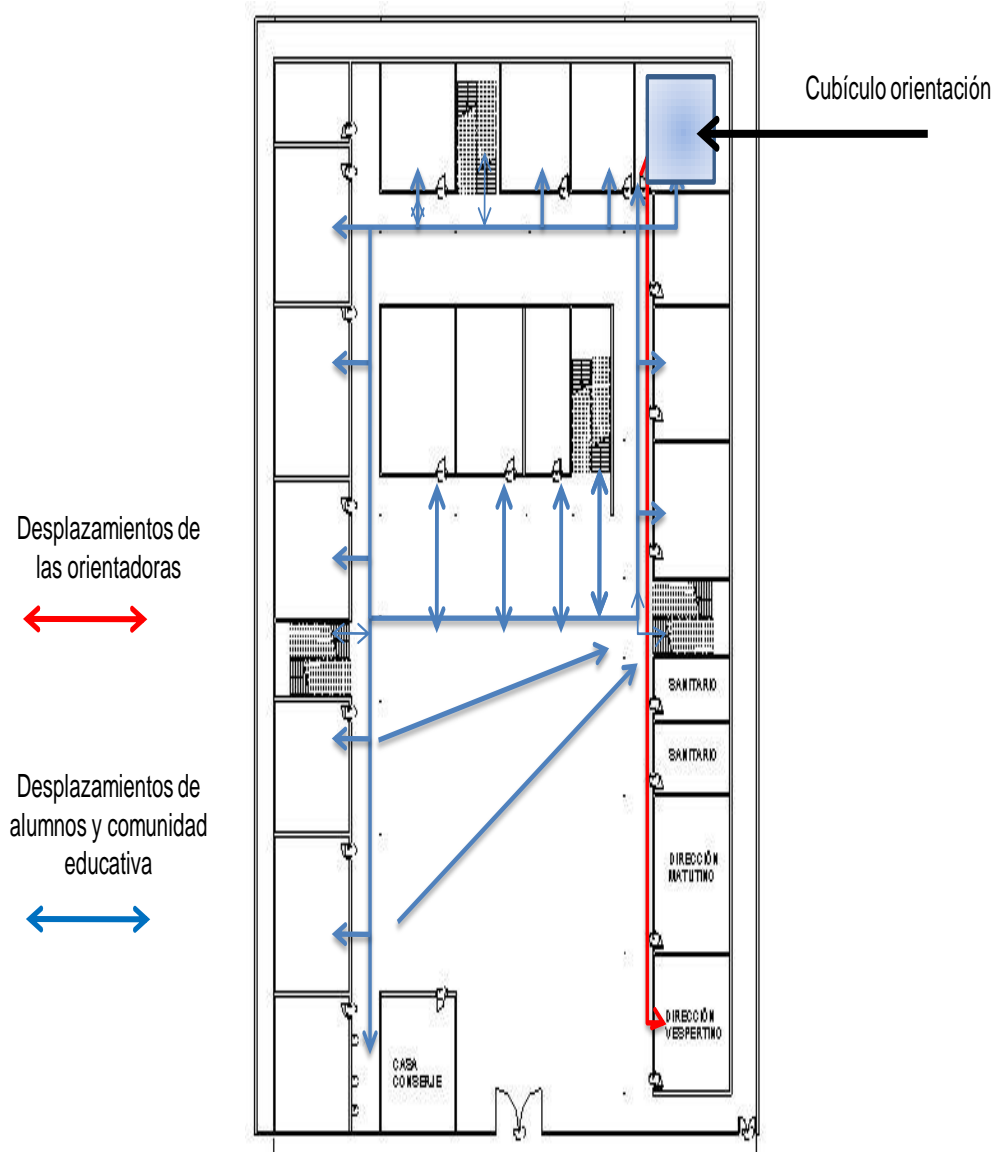
	Preparatoria al trabajo de campo.	definieron los criterios para seleccionar a quiénes podrán ser los informantes, los escenarios y tentativamente las técnicas e instrumentos.
3	Puesta en marcha del trabajo de campo.	Se estructuraron algunas categorías a partir de los datos obtenidos con base en el diario de campo del primer momento.
		Definición de criterios para la selección de escenarios e informantes.
		Selección de escenarios e informantes.
		Escala semántica: Permite el estudio del significado de manera “natural” directamente con los individuos, evitando el uso de taxonomías artificiales. Es una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico y con esto, al estudio del conocimiento.
		Preparar entrevistas y cuestionarios. Selección tentativa de técnicas como Entrevistas en profundidad: entrevista extensa con un experto en el tema de estudio, se trata de conseguir información de calidad sobre el sector en el que llevamos a cabo el estudio, cómo se trabaja dentro del sector y oportunidades con el fin de tener la visión de personas clave, obteniendo así un conocimiento completo y profundo. Grupos focales: consiste en la recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. El ambiente de grupo puede generar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes se expresan de una manera espontánea. Los resultados se encuentran disponibles con mayor rapidez para los miembros del proyecto. La técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa con los beneficiarios del proyecto y hace que el personal del mismo mejore sus habilidades para comunicarse.
4	Sistematización y análisis	1.- Sistematización en función de las preguntas. Escala semántica y entrevista.
		2.- Articulación de datos para el análisis.
		3.- Análisis con base en los referentes conceptuales.
5	Articulación de la sistematización.	Análisis con base en los referentes teóricos conceptuales.

Anexo III.2.1 PLANO DE LOCALIZACIÓN



FUENTE: Google earth

Anexo III.2.2 Plano de la escuela



ANEXO III.3.1

CUESTIONARIO REDES SEMÁNTICAS

1.- Según tu experiencia define la palabra “orientación” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

2.- Según tu experiencia define la palabra “**tutoría**” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

3.- Menciona 5 palabras que se relacionen con lo que significa para ti “**disciplina**” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

4.- Según tu experiencia define “**para qué sirve la orientación**” utiliza un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

5.- Según tu experiencia “**cuál es tu papel en la escuela**” utiliza un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

6.- Según tu experiencia define la palabra “**derechos**” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

7.- Según tu experiencia define la palabra “**respeto**” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

8.- Según tu experiencia define la palabra “**compromiso**” con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

ANEXO III.3.2

EJEMPLO DE CUESTIONARIO DE REDES SEMÁNTICAS CONTESTADO

1.- Según tu experiencia define la palabra "orientación" con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

2011

Te gustan la Noche y la
1 te dan sermones
4 A veces te Ayudan
2 te expulsan
3 te Regañan

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

2.- Según tu experiencia define la palabra "tutoría" con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

3 Debutar
1 Colorear
4 hablar los Problemas
2 Participar
5 Comunicarse

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

3.- Menciona 5 palabras que se relacionen con lo que significa para ti "disciplina" con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

3 Respetar
1 Comportarse
2 No hacer desastre
5 No Refearse
4 No Jugar

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

4.- Según tu experiencia define "para qué sirve la orientación" utiliza un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

5 Te expulsan
3 Reportes
1 Resuelven problemas
2 hablan con tpo
4 suspenden

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

5.- Según tu experiencia "cuál es tu papel en la escuela" utiliza un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

1 ser Alumna
2 Estudiar
4 P. los problemas
5 Platicar con Maestros
3 ser un buen compañero

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

6.- Según tu experiencia define la palabra "derechos" con un mínimo de 5 palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

1 Respetar
2 tomar decisiones
4 Cambiar la forma de ser
3 hablar
5 Tener Amistades

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

ANEXO III.3.3

FRECUENCIA DE VALORES

PRIMER GRADO: REDES SEMÁNTICAS

VALOR J: Resulta del total de las palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos, es un indicador de la riqueza semántica de la red. Valor J= 51

	ORIENTACIÓN	1	2	3	4	5	
1	Ayuda (4)	1,1,1,1 (4)	1,1,1,1 (8)	1 (3)	1 (4)	1,1 (10)	12
2	Comprender		1,1,1 (6)				3
3	Apoyo		1,1 (4)	1 (3)			3
4	Guía	1, (1)		1,1 (6)		1, (5)	4
5	Corrección	1, (1)			1,1 (8)		3
6	Sanción	1, (1)				1,	2
7	Castigar		1, (2)	1,1,			3
8	Expulsar	1, (1)					1
9	Suspensión		1, (2)				1
10	Disciplina	1, (1)					1
11	Arreglar problemas (5)	1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	1,1,1,1,1,1,1,1	1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	38
12	Dirección			1,1,1,	1,		4
13	Violencia			1,		1,	2
14	Robos	1, (1)			1,		2
15	Oficina	1 (1)					1
16	Orden (2)	1,1.					2
17	Seguridad	1, (1)		1,1,			3
18	Respeto		1,1,1,1,1,	1,	1,		7
19	Aclarar cosas		1,1,		1,1,	1,	5
20	Justificante (3)	1,1,1,	1, (2)	1,1,	1,1,	1,1,	10
21	Citatorios	1, (1)	1,1,1,1,	1,1,1,1,	1,	1,1,1,1,1,	14
22	Mochila (2)	1,1,		1,1,	1,	1,	6
23	Reportes		1,1,	1,1,	1,1,1,1,1,1,1,1,	1,1,1,1,1	15
24	Pelo					1,	1
25	Sudadera				1,		1
26	Mamá			1,		1,	2
27	Papeles, doctos.			1,	1,	1,1,1,	5
28	Declarar					1,	1
29	Enfermo		1, (2)				1
30	Proyecto de vida	1, (1)					1
31	Orienta (6)	1,1,1,1,1,1,	1,1,1,1,1,	1,1,1,	1,	1,	16
32	Consejos	1, (1)					1
33	Ser amable	1, (1)				1,1,	3
34	Expedientes grupo	1, (1)	1,1,		1,1,		5
35	Lista del grupo			1,1,	1,		3

36	Plática	1, (1)	1, (2)	1,	1,1,1,1,	1,1,1,1,	11
37	Decidir			3,	1,		4
38	alumno	1, (1)					1
39	confianza					1,	1
40	Organizar	1, (1)		1,			2
41	Quejas					1,	1
42	Mala conducta(2)	1,1,	1,		1,1,		5
43	Lo peor				1,		1
44	Regañan	1, (1)		1,		1,1,	4
45	Aburrida					1,	1
46	Fea			1,			1
47	Deficiente					1,	1
48	Dictan				1,		1
49	Razonar	1, (1)					1
50	Culpa					1,	1
51	Decir la verdad	1, (1)	1,	1,			3

Valor M: Resultado que se obtiene de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida. Se seleccionan las diez palabras que obtuvieron los más altos puntajes

TUTORÍA Valor J= 54

	TUTORÍA	1	2	3	4	5	Total
1	Compañerismo		X, (2)				1
2	Participar			X,			1
3	Salón				X,		1
4	Maestra	X, (1)		X,		X,	3
5	Encargado		X, (2)				1
6	Leer (6)	X,x,x,x,x,x,	X,x,	X,x, X,x,x,	X,x,	X,x,x,	18
7	Reemplazar				X,		1
8	Junta papás	X, (1)	X, (2)	X,		X,	4
9	Resolver problemas (5)	X,x,x,x,x,	X,x,x,x, X,x,x,x,x,	X,x,x,	X,x,x,x,		21
10	Ver otros temas	X, (1)			X,x,		3
11	Trabajos		X, (2)			X,	2
12	Orientar	X,x,	X, (2)				3
13	Apoyo	X, (1)					1
14	Ayuda		X,x,x,	X,x,x,			6
15	Guía			X,			1
16	Atención al alumno		X, (2)	X,		X,	3
17	Aprender	X,x,	X, (2)	X,	X,x,x,	X,	8

18	Repasar clase (5)	X,x,x,x,x	X, (2)	X,x,x,	X,x,	X,x,	13
19	Hablar	X, (1)	X, (2)		X,x,x,	X,x,	7
20	Enfermo		X,x,	X,			3
21	Enseñarnos		X, (2)			X,x,	3
22	Geografía (4)	X,x,x,x,	X, (2)	X,x,			7
23	Responsable de nos.	X,x,		X,	X,	X,	5
24	Decirnos lo que es + ó -	X, (1)	X,x,		X,x,	X,	6
25	Montañas y relieves		X, (2)		X,x,x,		4
26	Marinas		X, (2)				1
27	Regaña			X,		X,	2
28	Jugar	X, (1)	X, (2)	X,		X,x,	5
29	Convivir		X, (2)	X,		X,x,	4
30	Aconsejarte	X,x,x,					3
31	Trabajamos				X,		1
32	Mapas				X,x,	X,x,	4
33	Inscribir				X,		1
34	Dictado (4)	X,x,x,x,	X,x,x,	X,	X,xx,x,	X,x,x,x,x,x,x,	19
35	Vayan por ti a la esc.	X, (1)					1
36	Hacer amistades				X,		1
37	Disciplina					X,	1
38	Prácticas de cocina		X, (2)				1
39	Exámenes	X, (1)				X,	2
40	Hacer maquetas	X, (1)			X,		2
41	Derechos (3)	X,x,x,	X,x,x,x,x,x,	X,x,x,	X,x,x,x,	X,	17
42	Obligaciones	X,x,	X,x,x,x,	X,x,x,	X,	X,x,x,x,	14
43	Respeto	X, (1)	X, (2)	X,x,	X,x,	X,x,	8
44	Igualdad			X,	X,		2
45	Leyes y normas		X,x,		X,	X,	4
46	Valores	X, (1)	X, (2)	X,x,		X,	5
47	Pensar		X, (2)				1
48	Confiar			X,			1
49	Humanidad				X,		1
50	Amor				X,	X,	2
51	Violencia	X, (1)		X,			2
52	Drogas				X,		1
53	bulling	X, (1)					1
54	Salud				X,		1

PARA QUÉ SIRVE LA ORIENTACIÓN Valor J = 52

	PARA QUÉ...	1	2	3	4	5	TO-TAL
1	Ayudar (4)	x-x-x-x-x-	x- (2)	x-x-x-	x-x-x-		12
2	Apoyo	x- (1)	x- (2)			x-	3
3	Escuchar		x- (2)				1
4	Darme consejos		x-x-x-	x-	x-x-x-	x-x-	9
5	Arreglar problemas (23)	xx-xx-xx-xx-xx- xx-xx-xx-xx-xx- xx-x	xx-xx-xx-xx- xx-	x-x-x-x-x- x-x- x-x	x-	x-x-	45
6	Respetar	x- (1)	x-x-x-x-	x-	x-x-	x-x-x- x-	12
7	Para corrección	X (1)			x-		2
8	Guía		X (2)	x-	x-		3
9	Dirección				x-	x-	2
10	Citatorio	x- (1)		x-		x-x-	4
11	Reportes (3)	x-x-x-	x- (2)	x-	x-x-x- x-	x-x-x- x-x-	11
12	Suspender					x-	1
13	Expulsar					x-	1
14	Sancionar		x-x-				2
15	Servirle a la dirección	x- (1)	x- (2)	x-			3
16	Ver documentos		X- (2)				1
17	Justificar faltas		x- (2)	x-x-x-	x-		5
18	Expresarte			x-			1
19	Hablar	x- (1)	x- (2)	x-	x-x-x-	x-	7
20	Quitar mochilas		x- (2)		x-x-	x-x-	5
21	Estudiar		x- (2)				1
22	Comprendernos			x-	x-		2
23	Leer				x-		1
24	Camino a la paz		X (2)				1
25	Decirnos lo que es + ó -	x-x-	x-x-x-x-x-	x-x-x-x-x-	x-x-	x-x-	16
26	Orientar (4)	x-x-x-x-	x-x-x-x-x-x-x- x-x-x-	x-	x-x-	x-x-	14
27	Llamarnos la atención	x- (1)	x- (2)	x-		x-	4
28	Ser disciplinado	x- (1)		x-	x-x-x- x-x-x-	x-x-x-	8
29	Maestros			x-			1
30	Alumnos	x- (1)					1
31	Fiesta			x-x-			2

32	Honradez y honestidad	x- (1)		x-		x-	3
33	Para no ser peleonero	x- (1)			x-x-		3
34	Ser buenos amigos			x-	x-		2
35	Tener solidaridad				x-		1
36	Para doctos.				x-	x-	2
37	Avisar si te molestan			x-			1
38	Para que no haya bulling				x-		1
39	Detenerte					x-	1
40	Comunicarte				x-		1
41	Aprender			x-			1
42	Para que seas alguien	x- (1)					1
43	Valores				x-		1
44	Para nada	x- (1)					1
45	Acusar			x-			1
46	No sé	x-x-					2
47	Razonar					x-	1
48	Hablar con los papás	x- (1)			x-		2
49	Pasar lista		x- (2)		x-		2
50	Aprender	x- (1)					1
51	Seguridad					x-	1
52	Te llaman por cualquier cosa		x- (2)				1

ANEXO III.3.4

CUESTIONARIOS SOBRE EL “MARCO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR”

1.- Según tu experiencia define qué es el “**Marco para la convivencia escolar**” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

2.- Según tu experiencia define qué es el “**la convivencia escolar basada en el respeto mutuo**” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

3.- 2.- Según tu experiencia define qué es el “**compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica**” con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

4.- Marca con una “x” en el espacio correspondiente si durante el transcurso de ciclos escolares anteriores y en el ciclo escolar 2011-2012, te pusieron un reporte en tu expediente por alguna de las siguientes faltas:

Tipo de falta		Ciclos escolares anteriores	Ciclo escolar 2011-2012
1	Conductas de indisciplina leves (inasistencias injustificadas, no entrar a clase, llegar tarde, utilizar objetos y equipos prohibidos, permanecer en aéreas no permitidas, no portar credencial, usar dispositivos electrónicos sin autorización)		
2	Conductas que perturban el orden (cerillos o encendedores, apostar, información falsa, pertenencias ajenas, arrojar objetos, ruido excesivo)		
3	Conductas altamente perturbadoras del orden (ingresar/salir de la clase o la escuela sin permiso, modificar documentos escolares, sustraer objetos, violar reglamento de uso de internet, engañar, plagiar y coludirse en colaboración fraudulenta)		
4	Conductas que provocan peligro (activar alarmas injustificadamente, provocar combustión o detonación de objetos, realizar actos de vandalismo para los bienes de la escuela o pertenecientes al personal, estudiantes o a terceros)		
5	Conductas discriminatorias (emplear insultos relacionados con apariencia, raza, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad, expresión, orientación sexual, discapacidad, o características físicas, infligir daños físicos, emocionales y psicológicos)		
6	Conductas violentas (utilizar expresiones verbales o gestos groseros o irrespetuosos, obscenos, vulgares o insultantes; conductas de agresión física; distribuir escritos, gráficos o videos que contengan calumnias, amenazas, violencia o daño en contra de algún integrante de la comunidad escolar; participar en altercados que provoquen lesiones o heridas; participar en actos de coerción o amenazas; planear, participar u ordenar actos de acoso escolar; incitar disturbios, utilizar la fuerza para amenazar; participar en un incidente de violencia grupal; causar lesión grave por utilización de hebillas, bóxer, fajillas, navajas)		
7	Conductas agresivas de índole sexual (emitir comentarios, insinuaciones, proposiciones verbales o no verbales con sugerencia sexual; comportamientos públicos lascivos, obscenos o indecentes; realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo)		
8	Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico adictivas (cigarros, bebidas con contenido etílico, medicamentos, solventes, drogas)		
9	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas blancas (indicador rayo laser, productos químicos mortales o peligrosos, navajas, tijeras, limas de uña, vidrios rotos, alambres, cadenas, bastones, espadas, estiletes, puñales, abrecartas, cuchillas balísticas y de gravedad, bóxer, cachiporras, boleadoras y objetos de armas marciales)		
10	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos (replicas u otro tipo de armas, cartuchos, municiones objetos que produzcan descargas eléctricas, silenciadores, dardos electrónicos, explosivos)		

1.- Según tu experiencia define qué es el "Marco para la convivencia escolar" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

1 amigos
5 sociedad
2 grupos
3 apoyo
4 participación

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

2.- Según tu experiencia define qué es el "la convivencia escolar basada en el respeto mutuo" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

4 valores
3 respeto
2 dedicación
1 paciencia
5 delicadesa

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

3.- 2.- Según tu experiencia define qué es el "compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

1 responsabilidad
3 ayuda
2 obligación
4 comportamiento
5 deber

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

4.- Marca con una "x" en el espacio correspondiente si durante el transcurso de ciclos escolares anteriores y en el ciclo escolar 2011-2012, te pusieron un reporte en tu expediente por alguna de las siguientes faltas:

Tipo de falta	Ciclos escolares anteriores	Ciclo escolar 2011-2012
1 Conductas de indisciplina leves (inasistencias injustificadas, <u>no entrar a clase</u> , llegar tarde, utilizar objetos y equipos prohibidos, permanecer en aéreas no permitidas, no portar credencial, <u>usar dispositivos electrónicos sin autorización</u>)	X	X
2 Conductas que perturban el orden (cerillos o encendedores, apostar, información falsa, pertenencias ajenas, <u>arrojar objetos</u> , <u>ruido excesivo</u>)		X
3 Conductas altamente perturbadoras del orden (<u>ingresar/salir de la clase o la escuela sin permiso</u> , modificar documentos escolares, sustraer objetos, <u>violar reglamento de uso de internet</u> , engañar, plagiar y coludirse en colaboración fraudulenta)		X
4 Conductas que provocan peligro (activar alarmas injustificadamente, provocar combustión o detonación de objetos, realizar actos de vandalismo para los bienes de la escuela o pertenecientes al personal, estudiantes o a terceros)		
5 Conductas discriminatorias (emplear insultos relacionados con apariencia, raza, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad, expresión, orientación sexual, discapacidad, o características físicas, infligir daños físicos, emocionales y psicológicos)		
6 Conductas violentas (<u>utilizar expresiones verbales o gestos groseros o irrespetuosos, obscenos, vulgares o insultantes; conductas de agresión física; distribuir escritos, gráficos o videos que contengan calumnias, amenazas, violencia o daño en contra de algún integrante de la comunidad escolar; participar en altercados que provoquen lesiones o heridas; participar en actos de coerción o amenazas; planear, participar u ordenar actos de acoso escolar; incitar disturbios</u> , utilizar la fuerza para amenazar; participar en un incidente de violencia grupal; causar lesión grave por utilización de hebillas, bóxer, fajillas, navajas)		X
7 Conductas agresivas de índole sexual (emitir comentarios, insinuaciones, proposiciones verbales o no verbales con sugerencia sexual; comportamientos públicos lascivos, obscenos o indecentes; realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo)		
8 Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico adictivas (cigarros, bebidas con contenido etílico, medicamentos, solventes, drogas)		
9 Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas blancas (indicador rayo laser, productos químicos mortales o peligrosos, navajas, tijeras, limas de uña, vidrios rotos, alambres, cadenas, bastones, espadas, estiletes, puñales, abrecartas, cuchillas balísticas y de gravedad, bóxer, cachiporras, boleadoras y objetos de armas marciales)		
10 Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos (replicas u otro tipo de armas, cartuchos, municiones objetos que produzcan descargas eléctricas, silenciadores, dardos electrónicos, explosivos)		

207

3-B

1.- Según tu experiencia define qué es el "Marco para la convivencia escolar" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

- 1- Confianza
- 2- Comunicación
- 3- Ajuste
- 4- Solidaridad
- 5- Ampar

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

2.- Según tu experiencia define qué es el "la convivencia escolar basada en el respeto mutuo" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

- 1- Cooperación
- 2- Respeto
- 3- Comunicación
- 4- Ajuste
- 5- Ser honestos

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

3.- 2.- Según tu experiencia define qué es el "compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica" con un mínimo de cinco palabras sueltas y escríbelas en las líneas que se presentan en seguida.

- 1- No pelear
- 2- llevarse bien
- 3- Ampar
- 4- Comunicar
- 5- apoyarse

a.- Una vez escritas las palabras, ponlas en orden de acuerdo a la importancia que cada una de ellas tiene, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que sigue en importancia, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de ordenar todas las palabras.

4.- Marca con una "x" en el espacio correspondiente si durante el transcurso de ciclos escolares anteriores y en el ciclo escolar 2011-2012, te pusieron un reporte en tu expediente por alguna de las siguientes faltas:

Tipo de falta		Ciclos escolares anteriores	Ciclo escolar 2011-2012
1	Conductas de indisciplina leves (inasistencias injustificadas, no entrar a clase, llegar tarde, utilizar objetos y equipos prohibidos, permanecer en áreas no permitidas, no portar credencial, usar dispositivos electrónicos sin autorización)	X	
2	Conductas que perturban el orden (cerillos o encendedores, apostar, información falsa, pertenencias ajenas, arrojar objetos, ruido excesivo)		
3	Conductas altamente perturbadoras del orden (ingresar/salir de la clase o la escuela sin permiso, modificar documentos escolares, sustraer objetos, violar reglamento de uso de internet, engañar, plagiar y coludirse en colaboración fraudulenta)		
4	Conductas que provocan peligro (activar alarmas injustificadamente, provocar combustión o detonación de objetos, realizar actos de vandalismo para los bienes de la escuela o pertenecientes al personal, estudiantes o a terceros)		
5	Conductas discriminatorias (emplear insultos relacionados con apariencia, raza, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad, expresión, orientación sexual, discapacidad, o características físicas, infligir daños físicos, emocionales y psicológicos)		X
6	Conductas violentas (utilizar expresiones verbales o gestos groseros o irrespetuosos, obscenos, vulgares o insultantes; conductas de agresión física; distribuir escritos, gráficos o videos que contengan calumnias, amenazas, violencia o daño en contra de algún integrante de la comunidad escolar; participar en altercados que provoquen lesiones o heridas; participar en actos de coerción o amenazas; planear, participar u ordenar actos de acoso escolar; incitar disturbios, utilizar la fuerza para amenazar; participar en un incidente de violencia grupal; causar lesión grave por utilización de hebillas, bóxer, fajillas, navajas)	X	X
7	Conductas agresivas de índole sexual (emitir comentarios, insinuaciones, proposiciones verbales o no verbales con sugerencia sexual; comportamientos públicos lascivos, obscenos o indecentes; realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo)		
8	Conductas de riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico adictivas (cigarros, bebidas con contenido etílico, medicamentos, solventes, drogas)		
9	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas blancas (indicador rayo laser, productos químicos mortales o peligrosos, navajas, tijeras, limas de uña, vidrios rotos, alambres, cadenas, bastones, espadas, estiletes, puñales, abrecartas, cuchillas balísticas y de gravedad, bóxer, cachiporras, boleadoras y objetos de armas marciales)		
10	Conductas de riesgo por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos (replicas u otro tipo de armas, cartuchos, municiones objetos que produzcan descargas eléctricas, silenciadores, dardos electrónicos, explosivos)		

200

Anexo III.3.5

Entrevista con una orientadora

Entrevista semiestructurada, realizada por: Sofía Álvarez Galán.

Entrevistada: Orientadora, informante 17, la entrevista se llevó a cabo en varias sesiones, la primera fue el día cuatro del mes de marzo de 2012.

La entrevistada aceptó ser grabada.

Entrevistadora: Cuénteme todo lo que crea que es pertinente de su experiencia como orientadora en educación básica.

Orientadora, informante 17: Yo no doy Formación cívica y ética porque tengo pocas horas, hay una orientadora que tiene 33 horas, ella sí da la asignatura. Ella está en cubículo y está en grupo. Ahora tenemos 500 alumnos, el año pasado fueron 700. Nuestra población, yo observo que es como de provincia, de Oaxaca, Veracruz. Como estamos atrás del reclusorio, a veces hay mucha gente, sobre todo los días de visita, y tengo que buscar otras opciones para llegar a tiempo. Pensábamos hacerles un convivio de fin de año, iban a comer en su salón y terminando de comer se iba a poner música para que bailaran en el patio, pero se pelearon y dijo la directora: queda suspendido el convivio. Yo en la junta de consejo sugerí que todos cooperaran para darles un aguinaldo, algunos dijeron: ¡no se lo merecen! Yo les digo: si actuamos de esa forma, ellos son niños que también quieren sentirse aceptados, además en su casa no lo tienen. Yo ando correteando sobre todo a los que no querían dar. Yo tengo que terminar todo para el jueves, para que los tutores los entreguen el día de la entrega de boletas.

Entrevistadora: ¿qué carrera estudió usted?

Orientadora, informante 17: Yo estudié psicología educativa en la Normal. La otra orientadora es psicóloga de la universidad. Yo trabajo los martes, jueves y viernes de 5:40 a 20:10, por ejemplo el viernes salí a las 8:30 En mi trabajo a veces hay días un poco pesados, a veces muy tranquilos. Ahorita salió un como reglamento que nos envió la SEP, lo bajamos de internet. Se tuvo una junta con todos los papás de cada grupo, se lo pasamos a todos explicándoles que hay conductas leves, más fuertes. Porque no podemos suspender, viene en los lineamientos generales.

Entrevistadora: ¿Se refiere al Marco para la convivencia escolar?

Orientadora, informante 17: Sí. Ahora lo único que se puede hacer es hablar con la mamá, con el asesor de grupo, al menos es lo que yo hago basándome en todo eso. Algunos tienen dos, tres hojas, ya tienen carta compromiso, pero para mí eso debería ser lo último. (Se refiere a las hojas de reportes que tiene cada alumno) Ahora se les suspende ahí, de manera interna. La otra orientadora sí, yo no quiero porque en ocasiones hay padres que nos van a acusar a la Región. (Se refiere a

que la otra orientadora sí suspende a los alumnos fuera del plantel) Yo no me estoy saltando a nadie, yo me baso en ese reglamento, qué necesidad hay de que me llamen la atención. En determinado momento la que decide si se va o se queda es la directora. Otra opción que hay ahora es buscar el traslado a otra secundaria, sobre todo de los que ya tienen muchos reportes, porque ya no alcanzan carta compromiso, pero eso lo acuerdan con la directora y el subdirector. Firman y firman acuerdo los muchachos pero siguen igual, nada cambia en su conducta. Cuando ya hay muchos reportes, tenemos una hoja que se las pasamos a los maestros para que pongan su descripción acerca de la conducta del alumno o alumna, porque en las juntas de consejo los maestros comentan cuando ya están hasta acá. Entonces ellos deciden que se vaya, porque hay alumnos que ya se burlan, como no les hacemos nada ya es burla. A veces hay niños que tienen dos o hasta tres hojas de reportes. Yo he llegado hasta el grado de decirle a los papás quiero que venga a cuidarlo o a cuidarla, aquí le damos permiso de que venga para ver si usted lo puede controlar, a ver si viéndola a usted cambia. Respecto a los celulares, hay un reglamento que prohíbe que traigan celulares, antes yo me cansaba de ir a buscar celulares, revisar mochilas, hasta que se les dijo: si pierden el celular, no es responsabilidad nuestra, para que lo traen, tomen ustedes la responsabilidad.

Entrevistadora: ¿Platíqueme las experiencias que ha tenido con el Marco para la convivencia escolar?

Orientadora, informante 17: Esto es reciente, una señorita golpeó a una de sus compañeras porque dice que entraron corriendo y como que la rosó del brazo y creyó que la iba a golpear. Los niños dijeron: se levantó y jaló de los pelos a su compañera y la tiró al piso, ya en el piso empezó a patearle la cabeza y la otra niña no se defendió. Vinieron unas compañeras a avisarme, le hice su reporte, mandé llamar a la mamá. Cuando vino la señora me dijo: ¿usted lo vio? Le contesté No, quien lo vio fueron sus compañeros. Me dijo: entonces no esté diciendo usted nada. Yo le contesté: si no me quiere creer a mí, pase al salón para que los alumnos se lo digan. Me contestó: No, no, yo no voy a pasar a ningún salón, llame usted a las que las separaron. Yo por tener la fiesta en paz llamé a las chicas, las niñas dijeron lo mismo en frente de la mamá y todavía les dice a las niñas: pues ahora todas están involucradas. Las otras niñas se quedaron sorprendidas porque ellas piensan que con la palabra involucradas, piensan que ya se van a ver afectadas.

El subdirector me dijo a mí: esa niña se va dos semanas suspendida, imagínese, dos semanas, entonces la señora no quiso, cuando él dijo: tienen que apoyarla o tienen que aceptarlo por sus hijas y a la mamá de la niña golpeada le dijo: su hija también se va suspendida, esa niña no hizo nada, fue golpeada y ni siquiera se defendió. La señora le dijo: “En mis tiempos nada más sancionaban al que

pegaba, por qué está sancionando a mi hija también” El maestro le dijo: “lo estoy haciendo por seguridad de las dos, todavía están alteradas por el pleito y no quiero que vaya a ver otra situación. Cuando ya se iban, la señora me dijo: yo voy a venir a cuidar a mi hija, primero va a venir mí mamá las primeras horas y yo las últimas horas porque trabajo” Yo le dije que sí. Y no vino a cuidar a su hija, por eso la otra señora está muy molesta, porque no cumplió.

Que firme el subdirector, yo no quiero ser autoritaria ni prepotente, solo me quiero basar en el reglamento. El da la sanción, el quedó de acuerdo con las dos mamás, y yo según él, yo fui la que hizo que no se cumpliera eso, yo no le puse a la señora una pistola para que no cumpliera. La señora, mamá de la que agredió, tenía que pagar lo de las consultas y las curaciones y no cumplió ni con el dinero, su hija fue la que agredió.

Yo le dije a la directora, hay que pensar cuando va uno a dar una sanción como lo dice el reglamento, la normatividad y los lineamientos, y ahí dice que las suspensiones son internas, el niño va a ir al salón, pide el cuaderno y regresa a la dirección, eso fue lo que yo le acepté a la señora porque el subdirector puso esas opciones, que ahora ya se le olvidó, ese es su problema.

OTRA SESIÓN: 06-03-12

Entrevistadora: Platíqueme de su experiencia en su trabajo.

Orientadora, informante 17: Así es en esta escuela todo, no hay nada que hacer, nada, ahorita vino una señora muy flamenca diciendo que el director da las sanciones y después se echa para atrás, por eso yo ya no voy hacer nada más que reportes. Yo no me siento mal porque yo cumplí bien, no sancioné fuera, la sanción yo la di aquí, él sí dio la sanción fuera y ahora dice que no. Él dio la sanción.

Aquí tenemos días horribles, sobre todo desde que nos dijeron que quedaban prohibidas las suspensiones, por ejemplo ahorita me dijo la directora: póngalo por escrito, yo le dije: el que dio la suspensión fue Eduardo, el subdirector, se lo dijo la señora, dijo que la suspensión la dio el subdirector y que yo desacaté la orden del subdirector, yo no desacaté nada, simplemente cuando el maestro Eduardo dijo: o se viene a cuidarlas o la suspensión va a proceder, van a estar aquí en la dirección y de aquí van a pasar al salón a recoger cuadernos, van y regresan, van y regresan. Yo le dije a la señora: tome la otra opción si lo considera injusto, tome la opción de que venga a cuidarla. Y ahorita me dijo que lo hiciera por escrito.

Está bien, yo si lo hago, así les doy la cuerda para que se ahorquen. Le dije que el jueves le traigo el escrito y me dijo: no maestra, ya no, veo como caen en el juego del subdirector, ya no maestra, porque ¿qué cree? Que eso ya nos lo habían pedido desde antes y le digo ¿desde antes?, si la señora apenas se presentó hoy y dice entonces sí traiga el escrito. Yo por eso digo: a mí no me

espantan, y no me espantan porque yo actué conforme a las normas que nos mandó la SEP, cuando son agresiones como golpes y todo eso; además me dice: ya ve que el maestro se abre de manos nomás así. Yo por eso le dije: no hay problemas maestra, las señoras dijeron que el que dio la sanción fue el subdirector. Aquí hay que tener fría la cabeza, porque si se pone tantito nerviosa, se la comen. Y él quería que se fueran dos semanas.

Yo le pregunté a la mamá de la niña que golpeó si ya cumplió con el pago de las curaciones y me dijo que está esperando el ticket y la receta de que la niña sí fue al doctor. Todavía de que su hija fue la agresora, amenaza con que va a ir a derechos humanos, yo por eso le dije: haga lo que quiera señora, vaya a donde quiera; la directora me dice: ¡Maestra Esther!, a mí no me espantan.

Entrevistadora: ¿En su opinión, a que se debe que se derive una serie de problemas entre autoridades, orientación y padres de familia a partir de lo que establece el Marco para la convivencia escolar para la aplicación de una sanción?

Orientadora, informante 17: Luego le comento, porque ahorita tengo que ir a la dirección.

Otra sesión: 30 de mayo

Entrevistadora: Me iba a comentar a qué se debe que se derive una serie de problemas entre autoridades, orientación y padres de familia a partir de lo que establece el Marco para la convivencia escolar para la aplicación de una sanción.

Orientadora, informante 17: Sí, nada más mientras me entregan unas listas de la dirección porque también tengo que pasar a grupos.

Entrevistadora: Sí, el tiempo que se pueda, de antemano agradezco su participación.

Orientadora, informante 17: La nuestra es una profesión riesgosa porque trabajamos con niños prácticamente, muy jovencitos, además de que tenemos que lidiar con padres de familia y con los demás maestros. A mí, un maestro va y me da la queja de una niña que porque dice que “lo barrió” y dice la niña: usted fue el que me barrió primero porque me volteó a ver feo porque nos estábamos riendo y yo le dije a usted: bárrame bien porque me dejó tierra. El es un maestro que se ve tranquilo, pero ese día le empezó a hablar a la niña fuerte, yo no permito que les griten porque cuando vienen los padres nos hacen la aclaración de que nosotros somos docentes y ellos son alumnos. Yo le dije por eso yo quería que estuviera la mamá y él me contestó no es necesario que esté la mamá, lo único que quiero decirle es que qué le pasa conmigo, yo qué le he hecho. Y cuando vio a la niña ahí le dijo: “yo no me voy a poner con una escuincla, porque tú eres una escuincla, eres una chamaca para mí. Les dije: yo lo único que les pido a los dos es respeto. Según él dijo que la niña le dijo que le tenía envidia; es un maestro muy joven como de cuarenta años, pero no tiene cabello; yo creo que eso le dio mucho coraje que la niña dijo eso porque dijo déjame decirte que no tengo envidia.

Yo les digo a los padres: aquí no es guardería, somos pocos maestros para cuidar a tantos chicos y si no lo aceptan, yo les digo: sabe qué apóyennos, vengase a cuidar a su hijo. Y esto es todos los días, es cansado, todavía tengo que lidiar con los maestros que no quieren cooperar para los aguinaldos de los alumnos.

Entrevistadora: En estos casos que comenta se aplicó lo establecido en el Marco para la convivencia escolar?

Orientadora, informante 17: Fíjese maestra que yo ahorita tengo un problema aquí en la escuela, me acaban de llamar de la supervisión por lo del escrito que metí para hacer una aclaración. Fíjese que el día de la marcha yo pedí días económicos para asistir, y el subdirector me manda decir que no, que no me tiene registrada con días económicos, yo le aclaré: el día que se los pedí, usted sacó una hoja blanca con cuadritos de su escritorio, era como el calendario de febrero, yo lo vi, yo le pedí 2 y 3 de febrero, total que se hizo un relajo y no lo saqué de un : “no se puede hacer nada, yo ya hablé con la directora y se va su descuento”. Yo sentí que me jalaban de las greñas, ya no somos niños, ya somos personas adultas, no estoy faltando por un pretexto, le estoy avisando al subdirector de la escuela, no hay seriedad, o de qué se trata, ¿de perjudicar?

Entrevistadora: ¿Ya habló usted con la directora?

Orientadora, informante 17: Sí, y me dice la señora que no se puede hacer nada. Yo le dije: maestra yo estoy en la delegación sindical de la Normal, se sabe uno defender también, por eso hice mi escrito. Y todavía la directora me pregunta: ¿por qué hizo ese escrito, por qué lo llevó a la supervisión? Le contesté: porque yo vine a hablar con usted maestra y usted me dijo que no se podía hacer nada, entonces pensé: si aquí no se puede hacer nada, tengo que solicitar apoyo, ayuda, tan así que mis compañeras en orientación están de testigos y las compañeras que fueron a la marcha. Luego me sacó lo del problema de la señora que fue a la supervisión, le contesté también hice mi escrito para cuando vengan las aclaraciones. Pero mi preocupación es mi pago, usted ya sabe que en Nazas trabajan por adelantado, ahorita ya tienen hecho lo que corresponde a tres quincenas de anticipación, entonces si mandan mis descuento. Me dijo: no se preocupe, vamos a mandar un oficio, yo le contesté, ¿hasta cuándo, hasta que salgamos de vacaciones?

Por eso le dije: yo tenía que protegerme maestra, vea en que fechas estamos, por eso mi inconformidad está desde los últimos días de febrero. Y, además o bajo la advertencia o la amenaza de la señora que dijo que iba a ir a derechos humanos, ella quedó de pagar los gastos médicos y no lo ha hecho, dice que hasta que le traigan el ticket. Y me pregunta la directora ¿qué se necesitaba ticket? Le dije: sí, lo señora lo exige. Además de que exigió que también se fuera suspendida la niña que fue golpeada por su hija. Por eso le dije cuando mencionó

lo de derechos humanos: vaya a donde quiera, usted está en todo su derecho. Bueno maestra ya me tengo que ir a la supervisión.

Me preguntó la supervisora que por qué hice ese escrito, yo le dije: yo tenía que protegerme, como no procedió lo que yo solicité con tiempo y además bajo la amenaza de esta “señora”, ¿qué tengo que hacer? Pues protegerme. Este escrito yo se lo estoy entregando a lo secretaría, ni a usted, ni a ella, lo puedo hacer yo que quiera. Al parecer mi asunto no les interesó, ustedes argumentan que en cuanto llegue mi descuento me van a hacer el reembolso, no, todo esto es un proceso muy largo, así que mejor me protejo. Me preguntó ¿ya le llegó el descuento?, le digo: no, y no voy a esperar, si me espero al reembolso, tal vez hasta el otro año reciba yo mi dinero, eso no es justo. Me dijo: es que maestra, los días económicos se deben solicitar por escrito, debió darle un papel. Yo le dije: la primera vez que solicité los días económicos me dio una papeletita, la segunda me anotó en una hoja que tiene al lado, todos los maestros tienen cada uno su hoja y ahí me anotó y en la tercera me anota en una hoja con cuadritos, me dijo que no me los podía dar porque pensaba que era de enero, cuando le dije que era de febrero me dijo: a ver deje ver. Esa fue mi peor tontería porque yo me fui confiada creyendo que eso iba a proceder, pero no fue así.

Le comenté lo de la sanción que puso el subdirector a sugerencia de la mamá de la niña que golpeó y me dice: aquí la acusación que hace usted de Eduardo es muy seria. Le dije: no es que yo invente, tengo también mi escrito, no se vale y yo lo sostengo que le dije que no estaba de acuerdo con esa sanción y luego se lo dije delante de la directora, nada más por esta razón: no es justo que una niña que no hizo nada, que la dejaron como “trapo limpiador, que todavía se vaya sancionada y además con sanción fuera de la escuela. Además lo dicen los derechos y los lineamientos de los alumnos y lo dice la carta de derechos y obligaciones de los alumnos, que no debe proceder suspensión, y entonces si diciéndonos eso, nosotros hacemos caso omiso, maestra, nos tenemos que atener a las consecuencias. Aunque diga la otra orientadora: yo me atengo a las consecuencias porque lo he trabajado bien. Yo le digo: maestra, aunque usted lo haya trabajado bien, si está prohibido, está prohibido. Y como ahorita dice es que yo convenzo a los papás; pero que no tiene usted derecho a llegando a su casa a recapacitar? O que alguien la aconseje y le diga no seas tonta, vete a la región porque es a donde van a acusar a los maestros que sancionan. Ella dice: yo los voy a seguir suspendiendo, pero yo sé cómo lo trabajo, y como los convenzo, pues allá ella.

Estaba viendo el expediente de esa niña no tenía reportes, imagínese que va a decir y a pensar la niña con el tiempo. Va a decir si yo que me porto bien cómo me va, pero el refrán es “no hagas mal para que no se te regrese”, a mí me

quiso perjudicar el maestro. Ella empezó a recoger sus cosas y yo le dije: es toda maestra, me puedo retirar. Y me dijo. Es todo.

Entrevistadora: ¿para usted que significa lo que le dijo la supervisora?

Orientadora, informante 17: Que ellos nada más se protegen, se cuidan las espaldas como autoridades y se van duro contra nosotros.

Entrevistadora: ¿Qué le dice la opinión de la supervisora respecto a las sanciones del Marco de la convivencia escolar?

Orientadora, informante 17: Le digo, que ellos tienen la razón.

Entrevistadora: ¿no le da la impresión de que tampoco lo ha leído?

Orientadora, informante 17: Sí, sí es cierto, cómo no dice nada contra el subdirector cuando aplicó una sanción que no está permitida. Además me preguntó: estas sanciones quién las pone de que vayan los padres de familia a cuidar a sus hijos, yo le dije: pues la escuela maestra en especial el subdirector y la directora, dicen: que vengan a cuidar a sus hijos y dice es que los padres de familia no tienen por qué estar en la escuela. Pero ellos solitos se ponen la soga al cuello.

Entrevistadora: ¿Ya habló usted con la directora?

Orientadora, informante 17: Sí, bueno ya me voy.

Entrevistadora: Está bien, muchas gracias.

Orientadora, informante 17

Otra sesión 16 de junio de 12.

Entrevistadora: ¿Podemos continuar la entrevista?

Orientadora, informante 17: Claro que sí. La ceremonia es el lunes, a mí me toca coordinarla, pero como salgo de la Normal Superior a las cuatro, les dejo todo a los alumnos, espero que todo salga bien. (La orientadora estaba despidiendo a unos alumnos cuando llegué) El día de hoy no vinieron ni la trabajadora social ni la otra orientadora, no sé si fue con el propósito de dejarme sola, o de qué se trata; la trabajadora social dijo que ya no tenía días económicos, ayer sí estuvo aquí, no dijo nada. Mi nieta está enfermita de los riñones y me he estado desvelando, la verdad que ayer me estaba durmiendo y eso que ando de aquí para allá. Aquí hay muchas cosas que los maestros mandan de los niños que llegan tarde, (se refiere a los objetos que mandan los docentes para que orientación los conserve hasta que se presente el padre de familia o tutor por ellas) no vienen sus papás, como trabajos, libretas, luego se les olvida y ya no vienen por ellos. Nosotros tenemos las mochilas de los muchachos y ellos creen que es cosa de nosotras, yo pregunto ¿cuál es el interés de tener aquí mochilas, para qué las queremos?

Ahorita no está la directora, sólo el subdirector, está serio conmigo porque yo en mi escrito a la supervisión reporté la clase de decisiones que toma, dicen que no se debe suspender y el suspendió a la niña que fue golpeada porque la mamá de la golpeadora protestó. Quieren que entregue la estadística para la junta de

consejo, para el último informe y me dicen que todavía no hay nada, que hasta el lunes.

La trabajadora social a veces hasta les dice groserías, yo la he escuchado que dice que le vale madre, yo dije, tienes que sacar tu cobre, pedimos respeto a los alumnos, y es como les digo, no es que uno se espante de las groserías, no es que uno no las conozca, las conocemos, pero estamos en una institución educativa y por lo tanto nos tenemos que dirigir con respeto con ellos, con los alumnos, queremos respeto y nosotros no lo aplicamos. Es como a los hijos, el “no digas mentiras” y nosotros decimos mentiras. El otro día le dijo a un alumno “¿por qué me miras así?”

La niña que vino hoy en la tarde con su mamá, la que está embarazada, fíjese que historia tan triste. La pobre señora, siempre está trabajando para poder mantener a sus 10 hijos y resulta que su marido violaba a esta niña y a la de 19 años, las violaba, hasta que un día... ahorita le voy a platicar cómo fue que se dieron cuenta, cómo fue que explotó la bomba. Me platicó la niña: “mi hermana llegó con un celular y mi papa le dijo a ver tu celular y se lo presto... ya después no se lo quería regresar, ella le decía ya deme mi celular y no se lo devolvía”, no quería devolvérselo el viejo. Imagínese como se armo el relajo en la casa, que la mamá tuvo que llamar la patrulla, entonces llega la patrulla y se lo llevan. Ya en el ministerio público interrogaron a las dos jovencitas. El viejo violaba a esta niña y a la grande. Yo le he preguntado a esta niña, ¿porque no decían nada? Ella me contesta “Hay maestra ya no me diga eso, es que mi papa me decía si no te dejas, me voy con tus hermanitas”. La señora tiene 10 hijos, imagínese 10 hijos. Tiene un joven de 21 años que acaba de salir de un centro de rehabilitación, con esos problemas, pues cayó en las drogas. La de 21 años tiene problemas en vías urinarias y no se quiere atender, pienso que es porque siente que no vale nada y que no merece que la atiendan. Luego sigue esta niña que tiene 16 y ya embarazada. El novio venía por ella y yo le decía cuídate, ya tienen muchos problemas para que este nomás se burle de ti. Ahora me dice la señora que ya les mandó decir que cuando nazca su hijo le tienen que avisar, la señora está muy enojada porque dice que no se hizo responsable cuando supo que la chamaca estaba embarazada y ahora qué quiere. Así, tiene una cadenita de niños, las más chiquitas tienen 5 o 6 añitos. La señora a veces me comenta que tiene miedo que salga el viejo del reclusorio, yo le digo que no se preocupe, que ese no sale de ahí.

Anexo III.3.6

Fragmento de Transcripción del texto derivado de la participación de los informantes en el grupo focal, llevado a cabo en la Junta Consejo que se realizó el día 28 del mes de junio de 2012.

Fragmento 1 de inicio:

Informante 14 (directora): Les presento a la maestra Sofía, estuvo trabajando con nosotros más de tres meses, estaba estudiando un doctorado en la UPN, hizo una encuesta a los alumnos muy interesante.

Entrevistadora: Buenas tardes, el propósito de esta investigación es observar las prácticas de la orientación en el entorno escolar, con el objetivo de describir y analizar las tensiones que se generan entre el rol instituido y el rol asumido del orientador educativo y cómo atraviesan su práctica profesional en educación secundaria en el D.F. Se trabajaron las redes semánticas con el propósito de conocer desde su experiencia cómo describen y significan los alumnos qué es la orientación y la tutoría y, para qué sirven. A continuación les voy a presentar unas gráficas para que ustedes a su vez conozcan la opinión de los alumnos. Después de ver las gráficas, me gustaría escuchar sus comentarios desde su perspectiva y desde su experiencia, tratando de contestar a las siguientes preguntas.

- ¿A qué creen que se debe la opinión de los alumnos sobre las prácticas de la orientación en la escuela?
- ¿Cómo les parece que se lleva a cabo realmente la tutoría en la escuela?

Informante 1.- Creo que son varios factores, no? de acuerdo a cómo se identifican con orientación, nos damos cuenta, los niños se sienten identificados con ellos, en términos generales las opiniones son buenas, quiere decir que está funcionando.

Entrevistadora: para ustedes qué significa lo que opinan los alumnos.

Informante 1.- Es más positivo.

Todos en algún momento hemos sido tutores.

Entrevistadora: Alguien más que quiera opinar ¿A qué se debe que los muchachos opinen que quitan mochilas, hacen reportes,

Informante 2.- Es porque lo viven así, es la experiencia que tienen ellos, de acuerdo a lo que manifiestan, es porque es la realidad, lo que ellos viven.

Entrevistadora: respecto a la tutoría qué les dicen, las respuestas de los alumnos, aparte de que dicen “no sé”,

Informante 1.- Yo creo que es el acercamiento y la conexión con ellos, el desplazamiento, la cuestión emocional, sentimental, yo creo que cuando uno se acerca con ellos, independientemente de que en esa zona geográfica el niño tiende a ser muy renuente, muy rebelde, entonces a veces ellos buscan algo, como una figura tal vez hasta paternal del maestro, se van identificando con el tutor, es muy importante a nivel pedagógico, o sea, creer en ellos, darles confianza, que ellos desarrollen su capacidad emocional, darles, si se da cuanta muchos niños tienen esa carencia emocional, cuando uno pone esa barrera de acercamiento es cuando los niños empiezan a integrarse, es cuando ahí surge la

conexión con los niños, involucrarse, muchas veces nosotros no queremos involucrarnos con ellos, bueno, tantos alumnos, tantos problemas y otro más? También uno busca eso, y es la condición ahí. Bueno, es personal...

Fragmento 2 (1 hora)

Informante 1.-

Entrevistadora: Parece que cada vez más se acostumbran a vivir en ese mundo de violencia, entonces yo les quiero plantear esta pregunta:

- ¿Les parece que en la realidad de esta escuela el Marco para la convivencia escolar les ha servido para construir espacios de convivencia escolar basados en el respeto mutuo y el aprendizaje?
- ¿Han experimentado faltas de respeto por parte de padres de familia, a partir de que firmaron el compromiso de corresponsabilidad del Marco para la convivencia escolar?

Entrevistadora: ¿Alguien dijo que sí?

Informante 1.- Según las estadísticas que presentó ¿no?.

Entrevistadora: y en su experiencia?, ¿con el grupo?

Informante 2: quedan exactamente iguales que en la tutoría.

Entrevistadora: Han experimentado faltas de respeto por parte de los padres de familia aun cuando ellos ya firmaron el Marco para la convivencia.

Informante: No, todavía no llegamos a eso.

Entrevistadora: ¿Quién dijo que sí?

Informante 5: yo digo que sí, pero el maestro dice que no, yo digo que sí porque este tipo de **Marco para la convivencia** no se ha dado a conocer bien con todos los padres, bueno, se supone que lo conocen los padres, pero no lo leen como debe de ser, y efectivamente, en el momento en que hay una situación, bueno, ni apoyan el “**marco teórico**”, apoyan a su hijo, y sí se han dado ciertas situaciones que a los papitos les cuesta trabajo entender que su hijo ha cambiado, viene otra forma de vida, bueno, para trabajar esa situación y lograr llegar a un acuerdo con los padres y poder hacer que los padres nos apoyen en la educación de los chicos , **se ha logrado, pero sí es complicado en algunos casos.**

Entrevistadora: ¿o sea que no han entendido los padres de familia?

Informante 5: es que si lo entienden de momento, pero ya cuando lo viven no, no lo traen en su mente, porque, es su hijo, porque hay intereses afectivos que no permiten ese tipo de vinculación.

6.- Lo mismo, no aceptan los papás como son los hijos y ahí hay un problema.

Informante 6.- El problema está maestra en nosotros mismos también, yo creo que eso lo hemos dicho varias veces. Si nosotros tenemos firma de boletas, es el momento de que el asesor tiene el espacio para platicar con ellos y este **Marco para la buena convivencia** se pudiera dar. ¿Qué hacemos muchos en la tutoría?, vamos a tomar esos espacios, vamos a platicar con los alumnos y mientras que nosotros no empecemos con lo que es responsable, o por lo menos les digamos qué es lo que está sucediendo, en ese momento nosotros tenemos que platicar con los papás, mas sin embargo, no lo hacemos, y no lo hacemos porque así como a ellos no entienden porque no les conviene, no lo hacemos

porque a nosotros tampoco nos conviene, desgraciadamente es así, el maestro Alejandro decía hace rato en su comentario: es que los niños hablan mal de algún profesor, pero si nosotros tratamos de platicar con ellos y empezar a escudriñar cuál es el problema y por qué ellos se manifiestan de cierta forma con ese compañero, es cuando nosotros tenemos que tener la habilidad de decirles si están bien o si están mal, y normalmente a los maestros que les exigen son a los maestros que van a hablar mal de ellos y los maestros que no les exigimos son los maestros cuates, el problema está que cuando se suceden los problemas, quién va a apoyar a esos maestros, **cada quien, en esta escuela y en muchas escuelas, trabaja como Dios le da a entender**, según lo que somos, según lo que percibimos y según nuestra forma de pensar y cada quien se va arriesgando a tener un grado de amabilidad, dependiendo, con los padres y hay quien no tiene problemas, y bueno pues lo vemos, nadie tiene problemas solo aquél que está duro y duro con ellos, aquel quien les exige, pero bueno, ahí es la habilidad de cada uno de nosotros de cómo vamos a poder solventar los problemas. Usted hace rato decía y me llamaba la atención, tutoría y orientación, se me hace que las dos son exactamente iguales, que es lo mismo nada más que en diferentes gradualidades, el tutor puede agarrar los problemas más sencillos y los tiene que resolver y aquellos **problemas que se necesiten de hacer una canalización**, es cuando deberían pasar a orientación, sin embargo, ninguno de los dos lo hacemos. Orientación tampoco tiene el apoyo para poder decir y tomar decisiones sobre alguna situación. Pues sí, yo decía, yo recuerdo que expusimos con los papás de cómo iban a ser y luego los castigos para los alumnos y me acuerdo que la máxima y se le llamaba, o la máxima era tres días de suspensión, dentro del plantel 1'01 donde tenía que estar el alumno en la biblioteca y generarle trabajos. Esa era la máxima sanción.

Informante 7.- El Marco contemplaba también el traslado del plantel. Dependiendo de la gravedad, lo que pasó aquí es que los tiempos no fueron oportunos para dar el manejo del Marco y la autoridad como de costumbre nos mandó al cuarto para las doce el documento y nos decía que al día siguiente teníamos que entregar las firmas de que los papás lo habían visto. Entonces un documento así no se puede lanzar en uno o dos minutos, y es **un programa, para mi gusto tendría que haber sido piloto primero** para que tanto los padres y los alumnos y los maestros se empaparan del mecanismo de sanciones y no se volviera nada más un documento más. Ahora vemos que, pues sí, en todo el entorno disciplinario de todas las escuelas está declarado en un marco que finalmente, la decisión fue al principio de año y que ya no hubo más profundidad en el manejo de la misma. **Igual pasa con las tutorías**, yo creo que en determinado momento, todos los maestros tenemos que ser tutores, algunos de nombre, y otros por profesión, porque al final nos toca lidiar con la problemática en diferentes momentos de nuestra clase, de nuestra práctica y tenemos que canalizarlos de acuerdo a lo que nosotros sabemos, porque yo no puedo creer que un maestro diga en determinado momento: **yo no sé, porque entonces cómo estás frente a grupo, no es nada más la tutoría como tal, sino el manejo del grupo** porque hay que tener la orientación para canalizar los problemas, hasta para saber decir sabes qué? Ve a orientación, porque también el desgaste de las

sanciones disciplinarias provoca que las sanciones ya no sean efectivas, y eso lo sabemos, si yo igual mando a un alumno a orientación porque se volteó a platicar, o porque le agarró el trasero a su compañera, entonces el mismo alumno no encuentra la diferencia entre cualquiera de las dos y por supuesto que no está contemplada la falta y la causa de lo que está haciendo en un mismo nivel. Entonces, sí es importante que nosotros tuviéramos esta preparación porque no tenemos a veces la capacidad de poder discernir en qué momento yo trabajo en aula con los problemas y cuál es el límite para mandarlo a orientación y la otra es, si yo veo que mandándolo a orientación surte el mismo afecto y no hay un mecanismo, a lo mejor ya no de sanción, pero sí de guía para que la modificación de la conducta disruptiva cambie, pues entonces no los mando, y me hago como que no pasó nada. **Entonces es todo un círculo vicioso**, porque cuando yo pregunto al orientador oye. Qué pasó con esto? Dice: no pues es que la dirección, y le pregunto a la dirección y entonces dice: no, pues es que la supervisión y se vuelve una escalada de tropiezos y entonces pues mejor lo dejo en el salón. **Entonces es importante que nosotros vislumbráramos la importancia de esto**, y aun cuando sea una escalada de sanciones, también la autoridad nunca, nunca nos apoya aún teniendo el documento en la mano. Porque a mi me ha tocado como la dirección puede llegar a tener un problema directo y va con la supervisión o con la región y ellos de todos modos aplican las medidas de acuerdo a lo que ellos creen y si hay un documento que es muy claro para ver toda la escalada de sanciones que puede haber, **desde la llamada de atención verbal hasta el traslado**, pues entonces sí está contemplándose el marco, **pero ni la autoridad más alta aquí lo lleva a cabo, entonces, volvemos a lo mismo**. Para que me desgasto involucrándome en un problema que incluso a mí me puede a lo mejor corresponder una sanción porque hay maestros que tienen llamadas de atención por parte de derechos humanos y a la mejor su único pecado fue involucrarse. Otros tienen miedo para que no se lleve a cabo este tipo de mecanismo, se vuelve un círculo vicioso, que al final redundo en que si se nos presenta un problema, si tiene el valor lo hace y si no lo deja, es muy complejo, pero es la realidad, lo que realmente sucede. Nosotros vemos la situación y ahí sigue.

Informante 6.- A ver yo le haría una pregunta a usted maestra, cómo ve el futuro de nuestro grupo de maestros, honestamente.

Entrevistadora: Vamos a llegar al final, primero tengo que hacer la dinámica, tengo que escuchar, porque es multivoocal esto, ¿alguien más que quiera comentar algo?

Informante 6.- yo le digo porque la forma en que estamos actuando es la forma en que actuamos todos los días, que tenemos problemas de ese tipo, todos callados y nadie vamos a hablar, y los que hablamos somos los de siempre, ya hasta caemos gordos.

Entrevistadora: en esta dinámica dice el que calla y dice también el que habla, por qué calla y decimos y hablamos también con actitudes.

Informante 6.- Lo que pasa, es que necesitamos, y siempre lo hemos dicho, si todos hiciéramos nuestro trabajo, pero si no lo hacemos, yo tenía entendido que prefectura, orientación y nosotros como docentes, todos deberíamos, el prefecto

debe de actuar cuando el maestro no está, y él debería tomar decisiones orientaciones y sanciones, él también debería ser un tutor, un orientador, más sin embargo no lo hacemos. Yo eso, opino, si me equivoco, pues igual dígame, creo que también debemos tener la capacidad de aceptar si nos equivocamos o no con los comentarios que hacemos. Ahí es cuando el prefecto debería de entrar y rendirle también a él, orientación apoyar y viceversa, pero normalmente, los maestros aunque no fuéramos tutores, en nuestro caso somos responsables de trabajar el grupo, mantener el orden, la disciplina y nada más; y si algo rebota, nosotros tenemos que tener la capacidad de 1'8 poner las sanciones o platicar y demás, pero lo primero que hacemos es meter a orientación, estando nosotros adentro del salón, somos nosotros los docentes quienes tenemos que ver el problema, analizarlo y ponerle la sanción, la que fuera, buena o mala, pero no, hacemos lo primero, y a orientación la vemos siempre allá y tampoco la vemos haciendo el trabajo que realmente les debería corresponder.

Entrevistadora: ¿qué trabajo hacen que no les corresponde?

Informante 6.- Bueno, hasta donde yo me doy cuenta, en ocasiones, por decir, van siempre alumnos a sacar a los niños del aula, no hay pase de lista, el pase de lista siempre se hace por mi clase, si?, ahí deberían de estar los casos realmente difíciles, exponerlos aquí en estas juntas, estas son las juntas donde se deberían ver los casos de cada uno de los alumnos, los casos de cada uno de los grupos, y nunca lo hacemos, por eso, entonces ¿cuál es su trabajo?

Informante 4.- Tú mismo los traes, yo no lo digo en forma de ataque, sino que si tú los estás exponiendo también tú deberías empezar por hacerlo, yo lo que veo es que cuando quiero exponer una situación, cuando de repente te callan o cuando de repente te dicen no, no y pasamos a otra cosa, si?, porque o vemos chismes o vemos otras cosas esenciales.

Informante 6.- Exactamente.

Informante 4.- En la otra escuela, bueno, bueno, hay escuelas porque me toca donde estoy, donde tenemos muchas cosas de las que nosotros carecemos, como cosas que el alumno desarrolla y lo sabemos, o sea, otro tipo de cosas y exactamente los problemas fuertes, pero también tú lo has visto cuando uno quiere exponer algo fuerte, pues se pasa a otra cosa. No se le da seguimiento.

Informante 5: Lo que han comentado, realmente es cierto, es muy complicado en esta secundaria así es, mandamos a los chicos, a veces pasa que yo mando a alguien, a algún alumno para resolver una situación porque queremos una persona o dos personas con la maestra Esther que tiene pocas horas y es muy complicado dar el apoyo que los maestros solicitan, la disciplina es muy fuerte, muy difícil, y **efectivamente a mí el marco teórico en esta escuela no me ha funciona**, lo máximo son quince días dentro de la escuela, para mí eso es un premio que esté con alguien y que sea asesorado, o sea, el niño no puede estar sólo, tiene que estar una persona de apoyo, estando, viendo que el chico se porte bien y con trabajo. Esto para mí sería un premio, por qué, porque no tenemos personal, para que ese chico tenga esa vigilancia que se requiere, nosotros hemos tratado de apoyar a los profesores pero efectivamente falta algo, es el orden, los principios básicos; lo que decía el maestro es cierto, tendríamos nosotros, nada más que llegara más gente de tutoría y de prefectura. Yo he pedido mucho, aquí

están los prefectos Richard y Lidia que son los que más me apoyan, “ayúdenme con este joven, platiquen con él, lo que el niño necesita es un poquito de atención para que podamos resolver mejor esta situación y no llegar a... ¿qué pasa? Yo misma, y lo sé, yo he suspendido niños, **yo sé que me estoy jugando todo porque** la directora me lo ha dicho, si tú tienes un problema, no te podemos apoyar, porque eso no está dentro de este marco de convivencia. El tener a un chico aquí dentro en la dirección, vigilado por las secretarías o en orientación mismo, a veces lo tenemos que sacar porque no permito que escuchen otras situaciones y eso en vez de resolver algo, se empeora una situación, entonces es imposible que un solo maestro esté con un niño para ver si está trabajando, y esto aquí no funciona, entre una madre en un salón, sabiendo el tipo de alumnos que tenemos y el tipo de maestros que también tenemos, tampoco es conveniente, porque a mí, van y me dicen las mamás: maestra, es que ya me di cuenta que no nada más es el único mi hijo el que hace, fulanito también hace, y el maestro no llegaba, y el maestro no se qué, ¿para qué las tengo?, ¿para buscarnos más problemas? Creo que hemos tratado en lo posible, somos tres gentes, lo que dice el maestro es cierto, mandamos a veces a los salones a pasar lista a los salones, la maestra Rosario y para mí es bien importante y nosotras no nos damos abasto, porque no tenemos ese orden, como dice el maestro. Nada más tenemos que sacar niños de tutoría y de prefectura, deben también hablar con padres, deben también hablar con alumnos, porque es demasiado trabajo que tenemos y el tutor aquí en la escuela, no es fácil porque son cosas que están llegando y no están comprobadas, al tutor le falta de experiencia porque no es posible con maestros que acaban de llegar, ya se le pide que sea un buen tutor, tampoco, porque no puede lograrlo, esto se aprende con la experiencia, y no es que seamos malos, simplemente, tenemos que trabajar mucho en ese tipo de campos y más cuando tenemos maestros muy jóvenes. Efectivamente, cuando esa experiencia, no el conocimiento, sino la experiencia de trabajar y lo que dice el maestro, él piensa que es la habilidad para manejar alumnos y manejar padres y el padre ahorita está más protegido que nosotros. Si a mí me demandan porque hice una suspensión, efectivamente yo soy la que me estoy metiendo en un problema porque no estoy cumpliendo con lo que ese marco que para mí aquí no me funciona por esas razones.

Informante 6.- Yo creo que aquí debería ser que la dirección debería ser apoyo hacia orientación y las decisiones deberían ser acordadas aquí entre todos, pero si, o sea, ese es el problema de las escuelas, cuando cada quien se deslinda de responsabilidades y nada más una se queda con ellas, yo creo que aquí a usted le corresponde como directora, en ocasiones, salirnos de la norma, también tendríamos que hacerlo por el bien de la escuela, porque si los muchachos van a la supervisión y llega la orden, se acabó, entiendo que cuando se da la orden, a veces la tenemos que acatar, pero precisamente, nosotros tenemos también que estar jugando un poquito sobre de eso, y bueno, mi comentario es si yo hablo así, es porque yo nunca llevo alumnos a orientación, escasamente al año ando llevando una o dos veces y todo creo que yo trato de hacerlo en mi salón y con mis grupos, pero si siempre estamos llevándolos, por eso ellas no se dan abasto y pueden tomar esas decisiones porque además no están apoyadas. Yo recuerdo el

día que le mentaron la madre a la maestra Servín, ¿ya se salió? Le dije qué pasó con el alumno: NADA, NADA, para mí el **día que el alumno se fue a la excursión y se robó el celular me parece una falta realmente grave**, más sin embargo, no pasó nada y también entiendo la posición de nosotros como decentes cuando decimos pues yo me lavo las manos como Poncio Pilatos, dejen correr el problema. O sea, también hay que ver esa situación...

Fragmento 3 Final de la participación en el grupo focal:

Informante 8: A nadie se le ha ayudado, aquí ha faltado ponerse de acuerdo usted y el subdirector.

Informante 5: Y organizarnos

Informante 6: Pero ese es el riesgo, saben qué, apoyar a su gente, ahí es donde en realidad tienen la apoyar a su gente, porque si no lo apoya maestra, júrelo, o sea ahí todo el mundo va a decir pues no le entro y va a ser complicado tener se va aquí, maestra, es que usted no apoya. O sea, yo creo que si todos decidimos que dejamos aquí las cosas, aguas porque todos vamos a tener a decir todos, de aquí para allá y de allá para acá, y no es en el afán de estar todos ventilando, sino de construir, porque si no, no se va a llegar a ningún lado maestra.

Informante 8: yo por eso...

Informante 6: yo un poco más, uniforme, corte de pelo, incluso yo soy de la idea de corte de pelo adecuado, con el uniforme como debe de ser, nada de amarraditos aquí, ese es mi concepto. Yo eso haría, pero usted es la cabeza y es la que tiene que poner aquí las condiciones por uno se va trabajando, entonces sí usted no las pone, pues nadie va a funcionar tampoco, y tampoco esté esperando, con mucho respeto, a que nosotros como adultos y como profesionales, vamos hacer la cosa por sí solos, somos México maestra y la verdad es que estamos acostumbrados a que nos traigan.

Informante 5 : yo propongo que cada alumno traiga bordado su nombre en su suéter y chamarra, se ha pedido mucho esto, eso es importante que lo apoyemos entre todos, que el chico entre con su nombre en el suéter o en la chamarra porque efectivamente sí ha habido problema, así es más fácil poderlos identificar.

Informante 6: Por eso, yo digo que sí, que pasen las orientadoras a junta con las mamás y decir por qué se pide el uniforme, sabe qué, evitamos la diferencia de clases sociales, ¿usted va a tener para que el niño venga con una ropa diferente? ¿A esa edad? Tenemos hablar, sabe que señora si usted lo viste diferente, el niño va a venir a hacer su diferencia porque nosotros como escuela tenemos que evitar ese tipo de cosas, y sabe qué, nos firma, tiene que saber que hay este tipo de norma y tiene que traer tenis blancos y los zapatos negros y boleados, yo sé que al principio cuesta trabajo, pero si lo hacen en serio, después la escuela marcha solita y los papás igual se disciplinan al mismo tiempo con la escuela, eso lo hemos hecho, también nosotros somos papás.

Informante 10: Antes se ponían allá arriba un hombre y una mujer que traían el uniforme correcto y se les decía: así es el uniforme, así deben venir después de eso se hacía la presentación de todos los docentes, diciendo qué materia daban, después seguían con las pláticas que se daban en los salones, así se trabajaba antes, y funcionaba.

Informante 5: Entonces hay algunos que no lo daban bien, o con la importancia que se debía, verdad, y eso es importante, porque aquí pues somos diferentes maestros. Si se contaba con el apoyo de la dirección, a mí no me tocó estar en la puerta, pero Richard sí, y revisar a los alumnos. La primera semana no pierden clase, no pierden nada para que vengan bien, porque si no, los tenemos aquí mientras hablamos, mientras llega el papá es un desgaste que no podemos cumplir con las funciones que debemos de cumplir y esto sí nos está acarreado problemas todo el año.

Informante 8: Y la entrada, sí se puede manejar con uno afuera de la puerta y que los formemos contra la pared, hombres del lado derecho y mujeres del lado izquierdo y que entren formados, porque entran en bola y muchas veces hasta el que esté ahí, lo empujamos. Así puede haber un mejor control porque nos está permitiendo ver cómo vienen desde la fila, así se hace en muchas escuelas.

Informante 14: yo quiero que quede claro que yo no vine a poner ideas, finalmente ustedes ya tienen un ritmo de trabajo, entonces si ustedes de alguna manera dicen: maestra lo hacíamos así, por que no lo hacemos igual, adelante.

Informante 8: se acuerda cuando llegó yo le dije, a lo mejor se molestó, maestra vamos a platicar, ¿qué vamos hacer? ¿Cómo quiere que esto trabaje?, ¿le decimos cómo se trabaja?, ¿qué hacemos? Yo estoy dispuesto a lo que sea por el bien de todos, no el mío, yo se que habiendo un cambio positivo vamos a trabajar mejor.

Informante 14: No me molesté, todos, pues entonces chequemos cuantos entran temprano para que nos organicemos.

Informante 6: yo ya les dije que por mí no hay problemas con los papás, termino por regañarlos, se van contentos, ese es el chiste. Y sí maestra, así es, el niño es igual al papá, yo siempre les he dicho: esto es un barrio, siento que yo no soy malo, pero me hago el malo para ellos. Para qué, no sé, por miedo o por lo que sea, pero tienes que dominarlos para empezar, si a eso le aunas que pláticas con ellos y haces consciente al alumno, pues entonces va cambiando la visión de tu persona, pero ya le ganaste de entrada, porque a mí, claro, también se les permite hablar, la disfrutan, qué pasa cuando a los niños les pregunta uno ¿qué piensas? Todos se quedan callados y no quieren hablar.

Informante 7: Igual que los maestros.

Informante 8: yo a veces doy clase a los alumnos, algunas clases, y no me dejan.

Informante 6: lo que pasa en que el prefecto para eso se contrata con cierto nivel, para que pueda en determinado momento, sustituir a un maestro y tendrá que entrar y tendrá que dar la clase a sus grupos, lo mejor que pueda o un poco más,

pero sí se sí se puede, en matemáticas pónganles una suma y con eso se llevan todos los 50 minutos. Pónganles $-3 + 4$, pónganles una fracción, una sumita, con eso es más que suficiente, pregúntenles las tablas, y es desesperante.

Informante 8: eso debe de ser de nosotros, desde que entramos al salón, respeto, porque si no nos damos a respetar si somos el amigo, si somos el barco y somos el que llegan y lo abrazan y cuando de descuida llegan y le pegan, desde ahí estamos mal, muchas cosas que se ven, pero si usted llega mostrando respeto, mostrando educación e interés a ellos; ellos se dan cuenta quién en verdad va a trabajar, y quien va a tener un 6, 7, u ocho.

Informante 13: El alumno va a llegar hasta donde el maestro quiera.

Informante 7: el maestro si le permite cosas al alumno, pues el alumnos poco a poco va a ir tomando más atribuciones a tal grado que cuando el maestro quiera apretar al alumno, ya no lo va a poder hacer, pero si el maestro desde un principio cuando llega pone sus reglas, se cumplen.

Informante 8: A ver, una cosa, ojalá la junta de consejo se hiciera en un horario donde se pusiera estar todos, es difícil, pero, ahorita cuántos somos, somos quince, somos los mismos de siempre, y muchos de los demás, yo puedo asegurar que más de la mitad que ya se fueron son de los que están así.

Informante 13: Siempre se van.

Informante 14: De la cooperativa cuánto es. Entonces yo creo que empezamos por estos puntos a la siguiente junta de consejo para que esté la mayoría de los tutores.

Informante 6: Una pregunta maestra, aunque no estén y los poquitos que quedamos, nos tenemos que adherir, o sea, si llegamos tarde y nos vamos temprano por el horario, pues tenemos que venir.

Informante 14: porque finalmente nos estamos quedando aunque seamos minoría, siempre nos estamos quedando y nosotros estamos terminando una etapa.

Informante 6: Imagínese, que en determinado momento que alguien le diga algo, pues contéstele como si nada, pues por qué no, maestro, es una junta de consejo, llegamos a un acuerdo, se acabó.

Informante 14: No lo estoy imponiendo yo ni nadie específico, sino estamos, o sea, si es para mejorar tiene que llevarse a cabo y sí dar tiempo en las juntas a lo que nos compete, finalmente pues esto tiene que mejorar para bien, bueno, pues muchas gracias maestra, una disculpa por el tiempo.

Informante 17: yo les hice llegar a algunos maestros yo creo que falta, el reporte del quinto bimestre y la estadística.

Informante 14: si gusta dejarlos para que se los entreguen a los papás, maestros un último favor, me podrían cerrar las ventanas por favor. Muchas gracias.