



LA INTELIGENCIA REVISITADA

- Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo
 - Competencias Profesionales que los Empleadores Requieren
 - Una Mirada a la Formación del Estudiante de Posgrado
- Separata N° 11: El Curriculum Vitae Como Herramienta

Directorio:

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

Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Colonia Campestre A, Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 250.00. Suscripción anual en el extranjero: 40 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Impresa en Impresiones Torres, Jesús Araujo Lt. 17, Mz. 4, Col. Agrarista, D.F., C.P.- 09760; Teléfono: 5692-1724.

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

Internet/correo: www.remo.ws; info@remo.ws

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

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

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

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

ISSN: 1665-7527

Índice

Vol. VIII, Número 21, Julio-Diciembre 2011

La Discriminación en México	1
Una Mirada a la Formación del Estudiante de Posgrado, Antonio Carrillo Avelar, José Luis Romero Hernández, Bonifacio Vuelvas Salazar y María Guadalupe Villegas Tapia	2
La Inteligencia Revisitada, Pedro Reygadas Robles Gil, Josefina Guzmán y Héctor Magaña Vargas	13
Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo, César Jiménez Yañez y Yessica Martínez Soto	24
Congruencia entre Intereses, Aptitudes y Elección de Carrera, Claudia Cecilia Norzagaray Benitez, Eloísa Maytorena Salazar y Anabel Montaña Bojórquez	32
Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos, Eloísa Gallegos Santiago, Elsa del Carmen Villegas Morán y María Margarita Barak Velásquez	40
Competencias Profesionales que los Empleadores Requieren, Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández	45
Relación entre Primera y Segunda Aspiración Ocupacional: ¿Vocación o Educación?, Azucena Ochoa Cervantes y Evelyn Diez-Martínez	51
Más Amor Pedagógico... Amoris Pedagógicos y Desamores Pedagógicos, Raúl Oswaldo Corona Fuentes	60
Y jamás volvieron a hablar, Stella Cortés Rocha	62
Separata: El Curriculum Vitae Como Herramienta, Martha Fernández-González	



Imagen de Portada: "Sin Título", Fotografía de Elena Kalis, Serie: *Underwater Photography*. Contraportada: "Espejo de Alicia", Fotografía de Elena Kalis, Serie: *Underwater Photography*. La autora nació en Moscú y vive en las islas Bahamas.

La Discriminación en México

Si no hacemos esto solamente podremos heredar a nuestros muchachos, a nuestras muchachas y a nuestros niños una casa llena de desamparo, de temor, de indolencia, de cinismo, de brutalidad y engaño...

Javier Sicilia

Como en la mayoría de los países, en México existe racismo y discriminación. La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2010) establece que nueve de cada diez mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas, opinan que padecen discriminación por su condición; una de cada tres personas pertenecientes a dichos grupos dice haber sido segregada, y han sido discriminadas en el ámbito laboral.

La discriminación se define como la situación en la que una o varias personas son agredidas por una razón específica. Hay así, varios tipos de discriminación: por edad, orientación sexual, apariencia física, género, etc.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) refiere que "la discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido". La discriminación es asociada a situaciones de marginación, apartamiento, diferencia, exclusión, distinción, preferencia y segregación.

Como educadores es importante reflexionar sobre los efectos de la discriminación en la vida de las personas, pues éstos son altamente negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo que influye a que las personas vivan en aislamiento, violencia, y en casos extremos, pierdan la vida.

Desde el punto de vista jurídico, la discriminación ocurre cuando se exhibe distinción como respuesta a alguna característica de la persona discriminada, generando como consecuencia la anulación o impedimento en el ejercicio de algún derecho. De acuerdo con el CONAPRED: impedir el acceso a la educación pública o privada por tener una discapacidad, otra nacionalidad o credo religioso; prohibir la libre elección de empleo o restringir las oportunidades de acceso, permanencia y ascenso en el mismo; establecer diferencias en los salarios, las prestaciones y las condiciones laborales para trabajos iguales, como puede ocurrir con las mujeres; impedir la participación, en condiciones equitativas, en asociaciones civiles, políticas o de cualquier otra índole a causa de una discapacidad, y negar o condicionar el acceso a cargos públicos por género o por el origen étnico.

La población indígena es más afectada por la discriminación, debido a su condición de pobreza; pero para las mujeres indígenas el problema es aún mayor, por ser mujeres, indígenas y pobres. La intolerancia expresada en la encuesta mencionada habla de más del 40 por ciento de los mexicanos dispuestos a organizarse para evitar que se establezca un grupo étnico cerca de su residencia.

Otra expresión de discriminación es la sexual. Lesbianas, gays, bisexuales y transexuales muchas veces padecen de intolerancia y discriminación. En algunos casos

estos no tienen acceso a servicios prioritarios como educación y salud, ni a la oportunidad de conseguir empleo. Personas con orientación sexual diferente son víctimas de agresiones físicas y acoso. En las instituciones educativas, hay también expresiones de intolerancia y es importante advertirlas, con estudiantes y/o docentes indígenas o con orientación sexual diferente, u otros casos.

Es importante que en las escuelas se aborde el tema de la discriminación y el reconocimiento de la diversidad; de otro modo se reproduce la confrontación, que divide y es proclive a la violencia. CONAPRED refiere que los niños más discriminados son quienes padecen una enfermedad crónica o terminal, discapacidad, los indígenas, los de bajos recursos económicos, los obesos, los de lento aprendizaje, los de coeficiente intelectual alto y aquellos que son "afeminados". En las escuelas secundarias, la Encuesta revela que dos de cada 10 estudiantes son rechazados por sus compañeros y cinco de cada 10 aceptan que les es difícil hacer amigos. Existen hostigamiento y apodosos ofensivos, exclusión, amenazas, rechazo y desprestigio, que forman parte de una violencia psicológica. Lo lamentable es que el profesorado o algunos otros agentes educativos participan a veces de este tipo de discriminación.

Otro dato, que ha sido abordado antes por la REMO, es la situación de los jóvenes, que revela que los problemas que más les afectan son el desempleo y las drogas; mientras los adolescentes de 12 a 17 años y las mujeres reconocen la inseguridad como un principal factor perjudicial.

La discriminación niega el ejercicio igualitario de las libertades, derechos y oportunidades para vivir. ¿Es esto posible en México, donde los derechos existen de forma desigual e injusta; y donde el futuro es incierto, en especial para niños y jóvenes? Así, cuando se haga referencia "grupos vulnerados", tengamos claro que son personas que tienen menos oportunidades, a los que se les violan constantemente sus derechos, y que se encuentran en una situación de marginación.

La violencia actual en México, la muerte de miles de jóvenes, la ausencia de políticas gubernamentales reales para combatir esta trágica situación, son muestra clara de que las estructuras sociales actuales no responden a las necesidades de integración y reconocimiento de la juventud. Pero, ¿qué podemos hacer desde la escuela? ¿Podemos realizar acciones educativas contra la marginación y el rechazo? ¿Podemos dejar de lado prejuicios y estigmatización? ¿Podemos desde la escuela abrir espacios y oportunidades? Ofrezcamos, cuando menos, una educación que permita construir un presente y un futuro más justos.

Consejo Directivo de la REMO
Verano 2011

Una Mirada a la Formación del Estudiante de Posgrado

Antonio Carrillo Avelar, José Luis Romero Hernández,
Bonifacio Vuelvas Salazar y María Guadalupe Villegas Tapia*

Resumen: Esta investigación se adentró en la búsqueda del sentido que tiene para los actores la construcción de su realidad (Schütz, 1995), en una aproximación histórico-social reflexiva e interpretativa que hacen sus docentes sobre la experiencia de formación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía, inscritos en la Línea Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación, del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM, en la cual se recupera la subjetividad de los estudiantes, para dar cuenta de lo que les significó el trayecto formativo. Encontrándose como categoría principal la *formación pedagógica y de investigación*, relacionada con el vínculo entre las expediciones itinerantes y con la interacción de redes (REDIEEM y otras) y, como categorías secundaria, *la voz de los actores (subjetividad)*; hallándose una relación estrecha entre la formación y la perspectiva de *aprendizaje basada en problemas* que influyó en la construcción de su objeto de estudio de sus investigaciones, así como la *profesionalización de su práctica educativa*. **Palabras clave:** Subjetividad, formación, aprendizaje basado en problemas, redes, formación pedagógica y de investigación, profesionalización de la práctica educativa.

Abstract: This investigation was entered in the search of the sense that has for the actors the construction of its reality (Schütz, 1995), in reflective and interpretative an approach historical-social which they do his educational ones on the experience of formation of the students of the Masters in Pedagogy, registered in the Line Didactic Emergent and Alternative in Education, of the Posgrado in Pedagogy of the FES Aragón-UNAM, in which the subjectivity of the students recovers, to give account than it meant the formative passage to them. Being like main category: the pedagogical formation and of investigation related to: the bond between the traveling expeditions and with the interaction of networks (REDIEEM and others) and as categories would second: the voice of the actors (subjectivity); being a close relationship between the formation and the perspective of learning based on problems that influenced in the construction of their object of study of their investigations, as well as the professionalisation of its educative practice. **Keywords:** Subjectivity, formation, learning based on problems, networks pedagogical formation and of investigation, professionalisation of the educative practice.

Resumo: esta investigação foi incorporado à busca do sentido que tem para os atores a construção de sua realidade (Schütz, 1995), em reflexivo e em interpretativo uma aproximação histórico-social que fizesses seus educacionais na experiência da formação dos estudantes dos mestres na pedagogia, registrado na linha Emergent Didactic e na alternativa na instrução, do Posgrado na Pedagogia do FES Aragón-UNAM, em que o subjectivity dos estudantes recupera, para dar o cliente do que ele significou-lhes a passagem formativa. Sendo como a categoria principal: a formação pedagógica e de investigação relacionou-se a: a ligação entre as expedições de viagem e com a interação das redes (REDIEEM e outro) e como categorias em segundo: a voz dos atores (subjectivity); sendo uma relação estreita entre a formação e a perspectiva da aprendizagem baseadas nos problemas que influenciaram na construção de seu objeto do estudo de suas investigações, assim como o professionalisation de sua prática educativa. **Palavras-chaves:** Subjectivity, formação, aprendizagem baseada em problemas, formação pedagógica das redes e da investigação, professionalisation da prática educativa.

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene el propósito de documentar la experiencia formativa de los maestrantes pertenecientes a la línea *Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación*, del campo *Docencia Universitaria*, desde una perspectiva interpretativa, con el objeto de plantear una propuesta didáctico-pedagógica alternativa a las prácticas reproductivas tradicionales, en este campo de conocimiento; a partir de lo que expresan los estudiantes respecto a su formación y así consolidar la estrategia académica del aprendizaje basado en problemas (ABP)¹.

Se parte del supuesto, de que en la tarea de la formación intencional del sujeto, comprende un *trabajo sobre sí mismo*, deliberadamente imaginado, perseguido

y logrado (Ferry, 1990), obtenido a través de diversos medios, para alcanzar ciertos fines, éstos pueden ser el dominio de ciertas habilidades que demandan los tiempos actuales, para pensar y actuar en la solución de problemas diversos, a los que se enfrentan en la vida diaria. Sin embargo, toda propuesta de formación necesita de una dirección específica para alcanzar determinados fines.

En el caso de la propuesta didáctico-pedagógica del posgrado de la FES "Aragón", se apuesta a formar estudiantes reflexivos y críticos capaces de emplear la imaginación para generar propuestas creativas, para la solución de problemas de funcionamiento y de conocimiento. Los primeros tienen su razón de ser en la intervención para resolver problemas de la

* Antonio Carrillo Avelar, doctor en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo: antonio carrillo obr@hotmail.com. José Luis Romero Hernández, doctor en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Correo: jose lorh@yahoo.com.mx. Bonifacio Vuelvas Salazar, maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Correo: boni_salazar@prodigy.net.mx. María Guadalupe Villegas Tapia, doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Correo: mtragvt@hotmail.com. Miembros de la línea de trabajo "Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación" del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

¹ En lo sucesivo para referirse al aprendizaje basado en problemas se empleará: ABP.

práctica, mediante el ejercicio de los buenos oficios de profesores para resolver problemas del aprendizaje escolar. Por ejemplo, acuerdos con sus colegas para la planeación, intervención y evaluación escolar, el trabajo de tutorías con estudiantes, para resolver problemas específicos, etc. Los segundos, responden a una lógica diferente, el investigador se propone indagar un problema sensible sobre la realidad empírica inmediata, formula interrogantes enmarcadas en un contexto social, observa y registra datos, de acuerdo a una metodología y perspectiva particular, analiza e interpreta la información empírica, la sustenta teórica y metodológicamente e integra y presenta los resultados.

CUESTIÓN DE ENFOQUES

En la búsqueda de alternativas de formación de maestros y doctores en pedagogía, se reconocen diversas perspectivas educativas: académica, técnica, práctica y reflexiva (Pérez, 2000), así como distintos enfoques, que dan cuenta del concepto y papel que desempeña el docente, el fundamento técnico-pedagógico que les caracteriza y las consideraciones humanísticas acordes con los fines de la tarea en la formación de profesores. Para este proyecto de formación del posgrado en Pedagogía se recupera el modelo de la *reflexión pedagógica*, bajo el *enfoque crítico y de reconstrucción social*, según el cual, se considera que es necesario formar a “[...] un profesional autónomo que reflexione críticamente sobre la práctica cotidiana [...] de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Pérez, 2000:422). Este enfoque de la formación centra la atención en lo que este autor propone como formación *crítica y reconstrucción social*, al respecto expresa:

...la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos... (Pérez, 2000: 423).

La línea de *Didácticas emergentes y alternativas* asume este enfoque de formación dentro del Programa del Posgrado en Pedagogía, con el propósito de responder a los procesos de formación de sus estudiantes, emanados de los Planes y Programas de Estudio que institucionalmente se plasman en el seno del Posgrado Humanístico de la UNAM. Asimismo, el trabajo de esta línea proyecta la consolidación de una política pedagógica y cultural, que promueva el mejoramiento de la calidad educativa situada en el contexto social.

El equipo de docentes responsables de dicha línea decidió estructurar un proyecto general a través del *trabajo colegiado* y el accionar expedicionario de sus alumnos. Para ello, se fomenta al interior y exterior del aula una cultura académica emergente², que apoye el quehacer colectivo, promueva e impulsa el trabajo cooperativo y colaborativo, de tal manera que se esté en condiciones de abordar el estudio y análisis de los problemas educativos, que cuenten con objetos de estudio pedagógico para superar las prácticas estereotipadas y reproductivistas.

Cabe señalar que se cuenta con la ventaja de haber sido construidos y trabajados desde un enfoque interdisciplinario, lo cual posibilita a los maestrantes adquirir las herramientas teórico-metodológicas y técnicas, para desarrollar sus investigaciones, desde el primer semestre y concluir las en el último, a través de la reconstrucción de la práctica y la reflexión desde una didáctica alternativa e innovadora que destaca el ABP.

La tarea inició cuando se solicitó a los docentes, integrantes de un mismo grupo académico, elaborar un documento fundacional en el que se plasmara el trabajo colegiado en concordancia con un objeto de conocimiento específico y, además, estuviera vinculado con la experiencia profesional de los integrantes del mismo. En este espacio académico se resolvió trabajar con relación a la tarea de estudiar y documentar las didácticas emergentes y alternativas en educación, que se imparten al interior de los recintos escolares. También se reconoce que existen profesores exitosos cuyas prácticas son emergentes y alternativas pero son poco conocidas por la comunidad académica, cuyos saberes se pierden por no ser estudiados y argumentados por los investigadores educativos.

Una vez realizada la tarea conjunta, de elaborar el documento fundacional, se pudo dar cuenta de las

² En algún momento, Freire me dijo: “leí a Pichon y pensé: este hombre me ha copiado, pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio, sin conocernos”. Ese desconocimiento es emergente de una realidad; pero la convergencia nos habla de interrogantes que esa realidad presentaba y del desarrollo de una posibilidad de análisis y de una disciplina. La concepción del aprender y del proceso de conocimiento es uno de los puntos de encuentro de estos pensadores. El aprender es entendido por ambos como una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo. Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo; Pichon Riviére y Paulo Freire.- *América Libre*.

implicaciones académicas y curriculares que había construido el grupo de docentes para documentar esta experiencia. Simultáneamente se decidió iniciar el proceso de selección de los alumnos, para comenzar la tarea de formación conjunta, a través del ABP, con el objeto de instrumentar dicha propuesta, considerando que no sólo es menester desarrollar conocimientos y habilidades para elaborar una tesis de grado, sino también obtener la formación didáctico-pedagógica para resolver problemas de la práctica docente y de conocimiento.

En este contexto se concibió colectivamente la idea de cuidar la articulación de las investigaciones individuales de sus tesis de grado, vinculadas con el proyecto pedagógico de la línea. Los maestros por su parte cuidaron que los diferentes seminarios que iban a impartir se articularan al plan y programas de estudio oficial de la maestría en pedagogía, tomando como base que todo currículum tiene la flexibilidad, así como el sustento académico, para la construcción de propuestas *ad hoc* de la realidad que viven los alumnos.

SOPORTES TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA EXPERIENCIA.

En México, como parte de las políticas de modernización puestas en práctica como resultado de los acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde la década de los noventa ya se muestra las ventajas de poner en práctica nuevas formas de trabajo docente, como el fomento de los cuerpos académicos y la recuperación de la flexibilidad curricular que deben tener los planes y programas de estudio, así como los elementos para la adquisición de financiamientos.

Esta época de mediados de los noventa marca también el inicio pleno de la actual fase de globalización de la Educación Superior en México, y el hecho más evidente y significativo que demuestra que esto es así, es la adopción del Sistema de Educación Superior Mexicano de los aspectos sustanciales de las recomendaciones a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llegó, luego de una petición expresa del gobierno de México para que dicho organismo evaluara sus políticas a este nivel. (Castañeda, 2002: 23).

Así, la administración del programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores "Aragón" de la UNAM decidió instituir las siguientes líneas de trabajo, tomando como base la experiencia profesional de todos sus docentes con miras a posibilitar procesos creativos de innovación hacia el interior del programa, integrados por campos y líneas de formación.

Campos y Líneas de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía

Campo de Formación	Líneas de Investigación
Docencia Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Didácticas emergentes y alternativas en educación • Docencia y procesos educativos digitales • Pedagogía y comunicación: medios tradicionales y tecnologías de la información • Profesionalización docente
Gestión Académica y Políticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión para la educación superior • Gestión para la educación en escuelas secundarias • Gestión para el desarrollo cultural
Educación y Diversidad Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, ciudadanía y valores • Educación, desarrollo humano e inclusión • Interculturalidad y educación indígena
Construcción de Saberes Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y posgrado • Lengua y cultura escrita

Fuente: Programa de Posgrado en Pedagogía aprobado por el H. Consejo Universitario, 1999.

Se pretendía que cada línea que participara en esta propuesta académica generara avances significativos en el nivel teórico conceptual y metodológico. Sus hallazgos posibilitarían reflexionar y actuar de manera consciente, ante las diversas políticas que el Estado promueve hacia el interior de las instituciones educativas y, al mismo tiempo, se crearían las condiciones para consolidar un proyecto pedagógico propio.

Se busca definir el proyecto como una práctica pedagógica, porque en los hechos es un espacio de reflexión y discusión permanente, en torno a un objeto de estudio de la realidad educativa, que busca alternativas viables y efectivas para la solución a su problemática cotidiana. Paralelamente, posibilita la profundización y especialización de todos sus integrantes en torno a un objeto de estudio. Pareciera ser una relación complicada el tratar de articular un proceso de formación compartida con la resolución de necesidades sociales. Sin embargo, se convierte en un reto importante a cumplir por todos los integrantes de la línea.

La principal posibilidad de construcción del proyecto de la línea de didácticas emergentes y alternativas en educación, pasa por la intención que tiene un equipo de cuatro docentes del posgrado en pedagogía de la FES-Aragón de la UNAM, de idealizar su propia identidad académica. Esto significa rescatar dentro del

programa antes mencionado, un espacio de diálogo que los maestros del posgrado, fundamentados en la reflexión y su cercanía académica en cuanto a formación e intereses de trabajo deciden construir una línea de trabajo académico, en torno a la recuperación de las didácticas emergentes e innovadoras, que se llevan a la práctica.

En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su *currículum* de formación.

En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el *currículum*, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación...

En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración. (Pérez, 2000: 42).

Cabe destacar que la línea de investigación se ha ido transformando en el transcurso de su desarrollo, de acuerdo a los intereses, necesidades académicas y de investigación de los integrantes de la misma, tanto es así que se han abordado objetos de estudio a partir del empleo de algunas herramientas etnográficas, del interaccionismo simbólico, de la fenomenología, de vida cotidiana escolar, de investigación acción y con la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, entre otras. Pero siempre se procuró privilegiar la recuperación de la subjetividad de los actores de la educación, con la intención de dar voz a los actores y poder difundir sus saberes socialmente construidos.

LA PERSPECTIVA DEL SUJETO: UNA MIRADA INTERPRETATIVA DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

En este proceso se distinguen dos niveles u órdenes: el empírico y el teórico. El primero tiene como propósito la

obtención de información de los actores de la educación para documentar la riqueza pedagógica y didáctica de maestros y maestras acerca del significado de sus prácticas educativas en sus relaciones e intercambios en diferentes escenarios escolares. Esta información empírica se obtuvo mediante una estrategia metodológica y técnica que posibilitó triangular dicha información.

El segundo es el conocimiento teórico-metodológico que se empleó para explicar y/o comprender la realidad en donde se sitúan los problemas que se investigan, insertos en un contexto social, económico, político y cultural. Este nivel es importante porque el objeto de estudio construido incorpora la teoría que incluye conceptos, categorías, enfoques o perspectivas y paradigmas, para que el investigador realice la investigación.

En esta línea se propone que la investigación sea abordada a partir de los planteamientos de la perspectiva del sujeto, que deriva de la tradición romántica alemana (se expresa en un movimiento cultural de 1770, conocido como *Sturm und Drang*, que significa *Tempestad e ímpetu*³). Empero, serían los *románticos sistemáticos* de principios del siglo XIX (posteriores al *Sturm und Drang*) los encargados de distinguir los rasgos principales entre culturas *clásicas* y culturas *románticas*, particularmente A y F Schlegel⁴.

Esta perspectiva epistémica pone el acento en el estudio del sujeto y en la realidad de la vida cotidiana, principios en los que descansan los planteamientos de la sociología del conocimiento, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, el conocimiento de la vida cotidiana, entre otros.

Esta tradición romántica del conocimiento centrada en el sujeto y en su ambiente natural según Gouldner (1973, 313), destaca un punto de apoyo *sensible al sujeto* que trata de *reemplazar* el objetivismo de la Ilustración por un subjetivismo, en lugar de complementarlo como una visión epistémica que se propuso explicar y/o comprender la realidad.

La perspectiva romántica se constituyó en un paradigma novedoso que con el tiempo se le ha denominado *indiciario*⁵, en oposición al kuhniano, porque incorpora las señales, las *minucias* y los *residuos*, que la ciencia considera triviales, porque es marginal al factor

³ Este movimiento, según Reale y Antiseri, no fue un episodio aislado, sino la expresión colectiva en el arte y la filosofía alemana y se extendió a la dramaturgia y la poesía que marcaron una época romántica en el conocimiento. Son conocidos los trabajos de Klinger, Lenz, Herder, Schiller y Goethe, cuyas obras tuvieron como centro de atención exaltar los sentimientos del sujeto (Reale, G. y Antiseri, D., 1988).

⁴ Para Gouldner el romanticismo rescató un mundo de significados de la realidad mundana, el conocimiento ordinario y cotidiano, asignándoles un valor novedoso y refrescante; ya no existían cosas bajas, sino un mundo de perspectivas pedestres que valían la pena ser estudiadas porque fueron marginadas del conocimiento clásico de las ciencias, mediante la razón y la técnica (Gouldner, A., 1973).

⁵ Según Ginzburg, el método indiciario empleado por Giovanni Morelli para distinguir los originales y las copias de las pinturas, que publicara en una serie de artículos entre 1874 y 1876 en Alemania, sobre la pintura italiana; destacan cómo examinar los detalles y minucias menos representativos de las escuelas de pintura, como serían los "lóbulos de las orejas, las uñas, la forma de los dedos, de las manos y de los pies". Este método fue empleado también casi por los mismos años por Sherlock Holmes. Según Ginzburg, el método indiciario del "conocedor

económico y político pero es altamente significativo para la *existencia societal* (Maffesoli 1993) y además, útil para la investigación desde la perspectiva del sujeto, porque es el escenario de la vida cotidiana (Heller, 1968) en donde los actores despliegan su actividad.

El investigador integra los indicios en un cuadro más amplio para interpretar el sentido de sus actos y el significado de sus representaciones, pero sobre todo, no desprecia el significado del lenguaje corporal, como son: la posición del cuerpo, los gestos, la inflexión en la voz de los actores, en el momento de la entrevista, éstos son indicios que parecieran ser minucias pero que complementan dicho cuadro.

Este tipo de estudios han sido ampliamente explorados por los investigadores a través de los métodos cualitativos, desde la antropología social y la *descripción densa* (Geertz, 1973), pasando por la observación descriptiva y analítica de escenarios y grupos culturales y educativos (Goetz y LeCompte, 1988), hasta la observación participante y la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992). Este tipo de métodos busca analizar e interpretar los "datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1992: 20).

Por lo que respecta a la dimensión epistemológica, la perspectiva del sujeto incursiona en el ámbito de la complejidad porque trata de desentrañar la subjetividad de los actores que despliegan su actividad en la realidad de la vida cotidiana, mediante el estudio del conocimiento ordinario. Éste tiene su principal expresión en el pensamiento *dicotómico*. Así por ejemplo, el admirar una película, para algunos les parecerá buena, mientras para otros será mala. Lo mismo sucede con una novela, una pintura, una propuesta didáctica e incluso, el degustar un platillo. De lo anterior se deduce, las personas no tienen porque pensar igual porque en cada expresión subyace un significado particular, que es parte de la diversidad cultural desde la perspectiva del sujeto.

Otra de las características de esta perspectiva es el estudio de la *particularidad*⁶ del pensamiento del sentido común que devela una visión *hologramática* que está presente en el pensamiento de los autores románticos: como lo expresó Novalis: "ver lo infinito en lo finito", también Blake "el universo en un grano de arena" (Gouldner, 1973: 312). El principio hologramático de la particularidad tiene que ver con la información contenida en un holograma físico, "contiene la casi totalidad de la información del objeto representado" (Morin, 2000: 107).

La particularidad de la vida cotidiana no significa aislamiento del contexto social y cultural, antes bien, éste último lo incluye porque el pensamiento social es atravesado por la cultura y socializado por sus actores. Es menester recordar el estudio realizado por Ginzburg, el caso de un molinero friulano del siglo XVI, quien narra la historia de Domenico Scandella, mejor conocido en el inframundo como Menocchio, muerto en la hoguera por orden del Santo Oficio. En esta obra⁷ el autor recrea la historia y la cultura de una época, en la particularidad de un individuo.

Los estudios de la vida cotidiana escolar son destacados⁸ porque dan cuenta de un conocimiento particular, que se apoya en el conocimiento ordinario, en el que no deja de existir a pesar de que disminuya, el *abismo* entre el *hecho sociológico* y el *hecho societal*⁹ (Maffesoli, 1993: 181), porque existe diferencias que van más allá del simple matiz. En este estudio, se plantea la propuesta sustentada en el segundo, porque se refiere a la experiencia vivida de los actores, de lo que construyen día a día en las aulas y que se recupera a partir de un estudio empírico de las comunidades escolares, en particular, de lo que el docente realiza en el salón de clases, el laboratorio, el taller o el campo, en cuanto a la construcción de sus saberes pedagógicos.

Para dar cuenta de la experiencia vivida por los estudiantes acerca de su formación, se buscó recuperar el

de arte es comparable al detective que descubre el autor del delito (del cuadro) sobre la base de indicios imperceptibles para la mayoría. Los ejemplos de la sagacidad de Holmes en la tarea de interpretar huellas en el barro, cenizas de cigarrillos y demás, son innumerables". El método guarda una relación aún mayor con Freud, quien conoció también los artículos de Morelli, 23 años después que éste muriera en 1891, publicó en 1914 su famoso ensayo *El Moisés de Miguel Ángel*, en el que describe dicho método. "Yo creo que su método está estrechamente emparentado con la técnica del psicoanálisis médico. También éste suele penetrar cosas secretas u ocultas basándose en elementos poco apreciados o inadvertidos, en detritus y desechos de nuestra observación..." (Ginzburg, 1983).

⁶ Las investigaciones de la vida cotidiana destacan el estudio de la *particularidad* de los actores que despliegan sus acciones en el ambiente inmediato y en el mundo, sin que esto signifique que los factores sociales, económicos y políticos determinen la vida cotidiana, es decir, durante y después de una catástrofe natural, una crisis financiera y la caída de la bolsa de valores, las personas no alteran su vida cotidiana: siguen comiendo, cepillando sus dientes, se bañan y realizan la rutina en el trabajo, esto es, reproducen las condiciones de su existencia material. (Heller, A., 1968).

⁷ (Ginzburg, C., 1981).

⁸ (Piña, J. M., 1998).

⁹ La diferencia entre el *hecho sociológico* y el *hecho societal*, según Maffesoli, consiste en que mientras en el primero el investigador estudia los fenómenos estructurales en términos de impacto social, económico y político, el segundo prefiere indagar en la realidad inmediata, en la experiencia vivida por los sujetos, sus acciones e interacciones en los grupos, para comprender el sentido y significado de sus actos, situándolos en el contexto social, sin que esto signifique que éste es determinante en la vida diaria de los actores. (Maffesoli, M, 1993: 181).

sentido que tiene para ellos el enfoque educativo del ABP y cómo se plasma en su objeto de estudio que pretenden investigar. En otras palabras, el material empírico fue de *primera mano*, porque concierne a la forma como cada persona interpreta su propia experiencia, que es la forma como ésta se integra al pensamiento y a la reflexión y no es un simple reflejo del cúmulo de imágenes construidas por cada uno de ellos.

El trabajo de análisis de las opiniones de los estudiantes y su interpretación posterior de lo que dicen acerca de dicha experiencia es una tarea de los académicos que los acompañaron, es decir, corresponde a la interpretación de la interpretación o de *segunda mano* porque se buscó no quedarse con el dato, sino interpretar el sentido que le dan a sus expresiones, esa es la tarea del investigador educativo.

En todo momento se estableció una relación entre lo empírico y lo teórico porque la interpretación del dato no se realiza en sí mismo, sino a la luz de una teoría y en presencia de un contexto social específico. No se trata de describir sólo la experiencia de los estudiantes, sino de analizar e interpretar lo que expresan y lo que resulta más significativo para su formación y, a partir de lo que es real en la experiencia de los sujetos investigados, se busca identificar la categoría más inclusiva.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA MÁS FORMATIVA

Este proyecto pedagógico tiene como propósito la construcción de una didáctica que parta de la realidad y desde ésta fundamentar una propuesta teórica-metodológica que descansa en el documento fundacional de cada línea de investigación del posgrado en Pedagogía, bajo la convicción de que se comparte el mismo enfoque educativo y la perspectiva en la formación de los estudiantes del posgrado.

Este texto se suma a muchos otros que confían en que el dar la palabra al profesor y rescatar desde esa palabra el saber pedagógico es importante para construir el campo educativo. Se apuesta a la narración como un camino para mejorar la docencia, ayudar a los profesores a ver lo que hacen y aprender de lo que otros hacen (Paniagua y Palos, 2009:11).

Por lo antes mencionado se considera que este enfoque educativo no es sólo un cambio de matiz a las formas de cómo se construye el campo de la didáctica tradicional, ya que ésta normalmente parte del deber ser del docente en su práctica, en la búsqueda de un ideal. Empero, se trata de devolverles la palabra a los actores de la educación, de situarlos en el centro de la problemática educativa porque son maestros y estudiantes los que resuelven los problemas del aprendizaje escolar y ambos son responsables de que éste resulte significativo para sus vidas.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El ABP resultó un apoyo didáctico útil para el proceso de formación de los maestrantes, porque plasmaron en sus investigaciones problemas reales, situados en diversas instituciones educativas, no sólo para intervenir en la solución de dichos problemas, como son: qué didáctica emplear en la enseñanza y cómo evaluar contenidos curriculares, cómo interpretar y aplicar un reglamento, etc., sino también construir problemas de conocimiento a través de la problematización de un tema educativo en una línea de investigación, buscando la estrategia metodológica acorde con el objeto de estudio, escudriñando la teoría que sustente el dato empírico y analizando la información a la luz del método idóneo, para captar el perfil de la realidad.

La didáctica del ABP contribuyó a que el maestrante fuera rodeando el problema para delimitarlo, como un cazador va aproximándose a la presa hasta tenerla en la mira y jalar del gatillo. Esta metáfora usada por Sánchez Puentes (1993), aplicó en el momento álgido de la problematización para precisar y recortar el problema, de tal forma que pueda ser investigado para convertirse en objeto de estudio.

La didáctica del ABP implica una estrategia útil para la problematización porque contribuye a ejercitar una lógica de pensamiento para plantear problemas de lo que se quiere investigar, considerando que ningún problema puede situarse en la realidad inmediata, sino se abstrae su esencia, es decir, el qué, el para qué y el cómo investigarlo. Asimismo, es menester reconocer que todo problema incorpora palabras clave; éstas van definiendo cierta teoría implícita que se corresponde con los supuestos teóricos de la investigación y que debe plasmarse con toda claridad. El ABP se perfila como:

El planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados con el mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. (Díaz Barriga, 2006: 62).

El ABP sigue principios básicos como los siguientes:

- La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.
- Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores [...].
- La situación problema permite vincular el conocimiento

académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.

- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso, se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.
- Aunque no siempre se plantean situaciones de aprendizaje basado en problemas multidisciplinares, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holística del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza. (Díaz Barriga, 2006: 66)

Así se procuró en este sentido impulsar por medio de los seminarios algunas de las características básicas del ABP que plantea Díaz Barriga, como las siguientes:

- Comprometer activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.
- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los [tutores] alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión (Díaz Barriga, 2006: 64).

En lo que concierne al proceso de la investigación, los maestrantes contaron con el trabajo colaborativo de sus tutores, quienes los encauzaron a problematizar dicho proceso. De acuerdo con la fenomenología social de Schütz (1993) es posible pensar una situación problemática y tratar de resolverla de acuerdo con el acervo de experiencias previas y de su situación biográfica socialmente construida, lo que supone la relación del sujeto con un objeto, percibido de igual manera por otro sujeto. La reciprocidad de las perspectivas a las que se refiere Schütz, supera la percepción de las perspectivas individuales, descansa en el pensamiento de sentido común, de lo que es real en la experiencia de los sujetos para pensar en las siguientes posibilidades de conocimiento: a) epistémica, b) sintáctica, c) hologramática y d) hermenéutica.

La primera se refiere a la noción de las diversas formas de conocimiento en relación con la triada que las hace posible, sujeto, objeto y realidad social en donde ambos se ubican, la noción epistémica es útil en el momento de la problematización y la vigilancia epistemológica en el proceso. La segunda tiene que ver con la habilidad para plasmar el problema y el proceso, en términos plausibles para su investigación. La tercera consiste en la capacidad para abstraer de la realidad externa o de la generalidad, el recorte preciso para captar el movimiento interno de la particularidad y situarlo en la realidad inmediata. La cuarta concierne a la forma cómo emplear el método para analizar e interpretar el dato empírico. Es evidente que esta

didáctica se traduce en una relación estrecha entre las cuatro categorías y el investigador social las objetiva en el proceso, desarrollando las habilidades pertinentes.

METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

En el caso de la línea "Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación" se decidió poner en práctica la estrategia académica que propone el ABP propuestos (Díaz, Araujo y Sastre, 2008):

- Se invitó a los alumnos de posgrado de reciente ingreso a que se sumaran a esta empresa académica, para este fin, se les solicitó que re-orientaran sus proyectos en torno a rescatar las diferentes experiencias didácticas exitosas que se daban al interior de la instituciones educativas y desde aquí se organizaran expediciones pedagógicas hacia el interior de las mismas y, desde este lugar, se seleccionaron y documentaron las prácticas didáctica que consideran que eran sobresalientes en el contexto de la opinión de las autoridades maestros y alumnos.
- Con la finalidad de apoyar a los alumnos en esta tarea, los cuatro maestros que integran esta línea, decidieron reorganizar los contenidos formales de los cuatro seminarios que se impartían en cada semestre, de tal forma que sirvieran de apoyo a esta tarea. Desde el punto de vista metodológico se adoptó los lineamientos del (ABP), a través de convivir con problemas reales por medio de la supervisión directa de sus profesores.
- El trabajar con problemas reales de cómo los mejores docentes construyen el saber didáctico, ha obligado a los estudiantes a combinar los conocimientos empíricos extraídos de la realidad, con los conocimientos académicos que se impartían en los diferentes seminarios.
- Dada la problemática encontrada en la realidad de cada una de las instituciones estudiadas, obligaba a alumnos y docentes a comprometerse con el conocimiento de los diversos enfoques que tendían a desaparecer en el interior de cada espacio educativo. Con ello, se buscaba inferir cuáles eran las teorías implícitas que cada docente se encargaba de poner en práctica.
- Resultaba significativo advertir como los diferentes alumnos en los seminarios aportaban conocimientos de aquellos saberes que para los docentes en servicio, se convierten en conocimientos no negociables en el accionar de cada docente, aquí se apreciaba con claridad, como un profesor exitoso no sólo requiere conocimientos teóricos o estrategias didácticas, sino principalmente actitudes éticas y de compromiso con cada uno de sus alumnos.
- En las reuniones de comité donde se reúnan sus profesores para realizar un trabajo cooperativo y colaborativo de intercambio académico y estrategias de investigación, se advirtió cómo los estudiantes encontraban con frecuencia teorías desconocidas por ellos, que les servían para interpretar sus datos y al mismo tiempo eran ideas que les apoyaban a sus demás compañeros. Con frecuencia a estos eventos se invitaba a comentaristas externos que a su vez proporcionaban ideas para enriquecer el trabajo que se venía realizando.

- Se pudo observar que al interior del equipo de alumnos, ellos descubrirían un espacio de autoformación, donde podían hablar de cuestiones más personales e intercambiar experiencias y conocimientos que les permitían enriquecer sus propios proyectos. Situación que permitió demostrar lo que Enermark y Kjaersdam (2008) proponen con relación a que el éxito de una práctica educativa dependen de una exhaustiva interacción, entre docencia, investigación y la práctica profesional de sus actores.
- Este proceso didáctico se dio a través de cuatro semestres. El primer de ellos consistió en delimitar el proyecto y explorar el escenario de trabajo; el segundo y tercer semestre sirvieron para realizar el trabajo de campo y realizar pequeños reportes de investigación y por último, el cuarto semestre sirvió para sistematizar la información y elaborar el informe final de la tesis.

Cabe señalar que en un 80% los alumnos que integraron esta generación se titularon y un 20% se encuentra en proceso. Hasta el momento sólo dos estudiantes ha ingresado al doctorado, en este programa de posgrado. Además han difundido sus investigaciones en varios eventos académicos a nivel nacional e internacional, como son: participación como ponentes en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), realizado en Mérida, Yucatán, en 2009.

También se participó con todos los integrantes de la línea en el V Encuentro Iberoamericano Venezuela 2008, los resultados de esta experiencia se publicaron en la Revista "Matices" que edita la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón de la UNAM.

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

Con la intención de dar cuenta del proceso formativo de los estudiantes pioneros de la línea de investigación Didácticas Emergentes y Alternativas, al finalizar su proceso escolarizado de la maestría, se discutió el problema a investigar, la teoría y metodología a emplear, se diseñaron los instrumentos. A partir del problema de investigación, se desagregaron una serie de preguntas que integraron un guión y se aplicó la técnica de la entrevista focalizada al grupo de estudiantes de la primera generación de línea de expediciones pedagógicas de la maestría en Pedagogía, con la intención de recuperar las expresiones de los estudiantes. También se empleó la técnica de la asociación libre y una encuesta con reactivos tipo liker para captar la relación que establecen con las categorías encontradas en la entrevista y con ello triangular la información, para proporcionarle consistencia a la investigación.

Los maestrantes consideran que el enfoque educativo del ABP, es el que más les ha aportado a su formación, porque consideran que no se trata de formar investigadores, sino profesionalizar la práctica docente.

Además, perciben a la investigación como un proceso que les aporta elementos para su formación.

En este sentido la interpretación de las categorías se efectuó con base en la información expresada por los entrevistados, no solamente tomando sus expresiones en la entrevista, sino también lo que plasmaron por escrito a través de la encuesta y la asociación libre. Se trató en todo momento, de encontrar la relación entre: "transición decisiva al problema de la interpretación, regida por la dialéctica de la explicación y la comprensión" (Ricoeur, 2003: 14). Para la interpretación fue importante rescatar todas las expresiones de los actores con el objeto de desentrañar las imbricaciones que existen entre el saber informado y la interpretación de primera mano, para dar cuenta de lo que significó el trayecto formativo de los maestrantes.

Al escudriñar la información obtenida, a través de los tres instrumentos antes mencionados, se encontró que la categoría principal construida por ellos fue la formación pedagógica y de investigación, relacionada con: el vínculo entre las expediciones itinerantes y con la interacción de redes (REDIEEM y otras); lo cual implica que buscando la estructura de la interpretación e indagando su sentido práctico es posible encontrar en los maestrantes la importancia que le dan al vínculo teoría-práctica, como lo más significativo de su formación. Como lo expresan algunos entrevistados en sus opiniones:

Fue buena, porque me permitió actualizarme, reflexionar sobre mi formación en relación a los diferentes contextos donde ésta se realiza (M1).

Considero que el nivel de formación es muy avanzado, alto, me permitió crecer de manera académica, lo puedo decir, de manera extraordinaria (M2).

En cuanto a la investigación, como un medio para su formación pedagógica, expresan:

"Pude observar cierta rigurosidad, cierta exigencia en la maestría, se nos enseña a ver la realidad y los objetos de estudio con una mirada completamente diferente, esta mirada tenemos que construirla, ir la puliendo con toda la información adquirida en los seminarios, la esencia es la participación activa de los estudiantes y los docentes, es importante que en el seminario se vaya nutriendo con las exigencias y necesidades del propio estudiante, a mí me abrió mucho el panorama" (M2).

Estas expresiones revelan el vínculo entre teoría y práctica durante su formación porque constituye una postura metodológica y epistemológica del ABP.

Cabe destacar la importancia que tuvo la experiencia de las expediciones itinerantes para su formación pedagógica, al respecto expresan:

“Estos roces permiten un crecimiento impresionante, porque aunque uno no lo diga abiertamente lo que hacemos es un comparativo del nivel de exigencia de investigación, de los temas, de la actualidad de la investigación y ese comparativo te permite equipararte. Es vivenciar al menos en mi caso, el desarrollo de propuestas pedagógicas en el contexto de otros países de América Latina, naciones con las que se comparten algunas similitudes, socioeconómicas y culturales (M2).

“Fomentar más el intercambio de experiencias y conocimientos a través de las Redes, fortalecer más los encuentros de esta índole, la invitación a otras instituciones o investigadores a vincularse, dar a conocer los avances y propiciar la realimentación a los proyectos” (M5).

De lo anterior se puede advertir lo que es real en su experiencia vivida y compartida con otros de sus colegas, el compartir sus investigaciones y nutrirse de las experiencias de otros investigadores, en contextos diferentes a su realidad, a través de los vínculos universitarios con redes que hacen investigación desde la escuela y la comunidad.

Como categorías secundarias se encontraron: la perspectiva en la investigación en torno a recuperar la voz de los actores (subjektividad); encontrándose una relación estrecha entre la formación y la perspectiva del ABP, que influyó en la construcción de su objeto de estudio, así como la profesionalización de su práctica educativa.

Los informantes enuncian la importancia de dar voz a los actores en sus prácticas educativas y en relación con su objeto de estudio y como esto aporta a su formación:

“¡Por supuesto!, es dejar de apostar a explicaciones a priori de la problemática que se quiere investigar, para ir a la esencia de la perspectiva del pensar y actuar de quienes son la razón de ser del fenómeno educativo [...], para hacer esbozos explicativos a partir de investigaciones realizadas en la maestría” (M4).

“Fue muy importante recuperar, vivir y difundir la voz de estos docentes investigados y no sólo la voz, sino la convivencia directa en el aula, con los profesores en su práctica educativa” (M3).

RESPECTAR LA IMPORTANCIA DE LO EMPÍRICO Y ORDINARIO.

Los maestrantes expresan la importancia del estudio de la subjektividad, y cómo estudiar a los actores sociales inscritos en un contexto social, implica establecer interacciones en su inserción a grupos específicos que tratan de encontrar su identidad propia y establecen un vínculo con otros grupos sociales, que trascienden la experiencia particular y se insertan en el espacio social y público, como lo expresa Jodelet, en su referencia a “Las tres esferas (subjektividad, intersubjektividad y trans-subjektividad) se cruzan y se combinan en la elaboración

de las representaciones sociales en contextos concretos de vida y en relación con objetos que tienen una relevancia significativa para los sujetos y los grupos.” (Jodelet, 2007: 208).

La didáctica del ABP es una estrategia empleada, para formar a los maestrantes desde diferentes dimensiones con el objeto de transformar su visión de concebir la realidad educativa, desde una concepción que ubica en el centro del escenario a la acción de los sujetos y que éstos son capaces de imprimirle cursos de acción diferentes a las prácticas educativas. Además, son capaces de construir objetos de estudio, problematizando situaciones problemáticas emergentes, porque surgen de necesidades específicas de la práctica educativa, como lo expresaron en sus opiniones:

“Tiene mucha relación el ABP, ya que mi objeto de estudio tenía que resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes al enfrentarse a un conocimiento extraño y estos docentes empleaban estrategias emergentes para solucionar dichos problemas” (M3).

“El tener situaciones suficientes referencias de lo que el docente realiza y valorar una realidad perdida” (M1).

“A mí me enfrentó a varias cosas, me dí cuenta que me faltaban elementos de la investigación, teórico-metodológicos para realizar un constructo fuerte; sin embargo, la investigación se vincula con las herramientas que se nos han brindado. Asomarnos al análisis de esa realidad que se nos presenta, con esos mismos elementos de una manera completamente diferente, podemos decir que aplicamos una rigurosidad epistemológica para observar y analizar la realidad” (M2).

De lo anterior se puede inferir que las experiencias de formación de los maestrantes constituyen un cuerpo de conocimientos sedimentados, como lo refiere (Schütz, 1993) el acervo de conocimiento a mano, que conforma el cúmulo de experiencias previas, con las que cuenta cada actor social y a las que recurre para resolver los diferentes problemas que ameritan solución, pero que no se pierden, porque en la formación de los sujetos, este cúmulo de experiencias integran su bagaje cultural. Además son portadores de saberes, valores, creencias, prejuicios, ideologías, imaginarios, etc., desde donde realizan su propia interpretación.

Las actitudes de los actores integran sus representaciones respecto de su formación, del aprendizaje y de la estrategia basada en problemas, en dichas actitudes se encuentra una toma de conciencia del papel social que tienen como pedagogos, en donde resaltan los valores como parte fundamental de sus actitudes, como lo expresan a continuación:

“Ir saliendo de la inconciencia en la que estaba sumergido como una pieza bastante servible para mantener el sistema reproductivista e ir rescatando la importancia del papel de

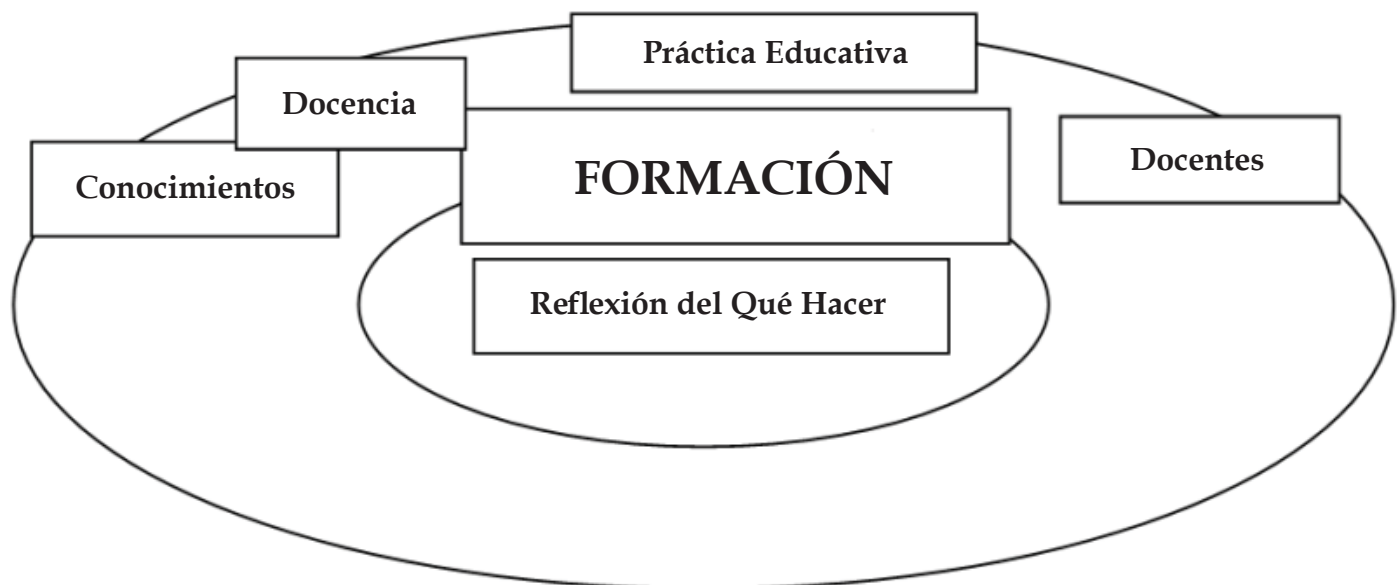
la Pedagogía para el proceso educativo en la intervención humana" (M2).
 "Axiológicos y de responsabilidad" (M3).

La subjetividad de los actores está conectada con el pensamiento del sentido común, porque integran el conocimiento a mano, al que recurren en situaciones problemáticas, para solucionar un problema de la forma como lo han resuelto en experiencias pasadas. Sin embargo, hay situaciones problemáticas que no pueden ser resueltas desde este referente, por lo que obliga al sujeto a pensar en otras soluciones que no integran dicho conocimiento, lo que requiere de cierta imaginación y

una toma de postura para construir otras alternativas de intervención.

Respecto a la categoría de profesionalización de los actores, éstos centran sus opiniones en su ejercicio profesional, ya que están conscientes de que no sólo van a realizar un trabajo de investigación, sino que mediante la intervención pedagógica, mejorarán su práctica profesional empleando el aprendizaje basado en problemas. Es así como los estudiantes efectúan una asociación libre de su formación con las prácticas educativas, en donde lo central es la docencia y su reflexión como se muestra en el siguiente diagrama:

Diagrama: Asociación Libre



Fuente: Elaboración propia, a partir de la técnica de asociaciones libre.

Una de las metas de este trabajo académico fue mostrar con estrategias concretas, como es posible estudiar las diversas problemáticas cotidianas, que se viven al interior de las instituciones educativas, con la finalidad de proponer estrategias concretas de solución, para mejorar el quehacer educativo y escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Formar alumnos con la estrategia del ABP, significa favorecer el desarrollo integral de los alumnos de la Maestría en Pedagogía, entendida como la capacidad que tienen éstos, para producir conocimiento con fines sociales, desde la perspectiva crítica y de reconstrucción social, con la peculiaridad para pensar de forma imaginativa, creativa y reflexiva, las diferentes situaciones problemáticas de su ambiente inmediato que integran su realidad social. También se busca que los

estudiantes adviertan el rol que tiene la investigación como una práctica académica, para comprender y teorizar una realidad, que los estudios del posgrado en Pedagogía están obligados moralmente a convertirlos en objetos y sujetos de transformación social, a través del desarrollo de ciertas habilidades para pensar, desde la noción epistémica, hologramática, hermenéutica y sintáctica.

Concebir la educación del posgrado en Pedagogía centrada en el sujeto, objeto de formación integral, implica pensar la realidad y las situaciones problemáticas que enfrenta, es aceptar que algunas de ellas no se resuelven mediante la intervención directa en el ámbito de la práctica docente, sino que responden a una lógica diferente, para indagar su naturaleza a través de cursos de acción que conllevan a la investigación social de problemas educativos.

La investigación social que se promueve en el posgrado en Pedagogía implicó flexibilizar el currículum escolar, como una estrategia que sirve como un recurso concreto, porque ayuda a resolver problemas específicos en la formación de los maestrantes, pero no como un fin en sí mismo, lo que implica un ideal ficticio, porque lo importante no es el contenido por el contenido mismo, sino la capacidad para pensar, reflexionar y actuar en la realidad inmediata de las prácticas educativas, con base en la estrategia del ABP, en la que la acción de los actores es parte fundamental para realizar proyectos concretos. Este accionar académico permitió comprender la importancia que tiene el documentar y reflexionar teóricamente el proceso de formación explícito e implícito, ya que el no realizarlo significa perder el sentido pedagógico de esta experiencia académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, Jesús Benjamín (2001-2002). "Los Cuerpos Académicos en la Estrategia de 'Reforma Silenciosa' del Estado Mexicano, para las Instituciones de Educación Superior", en: *Horizontes Aragón*, Revista de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, Año 2/Cuatrimestre 3 (Septiembre-Diciembre, 2001) y Año 3/Cuatrimestre 1 (Enero-Abril, 2002)/No. 5. México: UNAM.
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza Situada*. México: McGraw-Hill.
- Enermark, S. y Kjaersdam, F. (2008). El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Alborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria, en: Araújo, U, y Sastre, G, (Coords.) (2004). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Geertz, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik, Editores.
- Ginzburg, Carlo (1983). "Señales. Raíces de un paradigma indiciario"; en Aldo Gargani (comp.)(1983). *Crisis de la razón. Nuevos modelos de la relación entre saber y actividades humanas*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. P y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gouldner, Alvin (1973). *La sociología actual. Renovación y crítica*. Madrid: Alianza.
- Jodelet, Denise (2007). "Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención"; en Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel (Coordinadoras) (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Heller, Agnes (1968). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paniagua, Maribel y Palos Úrsula (2009). "¿Porqué y para qué narrar?" En *Narrativas Docentes en Contextos Innovadores*. Guadalajara, México: ITESO.
- Pérez, Ángel (2000). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", págs. 398-429; en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Ed. Morata.
- Piña, Juan Manuel (2005). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, 111 Tomo. Del Renacimiento hasta hoy. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, Paul (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: Siglo XX/Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, Tania y García María de Lourdes (coords) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, en Revista *Perfiles Educativos* No 61, julio-septiembre,. México: CISE-UNAM.
- Schütz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.



La Inteligencia Revisitada

Pedro Reygadas Robles-Gil, Josefina Guzmán y Héctor Magaña Vargas*

Resumen: Toda escuela reclama para sí el desarrollo de la 'inteligencia'. Sin embargo, eso que da sentido a la educación no es nada claro, no constituye en realidad un concepto, sino una noción altamente polémica. Por ello tiene sentido revisitar su perspectiva desde un enfoque histórico-crítico, así como de su relación con el problema del conocer y de la conciencia. Lo haremos desde el horizonte heterodoxo de lo transdisciplinario, lo transparadigmático y la complejidad, considerando, entre otros puntos de vista, los derivados de la psicología, la lingüística y la filosofía. La intención es que el lector pueda, a partir de lo expuesto, desarrollar sus propias reflexiones. **Palabras clave:** inteligencia, intelecto, sistemas complejos en desarrollo, transdisciplina, transparadigmático, complejidad.

Abstract: Every school claims the need of developing 'intelligence'. Nonetheless, what gives sense to education is everything but clear. It does not constitute a concept, but only a notion, and highly polemical. Though, it makes sense to revisit its perspective from an historical-critical approach, as well as its relation with the problem of knowing and consciousness. We will do so from a heterodox horizon: trans-disciplinary, trans-paradigmatic and complex. We will consider, among other points of view, those of psychology, linguistics and philosophy. The intention is to give the reader the opportunity, based on what is exposed, of developing his own reflection. **Keywords:** intelligence, intellect, complex systems of development, trans-discipline, trans-paradigmatic, complexity.

Resumo: Toda escola reclama para sim o desenvolvimento da 'inteligência'. No entanto, isso que dá sentido à educação não é nada claro, não constitui em realidade um conceito, senão uma noção altamente polémica. Por isso faz sentido revisitar sua perspectiva desde um enfoque histórico-crítico, bem como de sua relação com o problema do conhecer e da consciência. O faremos desde o horizonte heterodoxo do transdisciplinario, o transparadigmático e a complejidad, considerando, entre outros pontos de vista, os derivados da psicologia, a lingüística e a filosofia. A intenção é que o leitor possa, a partir do exposto, desenvolver suas próprias reflexões. **Palavras Chave:** inteligênciã, intelecto, sistemas complexos em desenvolvimento, transdisciplina, transparadigmático, complejidad.

MÁS ALLÁ DE LA CIENCIA, DE LO SIMPLE Y DEL HOMBRE

En la actual era denominada sociedad del conocimiento y la información, el conocer se ha reducido con frecuencia a la inteligencia y ésta al puro saber, a la memoria, a lo mecánico, a lo invariable, a lo objetivo, a los datos y a la medición precisas. La inteligencia humana se suele reducir a la lógica y al cerebro, jerarquizándose y diferenciándose. Se sigue la ruta matemática de Galileo y la racional-empirista de Descartes-Locke. Pero, hoy más que nunca, cabe recordar algunos retazos filosóficos para pensar la capacidad humana de conocer en otra dirección. Lo haremos solamente como un punteo de ayudamemoria:

- Confucio: saber que no se sabe, ir más allá de la memoria, reflexionar.
- Lao Tse: el tao, la quietud, la meditación y el interior como esencia de la sabiduría.
- Anaxágoras: el intelecto cósmico, universal y su carácter de realidad primaria.
- Demócrito (y Platón): el conocimiento en la totalidad del microcosmos humano.
- Aristóteles: la verdad no argumentable, el equilibrio entre inteligencia de lo exacto y prudencia, entre ciencia-intuición-sabiduría, entre arte-técnica prácticas y prudencia para dirigir la vida.
- Agustín: la *mens* presente a sí misma en la memoria, la conciencia de sí en la inteligencia y la autovolución.
- Espinosa (Spinoza): el rol fundamental del emocionarse para lógica, ética y estética.
- Vico: el principio del *verum/factum*: la verdad del pensamiento está en los hechos.
- Hobbes: la inteligencia como universalmente igual entre los seres humanos.
- Hume: no hay nada que no esté sujeto a discusión, el pensamiento sólo se encuentra al crearse, la mente es un teatro de percepciones.
- Schelling: el ser es pensamiento y el objeto es sujeto.
- Hegel: el intelecto determina, la razón es negativa y dialéctica, resuelve las determinaciones del intelecto.
- Marx: 1) el pensamiento es predicado y la ley del pensamiento es la realidad; 2) el ser social determina la conciencia social; 3) la filosofía debe dedicarse a transformar el mundo; 4) el pensamiento debe mostrar el desarrollo de la realidad como unidad de contradicciones y 5) el conocimiento tiene un carácter sociohistórico y polémico.
- Bergson: existe una relación memoria-inteligencia-intuición, donde la última es unidad de instinto y conciencia.
- Peirce: la abducción totalizadora intuitiva permite comprender lo nuevo.
- Husserl: es indispensable captar las "cosas mismas" presentes a la conciencia, libres en lo posible de juicios previos.
- Marie Curie: la verdad se alcanza también mediante la belleza.
- Ortega y Gasset: la fantasía es una facultad intelectual fundamental.

* Pedro Reygadas es doctor en Antropología, El Tiempo que Resta A. C. Correo: reygadas@rocketmail.com. Josefina Guzmán es doctora en Ciencias Políticas, Posdoctorado en Estudios Sociales línea de Comunicación y Cultura Política, El Tiempo que Resta A. C. Correo: josefaguz@yahoo.com. Héctor Magaña Vargas es maestro en Educación, FES-Zaragoza-UNAM. Correo: hmv@unam.mx.

- Simone de Beauvoir: hay una relación indisoluble entre conciencia y libertad.
- Adorno-Horkheimer: se requiere una crítica cultural del conocimiento y evidenciar las contradicciones entre la sociedad real y su deber ser ideal.
- Capra: todo está conectado y lo que el ser humano le haga a la trama de la vida, se lo hace a sí mismo.
- Freire: la verdadera inteligencia es reinención; el aprendizaje prepondera sobre el enseñar; los hombres se educan juntos; el conocimiento debe ser comprendido en relación de su vínculo con el mundo.
- La tradición mesoamericana: el conocer se asocia a los centros anímicos de la cabeza (*tonalli*) y del corazón (*teyolía*): “el rostro, el corazón” designa al ser humano integral. Lo verdadero posee la cualidad de estar sólidamente fijado, bien cimentado o profundamente enraizado. El conocer comprende lo no visible: la parte izquierda, el aspecto sutil de la conciencia, la intuición, la percepción extrasensorial, la retrocognición y la precognición: la realidad trascendental, no ordinaria. El *tonal* es el mundo que se urde con la razón y el *nahual* es el mundo del poder, de la sombra, donde el hombre sólo puede atestiguar.

EL COEFICIENTE INTELECTUAL Y LA INTELIGENCIA COMO REALIDAD BIOLÓGICA OBJETIVA

Inteligencia es un término cuya etimología es muy interesante. Proviene de *intellegere*: que es un ‘saber leer entre líneas’, donde *legere* es en principio ‘escoger’. Entonces ‘inteligir’ es elegir entre alternativas de un contexto para quedarse con la mejor opción. El potencial positivo hermenéutico de esta definición es enorme, pero su potencial reductivo llevó a las nociones del Coeficiente Intelectual (CI o IQ –en inglés–, la inteligencia como medición de la capacidad de elegir entre alternativas en *tests* con regulación de tiempo) y la Inteligencia Artificial (IA o AI).

La inteligencia en la perspectiva del CI se mide en exámenes estandarizados de aplicación individual y masiva y respuesta inmediata en tiempos restringidos. Es un índice o proporción entre la ‘edad mental’ multiplicada por 100 dividida entre la edad cronológica. A veces se integra, además un factor g (general) en las mediciones de la inteligencia como procesamiento de información y manipulación de símbolos.

El CI nació en el ejército para identificar deficientes mentales. Supone varias condiciones: 1) medir, 2) objetivar, 3) definir la capacidad biológica 4) de un carácter innato fijo e 5) individualmente diferente y jerárquico.

En apariencia simple, el CI resultó un concepto lleno de inconsistencias, limitaciones, usos discriminatorios tanto clasistas como racistas e incluso lleno de mentiras originarias, ya que su creador falseó datos para forzar su hipótesis acerca del carácter hereditario de la inteligencia. Por más que el estudio del CI se flexibilizó

con el tiempo (por ejemplo, en la teoría correlacional de la inteligencia de Thurstone y Guilford, que consideraba reflejos, hábitos y asociaciones aprendidas), no era salvable su teorización y práctica.

Brian Simon hizo una crítica radical del CI como una ideología de la inteligencia, que la ve como algo fatal y que lleva a la discriminación, a la clasificación en menos y más. Evidenció los límites severos de las famosas pruebas de opción múltiple, del no escribir, de las actividades simples, del tiempo restringido, de los valores subjetivos de ponderación y de la simpleza de considerar que la verdad se limita a un problema entre lo correcto e incorrecto.

Simon (1978) muestra que el CI equipara la inteligencia con la inteligencia lógica elemental, elimina la emoción, la práctica concreta y el arte. Privilegia ciertos saberes, supone restricciones injustificables y se aleja por completo del sentido común que considera la inteligencia como una capacidad para resolver una situación y según la funcionalidad para una acción que nos es familiar. Además, el CI parte de definiciones no garantizadas: ‘poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad’, ‘habilidad para actuar efectivamente bajo ciertas circunstancias’, ‘capacidad de adquirir capacidad’ o ‘poder de pensamiento abstracto’, etcétera. De modo que inteligencia es más bien lo que miden las pruebas de inteligencia para clasificar y segregar poblaciones.

Como señala Stephen Jay Gould (2007, p. 16), la teoría y práctica del CI llega así a la conclusión de que los “oprimidos y menos favorecidos son innatamente inferiores y merecen ocupar esa posición”. Supone un determinismo biológico, un reduccionismo, la enajenación de convertir un concepto abstracto en una entidad sólida medible, la dicotomización de la población entre inteligentes y estúpidos, y el establecimiento de una jerarquía en una serie lineal de valor creciente arbitrario (p. 22).

Piaget, que es el pilar de la escuela mexicana, latinoamericana y quizá occidental, inexplicablemente valoró el CI. Aunque al menos indicó que los tests del CI miden sólo el ‘rendimiento’ de la inteligencia, mientras que debían estudiarse las ‘operaciones’ de ‘construcción’ que la posibilitan. Su punto de partida es lógico, operacional y biológico: la adaptación o readaptación. Concibe la inteligencia como una forma de ‘estructurar’ de una manera o de otra las relaciones entre el medio y el organismo. La inteligencia sería una forma de equilibrio hacia la que tienden todos los procesos cognoscitivos y relacionada con la percepción, los hábitos y mecanismos sensorio-motores, el desarrollo y la socialización (2003/1967, p. 7).

Piaget considera la vida social que transforma la inteligencia en tres dimensiones: 1) los signos del

lenguaje, 2) los valores intelectuales que vehiculan un contenido y 3) las normas colectivas lógicas o prelógicas como reglas impuestas al pensamiento.

Para el psicólogo suizo, los signos se desarrollan en el niño: del indicio (costumbre), a una mayor intensidad de intercambio de valores, desde niveles 'preoperatorios' (hasta los 7-8 años). Como sea, a lo lógico formal sumó también una moral del pensamiento: por ejemplo, no contradecirse es una norma moral, lo mismo que la conservación del sentido de las palabras o la necesidad de verificar una afirmación. Consideró, así sea con limitación, la esfera emotiva (la unidad afectivo-cognoscitiva de la acción -Piaget, 2003/1967, p. 17-) y la intuición (aunque como un mero "razonar limitado" y subjetivo).

Pascual-Leone (por ejemplo, Pascual-Leone y Goodman 1978) es uno de los seguidores de Piaget, quien retoma varias nociones: 1) *esquema*: unidad psicológica compuesta por una respuesta desencadenante y otra efectora; 2) *asimilación*: transferencia de un *esquema* a un nuevo *contexto*; 3) *diferenciación*: modificación de un *esquema*; 4) *acomodación*: cambio por fracaso en el intento de asimilar una nueva situación a un viejo *esquema*; e 5) *invariante estructural* o *esquema* de orden superior que representa la relación entre dos o más esquemas.

Pascual-Leone reconoce además otros factores, comprende las transiciones como aumento del espacio mental, considera estilos cognoscitivos y tipos de aprendizaje (de indicios y lógico). Pero Piaget es sin duda, como señala Dussel (2006, p. 422-439), un pensador de la inteligencia desde la perspectiva de una mera razón práctico-cognitiva, aunque es de reconocerle el haber incluido la afectividad, el desarrollo infantil y la reflexión moral. Pascual-Leone sigue el modelo de inteligencia como procesamiento de información.

Desde de Saussure, Shannon-Weaver, Wiener, el CI, Piaget, etc., la modernidad ha pensado la inteligencia y la comunicación desde una terrible y limitada metáfora que refracta el orden sociotécnico actual: la metáfora del telégrafo; se mira al ser humano como un aparato, al comunicador como un emisor o receptor, y la inteligencia humana se concibe en función de la Inteligencia Artificial, como un procesador de información. En este camino, el pensar se ve como mera manipulación racional de símbolos mentales (las ideas). Supone separar en forma drástica, como hizo Cópernico (1473-1543), apariencia y realidad, suponiendo la realidad como dada con independencia del sujeto que intelige.

La inteligencia en el camino de la IA se ha concebido como la capacidad para resolver problemas. Quedando atrapada en la paradoja de la razón mecánica: si un proceso o un sistema es mecánico, no puede razonar; si

razona, no puede ser mecánico. En esta perspectiva la inteligencia es igual a los desplazamientos cuantitativos de entrada y salida de un dispositivo. No considera la reflexividad. De hecho, el problema de la IA no es saber, sino cómo ignorar (selectivamente), cómo evitar la decisión a cada instante. Como sea, en ese camino se ha llegado hasta el proyecto suizo *Blue Brain* para determinar el funcionamiento de las conexiones neuronales en una columna neocortical.

Sin embargo, la inteligencia, en la realidad humana, se adjetiva (lógica, matemática, musical, emocional, etc.) y es concreta (mecánica, física, corporal) o social (interpersonal e intrapersonal). Remite a capacidades, habilidades y conocimientos, así como a hábitos. Su entendimiento lleva a conceptos cercanos (conciencia, pensamiento, mente, conocimiento, comprensión), y a funciones cerebrales: percepción, memoria, atención, emoción. Supone reconocer también los términos de los que se disocia el ser 'inteligente': menso, tonto, pendejo, idiota, débil mental o, en el polo superlativo, superdotado, talento, genio.

INTELIGENCIAS ADJETIVAS E INTELIGENCIA SUSTANTIVA

Dentro de los adjetivos de la inteligencia los más importantes, metafísica y prácticamente, son sin duda los de la inteligencia lógica, emocional e intuitiva. Sobre la primera no es necesario abundar, ya que es el objeto de estudio de la corriente dominante.

Para Goleman, la '*inteligencia emocional*' es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros; es decir, supone capacidad intrapersonal e interpersonal.

En la superación de la visión cuantitativa de la inteligencia un aporte sustancial en la discusión contemporánea sobre la inteligencia es Howard Gardner. En *The Disciplined Mind -La Mente Disciplinada* (traducido como *Las estructuras de la mente-*), Gardner (2000) consideró la inteligencia como un potencial y no con la mira de medirla sino de observarla y desarrollarla. Además recalcó la importancia de una 'educación centrada en el individuo', el respeto de diversos 'estilos cognitivos' ya señalados por Pascual-Leone y el reconocimiento de la diversidad cultural que antes apreció Vigotsky.

En contraste con la conocida 'teoría triárquica de la inteligencia' de Sternberg (2008/1993, p. 27) que propuso tres inteligencias (creativa, analítica y práctica), definió la 'inteligencia' como la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.

Gardner distingue 'inteligencia' como 'potencial psicobiológico', 'especialidad' de la disciplina o arte que se practica en una sociedad, y 'campo' o 'ámbito' del conjunto de instituciones y jueces que determinan

los productos válidos (2008, p. 64). Distingue también 'talento' como señal de potencial psicobiológico precoz en una especialidad y 'prodigiosidad' como forma extrema de talento. El 'experto' es quien ha trabajado en una especialidad un tiempo prolongado y su carácter es técnico.

En *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, de 1993, propuso siete tipos básicos de inteligencia considerando el cerebro, el desarrollo humano, la evolución y la comparación entre culturas de capacidades difíciles de frustrar: 1) *Lógica-matemática* o capacidad que permite resolver problemas (lógico-matemáticos) y que es característica de la antigua concepción 'unitaria' de inteligencia, del físico o matemático; 2) *Lingüística* o capacidad de usar las palabras de manera adecuada, como en el uso experto del poeta; 3) *Musical* o capacidad relacionada con las artes musicales, el llamado 'buen oído' del músico; 4) *Espacial* o capacidad en aspectos como color, línea, forma, figura, espacio, y sus relaciones en tres dimensiones, como la de los artistas plásticos. Es la capacidad de formarse un modelo mental de un mundo espacial y con él maniobrar; 5) *Corporal-cinestésica* o capacidad de controlar y coordinar los movimientos del cuerpo y expresar sentimientos con él, como la de los bailarines. Es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo; 6) *Intrapersonal* o capacidad relacionada con las emociones que permite entenderse a sí mismo; e 7) *Interpersonal* o social: capacidad para entender a las demás personas con empatía; también está relacionada con la llamada inteligencia emocional. Donde cada inteligencia requiere especificar su propio pensamiento crítico.

Además, Gardner (2008) en su obra la inteligencia reformulada, añadió otros dos tipos de inteligencia a discusión: *Inteligencia naturalista*: la utilizamos al observar y estudiar la naturaleza para organizar y clasificar, como la de Darwin; *Inteligencia existencial*: la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, que abre una gran perspectiva para la comprensión de la inteligencia espiritual, más allá de la ciencia y de Occidente.

Otro aporte singular derivado de la psicología clínica y de la exitosa atención de infantes con autismo en Washington es la perspectiva de Stanley Greenspan y Stuart Shanker sobre la inteligencia dinámica que desembocó incluso en la creación colectiva de un Manual de Psicología Dinámica alternativo al tradicional enfoque psiquiátrico del conocido DSM-IV. Greenspan parte de: 1) considerar el desarrollo de la infancia, en especial la relación infante-cuidadores primarios, 2) concebir la emoción como el cemento de la inteligencia; 3) tomar en cuenta la inteligencia como parte de la totalidad del sistema de desarrollo

humano desde los genes hasta la cultura en relaciones bidireccionales; y 4) considerar la inteligencia como una sola, aunque con diversas posibilidades como las señaladas por Gardner.

Greenspan entendió la arquitectura de la mente como determinada por las emociones en niveles de desarrollo dinámico: 1º) hacer sentido de las sensaciones del yo primario, 2º) la intimidad y capacidad de vínculo del yo relacional, 3º) los inicios de la intencionalidad del yo volitivo, 4º) la inyección de propósito y capacidad de interacción del yo preverbal, 5º) el desarrollo de imágenes, ideas y símbolos del yo simbólico, y 6º) el pensamiento emocional del yo pensante.

La inteligencia dinámica supondría considerar la "inteligencia moral" y el cómo se hace sentido del Otro, porque sin el otro no hay ética, pero tampoco conocimiento. Supone, como el pensamiento complejo, considerar múltiples perspectivas. Al respecto y en contraste con la visión de la Inteligencia Artificial y el Coeficiente Intelectual, cabe recordar una célebre anécdota de la ciencia:

Ante la pregunta de examen sobre la materia de física un estudiante responde con muchas y variadas respuestas a la interrogante del profesor. Ante el desconcierto de éste, decide pedir la opinión de otro profesor para no reprobar al alumno; el problema planteado es el siguiente: "*Demuestre cómo es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro*". El estudiante respondió así: 1) lleva el barómetro a la azotea de un edificio y átale una cuerda muy larga, descúelgalo hasta la base del edificio, marca la cuerda y mide, la longitud de la cuerda será igual a la longitud del edificio. Realmente el estudiante había planteado un serio problema con la resolución del ejercicio porque había respondido al ejercicio completa y correctamente. La respuesta no le satisfizo al profesor por lo que decidió otorgarle otra oportunidad. Le dijo: te concedo 6 minutos para que me respondas a la misma pregunta pero esta vez con la advertencia de que en la respuesta debería demostrar sus conocimientos de física.

Al cabo de 5 minutos le preguntó el maestro al alumno si ya tenía la respuesta a lo que respondió que tenía muchas respuestas al problema. 2) Toma el barómetro, y lánzalo al suelo desde la azotea del edificio, y calcula el tiempo de caída con un cronómetro. Después aplica la fórmula: altura = 0.5 por g por t al cuadrado, y obtendrás la altura del edificio. 3) Otra opción consiste en tomar el barómetro y te sitúas en las escaleras del edificio en la planta baja, según subes las escaleras vas marcando la altura del barómetro y cuentas el número de marcas hasta la azotea. Por último multiplicas la altura del barómetro por el número de marcas que has hecho y ya tienes la altura, este es un método muy directo. 4) Por supuesto, si lo que quiere es un procedimiento más sofisticado, puede atar el barómetro a una cuerda y moverlo como si fuera un péndulo, si calculamos que cuando el barómetro está a la altura de la azotea la gravedad es cero y si tenemos

en cuenta la medida de la aceleración de la gravedad al descender el barómetro en trayectoria circular, al pasar por la perpendicular del edificio, de la diferencia de estos valores y aplicando una sencilla fórmula trigonométrica, podríamos calcular sin dudas la altura del edificio. 5) Tomas el barómetro en un día soleado y mides la altura del barómetro y la longitud de su sombra, si medimos a continuación la longitud de la sombra del edificio y aplicamos una simple proporción obtendremos también la altura del edificio. El maestro le preguntó al alumno si eran todas las respuestas posibles a lo que el alumno mencionó que no, que hay muchas otras respuestas posibles, certeras y precisas. Por ejemplo: tocas la casa del portero del edificio y cuando abra le dices: señor portero aquí tengo un bonito barómetro si usted me dice la altura de este edificio el barómetro es suyo.

En este momento de la conversación el maestro le preguntó al alumno si no conocía una respuesta convencional al problema (la diferencia de presión marcada por un barómetro en dos lugares diferentes nos proporciona la diferencia de altura entre ambos lugares). Evidentemente maestro, pero durante sus estudios sus profesores le habían insistido que lo fundamental de la escuela consistía en enseñarle a pensar.

El alumno al que hacemos referencia es nada menos que Niels Bohr, físico Danés quien obtuvo el premio Nobel de física en el año de 1922.

NOCIONES EMERGENTES

Hoy en día se habla de robots, autos o edificios 'inteligentes', porque expresan mecánicamente ciertas propiedades de la inteligencia: 'habla', conducta 'emotiva' (en sentido reduccionista) o responder en la forma esperada. Se habla así mismo de 'sistemas expertos'.

Se escribe ahora sobre 'inteligencia cuántica', que tendría como unidad mínima la existencia de un 'quantum-informacional' y de una relación energía-materia-inteligencia, que permite expandirse hacia las experiencias no ordinarias del conocer.

Se habla de 'inteligencia celular' como una propiedad de respuesta de la unidad básica de la vida. O se trabaja en medicina de sistemas el concepto de 'inteligencia biológica', reconocida por sus manifestaciones regulatorias de todos y cada uno de los procesos bioquímicos y biofísicos. Se atribuiría así 'inteligencia' (inmunológica, neuroendocrina) porque hay control de procesos que no dependen de la inteligencia consciente y que se expresan desde el ADN como una 'capacidad de procesar información' en un sistema de equilibrio inteligencia-energía-organización.

En otro sentido, también se escucha hablar con mayor frecuencia de 'inteligencia colectiva' para la supervivencia.

DE LA INTELIGENCIA A LAS FUNCIONES SUPERIORES DEL CEREBRO

Más que un concepto la "inteligencia" aparece como una noción; es decir, un constructo insuficientemente definido y acotado, no científico. Y aquello a lo que remite no puede ser entendido sin las funciones superiores del cerebro y conceptos como 'conocimiento', 'pensamiento', 'conciencia' e incluso 'interpretación' y 'comprensión', ya que toda inteligencia supone intersubjetividad y contexto.

Es difícil pensar la conciencia fuera de la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje y el pensamiento lógico. Para Vigotski son funciones psicológicas superiores el lenguaje, la conciencia, el pensamiento, la imaginación y la voluntad, todo aquello que atraviesa el lenguaje. En el siglo XXI sabemos nuevas cosas sobre estas funciones, como por ejemplo: 1) todas estas funciones están imbricadas con la emoción, no hay cognición sin emoción y toda interpretación es emocional; 2) el desarrollo en el vientre y la crianza amorosa son fundamentales para el desarrollo de una mente sana y pueden afectar la plasticidad posterior de las redes neuronales; 3) la red neuronal de cada individuo es única a partir de su experiencia singular de desarrollo, donde parece haber evidencia de relación entre densidad dendrítica e inteligencia; 4) el cerebro tiene gran capacidad para adaptarse al daño y a la disfunción genética, la práctica es crucial en el desarrollo cerebral y el innatismo tiene que ser por completo repensado; 5) mientras el cerebro más primitivo queda fuertemente marcado desde el vientre, la plasticidad cerebral permite desarrollos del córtex prefrontal y sus funciones intelectuales sofisticadas a lo largo de toda la vida; 6) existe la posibilidad bajo ciertas circunstancias, de que las células nerviosas se reproduzcan (Gage, 1998).

Sohlberg y Mateer escriben sobre lo que denominan las Funciones Ejecutivas (FE), que nos hablan de características básicas del ser inteligente: 1) iniciación y pulsión para activar el sistema cognoscitivo, 2) inhibición de respuesta para dirigirse a metas, 3) persistencia en la tarea, 4) organización de acciones y pensamientos relacionada con metas y el sentido del tiempo, 5) pensamiento generativo de ideas nuevas y solución de problemas, y 6) conciencia que monitorea y modifica la propia conducta permitiendo corregir errores (véase Villa, en Escotto, Pérez y Villa, 2009).

Las FE están relacionadas con los niveles cognoscitivos más altos: pensamiento, creatividad, conciencia de sí y autorregulación. Cabe comentar que la autorregulación se ha revelado como un fenómeno crítico en el camino hacia la salud física y mental. Se refiere a: 1) la motivación y habilidad para involucrarse en las normas conductuales de la familia o la cultura, 2) la habilidad de

planear, monitorear y evaluar el progreso hacia metas socialmente construidas; y 3) la habilidad de controlar los impulsos, ignorar distracciones, y lidiar con la frustración en el camino hacia las metas.

Veamos un tanto lo que son estas funciones superiores: memoria, atención, percepción, lenguaje, emoción e intuición.

Nosotros, más que hablar de memoria, hablamos de recuerdo. Pero en psicología y neurociencias se habla todavía de la memoria. En ella, lo humano se distingue, entre otras cosas, por la mayor capacidad de almacenamiento inmediato para la producción del lenguaje.

La memoria táctil y auditiva se ha demostrado que aparece ya desde el primer mes en el vientre. La memoria como permanencia de objeto y demora de respuesta aparece entre los 6-12 meses de edad. La memoria inmediata de retención madura, que llega a ser de 7 más menos dos dígitos se alcanza en la adolescencia. La memoria, por así decirlo, es la vida y la percepción misma distingue sobre la base del recuerdo. La conciencia, como mostró Husserl depende de la 'protención', una expectativa que proyecta el recuerdo en el ahora. Se mueve en un juego de retenciones y protenciones, realizado en un horizonte experiencial, a través del cual constituimos nuestra experiencia del mundo, los objetos de la conciencia.

La atención es otra función cerebral fundamental. En la crianza es afectada por el miedo y la ansiedad. La atención tiene que ver con el tallo cerebral, el sistema reticular activador, y regiones corticales anteriores y posteriores. Luria la clasificaba en involuntaria refleja y voluntaria. Posner la clasifica igualmente en dos: corteza posterior, tálamo y cerebro medio que regula atención espacial y selectiva; y anterior con ligas al sistema posterior en la atención a tareas particulares. La atención sostenida de una inteligencia desarrollada se presenta alrededor de los 11 años (véase Villa, en Escotto, Pérez y Villa 2009).

En toda experiencia algo se presenta a la conciencia (el dato sensorial de Moore). Pero existen el error, la ilusión, el espejismo (el color, por ejemplo, no existe en las cosas). Y el problema es cómo conciliar eso con que hay elementos inconscientes en la percepción, que hay percepciones no epistémicas (no ligadas a creencias) y que el ámbito percibido excede a lo creído. Si se requiere de datos para percibir, además se requiere coherencia, datos que en sus relaciones se confirmen mutuamente. El número de datos relacionables con un objeto es potencialmente infinito.

Se discute si existen sólo estímulos y respuestas al percibir, o hay en medio de ellas una experiencia. En el proceso perceptivo hay representaciones de los objetos que no son conscientes, no son accesibles al sujeto perceptor. Existen constancias perceptuales, la

percepción se conforma a reglas, como las estudiadas por la teoría de la forma (*Gestalt*) que señala la percepción de totalidades, pero que afirman algunos dependen de que existan los conceptos de las mismas. La percepción implica información y percibimos decenas de millones de datos por minuto (Sanfélix, 1995, pp. 331-352).

En la propuesta quizá más avanzada del percibir, Gibson hizo notar el carácter ecológico de la percepción, que está ligada a la acción: 'percibir es actuar'. Para Gibson no hay una "pobreza del estímulo" ni la percepción es una inferencia de enriquecimiento paulatino de la representación, sino que es directa, una actividad exploratoria en que el organismo "extrae" información (en lugar de "procesar" información que viene ya en lo percibido).

Maturana y Varela, conciben que el perceptor 'lleva un mundo a la mano'. De modo que la percepción como parte del conocer es ya en sí algo que oscila entre lo subjetivo y lo objetivo, es ya un proceso activo. Por otra parte, la hipótesis del Código Dual de Stanley Greenspan, supone que toda percepción es para el sujeto siempre percepción-emoción (por ejemplo: suave-agradable, rugoso-desagradable). La percepción, como supo ver Hegel, no es independiente del sujeto: "La conciencia se da cuenta de lo siguiente: que la *cosa* está en la certeza por medio del sujeto, el sujeto tiene la certeza por medio del objeto, entonces la realidad que se sabe es la interrelación. En el proceso de la conciencia un "aquí" es reunión de muchos "aquí". Y de ese modo la conciencia comienza a percibir, es decir, pasa de lo meramente sensible a la *Percepción*. Y en este momento este universal se va a transformar en una *cosa*, como un libro, pero en ese momento comienzan ya las *representaciones*, la fantasía, etc., lo que llamamos la ilusión.

El lenguaje, claro está, ha sido siempre el punto central en el estudio de la inteligencia, la conciencia para sí y la comprensión. El lenguaje, como han señalado Voloshinov (1895-1936), Bajtin (1895-1975) y Vigotski, se desarrolla en el diálogo y la contraposición. Es objeto de disputa y de prestigio, como concebía Gramsci. Es, como señalaba Ludwig Wittgenstein, una práctica sociocultural y está ligado a la acción. Es un desarrollo histórico-cultural alcanzado en la práctica, en la acción; el individuo actúa ese lenguaje y lo desarrolla como un proceso interno, que es la base de la conciencia.

La emoción humana, como señala Greenspan, es la arquitecta de la mente. En ella se crean las primeras relaciones causales. La emoción es inseparable de la percepción, la atención y la memoria. Incluso, es inseparable de la decisión, porque según la 'hipótesis de los marcadores somáticos' de Damasio, en presencia de daño del cerebro emotivo, el cerebro lógico es incapaz de tomar decisiones porque son las emociones las

encargadas de filtrar las posibilidades cuando hay un número extenso de opciones posibles.

El neurocientífico Marc Lewis ha demostrado tres hechos cruciales: 1) Toda interpretación es una 'Interpretación Emocional'; 2) las emociones negativas afectan el desarrollo cognoscitivo; y 3) no existe ningún cerebro igual a otro.

La intuición es crucial para conocer. Es a través de la 'abducción' (Peirce) que es posible realizar una inferencia todavía no demostrada pero que corresponde con lo sabido en el momento.

HACIA LA COMPLEJIDAD, LA TRANSDISCIPLINA Y EL SABER TRANSPARADIGMÁTICO

Dentro del "paradigma de la complejidad" se encuentran muchas visiones diferentes y hasta encontradas: la teoría biológica de sistemas dinámicos, la teoría física del caos, la geometría fractal, la perspectiva latinoamericana de Maturana y Varela sobre la auto-organización de la vida (la "autopoiesis"), la filosofía de Capra sobre *La trama de la vida*. Este último autor señala que los seres humanos trabajan con 'ideas' no con 'información' y que el cerebro humano conlleva 'conectividad' masiva, almacenamiento 'distribuido' de la información y capacidad de 'autoorganización'.

La perspectiva dinámica se distingue por rasgos como los siguientes: 1) pasa de la causalidad lineal a la sistémica (a las dinámicas no lineales); 2) se concentra no en los estados sino en las leyes de la transformación porque los sistemas dinámicos siempre cambian; 3) privilegia la atención al todo; 4) se focaliza en cuatro principios genéricos: i) la atención a casos particulares y no sólo a lo general, ii) la factura de múltiples observaciones para captar el cambio, iii) en vez de promedios capta patrones de atractores y el sistema total de relaciones y iv) considera al científico, la subjetividad como parte del sistema estudiado (Reygadas y Shanker, 2007). Los conceptos de "todo", "autopoiesis" y "emergencia" son fundamentales en el nuevo pensar.

El pensar dinámico habla de "in-formación": una forma en proceso de constitución, afectada por la subjetividad y por el tiempo. La in-formación es parte del universo, igual que la energía. El conocimiento supone una relación de apertura y de clausura entre el conocedor y lo conocido: es a la vez abierto y cerrado (ya Marx decía que la verdad absoluta del conocimiento en un momento dado puede ser al paso del tiempo una verdad relativa o hasta un error). Se supera la racionalización que consiste en querer encerrar, aprisionar la realidad dentro de un sistema coherente que se torna ideología.

Morin distingue tres principios del nuevo conocer: 1) diálogo, 2) recursividad (el productor es producido) y 3) hologramaticidad (el menor punto contiene casi la

totalidad de la información del objeto representado). Valora la relación todo-partes del siguiente modo: la parte está en el todo, el todo está en el interior de la parte, que está en el interior del todo.

Pero en realidad, hay que considerar el conocer más allá de la representación y la objetividad. Piaget permanece como un 'objetivista' para quien el mundo está dado y un 'representacionista' para quien el ser humano se distingue por 'representar' en su mente el mundo objetivo. Debemos antes que nada comprender y asumir en el conocer actual que el observador modifica lo observado. Hay que efectuar, con Maturana y Varela la crítica radical de la teoría de la representación ('representacionismo') que supone que las cosas sólo son reflejadas como si no hubiese un sujeto ante ellas y un proceso intelectual interior. Todo conocer implica un sujeto que conoce y modifica lo observado. Al conocer experimentamos: 1) 'la regularidad del mundo' en cada momento, pero 2) lo hacemos desde un punto de referencia que no es independiente de nosotros, y nosotros traemos todo 'un mundo a la mano' y 3) no podemos salirnos de ese círculo observador-observado, los resultados dependen de la historia y de la circularidad cognoscitiva. Así, oscilamos en el conocer entre la solidez de la regularidad y la arena movediza del observador.

Al conocer debemos tener lo que podríamos denominar una vigilancia epistemológica: 1) ser conscientes de los 'puntos ciegos' cognoscitivos: saber que ver es dejar de ver de otro modo en un medio cultural diferente; 2) estar en vigilia permanente contra la tentación de la certeza; 3) apreciar que nuestro punto de vista es el resultado del acoplamiento estructural en un dominio estructural *tan válido como el de nuestro oponente, aunque el suyo nos parezca menos deseable*; 4) reconocer el doble rol del lenguaje que genera regularidades del acoplamiento estructural social e identidades individuales, y que en su dinámica recursiva produce la reflexividad que permite comprender que tenemos sólo el mundo que creamos con otros; 5) saber que 'todo conocer es un hacer' y trae consigo un carácter ético: Todo acto humano tiene lugar en el lenguaje. Todo acto en el lenguaje trae a la mano un mundo. El mundo se crea en el acto de convivencia que da origen a lo humano. Por lo anterior, todo acto humano tiene un sentido ético. El amarre de lo humano a lo humano es el fundamento ético. La ética es una reflexión sobre la legitimidad de la presencia del otro.

LA CONCIENCIA

Para Descartes, la naturaleza de la conciencia, unida al 'yo', se expresa en la experiencia, sin ver la estructura de ella. Sin embargo, la conciencia tiene una estructura, como muestra Leontiev (1903-1979, véase adelante). Y el 'yo' nunca está solo, sino que es social, se realiza siempre

como un 'yo dialógico', como demuestran Kempen y Van Loon (véase Reygadas y Shanker, 2007).

En Descartes hay una cadena: conciencia → certeza → racionalidad. La conciencia es transparente –como en San Agustín–. En Espinoza, la naturaleza expresa los atributos de extensión y pensamiento. Para Husserl, la conciencia tiene un carácter de inmediatez. En Hegel es una compleja arquitectura racional.

En la conciencia hegeliana del mundo el verdadero significado de lo que capto por los sentidos es el Espíritu. En la silla está el otro momento de mi conciencia: es autoconciencia. Como señalaba Vico, nos reconocemos en un mundo que hacemos. El 'conocimiento sensible' es el más rico.

Hegel dice "No, no hay un sujeto que tiene un entendimiento. Hay un sujeto que se transforma en entendimiento". La dialéctica de la conciencia funciona entonces así, señala Rubén Dri: pasamos del 'esto' a la 'cosa' y a la 'fuerza' que entra en contradicción con otras 'fuerzas', que tiene que estar en un cierto interior: el 'entendimiento' que descubre la 'ley'. La ley entra en contradicción a su vez con las leyes (la ley como homonimia y como diferencia), hasta que la conciencia se da cuenta de que necesita explicar el *objeto* o la *fuerza* y en la explicación descubre que al explicar se explica y llega por lo tanto a la *autoconciencia*.

El *entendimiento* se da cuenta, la misma conciencia ve que pasó de lo sensible, del conocimiento sensible a la percepción y de la percepción, al entendimiento. Al llegar al entendimiento comprende que tiene que haber una fuerza que una la contradicción. 'Entendimiento' y 'razón' son dos momentos de la conciencia. El primero abstrae y explica para fijar lo que de otra manera se mueve. La *razón*, el otro momento de la conciencia, vuelve a poner en movimiento lo que el entendimiento había fijado, y al ponerlo en movimiento lo concretiza, sale de la abstracción, porque lo concreto es precisamente la concretización, o sea, la totalidad.

Sobre la conciencia estamos nosotros que vamos acompañando la experiencia que hace la conciencia. Por eso muchas veces adelantamos el resultado. El desarrollar es desarrollarse.

La conciencia fue al objeto y del objeto ahora vuelve a la conciencia porque la conciencia se pregunta: "¿Cómo es que de hecho esto era desde el principio autoconciencia (sin que ella lo supiese)?" En un segundo momento aparece la lucha de las autoconciencias contrapuestas. El tercer momento nos liga a la política: es el señor y el siervo que a través de la experiencia de la angustia, del servicio y del trabajo consigue la libertad.

En este desarrollo, para Marx el ser social determina la conciencia social. A la vez, Marx ataca el pensamiento lógico especulativo, la enajenación ligada a la historia

de la producción del pensamiento abstracto, para desarrollar el potencial humano de conciencia y autoconciencia superando las sociedades de clase.

En el ámbito psicológico, en un primer momento Vigotsky empleó la categoría de 'inteligencia' para después sustituirla por las categorías de 'pensamiento' y de 'conciencia'. Vigotsky combatió tanto el 'biologicismo' como el 'psiquismo', el primero por explicar todo a partir del medio y el segundo porque no lo contempla. El psicólogo soviético acentuó la importancia de la historia, la sociedad, la cultura y lo material en el desarrollo intelectual desde la génesis evolutiva y del infante: su tesis conlleva una 'teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas', el ser humano se autoproduce en la historia conforme a su entorno. La cultura se incorpora a la psique: *Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad.*

Vigotsky nos lleva a comprender cómo se constituye el pensamiento del individuo de una manera única, y valorar el rol de lo interno individual como mediación entre estímulo y respuesta más allá del conductismo.

Leontiev muestra la estructura de la conciencia a través de tres momentos: 1) la fábrica de los sentidos, 2) el significado y 3) el sentido personal. Lo que es presentado en significados es la forma ideal de existencia del mundo objetivo, transformado y enrollado en el material del lenguaje, sus propiedades, conexiones, relaciones, revelados a través de la totalidad de la práctica social (Leontiev, 2005, p. 19).

El significado es dual: primero, en el lenguaje social ideal e intangible en movimiento histórico; segundo, en el proceso de la conciencia del individuo. El objeto que impele y atrae la actividad hacia sí es el motivo para la acción. El significado para mí o 'sentido personal' como tercer momento de la conciencia que 'evalúa' el significado vital. Se une con la realidad de la propia vida en el mundo y sus motivos.

Si bien en Leontiev aparecen las limitaciones de la teoría del reflejo, de la desconsideración del carácter emocional de la interpretación (que Vigotsky sí enfatizaba en su noción de la unidad idea-afecto-palabra) y de la importancia de la reflexividad del sistema nervioso (que Hegel explica en filosofía y Maturana-Varela en la biología), su esquema es por demás útil para la autoconciencia de la conciencia.

Para la fenomenología 1) la conciencia tiene como condición necesaria la intencionalidad, 2) la conciencia es siempre conciencia de algo (el objeto intencional) y 3) la intencionalidad es transparente. El estudio fenomenológico plantea el problema de los *qualia*: cuáles son las propiedades o cualidades los procesos o estados mentales para un sujeto dado.

La teoría de los *qualia*, desde una perspectiva materialista como la del mexicano Alejandro Escoto (en Durand 2006: 63-98), no se diferencia suficientemente de la sensación. Desde su visión, resulta débil la fenomenología de la conciencia porque no cumple con criterios básicos como explicar el desarrollo infantil de los mismos, no hay patologías de los *qualia* identificables con claridad (sólo, cuestionablemente, la polineuritis aguda o el estado de coma), no se explica su perturbación con estados afectivos, no hay evidencia experimental de modificación sistemática de variables que alteren los *qualia*, etcétera.

No hay una salida clara para la solución del llamado problema cuerpo-mente: los materialistas que hablan de mente-cerebro (tipo Bunge) no son capaces de reducirla plenamente a la materia; los que plantean su carácter no-físico (como Popper) no explican como emerge; y los dualistas (como Descartes) dan lugar a incongruencias de todo tipo (véase a Lara en Durand 2006: 99-115).

Investigadores actuales planteen otras salidas: el matemático Penrose plantea la mente como propiedad inicial del universo, un *a priori*; otros desarrollan programas de investigación en el horizonte de Espinoza para comprender la unidad de la materia y su expresión en dos atributos coextensivos (cuerpo y mente), librando además el problema de la localización meramente cerebral; finalmente, desde la complejidad se ha buscado atacar el problema con perspectivas que desarrollan propuestas cercanas a Maturana y Varela.

La autoconciencia no puede pensarse disociada de la conciencia que tenemos de las demás personas. Edelman y Tononi, que parten de relacionar en paralelo estados de conciencia y procesos neurales, identifican dos propiedades de éstos: 'unidad' y 'diferenciación'. La 'unidad' implica que no podemos dividir un estado consciente (y no podemos sino atender en conciencia sino una cosa a la vez). Y la 'diferenciación' consiste en que seleccionamos un estado consciente.

La 'hipótesis del núcleo dinámico' (sólo un subconjunto neuronal reducido permite la aparición de la experiencia consciente) cambiante e integrado que opera sobre todo en el sistema tálamo cortical.

Libet, por otra parte, introdujo el 'factor neuronal temporal', que relaciona la conciencia con una dilación de medio segundo (500 milisegundos) entre el principio de la estimulación de la corteza somatosensorial y el inicio de la experiencia sensorial consciente de tacto en la mano. Ello significa que no experimentamos el mundo sensorial en tiempo real. Hay una retrorreferencia a un potencial evocado primario

Hay un potencial preparatorio 550 milisegundos antes de un acto voluntario, pero una toma de conciencia del acto sólo 200 milisegundos antes. Es decir, nuestro

cerebro ¡sabe antes que nosotros! lo que va a hacer, pero existen unos 100 milisegundos antes de la acción en que podemos bloquear o interferir de manera consciente. Entre una actividad inconsciente (de menos tiempo) y una consciente la diferencia es una duración ('teoría en el tiempo'), idea que Bergson (muerto unos 80 años antes) habría celebrado jubilosamente como un triunfo irónico del filosofar sobre la ciencia.

Grande-García propone estudiar la conciencia como asociada a un conjunto de al menos cinco características: 1) 'continuidad' del hilo que atraviesa la experiencia; 2) 'unidad' o 'coherencia' de la persona; 3) 'encarnación' o 'pertenencia' que nos ata a nuestro cuerpo; 4) 'agencia' relacionada no sólo con ser dueños de la acción sino que somos quienes la realizamos; y 5) el 'sí mismo' que nos hace ser conscientes de que somos conscientes.

En los infantes se dice que la Teoría de la Mente aparece a los 4-5 años, pero Escoto muestra que aparece en el uso del Lenguaje Interno oralizado desde los 2 $\frac{1}{2}$ -3 años (Escoto, Pérez y Villa, 2009: 33).

El brasileño Paulo Freire, desde su trinchera educativa, supera a los psicólogos y pedagogos previos en su teoría de la "concientización", porque deja atrás cuatro grandes errores: 1) el "cognoscitivismo" para pensar la inteligencia en acción; 2) el "conciencialismo" para pensar dialógicamente; 3) el "individualismo" para pensar en el colectivo; y 4) el carácter "ingenuo" para intentar contribuir a la transformación del educando en una perspectiva ético-crítica: la autenticidad de la concientización *se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación*. Es decir, retoma, elevándola a otro nivel, la idea de "aprender para luchar y luchar para aprender".

Ahora bien, la experiencia contemporánea nos lleva más allá del cerebro craneal, de lo humano y del cuerpo físico y lo considerado animado en Occidente. Más allá del cerebro craneal, porque se han descubierto los llamados 'cerebro entérico' (tan extenso como el craneal) y 'cerebro cardíaco' (que posee unas 40 mil neuronas). Más allá de lo humano porque la capacidad animal se ha descubierto como teniendo potenciales nunca antes sospechados, como los de los delfines, los bonobos, los pulpos, los cerdos, etcétera. La reacción de las plantas a dimensiones no materiales también se ha hecho evidente en múltiples estudios. Por otra parte, más allá del cuerpo físico y lo animado occidental, porque las experiencias de meditación y sanación, cada vez más extendidas nos muestran una realidad del cuerpo, las emociones y las creencias que se transforman de modos cuánticos, inmediatos y distancia sin explicación en las lógicas ordinarias de la escala newtoniana y de la medicina científica, cada vez más desarrollada y a la vez más parcial e incompetente.

La psicodelia, la meditación y la sanación nos muestran la existencia de realidades no ordinarias: la despertada por los enteógenos y las sustancias activas que muestra el acceso a experiencias no ordinarias mediante el potencial cerebral que hoy se explora con la aplicación de simples frecuencias; la meditación que permite el control de realidades del cuerpo como la respiración, el dolor y el ritmo cardiaco, así como la influencia en los campos electromagnéticos de animales, plantas y objetos; la sanación que emplea cristales y conecta con in-formación en la interacción con ellos, con plantas y animales, y consigue la modificación inmediata y a distancia de estados físicos, emocionales y de creencia, individuales y colectivos. La existencia en las regresiones de una memoria asociativa subconsciente que afecta profundamente la vida humana y que puede ir más allá del sí mismo. En el yo-tú, yo-nosotros, el ser es siempre in-formación y no sólo energía, tiene capacidad de conexión con el cosmos y su dimensión mental no queda sólo en el cerebro. Su ser es un entramado cuántico de emoción-atención, emoción-percepción, emoción-cognición, emoción-intuición y emoción-lenguaje. Es un ser activo que al creer ve, es activo en su percepción. Es un ser intersubjetivo que en el conocer trae un mundo a la mano. Es un ser intuitivo que se conecta con la totalidad del cosmos. Es un ser emocional que crea su conciencia a través de la expansión y desarrollo de sus emociones que afectan y constituyen parte de su atención, su memoria, su percepción, su intuición y su potencial lógico. Es un ser dotado de la capacidad ilimitada de amar y transformar desde su propio interior, a la vez que de actuar sobre la realidad exterior que proyecta y aprehende desde su interioridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaxágoras (2002). Del Libro "Sobre la Naturaleza". *Los Presocráticos* (Trad. Juan David García Baca). México: FCE.
- Aristóteles (1986). *Moral a Nicómaco*. (Trad. Patricio de Azcárate). México: Espasa Calpe.
- Badillo, I. L. (2009). "Una Visión Crítica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*; Vol VII, N° 16. México.
- Beauvoir, S. (1972). *Para una moral de la ambigüedad*. Buenos Aires: Pléyade.
- Contreras, Colin, J. (2009) *Nican mopohua* (título provisional). Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad de Hochschule Für Philosophie. München, Alemania.
- Cruz Sor Juana, I. de la (2006). *Primero Sueño y otros escritos*. México: FCE.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain* (El error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano). Nueva York: Avon Books.
- Demócrito (2002). *Los Presocráticos* (Trad. Juan David García Baca). México: FCE.
- Descartes, R. (1984). *Discurso del Método, Meditaciones Metafísicas, Reglas para la Dirección del Espíritu, Principios de la Filosofía*. México: Porrúa.
- Dri, R. (2001). "Dialéctica de la conciencia a la autoconciencia", en *Razón y Revolución*, 8, primavera. Obtenido en <http://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/intelectuales/ryr8-16-dri.pdf>
- Durand, J. A. y Grande-García, I. (eds.) (2006): *Psicología: áreas de competencia*. FES Zaragoza. México: UNAM.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*. (5ª. edición). Trotta: Madrid.
- Escotto, E. A., Pérez, M. y Villa, M. A. (2009): *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. FES-Zaragoza. México: UNAM.
- Ferrero, J.J. (1986). *Galileo Galilei*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: FCE.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. (2004). *Hermenéutica de la modernidad*. Madrid: Trotta.
- Gage, F.H. (1998) "Discussion point: stem cells of the central nervous system". *Current Opinion Neurobiology*, (8), 671-676.
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. EUA: Penguin Books.
- Gardner, H. (2008) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Gardner, H. (2008) *La inteligencia reformulada*. México: Paidós.
- Gardner, H. (2005) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Garibay, A.M. (1965). *Poesía Náhuatl II. Cantares Mexicanos. Manuscrito de la Biblioteca Nacional de México. Primera parte*. (Versión, Introducción y Notas explicativas de Ángel María Garibay). México: UNAM. Colección Fuentes Indígenas de la Cultura Náhuatl. Paleografía,
- Goldsmith, B. (2005). *Marie Curie*. Madrid: Antoni Bosh.
- Goleman, D. (2004) *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor.
- Gould, S. J. (2007): *La falsa medida del hombre*. Crítica: Barcelona.
- Greenspan, S.I. (1997). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence* (El crecimiento de la mente y los orígenes de la inteligencia en peligro). Massachusetts: Addison Wesley Longman.
- Hegel, G.W.F. (2006). *Fenomenología del Espíritu*. Valencia: Pre-Textos. Clásicos de Filosofía.
- Hegel, G.W.F. (1996). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*. Tomo I. México: FCE.
- Hegel, G.W.F. (2002). *Ciencia de la Lógica*. Tomo I. España: Biblioteca Grandes Pensadores.
- Heidegger, M. (1969). *Sendas Perdidas*. Lozada: Buenos Aires.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hobbes, T. (1992). *Leviatán*. México: FCE.
- Hosseini, Nasr, S. Leaman, O. (Eds.) (1996). *History of Islamic Philosophy*. Gran Bretaña: Routledge University Press.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana: Autobiografía*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Folios.
- Husserl, E. (2002) *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.

- Institute o HearthMath (2009). *The little brain in the hearth*. Consultado en URL: <http://www.heartmath.org/research/research-our-heart-brain.html>. Fecha de consulta: 15 de octubre 2009.
- Kapra, F. (2002) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (4ª. ed.) Barcelona: Anagrama.
- Lao Tse (2007). *Tao Te Ching* (versión de Stephen Michell). Madrid: Alianza Editorial.
- León-Portilla, M. (2006). *Obras de Miguel León-Portilla*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas/El Colegio Nacional.
- Leontiev, A. (2005). "La estructura de la conciencia" *Journal of Russian and Eats European Psychology*, 43, 5.
- Locke, J. (2002). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. España: Biblioteca de los Grandes Pensadores.
- López Austin; Alfredo (2008): "Los mexicas antes el cosmos". *Revista Arqueología Mexicana*. XVI, 91: 24-35.
- Machado, A. (1968). *Juan de Mairena*. Tomo I. Buenos Aires: Ed. Lozada.
- Machado, Antonio (1937): *Consejos y donaires de Juan de Mairena y de su maestro Abel Martín*. Valencia.
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. (7ª. Ed.). Santiago de Chile: Dolmen.
- Miller, Iona (2009). *Blinded by the DMT light*. Paranoia 44. Consultado en http://ionatopia.50megs.com/whats_new_8.html. Fecha de consulta: octubre 2009.
- Miranda, J. P. (1983). *Apelo a la razón. Teoría de la ciencia y crítica del positivismo*. México: Premia Editora.
- Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset. J. (2001). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pascual-Leone, J. y Goodman, D. (1978). Intelligence and experience: A Neo-Piagetian Approach. *Instructional Science* 8301: 367.
- Penrose, R. (2008). *Lo grande, lo pequeño y la mente humana*. Madrid: Akal.
- Piaget, J. (2003/1967). *La psicología de la inteligencia*. (2ª. ed.). Barcelona: Crítica.
- Reygadas, P. y Contreras Colín J. (2009). *La protofilosofía griega (S. VIII- V a.C.): Entre el Mediterráneo, el Egeo y el Jónico*. El Colegio de San Luis.
- Reygadas, P. y Shanker, S. (2007). *El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje*. México: Cenzontle.
- Sanfélix, V. (1995). Percepción en F. Broncano (Ed.) *La mente humana*. España: Trotta.
- Siméon, (2007). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*. México: Siglo XXI.
- Simon, B. (1978/1971). *Intelligence Psychology Education. A marxism Critique*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Spinoza, B. (1996). *Ética*. México: FCE.
- Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. (10. Reimpresión). México: Quinto Sol
- Woolf, V. (2006) *Un cuarto propio*. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Yutang, L. (1974). *La Sabiduría de Confucio*. Buenos Aires: Siglo XXI.



SUSCRÍBASE A LA REVISTA MEXICANA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Calle Corregidora N° 26, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01040, teléfono 5566-5409; e informe del depósito correspondiente a nombre de Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, Banco HSBC, Número de Cuenta: 4029613213, Sucursal 0039, en la ciudad de México (CLABE: 021180040296132133); o envíe un correo electrónico que incluya el archivo escaneado a: suscripciones@remo.ws.

Nombre: _____ Dirección: _____

_____ Código Postal: _____ Tel/Fax: _____

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

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

Síguenos en Twitter.-  @CeNiFrEmO

Hazte fan en Facebook.-  Cenif Sc

Síguenos en el Blog de la REMO: remoelec.blogspot.com

Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo

César Jiménez Yañez y Yessica Martínez Soto*

Estudiar o no estudiar (para ser profesor), ésa es la cuestión...

Resumen: La relación entre discurso y práctica pedagógica no siempre van de la mano, lo que genera en sí una gran paradoja. La concordancia y/o desacuerdos entre ambas esferas del quehacer educativo y la orientación de los estudiantes que optan por estudiar alguna carrera relacionada (educación, pedagogía y docencia) es donde se centra nuestro trabajo, que con el objetivo de conocer la visión y percepción de lo que es y representa la educación para ellos, realizamos un taller de semiótica de la imagen donde les solicitamos a alumnos de distintas escuelas normales del estado de Baja California en México, nos retratarán su particular visión de la educación a través de un dibujo. Así, a través de estas representaciones gráficas logramos darnos cuenta bajo qué parámetros conciben el proceso y labor educativa. Al mismo tiempo, gracias a los elementos simbólicos que usaron para representarlos, pudimos identificar y relacionar el contenido de sus discursos frente a este proceso de construcción social sobre la educación. **Palabras clave:** Educación, dibujo, representación social, formación profesional.

Abstract: The relationship between discourse and pedagogical practice is not always coherent, which generates in itself an important paradox. The agreements and/or disagreements between discourse and practice within the field of education and the orientation of the students that choose to pursue a career in education (pedagogy, teaching) are where our work is mainly focused. The objective is to get to know the vision and perception of what is and what education represents for these students for which we carried out a semiotics workshop in which students from several teaching schools throughout the state of Baja California in Mexico were asked to express their particular perception on education through a drawing. By analyzing these graphic representations we are able to determine how the students conceive the education process and their role in such process. In same way, thanks to the symbolic elements that were used by the students in their drawings we can identify and relate those elements to the content of their discourses in regards to the process of social construction about education. **Keywords:** Education, drawing, social representation, professional training.

Resumo: A relação entre o discurso e a prática pedagógica nem sempre estão relacionados, o que gera um grande paradoxo. A concordância e/ou os desacordos entre ambas as esferas dos afazeres educativos e a orientação dos estudantes que optam por estudar algum curso relacionado (educação, pedagogia e docência) é o ponto onde se centra nosso trabalho. Com o objetivo de conhecer a visão e a percepção do que é e representa a educação para eles, realizamos uma oficina de semiótica da imagem onde solicitamos a alunos de diferentes escolas normais do estado de Baja Califórnia, no México, que reproduzisse sua visão particular da educação através de um desenho. Assim, através destas representações gráficas, conseguimos nos dar conta sobre que parâmetros concebem o processo e o labor educativo. Ao mesmo tempo, graças aos elementos simbólicos que usaram para representá-los, pudemos identificar e relacionar o conteúdo de seus discursos ante este processo de construção social sobre a educação. **Palavras chave:** Educação, desenho, representação social, formação profissional.

INTRODUCCIÓN

Cuando decidimos ingresar a alguna universidad o escuela para seguir una carrera profesional muchas veces las motivaciones varían de lo insólito a lo absurdo o de lo conocido a lo práctico, pero casi nunca tomamos una decisión basados en información detallada, de calidad y menos, en lo que realmente sentimos por vocación hacer. Éste es el caso de estudiar pedagogía, educación o docencia, carreras que suscitan gran preocupación e importancia en la sociedad porque de ella depende el

“buen” desarrollo social y cultural de un pueblo. Pues bien, si hoy, como lo ha sido por siglos, la apuesta educativa de enseñar y aprender es fundamental, entonces serán los futuros profesionales (nuevamente) los encargados de orientar y llevar a cabo en la práctica estos procesos. De este modo los profesores (como ya sabemos) pasan a tener un papel muy importante, pues son quienes dan, en gran medida, el impulso y la orientación a la labor educativa. De ellos depende, en gran medida, modificar al mundo a través de sus

alumnos. Pese a ello existe un gran vacío acerca de cómo los futuros profesores conciben y reflexionan sobre lo que será su labor y con base en qué elementos la construyen.

Justo aquí es donde se produce la gran paradoja en la educación, ya que cuando una generación busca imprimir su particular sello de entender e interpretar el mundo a otra no hace más que perpetuar una visión específica que se solidifica en sus representaciones; es decir, existe una continuidad social y cultural que se considera aceptable, por lo

* César Enrique Jiménez Yañez es docente e investigador del Centro de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Candidato a maestro en Estudios y Proyectos Sociales UABC; periodista y licenciado en Comunicación Social por la Universidad de La Frontera, Chile. Correo: jimenez.cesar@uabc.edu.mx. Yessica Martínez Soto es docente y coordinadora de Formación Básica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Doctoranda en Docencia Universidad Abierta de Tlaxcala; maestra en Docencia y Administración Educativa, licenciada en Psicología por la UABC. Correo: yessicams@uabc.edu.mx.

que la nueva generación tendrá la misma base que la anterior. Así, nuestra forma de construir socialmente la educación no variará a pesar del paso inexorable del tiempo y de los distintos espacios sociales en los cuales nos desenvolvamos, puesto que nuestra realidad; o sea, nuestra particular forma de ver vendrá determinada y se convertirá para nosotros en una realidad absoluta.

En México cada año miles de estudiantes ingresan a las carreras de educación, docencia o pedagogía de las escuelas normales y universidades públicas y privadas del país, resumiéndose en ellos las expectativas de un país que busca generar un gran cambio social. En este sentido, la educación, para muchos docentes y teóricos sobre el tema, es sinónimo de formación, superación y transformación individual y social por lo que la formación académica en esta área sintetiza las grandes posibilidades de cambio personal y colectivo que tiene por finalidad contribuir a que la sociedad pueda construir (elaborar) su propio desarrollo.

En el presente artículo iremos presentando el sustento contextual, teórico y metodológico en el cual se basó nuestro trabajo para finalizar con la presentación de los resultados y análisis de un ejercicio práctico que se realizó con estudiantes del área de la educación en el estado de Baja California en México y que da cuenta, en específico y de forma particular, la visión que ellos tienen de la educación formal y sobre la cual, de forma consciente e inconsciente, trabajarán, reforzarán, transmitirán y reproducirán durante sus prácticas en la vida laboral.

EL DIBUJO COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Regularmente asociamos el dibujo a los niños como una herramienta natural de expresión y desarrollo psicopedagógico, por lo que pensar en utilizarlo como soporte metodoló-

gico en jóvenes y adultos no es algo común. Sin ir más lejos, en la propia escuela el dibujo va desapareciendo paulatinamente de los programas y tareas escolares, llegando a desaparecer ya en los niveles de media superior y superior. Así, cuando les solicitamos dibujar a jóvenes universitarios la mayoría advierte que "no sabe dibujar" ya que asocian el dibujo por una parte con la presentación gráfica de réplicas casi exactas de los objetos que quieren dibujar y por otra, conocidos los parámetros culturales del sentido estético, piensan que les va a quedar "feo". El dibujo no es un recurso exclusivo de los niños, por lo que su dimensión de análisis puede abarcar a toda la población incluyendo niños, jóvenes y adultos. Todos saben dibujar.

En este sentido el dibujo nos ofrece una opción ilimitada de interpretación y nos da cuenta de los procesos cognitivos, culturales y afectivos a los cuales una persona recurre para ordenar y dar forma en un soporte limitante (hoja de papel, cuaderno, pared, cuadro) los elementos simbólicos que representarán su visión de lo que se le pide. Es así, que para Jiménez, Mancinas y Martínez (2008), este discurso pictográfico, que en lo individual tiene y otorga un sentido particular expresado de manera lógica y ordenada, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso regular de ciertos elementos y competencias propias de la cultura, sus interacciones, su estructura biológica y de sus capacidades cognitivas, fenómeno que Antezana (2003) reconoce, principalmente en el dibujo infantil, como la construcción lógica que debe hacer el niño a partir de la combinación de su constitución biológica y sociocultural.

Indudablemente el dibujo como método de representación del pensamiento nos ofrece un recurso de análisis invaluable para introducirnos a un mundo particular de percepción

e interpretación de la realidad. El dibujo nos entrega más información de la que podemos observar por lo que hacer un sólo tipo de análisis en este sentido reduce la riqueza de éste. Para un buen aprovechamiento del contenido de este discurso gráfico, de acuerdo a Jiménez y Martínez (2009), se hace necesario considerar distintas dimensiones disciplinarias para explicar lo que cada dibujante nos ofrece a través de este medio de comunicación. Desde esta perspectiva, podemos darnos cuenta de la riqueza informativa que cada dibujo nos brinda y que necesariamente para entenderlos en su totalidad se deben considerar distintos elementos que con una sola mirada disciplinaria no es posible abarcar y comprender toda la carga simbólica y de relaciones que hace el dibujante respecto de un tema. Para los autores, las personas son capaces de representar los conceptos que hasta el momento han añadido a su esquema de pensamiento y pueden convertirlo a dibujos con sentido lógico sin importar la calidad del mismo.

Dado lo anterior es posible considerar al dibujo como un recurso, estrategia, herramienta o técnica incorporada al plano didáctico, basándonos en la filosofía del autoaprendizaje o del aprender a aprender, pues proporciona una visión al menos general en primera instancia, del manejo o captación de contenidos, así como el grado de significancia y aplicabilidad que para el estudiante representan. De acuerdo con González (2006) para interpretar un dibujo hay que tomar en cuenta factores como el contexto del dibujante, situación familiar, social e historia personal entre otros factores; es decir, ser conscientes de la naturaleza psicológica y sociocultural del sujeto, aunque ello resulte sólo una aproximación a la realidad particular del mismo y no lo defina todo por sí mismo.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN

La socialización según Berger y Luckmann (1968), como modo de reproducción de identidad a través de la comunicación social, trata de la integración de imágenes o contenidos culturalmente significativos y específicos en una visión del mundo y de la sociedad por lo que la realidad social nace de una construcción dialéctica (conceptos y prácticas), depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social. Todos vivimos en espacios sociales en los cuales experimentamos una cierta realidad como si fuese la realidad misma; es decir, la mayoría de las veces asumimos que nuestra particular forma de ver es la forma de ver real.

En este sentido sabemos que todo individuo desarrolla representaciones sobre la realidad. Dentro de las teorías que explican el proceso de pensamiento de las personas se encuentra la teoría de las representaciones sociales, las cuales son una forma de pensamiento socialmente compartido. Estas representaciones, que contemplan tanto el ámbito social como el personal, provienen en buena medida, de sus intercambios comunicativos con otros miembros de su comunidad. Cuando una interpretación es compartida por todos los miembros de una comunidad, se entiende que es una representación social, la cual resalta unos datos y no otros, y ciertas evaluaciones (en lugar de otras) para dar cuenta de algún aspecto de la realidad. Según Revilla (1996) para que un relato participe en los procesos de control social, debe contener representaciones sociales que se presentan como imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede.

En este sentido la educación es parte fundamental del proceso ya que tiene una estrecha relación con la

sociedad y sus formas pedagógicas (estrategias, contenidos, métodos) se corresponden íntimamente con los sistemas sociales. La educación como factor social y socializante comunica al ser humano con su entorno y reproduce la estructura social. De acuerdo a Durkheim es a la sociedad a quien le corresponde recordar al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerlo en armonía con el medio en el que debe vivir. Por esto es que se torna relevante conocer las nociones y pensamientos, de los alumnos que estudian educación, sobre la educación misma, ya que éstos definitivamente determinarán, en algún grado, los comportamientos que se verán en el futuro.

En este ámbito aparece la educación formal -que se institucionaliza en la escuela- que se caracteriza por una relación personal regulada técnicamente entre el que educa y el educado (García, 1960). La importancia que ésta posee es la de transmitir y lograr la internalización de los patrones culturales de una sociedad, entregando aparte de los conocimientos y habilidades prácticas básicas, un código cultural que ordena el modo de pensar y vivir la realidad. Para Ibarrola (1998: 21) "cada sociedad en un momento determinado de su desarrollo tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible". De acuerdo a la autora el proceso educativo tiene que ver con la presencia de una generación de adultos y una de jóvenes donde los primeros ejercen ciertas acciones sobre los segundos; es decir, le imprimen un particular sello social y cultural transmitiendo los mismos códigos que le darán sentido a su actuar.

PARADOJA EN LA EDUCACIÓN

El conocimiento común para Moscovici (1986) se constituye a partir

de nuestras experiencias, relaciones, aprendizajes, informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y los medios de comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido que bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno. En el caso de la educación, de acuerdo a Bernstein (2001), uno de sus objetivos es propiciar la construcción social, generar la transformación de la cultura a través de los principios de orden y desorden, estos principios son los que permiten crear un discurso pedagógico y mantener su pertenencia dentro de un contexto favoreciendo la transmisión de conocimientos donde el vínculo que utiliza es el lenguaje, un lenguaje amplio y rico en significados y significantes, un código que aún los mismos profesores (quienes tienen la tarea educativa en sus manos) no perciben el mensaje implícito u oculto que se esconde en esa comunicación.

Para el autor, hablar hoy del discurso pedagógico es hablar de un discurso definido con un significado institucional; sin embargo, dicho discurso está regulado por otros significantes. La comunicación aquí permite la transmisión de una historia que poco a poco se va construyendo y que en un contexto dado apoya a adquirir herramientas que facilitan la labor de la enseñanza y de los contenidos en sí; es decir, de todo un discurso pedagógico, transfiriéndose a través de las prácticas pedagógicas que permiten regular la adquisición, producción, reproducción, transmisión y organización de sus contextos. En el fondo, se repite y refuerza lo que ya se sabe y no se crea nada nuevo.

La comunicación pedagógica está marcada por una reproducción de poder y ésta se da por medio de las relaciones sociales. Todo es

codificado y transmitido a través de significados que nos ayudan a entender e interpretar nuestra realidad. En este sentido, según Bernstein (2001) podemos decir que la reproducción cultural que realiza la educación es esencialmente una teoría de la educación sesgada, que en realidad quiere decir que tiene una doble interpretación donde se ve reflejado en las relaciones sociales a través de un poder y control que opera en distintos niveles de análisis que crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género y clase social aún cuando se dice que el lenguaje debe revelar un proceso de interacción y el potencial al cambio (p. 37). En este sentido la educación no puede formar individuos competentes, libres y autónomos.

Para Ibarrola (1998) la sociedad encuentra en cada nueva generación una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos donde a través de la educación se percibe toda su maquinaria. La educación debe perpetuar y reforzar la homogeneidad de la sociedad fijando por adelantado en el "alma" del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social" (p. 25).

El discurso y la práctica pedagógica están dissociados, sin ir más lejos, somos constantes testigos que muchos profesores les piden a sus alumnos (en este caso estudiantes del área de educación) que son ellos quienes deberán modificar el sistema, ser agentes de cambio, que deben revolucionar la sociedad, que deben ser autónomos, que serán los constructores de un nuevo paradigma cuando vemos en realidad que todo lo relacionado (planes, programas, prácticas, tareas, lecturas e incluso la forma de actuar del docente) apuntan a repetir el tradicional, desgastado y clásico modelo educativo,

no hay nada nuevo y gracias a este trabajo podemos darnos cuenta de ello, vemos que después de siglos de cambios y avances la educación sigue descansando en personas que aún la conciben sobre parámetros tradicionales.

En este sentido, si todos ven y entienden lo mismo ¿de qué cambios en la educación podemos hablar? Es aquí donde el discurso y práctica pedagógica se vuelven una verdadera paradoja.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo se realizó en las dependencias de la Universidad

Estatad de Estudios Pedagógicos (UEEP) de la ciudad de Mexicali en México donde se invitó a distintos estudiantes de escuelas normales del estado de Baja California a participar de un taller sobre semiótica de la imagen en el cual participaron (de forma libre) 44 estudiantes de la zona pertenecientes a distintas especialidades en educación e instituciones (ver tabla 1). El taller se realizó en el mes del abril del año 2009 participando 35 mujeres y 9 hombres.

Para realizar este trabajo utilizamos el método de acción directa frente al método de coleccionamiento para

Tabla 1.
Cantidad de Estudiantes por Institución y Carrera Profesional que Cursa

Cantidad alumnos	Carrera profesional que cursa	Adscripción / Institución	Ubicación geográfica*
13	Educación Preescolar	Normal de Educación Preescolar Estefanía Castañeda	Mexicali
7	Educación Primaria	Normal Fronteriza Tijuana	Tijuana
6	Educación Física	Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Mexicali
4	Educación Artística	Instituto de Bellas Artes	Mexicali
4	Educación Secundaria, español	Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Mexicali
3	Educación Primaria	Benemérita Escuela Normal Estatal	Ensenada
3	Educación Especial	Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza	Mexicali
1	Educación Primaria	Normal Experimental Benito Juárez	Mexicali
1	Educación Primaria	Normal Experimental Gregorio Torres Quintero	San Quintín
1	Educación Preescolar	Normal Fronteriza Tijuana	Tijuana
1	Educación Especial	Normal Urbana Nocturna del Estado	Mexicali

* Todas las ciudades mencionadas se ubican en el norteño estado de Baja California en México.
Fuente: Elaboración propia 2009.

la recolección de los dibujos y el método de tema sugerido frente al método libre; esto debido a que al dibujar sobre un tema determinado y específico nos priva de los beneficios puro y libre del dibujo, pero nos sirve para poder compararlo con otros que contienen una información común; además, un tema específico hace que el dibujante recurra a todo su material mental (vivencias, experiencias, representaciones, interpretaciones, ilusiones, imaginaciones e imágenes mentales) para dar forma a lo que quiera comunicar al respecto.

Cada participante realizó un solo

dibujo donde la propuesta a dibujar fue "La educación en México", para lo cual se dispuso de un salón amplio para que pudieran trabajar libremente. El taller tuvo una duración de cuatro horas, donde en las dos primeras los asistentes dibujaron y respondieron un cuestionario en relación a su dibujo y las dos siguientes se les instruyó sobre la importancia de la imagen y sus elementos, finalizando con la socialización de sus trabajos. Para realizar esta actividad se les entregó una hoja blanca tamaño carta (21,59 x 27,94 cm.), lápiz grafito, goma de borrar y variedad

de lápices de colores. Al terminar cada uno respondió una encuesta con dos preguntas que apuntaban básicamente a la explicación de sus dibujos y a conocer los elementos más importantes del mismo.

Cada dibujo y respuestas presentaron ciertas características que nos dieron las pautas para el análisis. Ante la pregunta ¿Qué significa para los estudiantes de educación la educación y cuáles son sus representaciones? Gracias a los dibujos podemos dar algunas respuestas concretas al respecto.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Cada dibujo dejó plasmada una visión particular acerca de lo que los propios estudiantes de educación tienen sobre “la educación en México”. Definitivamente el resultado del ejercicio nos entregó bastante información respecto a los discursos gráficos que complementados con las explicaciones de los mismos pudimos plantearnos hacer los primeros análisis al respecto. El primer hallazgo importante ha sido identificar en más de la mitad de los dibujos, cerca del 78% en promedio, (ver tabla 2) encontrarnos con tres de los elementos “fundamentales y básicos” en la educación: escuela, profesor y alumnos, donde este último ha sido dibujado en 40 de los 44 dibujos (90,9%). Sin ellos, de acuerdo a la mayoría de los dibujantes, no podría hablarse de educación. Este

acierto no hace más que respaldar la clásica concepción donde, a través de muchas generaciones, se nos presentado la tríada educativa como pilar fundamental para el desarrollo del buen proceso educativo.



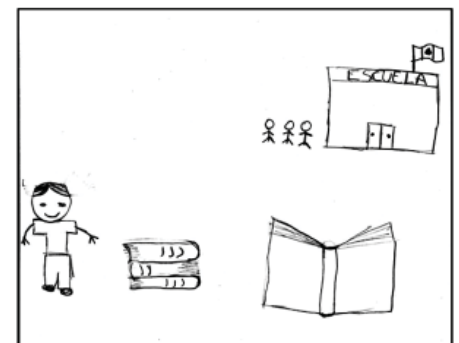
Miriam Sánchez, UEEP



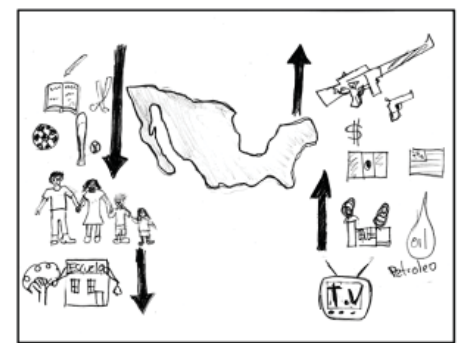
Mónica Álvarez, Normal Estatal

Otros hallazgos relevantes han sido la inclusión también de libros y cuadernos (50% de los dibujos) para complementar la representación de la idea de educación. Como el tema a dibujar era respecto al país de origen de los dibujantes evidentemente el hecho que aparezca la bandera y el territorio mexicano graficado (50%) habla de esa pertenencia que más adelante analizaremos en detalle. Sin embargo, llama la atención que sólo en 8 de los 44 dibujos (18,2%) los estudiantes dibujaran la figura de la familia como parte de este proceso ya que es por todos sabido la importancia que se le ha dado a este elemento en la última década, sobre todo a las nuevas generaciones de docentes, destacándose la participación e intervención activa de la familia en el proceso educativo. En este caso vemos que la familia no se

encuentra dentro de los elementos “más importantes” del proceso educativo para los futuros profesionales de la educación. Por otra parte, un peldaño más bajo encontramos la tecnología y computadores como parte de la representación de algunos estudiantes sobre la idea y proceso educativo(13,6%), correspondiendo a un elemento, que si bien se ha hablado mucho de la importancia e inclusión en la tarea pedagógica vemos que en este ejercicio pasa a tener un papel secundario.



Alma Sedano, Normal Educación Preescolar Estefanía Castañeda, Mexicali



Jesús Domínguez, UEEP



Karen Solorzano, Normal Fronteriza Tijuana

Al momento de revisar las respuestas acerca de la explicación de sus dibujos nos dimos cuenta que a nivel

Tabla 2.

Elementos más Dibujados para Representar la Idea de Educación

Elemento	Veces dibujado	%
Alumno	40	90,9%
Escuela	37	84,1%
Profesor	26	59,1%
Libros / Cuadernos	22	50,0%
Bandera / Mapa mexicano	22	50,0%
Padres / Familia	8	18,2%
Computadora / Tecnología	6	13,6%
Útiles escolares	6	13,6%
Campana	3	6,8%
Balanza	2	4,5%

Fuente: Elaboración propia 2009.

de discurso se reiteraban algunos patrones que pudimos resumir



Isabel Aragón, Normal Estatal Ensenada

en algunos conceptos (ver tabla 3) afines con la idea de agruparlos e identificar desde qué ámbito conciben la educación. En este sentido la

Tabla 3.
Explicación y Asociación de Conceptos más Dibujados

Concepto	Explicación al Dibujo	%
Pobreza	38	86,4%
Desigualdad / Oportunidades	35	79,5%
Derecho a la educación y/o Reforma al sistema educativo	27	61,4%
Patriotismo	25	56,8%
Inversión	18	40,9%
Problemas sociales (droga, narcotráfico, deserción)	17	38,6%
Avance tecnológico	8	18,2%

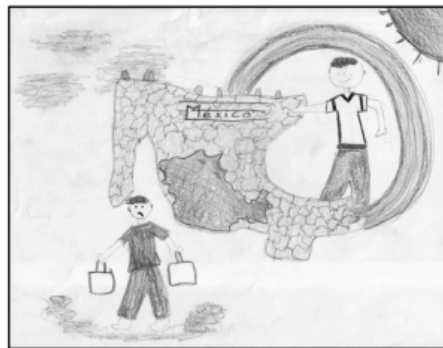
Fuente: Elaboración propia 2009.

explicación del dibujo es fundamental ya que sabemos que la mayoría de las imágenes no representan prioritariamente el detalle de la materialidad de los objetos, sino ante todo el significado cultural de éstos. Si bien cada dibujo contiene elementos que podemos identificar, tienen un orden lógico para quien dibuja y quizás también para el observador; el dibujante quiere, al poner esos elementos ahí, formar un todo, un todo con sentido, un todo que significará "algo", un "algo" que tendrá, quizás para los observadores, un nuevo sentido. Este sentido es subjetivo por lo que solicitar al dibujante explicar su obra nos sirve de anclaje para hacer una interpretación más acertada acerca de lo que quiso comunicar a través de él.

En el primer punto podemos observar que tanto la pobreza como la desigualdad (conceptos muchas veces relacionados) fueron las ideas gráficas más representadas (80% en promedio de ambas), destacando que cerca de 36 dibujos de 44 qui-



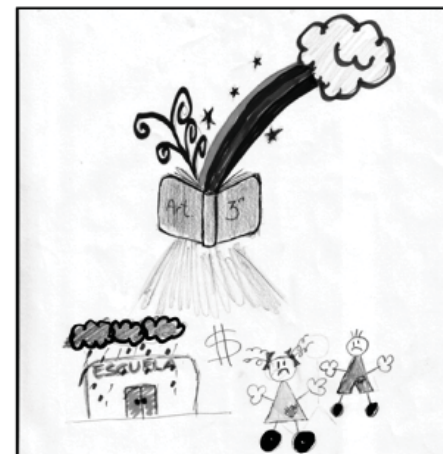
María Álvarez, Instituto de Bellas Artes, Mexicali



Adriana Montoya, Normal Urbana Federal Fronteriza

sieron comunicarnos que estos dos conceptos están fuertemente ligados a la educación en México. Esto significa que los dibujantes conocen y observan que en el país el proceso educativo debe mejorar en esos aspectos más si relacionamos el tercer concepto que va de la mano con los dos anteriores donde se presentan 27 dibujos (61,4%) donde en algunos de ellos se hace alusión directa al artículo tercero constitucional donde se garantiza el derecho a la educación, el laicismo y la obligatoriedad en los niveles básicos. Estos tres conceptos sumados al de inversión (40,9%) nos dan una idea más concreta de cómo los estudiantes de educación ven cómo ésta no es inclusiva donde

además advierten que se necesita mayor inversión para abrir espacios y generar oportunidades para todos, esto con el fin de aplacar la pobreza tanto en el sistema educacional como en el país.



Gloria Placencia, Normal Educación Preescolar Estefanía Castañeda



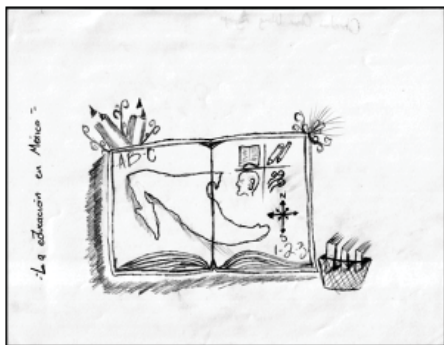
Itzel González, Normal Educación Preescolar Estefanía Castañeda, Mexicali

Con respecto al concepto de patriotismo que se presenta en 25 de 44 dibujos (56,8%) tiene que ver con la idea de que es en la escuela donde se deben fomentar ciertos valores nacionales, el propio artículo tres constitucional advierte en uno de sus párrafos que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Al mismo tiempo, el hecho de pedirles dibujar respecto a la educación en el propio país es lógico (porque así se nos ha enseñado) que una de las formas de repre-

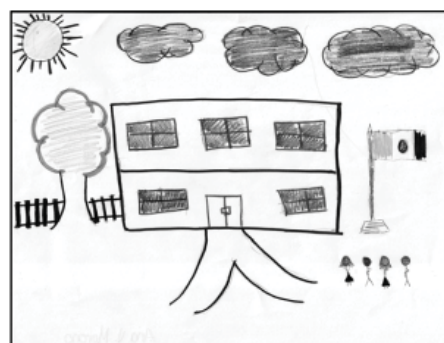
sentarlo es a través de la bandera y el dibujo del territorial nacional, el hecho que llama la atención en este punto es que algunos dibujaron a los niños saludando a la bandera, rito y costumbre mexicana que se reitera lunes a lunes en las escuelas del nivel básico. Esta cuestión no es menor porque primero habla de la eficiente construcción social sobre el patriotismo que obtuvieron los dibujantes en sus procesos educativos primarios y segundo porque algunos de ellos serán los encargados, en su momento, de llevar a cabo todas estas prácticas culturales establecidas por ley.



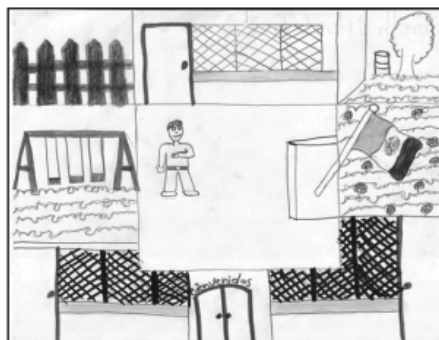
Alma Miranda, Normal Educación Preescolar
Estefanía Castañeda, Mexicali



Christian Wong, Normal Urbana Federal Fronteriza



Ana Moreno, Normal Educación Preescolar
Estefanía Castañeda, Mexicali



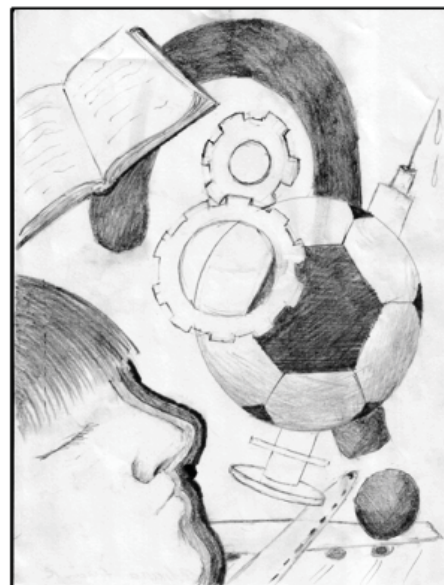
Janeth Mendiola, Normal Educación Preescolar
Estefanía Castañeda, Mexicali

Uno de los puntos más llamativos y controversiales es el que destaca el concepto de los problemas sociales (38,6%) donde 17 estudiantes dibujaron elementos relacionados a cuestiones de delincuencia, drogadicción y deserción entre otros, con la idea de representar la educación en México. No cabe duda que hoy el proceso educativo se da con actores muy diferentes a los de otras décadas ya que en la actualidad muchos de los alumnos que toman la decisión de desertar no sólo lo hacen para dedicarse al trabajo y así apoyar al sustento de su hogar, sino también lo hacen para insertarse en grupos delictivos que se dedican al consumo y tráfico de drogas, y a la delincuencia. Como en algunas otras zonas del País, Baja California no es la excepción, surgen casos de niños y jóvenes que dejan la escuela para iniciar la travesía de la migración hacia Estados Unidos en la búsqueda de mejores oportunidades.

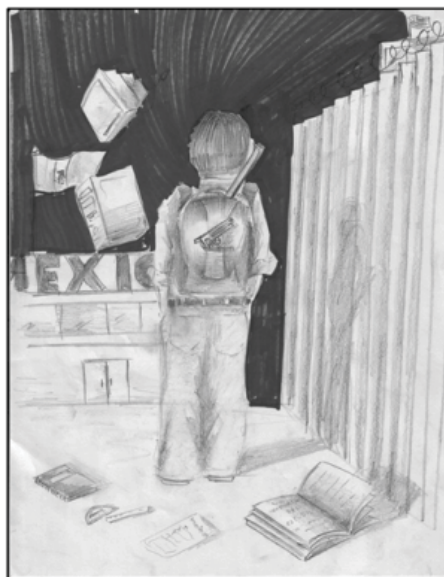
REFLEXIONES FINALES

Estudiar al sujeto y la realidad social, con todo lo que esto conlleva, siempre es un sano desafío, más allá de lo complejo e intrincado del camino. En este trabajo se han presentado algunos elementos básicos para el análisis de discursos pictográficos de jóvenes-adultos que se preparan para la vida laboral en el ámbito de la educación donde de forma innovadora hemos utilizado la técnica del dibujo como método de investigación para adentrarnos al mundo de

la simbolización y representación del individuo con el objetivo de conocer la visión y la forma en que conciben lo que será su profesión.



Adriana Durán, Instituto de Bellas Artes, Mexicali



Mauricio Ruedas, Instituto de Bellas Artes,
Mexicali

Cabe resaltar lo interesante de poner en práctica un ejercicio en adultos que regularmente y casi exclusivamente se asocia a los niños. Lamentablemente la mayoría de las personas "grandes" asocia el dibujo con la representación casi exacta de la materialidad de las cosas asociándolos siempre con cuotas de subjetiva calidad y de sentido estético,

por lo tanto asumen que no saben dibujar y no lo hacen. En este taller muchos de los participantes se atrevieron a aceptar el desafío, poniéndose a dibujar libremente en tanto otros utilizaron mejor el método de los mapas mentales para graficar y representar lo que se les solicitaba. Aún así, el resultado ha sido muy valioso ya que cada dibujo nos ha entregado información inestimable para su comprensión y análisis.

Al momento de analizar los dibujos y sus elementos llama la atención que de forma precisa y clara aparezcan los tres símbolos clásicos para representar la idea de educación, tanto la escuela como ícono de la institucionalización de la educación formal, como los profesores y alumnos quienes son sólo algunos de los actores que intervienen en el proceso. Esta situación da cuenta de cómo se ha internalizado una forma de ver y entender el proceso educativo, donde a pesar de los constantes discursos sobre el cambio, vemos como transcurren los años, avanza la ciencia, se profundiza la teoría, se forman nuevos grupos sociales, el mundo cambia en casi todos sus aspectos y aún así sigue impregnada la idea desgastada y tradicional de la educación, donde de acuerdo a los resultados de este trabajo, sólo se da si se presentan estos tres elementos.

La vida social no es sólo una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural sino también son acciones y expresiones significativas de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio

de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben. Cuando hablamos de paradoja nos referimos a las contradicciones que se dan tanto en el discurso como en la práctica educativa. No podemos cerrar los ojos y no ver que existe una disociación tremenda tanto en la construcción de la idea educativa y la práctica pedagógica. No olvidemos que por una parte siempre habrá alguien (grupo dominante, estado, autoridades, entre otros) que regularmente estarán definiendo, controlando y modelando nuestra conducta donde para ello el proceso educativo es fundamental. Así, nuestra forma de construir socialmente la educación no variará a pesar del paso inexorable del tiempo y de los distintos espacios sociales en los cuales nos desenvolvamos, puesto que nuestra realidad; o sea, nuestra particular forma de ver vendrá determinada y se convertirá para nosotros en una realidad absoluta.

La educación es uno de los mejores mecanismos de control social, puesto que se adentra en el ser humano desde pequeño creando en él un nuevo ser, en este caso un ser social funcional que actuará acorde a los parámetros previamente adoptados y aprendidos. Cuando un alumno del nivel medio superior decide ingresar a las carreras relacionadas a la educación, pedagogía o docencia no lo hace con el ánimo de cambiar el sistema ya conocido sino lo hace porque sabe la importancia que tiene éste para el buen desarrollo social ya que su mirada al respecto

es la misma de varias generaciones anteriores, su concepción de fondo no varía, sólo modificará algunas formas que se van acomodando de acuerdo a las necesidades sociales y económicas del país o del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antezana, L. (2003). "Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente". *Comunicación y Medios*, 14. Disponible en <http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/14lantezana.html>
- Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. 4a edición, España: Ediciones Morata.
- García Hoz, V. (1963). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- González, R. (2006). "Análisis del dibujo infantil". *Revista Digital Investigación y Educación*, 23, págs. 1-13.
- Ibarrola, M. (1998). *Las dimensiones sociales de la educación. Antología*. 2a edición, México: Ediciones El Caballito.
- Jiménez, C.; Mancinas, R. y Martínez, Y. (2008). "La Sociedad del futuro. Una mirada a través del dibujo infantil". *Perspectivas de la Comunicación*, 1 (2), págs. 7-16.
- Jiménez, C. y Martínez, Y. (2009). "Enseñar por medio del dibujo. Visiones Interdisciplinarias del dibujo infantil". Memoria Académica Segundo Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Psicología social 2. Barcelona: Paidós.
- Revilla, M. (1996). "Ideología y Medios: Comunicación Conservadora". *Razón y Palabra*, 1, enero-febrero.



Congruencia entre Intereses, Aptitudes y Elección de Carrera

Claudia Cecilia Norzagaray Benitez, Eloísa Maytorena Salazar y Anabel Montaña Bojórquez*

Resumen: El presente trabajo tiene por finalidad identificar la situación vocacional de los alumnos de quinto semestre del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES) plantel III de Hermosillo. Se empleó como guía el modelo de Rimada Peña y un conjunto de inventarios. Se observa que de los 233 alumnos el 9.9% no tienen aún opciones a estudiar. De los que sí poseen carreras solo el 67.3% no ha buscado información de las mismas. El 37.1% no muestra congruencia entre sus intereses y aptitudes; y el 15% no tiene correspondencia entre estos y las carreras elegidas. Se concluye que el conocer la situación en que se encuentran los estudiantes facilita el diseño de posibles estrategias de apoyo que el orientador puede proporcionar para la elección de una carrera. **Palabras claves:** Elección de carrera, orientación vocacional, evaluación y estrategias de intervención

Abstract: This paper aims to identify the status of vocational students in fifth semester of Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES) plantel III de Hermosillo. Was used as a guide model Rimada Peña and a set of inventories. It is noted that of 233 students 9.9%, do not have yet options to be studied; 67.3% who have studied, do not have information about the careers. 37.1% do not show congruence between their interests and skills, and only 15% do not have correspondence between the interests and skills and their professional choices. It is concluded that knowing the situation of students, is possible design of support strategies that can provide guidance for choosing a career. **Keywords:** career choice, vocational guidance, assessment and intervention strategies

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo identificar a situação vocacional dos alunos no quinto semestre do Centro de Ciência e Tecnologia do Estado de Sonora (CECYTES) Campus III, em Hermosillo. Foi usada como guia o modelo de Rimada Pena e um conjunto de inventários. Note-se que dos 233 alunos o 9.9% ainda não tem opções a estudar. Entre os alunos que têm carreira solo o 67.3% não tinham procurado informação delas. O 37.1% não apresentam congruência entre os seus interesses e aptidões; e o 15% não têm correspondência entre estes e suas carreiras eleitas. Conclui-se que conhecer a situação dos estudantes facilita o desenho de possíveis estratégias do apoio que o conselheiro pode fornecer para escolher uma carreira. **Palavras-chave:** Eleição de Carreira, orientação profissional, avaliação e estratégias de intervenção.

En la actualidad, los índices de deserción y reprobación especialmente en niveles superiores han obligado a las instituciones al desarrollo de estrategias para el decremento de éstas, tales como la implementación de programas institucionales de tutorías y la selección de los aspirantes por medio de políticas educativas y criterios de selección que le permitan elegir a los mejores candidatos a cursar una licenciatura. Además, se espera que las instituciones de educación media superior refuercen sus áreas de orientación educativa, especialmente la vocacional. Esto es, porque los estudiantes continúan ingresando a carreras que no son elegidas como producto de una toma de decisiones madura.

Es ahí, donde se pone de manifiesto el nivel de formación vocacional: en sus elecciones vocacionales. Los orientadores emplean para el desempeño de sus tareas la evaluación, la cual es útil para conocer al estudiante y su situación, utilizan estrategias para la evaluación y seguimiento de las decisiones de los estudiantes. De ahí que el trabajo de la orientación en el nivel medio superior refrende su compromiso para acompañar y orientar a los jóvenes en tan importante decisión.

La orientación vocacional tiene por objetivo fortalecer el proceso de toma de decisiones al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno y por otro lado,

Claudia Cecilia Norzagaray Benitez es maestra en Desarrollo Educativo con especialidad en Educación Basada en Competencias, Técnica académica del Laboratorio de Orientación Educativa del Programa Docente de la Lic. en Psicología de la universidad de Sonora. Licenciatura en Psicología, especialidad clínica. cecilian@psicom.uson.mx. Eloísa Maytorena Salazar es licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Sonora, Orientadora educativa desde el año 2006 en el Laboratorio de Orientación Educativa del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Actualmente, cursa estudios de postgrado en Educación Basada en Competencias en Universidad del Valle de México. Correo: emaytorenas@hotmail.com. Anabel Montaña Bojórquez es licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Sonora, Orientadora educativa desde el año 2006 en el Laboratorio de Orientación Educativa del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Actualmente labora como psicóloga en el Hospital psiquiátrico "Cruz del Norte" y cursa diplomado en Formación de mediadores en salud. Correo: anabelita8753@hotmail.com.

apoyar al alumno en la construcción de su proyecto de vida (Nájera y Saldívar, 2007: 11).

Molina (2006: 95) menciona que la orientación vocacional es el servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades.

Numerosas teorías han intentado sistematizar los factores que inciden en la elección de la profesión y/o estudios, poniendo los determinantes totalmente fuera del control del individuo (teorías del azar), en el ambiente (teorías sociales), en el individuo (teorías psicológicas) o en la economía (teorías económicas). Por lo que es importante, que la elección vocacional y/o profesional sea un proceso dinámico y continuo que se inicie en la infancia, se delimite en la adolescencia y se configure a lo largo de toda la madurez.

Chacón (2004:11) hace referencia a que la orientación vocacional en Educación Media, plantea el análisis de las necesidades de los estudiantes de este nivel, referidas a toma de decisiones, elección de carrera, viabilidad de la decisión, y la transición de la vida estudiantil al mundo laboral.

Bandura (1999:2) refiere que en el proceso de elección de carrera muchas personas pueden afrontar incertidumbre sobre sus capacidades, intereses, alternativas ocupacionales, accesibilidad y hasta la búsqueda de identidad vocacional. O bien, como señala Gelvan (1998: 2), cuando las personas tienen más posibilidades de elegir, se incrementan las posibilidades de que exista temor de tomar decisiones erróneas.

Entre los elementos importantes a considerar en la orientación vocacional se encuentran los intereses, aptitudes y autoconocimiento siendo aspectos sujetos a evaluarse para apoyar y orientar a los estudiantes.

En el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE, 2006-2012: 2), enfatiza la necesidad de fortalecer los programas de orientación vocacional, así como la importancia de que los estudiantes adquieran experiencia laboral de calidad y mejoren sus oportunidades de éxito en su desarrollo profesional.

Desde la perspectiva de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (2002: 2), una de las principales tareas de la orientación educativa es la búsqueda de soluciones integrales a problemas o necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes, con la participación de la comunidad educativa.

El servicio de orientación vocacional tiene como finalidad ayudar a los jóvenes estudiantes, a elegir su carrera al término del bachillerato, por lo cual se dirige particularmente a los alumnos de último año

de preparatoria; sin embargo, es una necesidad desde los primeros años de formación académica (De León, Rodríguez, Ortega y González, 2006: 73)

Rimada (2001), describe las características de los usuarios de un Programa de Orientación Vocacional, las cuales corresponden con una visión incoherente de la concepción de ésta como toma de decisiones:

1. La mayoría de los estudiantes tienen ya decidida su carrera, aunque difícilmente pueden explicar con precisión el porque de tal decisión.
2. Su expectativa de la orientación es ubicativa (para que soy bueno), ya que se considera que depende de un diagnostico psicométrico.
3. Su percepción del horizonte universitario profesional es fragmentado y desarticulado, a la vez que lo observa estáticamente.
4. Participa del mito según el cual la vocación es única y determinante (algo que hay que descubrir).
5. Supone que una decisión es totalmente correcta o absolutamente incorrecta
6. Se angustia con la idea de errar en su decisión.
7. Simplifica los factores que definen una decisión (estudia algo solo porque le gusta).
8. Supone que la decisión vocacional es única en la vida (solo se da una vez).
9. En relación con otro tipo de población, en términos económicos, nuestros usuarios están en mayor posibilidad de elegir congruentemente.
10. Los estudiantes suponen que tienen una sola opción vocacional.
11. Una minoría de nuestros estudiantes, no han decidido o no han podido decidir su futura ocupación profesional, pero participan de muchas de las características anteriores.
12. Casi todos los estudiantes aspiran a una carrera universitaria.

El proceso de orientación prepara a los estudiantes de nivel medio superior para: a) Percibir el horizonte profesional y personal como una estructura cambiante, b) Manejar esta estructura con base en esquemas de acomodación y búsqueda ocupacional, c) Ser más responsable de sí mismo en el proceso selectivo, d) Verificar la elección las veces que sea necesario, e) Generar y evaluar las alternativas ocupacionales que más le satisfagan, h) Que su aprendizaje en este proceso no sea temporal, i) Aprenderá a generar criterios para su decisión, j) Identificar las limitaciones de su decisión, k) Generar los indicadores de una buena elección y de las elecciones de alto riesgo, y l) Ser capaz de enfrentarse al mundo universitario y/o laboral de manera diestra (De León, Rodríguez, Ortega y González, 2006: 73).

Ahora bien, ¿qué es lo que hace de la elección vocacional un tópico tan prioritario? No podemos perder de vista que invertimos la mayor parte de nuestras vidas desarrollando actividades relacionadas con el estudio y el trabajo. De tal decisión depende en gran parte nuestro futuro profesional y vital; más específicamente, de ella depende que seamos exitosos o no en el estudio y en el trabajo; que nos sintamos satisfechos o no en el estudio y el trabajo; que tengamos o no utilidad social; que tengamos o no empleo en el futuro; que contribuyamos o no con el desarrollo del país; que sintamos o no bienestar personal, que experimentemos o no crecimiento personal.

No obstante, muchas veces tomamos decisiones contrarias a nuestras características personales, valores, motivaciones, metas, posibilidades, etc. y nos basamos en la moda, el prestigio, la influencia de amigos, las presiones familiares, los personajes que vemos en los medios de comunicación, los gustos pasajeros, entre otros (Villoria, 2005).

En relación a las instituciones educativas han desarrollado planes y programas tendientes a informar más acerca de la oferta educativa. En los últimos diez años, han surgido nuevos materiales de orientación educativa, instrumentos psicométricos, y observamos el auge de las ferias de información profesiográfica; sin embargo, la demanda de estudios universitarios por las carreras tradicionales y saturadas persiste, parecería que los esfuerzos por instituciones educativas, no cristaliza en una mejor decisión vocacional. La deserción universitaria, los cambios de carrera y el desencanto de los egresados con su profesión es una realidad (Nava, 2004).

En este sentido, se ha previsto la relevancia de la orientación vocacional al señalar su relación con el rendimiento escolar, pero particularmente con el nivel de deserción de los estudiantes de Nivel Medio Superior, aspecto señalado por Carrión (2002); Cabrera, Bethencourt, González, Álvarez (2006); Sanabria (2002: 302-303); Amezcua (2004: 3), etc.

Llamas y Moreno (2009: 6) en un estudio que explora las necesidades de alumnos de nivel medio superior de segundo semestre respecto a orientación educativa, destaca que los alumnos de entre un listado de necesidades educativas y familiares, se encuentran como una necesidad el área vocacional, al referir un 21.5% la necesidad de apoyo, de frecuente a siempre y un 32.8% a veces; de un total aproximadamente del 50% de los alumnos requieren asesoría o apoyo en dicho rubro, esto evidencia sus dudas e inquietudes. Estas necesidades se acentúan cuando se carece de una

orientación adecuada que les facilite su transferencia a estudios superiores. Así la orientación representa una tarea indispensable que debe guiar y dar coherencia a los procesos de preparación académica, de trámites burocráticos y toma de decisiones en la elección de carrera y la universidad. Investigaciones orientadas a la detección de necesidades y conocer la situaciones de los alumnos permiten el diseño de programas de intervención de manera oportuna.

Para Pinzón (2006: 95), muchos jóvenes toman una decisión guiados por la creencia de poseer las habilidades necesarias para la carrera escogida; otros, toman tal decisión bajo diferentes niveles de presión social o familiar e igualmente por razones económicas, prestigio de la carrera o de estatus social.

Las personas que no se encuentran satisfechas con su elección vocacional o de carrera exhiben falta de información sobre sí mismos, el campo de trabajo y en general dudas de sus habilidades para la toma de decisiones. La elección de una carrera es la decisión última de una serie de decisiones previas lo cual puede formar un proceso largo, o bien se constituye un momento puntal con nula significación personal. Esto involucra un sin número de elementos que se deben considerar para la elección vocacional. La toma de decisiones constituye el proceso mediante el cual se determina qué se quiere hacer, el futuro y las metas a lograr (Velarde, Camarena y González, 2009: 4)

EL PROCESO DE EVALUACIÓN VOCACIONAL

La evaluación vocacional es un proceso que puede tener lugar durante periodos diferentes de la educación del estudiante y del desarrollo de su carrera. Es un proceso continuo que debe empezar durante el segundo o tercer año del nivel Medio Superior y que puede extenderse durante todos los años de la escuela. Si es necesario, puede tener lugar otras veces durante periodos de transición en la vida adulta. Como proceso reúne información que puede ser considerada como formal e informal que a continuación se describe.

Un estudiante puede tener oportunidades para evaluaciones vocacionales formales e informales. La evaluación vocacional se puede describir como algo que ocurre dentro de un proceso continuo de evaluación, que tiene propósitos y resultados diferentes dependiendo de las necesidades del individuo y el grado de desarrollo de su carrera. La evaluación informal ocurre más a menudo en el ambiente escolar que la evaluación formal.

Una evaluación informal es distinta de una evaluación formal en términos de objetivos, medio ambiente, personas administrando la evaluación y los materiales usados durante el proceso. Una evaluación informal incluye recolectar información de varias fuentes que no están conectadas al proceso formal de evaluación, y que tiene lugar en las clases u otros lugares no estructurados. Ejemplos de métodos informales incluyen: entrevistas con el estudiante o los familiares, observaciones, revisión de los documentos y archivos del estudiante, resultados de los exámenes desarrollados por el maestro, y los exámenes que utilizan criterios fijos.

Las evaluaciones informales son un complemento importante a las evaluaciones formales y son esenciales para determinar si sería apropiado referir al estudiante a una evaluación formal y complementaria.

Una evaluación formal es un proceso estructurado con un propósito específico que utiliza instrumentos normalizados y desarrollados comercialmente. El propósito de una evaluación vocacional formal es determinar los intereses del estudiante, sus preferencias en las formas de aprendizaje, sus aptitudes, habilidades de trabajo, y otra información que tiene que ver con una carrera.

Las herramientas de la evaluación vocacional incluyen inventarios de intereses, exámenes de aptitud y destreza, los sistemas para evaluar ejemplos de trabajo, y otros. Se suele integrar la información de varias evaluaciones informales con los resultados de evaluaciones formales para preparar reportes comprensivos o perfiles vocacionales.

La evaluación vocacional debe tener lugar dentro de una continuidad, con información diferente sobre el estudiante obtenido en diferentes puntos a través del tiempo. El uso de esa información será diferente, dependiendo del año escolar (RIPIN, s.f.: 1-2)

Un modelo integrativo, debe considerar ambos tipos de evaluaciones y el proceso o metodología seguida para la elección vocacional, siendo el modelo cognitivo de Rimada (2001) uno de los que ilustra dichas fases, las cuales se describen a continuación:

1. Definición del objetivo. En este paso se clarifica lo que se quiere elegir, el objetivo es hacer una elección de una carrera congruente con el sujeto, es decir, acorde a sus intereses y aptitudes. Aquí se deben tomar en cuenta cinco principios rectores de la orientación vocacional, los cuales consisten en:
 - Principio de congruencia.- elegir sus opciones de acuerdo a sus intereses y aptitudes.
 - Principio de realidad.- elegir sus opciones de acuerdo a las ofertas de trabajo.

- Principio de semejanza.- elegir la carrera de una misma familia, si la que eligió en primer término no se encuentra a su alcance.
 - Principio residual.- elegir de varias opciones y de diferente familia la que tenga en segundo, tercer o cuarto lugar.
 - Principio de aleación.- hace una aleación, si tiene preferencia por dos carreras de familias diferentes.
2. Ganar información interna y externa. Este paso considera que el alumno debe poseer información disponible para realizar el proceso; en este incluye un sujeto con un historial personal (información interna) le ha construido una serie de intereses y aptitudes. Al hablar de información externa se refiere al conocimiento de las ofertas educativas a través de diversos medios, sean impresos, electrónicos, visitas, entrevistas, etc.
 3. Evaluar y seleccionar la carrera. Se elige una opción entre varias.
 4. Ver circunstancias y generar alternativas. La opción elegida se confronta con las circunstancias, por lo que en algunos casos tendrán que generarse alternativas, como estudiar una carrera semejante o residual.
 5. Verificación. Consiste en un mecanismo de supervisión que permite al alumno verificar sus decisiones.

El modelo de Rimada, permite diagnosticar con precisión los mecanismos de retroalimentación y verificación de sus productos así como organizar la secuencia lógica de las lecciones y las operaciones adecuadas como observación, clasificación, ordenamiento, prueba de hipótesis, entre otras.

El método propuesto considera que para lograr la elección de carrera se debe tener en cuenta tres componentes procesuales:

1. Aprender a obtener información interna.
2. Manejo de información externa.
3. Comparación.
4. La decisión (De León y Rodríguez, 2007 :13)

El modelo ofrece un apoyo en la identificación de la ubicación del alumno frente a una elección de carrera; considera aspectos internos y externos para la elección, así como la verificación de la elección realizada. Contar con un modelo de estas características permite el diseño de estrategias específicas que posibiliten individualizar la intervención educativa para mejoras en la asesoría proporcionada. Permite identificar paso por paso qué es lo que ocurre al elegir una carrera. Rimada Peña (2003) indica que el estudiante necesita de otras personas que lo orienten y lo apoyen en la elaboración de su proyecto de vida, en donde el joven acumulará información tanto interna como externa.

El estudiante debe aprender a reconocer sus intereses, aptitudes y áreas universitarias dominantes, de manera que cuente con elementos para una mejor elección vocacional.

Partiendo de lo anterior es que surge el interés del presente trabajo por conocer ¿Cuál es la situación de los alumnos de quinto semestre del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora del plantel Hermosillo III respecto a su elección vocacional? De manera más precisa se pretende:

1. Describir si los alumnos de quinto semestre ya poseen opciones profesionales de interés.
2. Describir las fuentes de información externa que los alumnos emplean como apoyo en la elección vocacional.
3. Describir si las opciones que poseen los alumnos son congruentes con sus aptitudes e intereses.
4. Enlistar posibles estrategias de intervención a partir de la situación vocacional de cada alumno.

MÉTODO

Participantes

Fueron 233 alumnos del quinto semestre de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES) plantel III de Hermosillo, de los cuales el 39.9% fueron hombres y 60.1% mujeres con edades de 17 a 19 años.

Instrumentos

Se aplicaron los inventarios de intereses y aptitudes de Rimada (2002) y una ficha de datos generales con la finalidad de conocer los antecedentes de cada alumno. El primero evalúa doce áreas de interés que son: campestre, científico, mecánico, biológico, servicio social, geofísico, literario, organización, persuasivo y contabilidad; y el Inventario de aptitudes, en el cual se identifican 13 campos que son: espacial, numérica, verbal, mecánica, artístico - plástico, musical, social, coordinación visomotriz, directiva, organización, persuasivo. Las opciones de respuesta son tipo likert en una escala de 1 a 5. En relación a la ficha de datos generales se recolecta información acerca de los datos generales del alumno, las opciones que actualmente posee, las fuentes de información a las que hasta ese momento ha recurrido.

Procedimiento

Se aplicó a los alumnos en grupos de 11 a 15 alumnos los inventarios en el siguiente orden: la ficha evalua-

tiva, el inventario de aptitudes y por último el de intereses. La evaluación se efectuó en el laboratorio de cómputo en sus respectivos horarios de clase. Posterior se hizo entrega de los resultados de manera grupal y se aclararon dudas.

Análisis de datos

Se empleó estadística descriptiva por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 13.

RESULTADOS

Los participantes fueron una muestra de 233 alumnos del quinto semestre de CECyTES plantel III de Hermosillo, Sonora; cuya edad oscilaba en los 17 años, correspondiendo a el 62.7% del total de la muestra, mientras que el 27.5% correspondían a la edad de 18 años.

El plantel posee dos áreas de especialización: Informática y Administración. El 54.5 % de los estudiantes pertenecían al área de informática y 43.3% a la de administración.

A los participantes se les solicitaron que enlistaran de manera jerárquica las opciones profesionales que poseían en este momento, por lo que se detecta que de los 233 participantes se encontró que 63.1% cuentan con tres opciones de carreras a estudiar, mientras que 16.7% cuenta con dos opciones, un 10.3% tiene una opción elegida y el 9.9% de los participantes aún no tienen ninguna opción de carrera.

Las opciones elegidas por el 45.9% de los participantes se relaciona con tener dos áreas, el 29.2% seleccionó opciones que se relacionan con un área en específico, el 15.0% de los participantes se relaciona con tres áreas según las opciones elegidas; es decir, tienen opciones que pertenecen por ejemplo al área social, otra biológica y por última el área administrativa.

De los alumnos que poseen opciones profesionales el 67.3% indican que no han buscado información, y el 32.7% de los participantes indican que si se han informado sobre posibles carreras a estudiar.

Del porcentaje de participantes que han buscado información lo han realizado en las siguientes fuentes: el 37.5% en Internet; el 22.2 % ha visitado escuelas para solicitar información; 8.3% con sus familiares; el resto de los porcentajes se distribuye entre amigos, folletos y entrevistas a profesionales (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Porcentaje de los fuentes consultadas por los participantes.

Fuente de información externa	Porcentaje
1. Internet	37.5
2. Familia	8.3
3. Folletos	6.9
4. Visitas a Escuelas	22.2
5. Amigos	6.9
6. Entrevista a Profesionales	5.6
7. Internet, Folletos y Libros	6.9
8. Internet y Escuela	4.2
9. Familia e Internet	1.4

Nota: Los datos mostrados se establecen con base a el 69.1% que es el total de la población que respondió tener opciones profesionales de interés.

En lo que respecta a la categoría de la consulta de información el 56.9 % de los participantes lo ha hecho y el resto de la población que corresponde al 43.1% no ha consultado. La distribución de sus fuentes pueden observarse en tabla 2, donde destaca la familia con un 33.7% y los amigos 16.8% ya sea de manera exclusiva o integrada 18.9%.

En relación a la congruencia entre los intereses y las aptitudes arrojadas por los instrumentos se encontró que estos corresponden en un 62.9% y en el 37.1% de los casos no existe correspondencia entre los datos arrojados del inventario de intereses y el inventario de aptitudes.

Por otra parte, la congruencia que tienen sus aptitudes e intereses con la opción de carrera elegida es de 52.4%; el 21.5% corresponden parcialmente es decir, sus intereses y aptitudes corresponden con algunas de las opciones de interés; y, el 15% no corresponden. El 11.2% de los casos no aplica dado que no se tienen opciones elegidas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo representó un acercamiento a conocer la situación vocacional de los alumnos, ya que de acuerdo al modelo de Rimada (2000) uno de los primeros pasos a llevar a cabo es apoyar al alumno a tener información interna respecto al objetivo fijado que es la elección de una carrera profesional. Partiendo de que la orientación vocacional es considerada como un proceso, resulta relevante el trabajo a realizar con los jóvenes que aún no han elegido ni tienen idea de la carrera a estudiar siendo el último año a cursar de

nivel medio superior, es decir, todavía no han iniciado un análisis a fondo de los aspectos que le son afines, si aún no han sido materializados sus intereses en una carrera es relevante identificar a estos jóvenes e irlos apoyando en la identificación de posibles alternativas en relación a lo que les gusta hacer.

Si bien, la mayoría de los jóvenes poseen al menos una opción, cabe señalar que un gran porcentaje de ellos no ha buscado información externa de las opciones de interés lo cual se vuelve un elemento crucial para confirmar si dicha carrera cumple con sus expectativas a nivel personal y profesional. Dentro de ello se incluyen elementos como el tipo de universidad a la que se desea ingresar, si será pública o privada y los costos de las mismas, conocer sus posibilidades de ingreso, así como los criterios de cada institución y carrera elegida en caso de requerirse mejorar por ejemplo el promedio de la preparatoria y prepararse y capacitarse para los exámenes de admisión. Los jóvenes poseen diversas fuentes de información donde las principales son el Internet, la familia y amigos indicando con ello que son evaluaciones informales.

Si una opción elegida no es posible es conveniente determinen una segunda opción que sea afín al área de conocimientos, sin embargo se observa que un alto porcentaje se apega al principio de aleación y un porcentaje considerado por el principio residual. Sería recomendable que como parte de las funciones del orientador educativo se diseñara un plan de trabajo para apoyar a los jóvenes que no poseen congruencia en sus intereses y aptitudes donde deberá valorar a cual de ellas le dará prioridad. De igual manera resulta importante apoyar a los jóvenes que tienen opciones educativas de diversas áreas de conocimiento.

En vista de este panorama se propone que se diseñen estrategias acordes al proceso cognitivo en el que se encuentra el alumno en relación con la elección de carrera, por lo que se vislumbran tres grandes posibilidades: 1. asesoría dirigida a enfatizar las áreas de posible desarrollo de ingresar a una carrera que no corresponde con sus intereses o aptitudes; 2. los alumnos que aún no poseen una opción profesional, iniciar el proceso con una etapa de autoconocimiento para ir entrevistando opciones viables; 3. acercar fuentes de información confiables respecto al mundo laboral y campo de trabajo.

Velarde, Camarena y González (2009: 18-19) señalan que los programas y módulos de orientación educativa de COBACH necesita enfatizar el conocimiento que los alumnos deben tener acerca de contenidos y materias, así como de las habilidades que determi-



nadas carreras demandarán, además proporcionar al estudiante elementos necesarios que le permitan identificar posibles influencias externas y adquirir habilidades para analizar y evaluar algunas soluciones. Concluyen que es conveniente diseñar programas de orientación con base en investigaciones realizadas, a partir de las cuales se desarrollen intervenciones en distintos ámbitos, con el propósito de facilitar decisiones académicas y profesionales del alumnado. Resulta por demás importante evaluar los programas de orientación con la finalidad de identificar los aspectos que no son cubiertos y realizar su correspondiente adecuación.

A manera de conclusión es importante enfatizar en los siguientes aspectos: a). La formación vocacional puede ser un eje alrededor del cual la práctica psicopedagógica puede definir propósitos, establecer estrategias, y vincularse con las exigencias de la vida cotidiana de los individuos; b). La psicología debe seguir construyendo teórica y prácticamente en el estudio de la formación vocacional; c). La formación vocacional es un proceso continuo que no debemos reducir a momentos de decisión vocacional y se manifiesta en el desempeño ocupacional diario; d). Todas las interacciones sociales, formales e informales, tienen un efecto de diversa índole y magnitud en la formación vocacional de los individuos (Rodríguez, 1993); e) favorecer que la orientación vocacional se inicie en los primeros años de estudio y no dejarlo solo al último grado de nivel superior.

Por ello, es importante que se retome el sentido de la definición de orientación educativa y vocacional e incidir en otros niveles educativos, interviniendo a nivel de promoción o prevención, no solo en nivel medio superior. Un ejemplo de esta necesidad es manifestada por Meza y Rosas (2004), en el nivel medio básico al describir a la orientación, particularmente en el área vocacional, alejada y contraria a sus finalidades. El objetivo será, dirigir líneas de trabajo que incidan en esos niveles y apoyen a los estudiantes a lo largo de su desarrollo y en momentos de críticos de transición.

BIBLIOGRAFÍA

- Amezcu, A. (2004). *Prueba de intereses vocacionales, una herramienta de apoyo en la elección y cambio de carrera del Tecnológico de Monterrey, y su proceso de confiabilidad*. Reunión de intercambio de experiencias en estudios sobre Educación. Comprometido con el desarrollo de la sociedad. ITESM campus Monterrey. <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s5/06DAAdrianaAmezcuFinal.pdf> (enero de 2009).
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO). (1998). *Código ético del orientador*. México: AMPO. *Intervención en orientación para la elección de carrera*. Memorias del 2do. Congreso Internacional de orientación Educativa y Vocacional.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura. (Ed.), *Auto-Eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual* (201-221). España: Ed. Descle De Brouwer. *Intervención en Orientación para la elección de carrera*. Memorias del 2do. Congreso Internacional de orientación Educativa y Vocacional.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J.; González, M.; Pérez, A. (2006). *Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios*. RELIEVE. Vol. 12. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVE-v12n1_1.htm (febrero, 2009).
- Carrión, E. (2002). *Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de Medicina*. Revista Cubana de Educación Media Superior. Vol. 16.1. 5-18.
- Chacón, O. (2004). *El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. V, número 13. 11. <http://www.remo.ws/> (enero de 2009)
- De León, T. y Rodríguez, R. (2007). El efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación*. Vol. V. No. 13. <http://www.remo.ws/> (enero de 2009)
- De León, T.; Rodríguez, R.; Ortega, V.; y González, I. (2006) *La orientación vocacional y la modificación del criterio de pre elección de carrera técnica en alumnos de nivel medio superior del CBTA N° 1, en el norte de México*. Educare: Revista Venezolana de Educación. 32. Pág. 71-76
- Gelvan de Veinstein, S. (1998). *Dime como eliges*. Argentina: Marymar. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice23.htm> (enero de 2009)
- Llamas, Gonzalo y Moreno, Luis. (2008). Detección de necesidades de Orientación en la educación Media superior: El caso de COBACH Mexicali. Memorias del 2do. Congreso Internacional de orientación Educativa y Vocacional.

- Meza, A. y Rosas, A. (2004). El Nivel de Educación Secundaria, un Espacio Olvidado por la Orientación Vocacional. *Revista Mexicana de Orientación*. 3. <http://www.remo.ws/> (enero de 2009)
- Molina, D. L. *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5663).
- Nájera, L. y Saldívar, A. (2007). *Retos de la Orientación Vocacional en Contextos Indígenas. Análisis de caso del Cobach 59 en Pantehló, Chiapas, México*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol 5. Num. 11. en línea <http://www.remo.ws/> (febrero de 2009)
- Nava, G. (2004). *Nuevas Tecnologías en la Orientación Vocacional SPEC (Sistema para elegir Carrera)*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 2. <http://www.remo.ws/> (febrero de 2009)
- Pinzón de Bojana, B., & Prieto de Alizo, L. (2006). "Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de gas de la UNERMB". Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 10 (002), 518-540.
- Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2006-2012. Recuperado el 20 de abril de 2007 de <http://www.presidencia-delarepublica> (febrero de 2009)
- Rimada, B. (2001). *Manual de Orientación profesional Universitaria*. Guía del docente. México: Trillas.
- Rimada Peña, Belarmino (2002). *Inventarios de orientación profesional universitaria* 2a ed. México: Editorial Trillas.
- Rimada, Belarmino (2003). *Manual de orientación profesional universitaria, guía del docente*, México: Trillas.
- Rhode Island Parent Information Network (RIPIN). *El proceso de la evaluación vocacional formal e informal*. En red: www.ripin.org (enero de 2009)
- Rodríguez, A. (1993). *Las dimensiones de la formación profesional*. La tarea. Revista. No. 2-3. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu23/rodrig23.htm> (febrero de 2009)
- Sanabria, H. (2002). *Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades de Perú*. Anales de la facultad de Medicina. Vol. 63. 4. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37963408> (enero de 2009)
- Velarde, Delisahé; Camarena, Beatriz; y González, Daniel (2009). *El programa de orientación educativa como mediador de la certeza vocacional en bachilleres*. Memorias del 2do. Congreso Internacional de orientación Educativa y Vocacional.
- Villoria, O. (2005). *La elección vocacional*. Calidad de Vida. Cap 3. En red: <http://www.mailxmail.com/curso/vida/tomadecisiones/capitulo3.htm> (febrero de 2009).



«Alternativas en Psicología»

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

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

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

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

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



Director fundador: Marco Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995.

Página de internet: www.amapsi.org

Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos

Eloisa Gallegos Santiago, Elsa del Carmen Villegas Morán y María Margarita Barak Velásquez*

Resumen: El presente trabajo es una reflexión sobre la técnica de los mapas mentales creados por los señores Tony y Barry Buzan en la experiencia que se obtuvo al trabajar durante el año 2008 con alumnos de primer semestre de la Facultad de Ciencias Humanas y adultos participantes en el programa de Educación Sustentable para Adultos Mayores (personas de La tercera edad) ambos grupos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Baja California. Esta experiencia comparativa considera tanto diferencias fisiológicas, como de interrelación grupal y uso de la herramienta para fines educativos. **Palabras clave:** Mapas mentales, Educación sustentable, Adultos en Plenitud.

Resumo: O presente trabalho é uma reflexão sobre a técnica dos mapas mentais criados pelos senhores Tony e Barry Buzan na experiência que se obteve ao trabalhar durante o ano 2008 com alunos de primeiro semestre da Faculdade de Ciências Humanas e adultos participantes no programa de Educação Sustentable para Adultos Maiores (pessoas da terceira idade) ambos grupos pertencentes à Universidade Autónoma de Baja Califórnia. Esta experiência comparativa considera tanto diferenças fisiológicas, como de interrelación grupal e uso da ferramenta para fins educativos. **Palavras-chave:** Mapas mentais, Educação sustentable, Adultos em Plenitude.

Abstract: The present paper is a though on the of the mental maps technical created by Tony and Barry Buzan in the obtained experience working on 2008 with students of the first semester in Human Sciences studies and adults participants in the Sustentable Education program for Advanced Adults (people of The third age) both groups inside the Universidad Autónoma de Baja California. This comparative experience considers differences physical, grupal relations and use of the tool for educative ends. **Keywords:** Mental Maps, Education sustentable, Adults in Plenitude.

INTRODUCCIÓN

El mapa mental es una herramienta creativa, pero ante todo divertida porque despliega nuestra capacidad de dar forma, color y sustancia a nuestros pensamientos. Un mapa mental siempre va acompañado de imágenes y colorido. Lejos de ser una representación fría e impersonal, el mapa mental involucra tanto las asociaciones lógicas como las emociones que despiertan en nosotros los objetos. Este nos dice mucho de nosotros mismos y el reto es que al conocernos seamos capaces de desarrollar habilidades como la creatividad. El mapa mental ayuda a captar, organizar y traducir la información a través de imágenes de tal manera que es fácil para el cerebro asimilar y recordar dicha información.

El presente trabajo es una reflexión sobre la técnica de los mapas mentales creados por los señores Tony y Barry Buzan en la experiencia que se obtuvo al trabajar con alumnos de primer semestre de la Facultad de Ciencias Humanas y adultos participantes en el programa de Educación Sustentable para Adultos Mayores (personas de La tercera edad).

CONCEPTUALIZACIÓN

Los brainstorm (lluvia de ideas) y el pensamiento irradiante, fueron elementos básicos para desarrollar la técnica del mapa mental, sin embargo la aportación básica es el trabajo con los dos hemisferios cerebrales: derecho el cual maneja la creatividad, colores, ensoñación, el ritmo, dimensión etc. y el hemisferio izquierdo que trabaja la lógica, los números, secuencia, linealidad, análisis y el uso las palabras.

En este punto podemos identificar la relación entre el funcionamiento de las neuronas, el pensamiento irradiante y los mapas mentales. En palabras del propio Buzan (2002), "...las incesantes conexiones de las neuronas crean, nutren y acrecientan los infinitos mapas de nuestra mente; el pensamiento irradiante es el fiel reflejo de estos procesos internos y la técnica de los mapas mentales es el espejo externo de nuestro propio pensamiento irradiante, lo que nos permite el acceso a la vasta central eléctrica del pensamiento"

Durante los años 60, los trabajos de Allan Collins sobre memoria semántica y, más directamente Tony

* Eloísa Gallegos Santiago es maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior. Candidata al grado de doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. Correo: eloisa_gs@yahoo.com.mx. Elsa del Carmen Villegas Morán es maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la Habana. Profesora de Tiempo Completo Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. Especialidad en Educación Superior. Correo: elsahermanito@yahoo.com. María Margarita Barak Velásquez es maestra en Comportamiento Grupal. Profesora de Tiempo Completo Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Coordinador de Tutorías Licenciatura en Psicología. Correo: misrra93@hotmail.com.

Buzan sobre el propio concepto de los mapas mentales, demostraron que esta técnica facilita al cerebro la aprehensión del concepto total de una forma más eficiente que la estructura lineal del texto escrito, de esta manera, estimulan la creatividad, favorecen la integración de conocimientos y una mejor organización de la información a través del uso de ambos hemisferios cerebrales.

En 1968 el neurobiólogo norteamericano Robert W. Sperry, publicó en la revista "American Psychologist" el artículo: Desconexión hemisférica y unidad en la percepción consciente (Sperry, 1968). En este, anunciaba los resultados de sus investigaciones con pacientes a quienes se les había practicado una cirugía llamada comisurotomía que consiste en cortar el cuerpo calloso que une a los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. La importancia de este trabajo ha sido de tal magnitud, que le hizo merecedor al premio Nobel de Medicina en 1982. A través de estas investigaciones Robert Sperry aportó importante información sobre la estructura de aprendizaje del cerebro en la que se basa la técnica de mapas mentales.

Según Buzan (2002: 350), los mapas mentales "son una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro y que se puede aplicar a todos los aspectos de la vida, de tal manera que una mejoría en el aprendizaje y una mayor claridad de pensamiento puedan reforzar el trabajo de los seres humanos".

Asimismo, continúa señalando que los mapas mentales son la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre el cerebro y el exterior, porque son el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planear tus pensamientos. (Buzan, 2002)

Los mapas mentales (mindmaps, mindmapping) son gráficos radiales centrados en un concepto o imagen. El tema central se desarrolla y ramifica siguiendo el sentido de acuerdo a las manecillas del reloj.

La elaboración de un mapa mental parte de la identificación de un núcleo o foco radiante, que ayuda a definir el problema o nudo del proceso de toma de decisiones. Esto facilita el establecimiento de conexiones entre conceptos; por lo tanto, nos ayuda a generar alternativas y a establecer relaciones entre ellas.

Los mapas mentales forman parte del conjunto de estrategias que nos ayudan a organizar nuestro pensamiento; facilitan la identificación de conceptos relacionados, el establecimiento de asociaciones y conexiones entre conceptos (ideas), la elaboración de categorías y el establecimiento de jerarquías. De manera general, los mapas mentales pueden ayudarnos a desarrollar habilidades como:

1. *Memoria.* Debido a que el mapa mental representa y organiza las ideas tan pronto como aparecen de forma espontánea, es fácil recordarlas con mirar los iconos o las palabras clave evocando la información al presente a través de las imágenes asociadas. Con un mapa mental es posible tomar notas de libros, conferencias, entrevistas, etc.
2. *Creatividad.* Ya que la ausencia de linealidad de la escritura en los mapas mentales permite que las ideas fluyan con mayor rapidez y se desarrollen más libremente nuestras capacidades de relacionarlas de maneras novedosa. Además cada persona puede obtener diferentes significados a partir de los signos representados en el mapa, lo que para una persona tiene algún significado por asociación, para el otro es diferente.
3. *Solución de problemas.* Al enfrentar un problema personal, escolar o laboral el mapa mental nos permite identificar cada uno de sus aspectos y cómo éstos se relacionan entre ellos. El mapa nos muestra diferentes maneras de ubicar la situación problema y las tentativas de solución.
4. *Planeación.* Al planear algo, el mapa mental permite organizar la información relevante y ubicar las necesidades que debemos satisfacer así como los recursos con que contamos. Con él puede planearse desde la estructura de un libro, una tesis, un programa de ventas, la agenda del día y hasta las vacaciones.
5. *Exposición de temas.* Cuando se debe presentar un tema, el mapa mental puede utilizarse como guía en la exposición. Su uso es muy favorable para estos fines porque permite al expositor tener la perspectiva completa de su tema de manera organizada y coherente en una sola hoja.

El aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Por lo tanto, el alumno es un procesador activo de la información, quien tiene la tarea de reorganizar y sistematizar su propio aprendizaje, transformándolo. En otras palabras, debe existir una reconciliación entre los esquemas existentes y las ideas nuevas. (Ausubel citado por Díaz Barriga, Hernández R., 1998)

Coll hace extensivo el concepto de Ausubel que anteriormente describimos sobre aprendizaje significativo, al mencionar que la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje

EXPERIENCIA COMPARATIVA

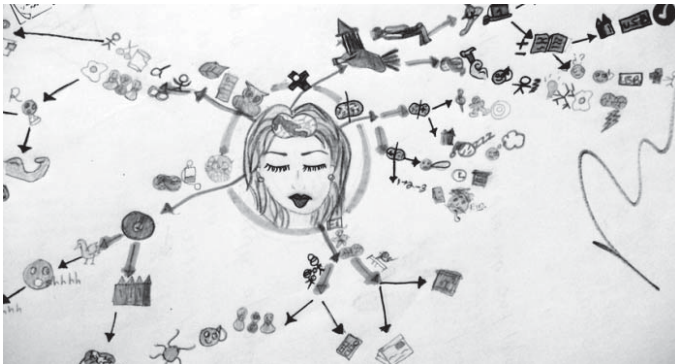
Por un lado los jóvenes alumnos de nuevo ingreso acudían a la materia de desarrollo de Habilidades del Pensamiento como una materia más, con expectati-

vas y disposición para el trabajo, pues como nuevos alumnos empiezan con iniciativa y motivación; sin embargo, esto se va modificando conforme el curso avanza. Ya que los mapas mentales atraen la atención de los alumnos, como primera actividad se aprendió el manejo de estos.

En el grupo de adultos mayores, había más expectativas del maestro que de los alumnos mismos, ya que ellos consideraban que ya estaban “viejos y habían dejado de ir a la escuela hace muchos años” por lo que “sus cerebros estaban atrofiados y eran más lentos”, ya que hasta ese momento sus actividades primordiales habían estado enfocadas a la atención de la casa, marido, hijos, nietos y posiblemente no rendirían igual que los universitarios.

El primer tema que se revisó en clase fue un resumen de cómo elaborar un mapa mental y al término realizaron un mapa mental. En ambos casos, tanto los jóvenes como los adultos mayores, leyeron y explicaron en clase lo que entendieron del contenido, en las primeras reacciones en los universitarios se observó de inmediato, que participaron e hicieron comentarios, preguntas y expresaron dudas sobre el material, al finalizar la sesión se detectaron los elementos del mapa mental en el texto y se pusieron a trabajar en la elaboración del mismo.

Aquí se pueden observar algunos mapas hechos por los universitarios:



Mapa mental realizado por alumno del primer semestre UABC 2008.

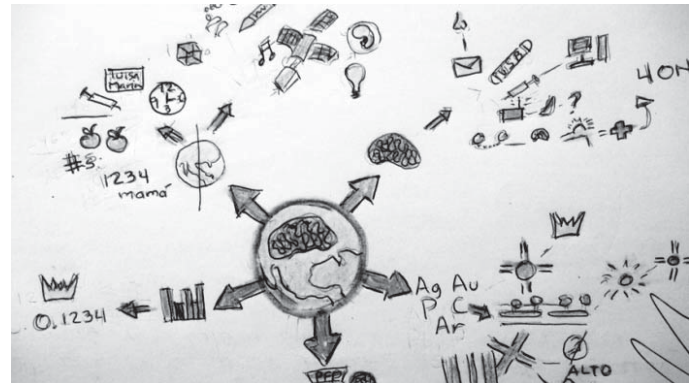
mapa mental, pero excluyeron algunos elementos de creatividad por lo que sus mapas se observaban menos complejos, es decir con un menor número de las imágenes y ramificaciones, pero se esforzaban por cumplir y hacer lo mejor que podían. Algunos de ellos captaron rápido la información, demostraron en la exposición tener facilidad de palabra mientras que otros manifestaron nerviosismo y les daba pena hablar frente al grupo, pero aun así participaron.

Dentro del grupo de adultos mayores se leyó en clase mientras que el maestro iba explicando y ejemplificando el contenido del mismo, las reacciones aquí fueron varias como por ejemplo el preocuparse por no entender lo que tenían que hacer “ y si no entendimos bien la lectura, recuerde maestra que nuestra capacidad ya no es la misma, que somos lentas, no sabemos dibujar y ¿cómo está eso de que tenemos que transformar las palabras en imágenes?” estos comentarios me llevaron a guiarlos con más paciencia y detenimiento. Al final se cumplió el objetivo realizaron un mapa mental por equipo dividiéndose los temas para realizar la exposición.

Cuando ya se tenían los mapas mentales elaborados con las diferentes temáticas se encontraron los siguientes resultados:

En los alumnos Universitarios se logró evitar la linealidad, utilizaron la lógica, los números, la secuencia, evidenciando su trabajo de análisis, a través de las funciones del hemisferio izquierdo; además buscaron ser más creativos, pensar en las dimensiones, colores, etc., lo que corresponde al hemisferio derecho. De igual manera se apegaron a las normas y criterios de la elaboración de los mapas mentales.

En el caso de los adultos mayores se preocuparon por seguir las reglas, los pasos de cómo se hacía un



Mapa mental realizado por alumno del primer semestre UABC 2008.

En la mayoría de los jóvenes universitarios se detectaron características de personalidad muy marcadas como patrones para la representación de imágenes en las palabras a utilizar ya que mientras algunos alumnos plasmaban una imagen casi por palabra otros utilizaban muy pocas imágenes pudiendo evocar más información. Dentro de este grupo existe una preocupación mínima por la estética, por lo cual pocos fueron los que comentaron que no sabían dibujar.

En cambio con los adultos mayores las representaciones de las imágenes estaban apegadas a la realidad, a su vida cotidiana, buscando, de esta manera recordar y asociar mejor la información que tenían

que explicar, utilizaban menos la creatividad o sea su hemisferio derecho, porque muchas veces se basaban más en recortes de revistas que en el diseño de sus propios dibujos.

Observamos aquí mapas realizados por los adultos mayores:

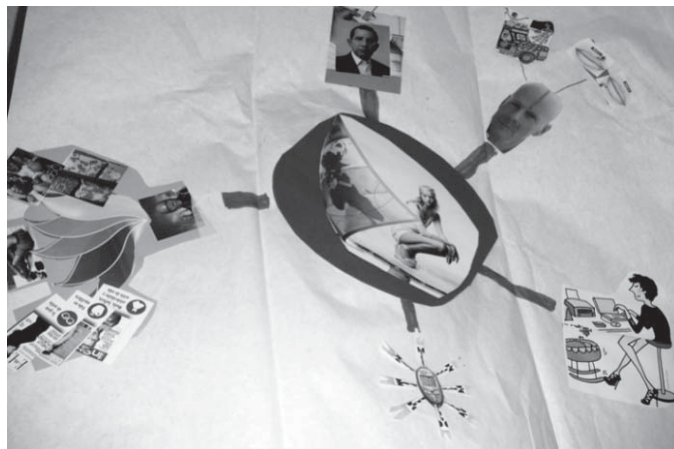


Mapa mental realizado por alumnos adultos mayores UABC 2008.

La estructura en los trabajos de este grupo es lineal, en comparación con el otro, utilizando su hemisferio izquierdo ya que la elaboración de los mapas mentales la realizan con menos elementos porque les cuesta trabajo combinar las dimensiones y el espacio, en ejemplo claro es la dificultad manifestada para trabajar las proporciones y áreas que requieren los elementos del mapa mental.

También se observó que están preocupados por la estética y la aprobación en la creación de su mapa mental o del trabajo realizado, porque constantemente llevaban el trabajo a revisión del maestro. Podemos interpretar esta situación por una parte como el resultado de la educación tradicional que experimentaron a lo largo de su vida donde los maestros calificaban o descalificaban su esfuerzo, y por otra parte la necesidad de ser aceptados por el grupo universitario al cual ahora pertenecen.

Conforme se iban realizando y practicando los mapas mentales durante el semestre, se observaron avances significativos. En los dos grupos se trabajó con esfuerzo y dedicación, la elaboración de mapas mentales se disfrutaba como una técnica divertida, ya habían entendido la forma de crearlos, disminuyó la ansiedad o el temor de hacerlo mal y se vivenció un clima de confianza con todos los integrantes del grupo, donde se ayudaban unos a otros a buscar imágenes y dibujar entre otras cosas. Los adultos mayores se alentaban mutuamente, comentando entre ellos que



Mapa mental realizado por alumnos adultos mayores UABC 2008.

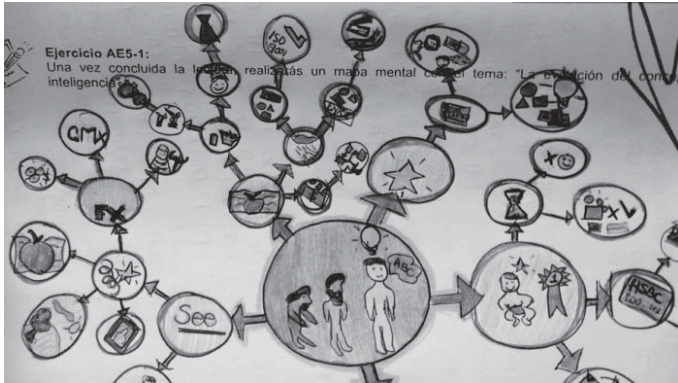
no importaba la edad ni los años que habían dejado de estudiar que este aprendizaje de vida los motivaba y los hacía sentir productivos.

Ambos grupos llegaron a la conclusión de que todas las personas poseen habilidades, que sólo se tienen que desarrollar o entrenar para que despierten y produzcan ya que en el caso de que esta activación no se realice las habilidades de pensamiento permanecen dormidas. Asimismo comprobaron que con la práctica y su toque único y especial personalizan los mapas mentales lo cual es una característica que identifica a esta técnica.

De acuerdo con (Sperry, 1968) aunque la mayoría de las personas tengamos más desarrolladas las cualidades de uno u otro hemisferio, los máximos logros de nuestra capacidad intelectual se obtienen cuando los dos lados actúan de manera conjunta y armoniosa, permitiendo que cada uno de ellos aporte su visión particular del mundo, derivada de sus habilidades específicas.

Otra de las características que tuvieron los dos grupos es que estaban motivados y entusiasmados al comprobar que los mapas mentales realmente funcionaban, tanto en la escuela como en su vida personal. Siendo una de las experiencias más gratas el que ellos mismos podían compartir y transmitir lo aprendido a sus hermanos, hijos y nietos.

En el caso de los adultos mayores se dieron cuenta, cuando platicaban de la experiencia de escuela



Mapa mental realizado por alumno del primer semestre UABC 2008.

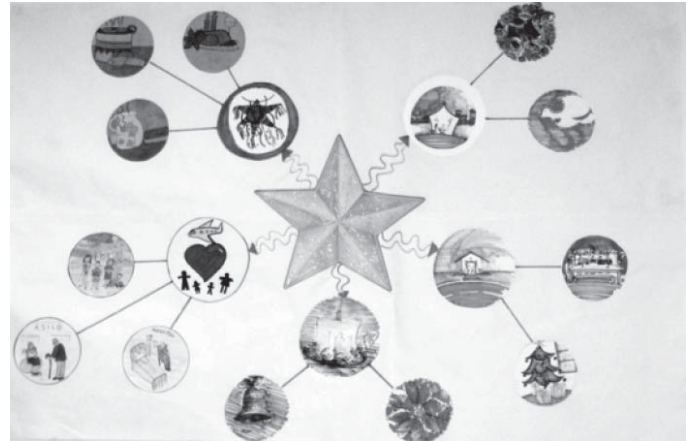
en casa, con la familia, que sus hijos, al igual que en algunos casos sus nietos, utilizaban la técnica de los mapas mentales, identificando aquí una trascendencia en el ejercicio de esta técnica ya que sirvió para tener un acercamiento no solo personal y emocional con ellos sino poder compartir conocimientos ya que en los 3 niveles educativos como: la primaria, preparatoria y la universidad utilizan también la técnica de los mapas mentales para el desarrollo de habilidades.

CONCLUSIONES

Al finalizar el semestre se pudo comprobar que esta es una técnica valiosa que sirve como herramienta de estudio y no importa cuál sea la edad, si se comprende y se pone empeño se logra tener un aprendizaje significativo para toda la vida, pues esto no sólo se aplica en un salón de clase, sino a la vida misma, cada toma de decisión importante o no en la vida puede trabajarse con un mapa mental y así confiar más en las decisiones correctas. Por esta razón fue motivante realizar la experiencia de trabajar mapas mentales con los dos grupos.

Recordemos que grandes cantidades de información no equivalen a un gran número de conocimientos por lo que, la sociedad del conocimiento requiere herramientas para realizar análisis de información de manera autónoma, el uso de los mapas mentales, aunque es una técnica desarrollada en los 70s, está acorde a las necesidades actuales ya que cumple con los requerimientos y facilita nuestro tránsito hacia una sociedad capaz de educar.

Al término de éste análisis nos podemos dar cuenta que el aprender a realizar mapas mentales coadyuva al desarrollo del aprendizaje significativo por lo cual la Facultad de Ciencias Humanas a través de sus programas logra un papel dinamizador y catalizador que propicia el aprendizaje significativo, la construcción



Mapa mental realizado por alumnos adultos mayores UABC 2008.

de sentido individual y colectivo, llevando la educación tanto de los jóvenes como de los adultos mayores a la comprensión, análisis y reflexión a través de los mapas mentales como técnica de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, David. (2007). "Mapas mentales, una forma de organizar y estimular ideas" Basado en el libro "Getting Things Done".
- Amézquita, I., Moreno, M. (2001). *La odisea liberadora de los juegos de rol*. México: Anuario de Comunicación de CONEICC-ITESO, 1ª. Ed. 304 p.p.
- Blanco P. Isauro. (1997). "Educación centrada en procesos" en : *Hay más dentro de ti : el universo de la inteligencia*. México: Ger, 1ª ed. 239 p.p.
- Buzan, Tony. (2002). *El libro de los mapas mentales: como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. México: Urano.
- Buzan, Tony. Página de mapas mentales; ver <http://www.thinkbuzan.com/> (2000)
- De Bono, E. (1991). *Ideas para profesionales que piensan: Nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, F; Hernández Rojas, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* México: Mc Graw Hill. 2ª ed.
- De la Parra, E. y María del C. Madero. (2002). *La fascinante técnica de los esquemas mentales: Su teoría y aplicación práctica*. México: Panorama. 229 p.p.
- Edwards, B. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro* México: 5a edición. Urano. 318p.
- Sánchez Santillán N. y Sánchez Trejo R. (2008). *Una herramienta sencilla y eficaz: Los mapas mentales*. Contactos Nro. 59. UAM-Xochimilco. México
- Sperry, R. W., 1968. *Hemispheric deconnection and unity in conscious awareness*. *American Psychologist*, 23 (10): 723-733.
- Losada, José Vicente. *Mapas, Modelos Mentales y Paradigmas*, (200) Revista Virtual "ANCLAJE" ver <http://www.pnlnet.com/anclaje/a/66.2000>. (2000).

Competencias Profesionales que los Empleadores Requieren

Rita Angulo Villanueva y Berenice Carreño Hernández*

Resumen: Esta colaboración reporta los avances de una investigación realizada en la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra (UACT) perteneciente a la Universidad Autónoma de Guerrero. La temática se refiere a las competencias que actualmente solicitan los empleadores para contratar geólogos recién egresados. Encontramos que ni la formación profesional de los geólogos en las universidades, ni la experiencia laboral son suficientes para conseguir el primer empleo. Hoy, en las empresas los conocimientos demandados son complejos y en consecuencia, existen requerimientos diversos en relación a las competencias profesionales. **Palabras clave:** mercados segmentados, competitividad, flexibilidad en el empleo, perfil profesional.

Abstract: This paper shows the progress of an investigation done at the Academic Unit of Earth Sciences (UACT) belonging to the Autonomous University of Guerrero. The theme refers to the skills that employers demand currently recruiting newly graduated geologists. We found that neither the training of geologists in universities or work experience are enough to get a first job. Today, the skills demanded by professional field are complex and therefore different requirements exist in relation to professional skills. **Keywords:** segmented markets, competitiveness, flexibility in employment, professional profile.

Resumo: Esta parceria traz o progresso de um inquérito conduzido na Unidade Acadêmica de Ciências da Terra (uact), pertencente à Universidade Autónoma de Guerrero. O tema refere-se aos empregadores exigem competências atualmente a recrutar geólogos recém-formados. Descobrimos que nem a formação dos geólogos nas universidades, ou experiência de trabalho são suficientes para obter um primeiro emprego. Hoje, as competências exigidas empresas são complexas e, portanto, existem diferentes exigências em relação às competências profissionais. **Palavras-chave:** mercados segmentados, competitividade, flexibilidade no emprego perfil, profissional.

PROBLEMATIZACIÓN

Actualmente el tema de la empleabilidad¹ en México está acaparando la atención tanto de las universidades encargadas de formar los recursos humanos que el país demanda, como también de empleadores en muchos casos no sólo de México sino también a nivel internacional.

El papel que juegan los geólogos en la época actual es básico y determinante para la generación de materias primas, así como para el desarrollo industrial de México. El geólogo tiene un amplio campo laboral (Geotecnia, Petróleo, Minería, Riesgo Geológico, Geotermia, Geohidrología, Geología Ambiental) además cuenta con excelentes perspectivas de desarrollo profesional y laboral no sólo en el territorio nacional, sino también en el extranjero (Guerra, 2004). La Cámara Minera Mexicana (CAMIMEX) en su análisis de 2007 pronostica que dicha demanda se mantendrá por lo menos dos décadas y que de continuar así se podría alcanzar una expansión mundial prolongada y sostenida (CAMIMEX, 2007; 2008). Así, los mercados laborales para los geólogos

parecen haber entrado en una etapa favorable para la creación de empleos (Guerra, 2004). Sin embargo, obtener un buen empleo muchas veces no sólo depende de las aptitudes con las que cuente el interesado, hoy en día las empresas y sus empleadores son los que determinan bajo qué condiciones pueden ser contratados los recién egresados (Carreño, 2008).

Es así que al presente, la dinámica de contratación está sujeta sobre todo al perfil de cada empresa, particularmente relacionada con el *stock* o capital. Según la teoría de los mercados segmentados el auge que experimenta la reestructuración productiva en este momento provoca un esquema de trabajo distinto al tradicional (con contratos colectivos, antigüedad, prestaciones, horarios fijos, etcétera). Hoy se está planteando un esquema de flexibilidad del empleo con una relación laboral sin contrato colectivo, sin seguridad ni estabilidad en el trabajo. Con dicha flexibilidad se han creado nuevos trabajadores: los subcontratados. El trabajo subcontratado es aquél en el que se establecen relaciones entre dos empresas, donde una encarga a otra la producción de etapas,

* Rita Angulo Villanueva tiene Doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular C en la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra (UACT) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Investigadora Nacional nivel 1. Perfil Promep. Línea de Investigación: Currículum y enseñanza, Filosofía, teoría y campo de la educación. Correo: kaliza@prodigy.net.mx. Berenice Carreño Hernández tiene la Licenciatura en Pedagogía por la UNAM. Línea de investigación: El arte como medio formativo: valores y beneficios a la pedagogía, Filosofía de la educación y Socio pedagogía. Correo: bereot@yahoo.es.

¹ Capacidad del graduado para obtener y sostener, en el tiempo, un empleo profesional intelectualmente apropiado que le permita satisfacer sus necesidades económicas y personales (Guerra, 2004).

de partes o de partidas completas de la producción de bienes o prestación de determinados servicios, que la segunda empresa se compromete a llevar a cabo por cuenta y riesgo, con recursos financieros propios (Partida, 2001).

El trabajo subcontratado se da a través de las Agencias de Colocación (AC), éstas han dado origen a una triangulación de las relaciones laborales, pues ya no es necesario que un obrero sea contratado directamente por una fábrica, sino que ahora se emplea con la empresa de colocación de personal para cumplir tareas para un tercero. Esta situación laboral se denomina de tercerización, externalización, desconcentración productiva y/o de subcontratación (Partida, 2001).²

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

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El *objeto de estudio* fue el primer empleo para geólogos recién egresados analizado desde el punto de vista de los empleadores.

El *objetivo* de la investigación fue crear una plataforma informativa sobre las competencias que actualmente solicitan los empleadores para contratar geólogos recién egresados.

El *problema* que investigamos dio cuenta de los conocimientos y habilidades más importantes que los empleadores de geólogos solicitan actualmente con respecto al perfil de egreso de éstos.

La *hipótesis* de trabajo consideró que los conocimientos de un ingeniero geólogo adquiridos en su formación profesional, son suficientes para poder ejercer en cualquier campo de trabajo.

El *referente empírico* lo constituyeron las opiniones de 63 empleadores de geólogos que trabajan en distintas empresas.

La *metodología* de investigación consistió en coordinar a un grupo de alumnos del octavo semestre

de la Licenciatura en Geología³ para llevar a cabo todas las fases de la investigación: cada estudiante planteo su propia pregunta de investigación y por lo tanto, un objeto de estudio, hipótesis de trabajo y objetivos particulares.

Diseñamos un cuestionario de 18 preguntas (Anexo 1), mismo que fue enviado por correo electrónico a 63 empleadores, cada estudiante se responsabilizó del seguimiento de 2 cuestionarios.

Cada estudiante hizo una selección de datos, cuadros y gráficas relevantes para su pregunta de investigación; cada gráfica fue analizada a la luz de cuatro elementos: 1. Pregunta de investigación, 2. Hipótesis, 3. Objeto y 4. Objetivo del estudio. En esta colaboración presentamos los resultados más relevantes.

MARCO TEÓRICO

Teoría de segmentación del mercado de trabajo (TSMT)

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

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

Los puestos de trabajo en este sector son considerados como “buenos”, por que presentan posibilidades de promoción, de adquisición de nuevas habilidades y porque la existencia de sindicatos y la “legalidad” de la empresa se traducen

² El trabajo subcontratado en el país se inicia principalmente en los años ochenta, en la industria de la construcción, la confección, la siderúrgica y en el sector servicios.

³ Generación 2004-2009 de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra en la Universidad Autónoma de Guerrero.

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

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

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

RESULTADOS

El universo de estudio que constituyó esta investigación lo conformaron: Ingenieros Geólogos, Maestros en Ciencias, Ingenieros en Geociencias, Ingenieros Civiles, Licenciados en Geofísica (Gráfica 1), que actualmente tienen cargos de jefes de proyecto, investigadores, consultores, administradores, gerentes de geología, directores de obras de exploración, supervisores, geólogos interpretes y de apoyo; su edad promedio osciló entre los 44 y 48 años de edad; las universidades de las que egresaron son: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Sonora, Tecnológico de Madero y Unidad Académica de Chihuahua (Gráfica 2) (Bahena, 2008).

Los resultados obtenidos concuerdan con Arnold, (2007) quien sostiene que en la actualidad las empresas requieren de exigencias y competencias profesionales en las que incluyen las relaciones humanas y aptitudes para impulsar el mejoramiento en el trabajo, que el individuo sea capaz de definir sus propias metas. Así mismo, los resultados del análisis coinciden con Guerra (2004) en que las aptitudes no adquiridas en los estudios profesionales pero obtenidas en forma complementaria fuera de la universidad como el liderazgo, el compromiso y la iniciativa son de sumo interés al momento de buscar trabajo. Además, para obtener empleo en la geología, son imprescindibles otras competencias no académicas como: el desempeño laboral, dar respuestas prácticas en ambientes complejos, el trabajo en equipo, disponibilidad, responsabilidad, ética profesional, eficiencia, honradez y eficacia (Gráfica 3); como también de competencias propiamente académicas: conocimientos generales en geología, manejo de software y equipo especializado, dominio de un segundo idioma (Gráfica 4).

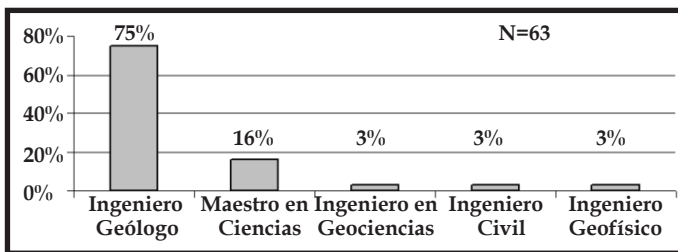
Como otro dato interesante se tiene que para la mayoría de los empleadores la experiencia no es un requisito indispensable para contratar geólogos, pero si hablamos de obtener buenos puestos en el área laboral, así como aspirar a mejores salarios, es necesario poseer la experiencia suficiente, así como algún grado académico (Pérez, 2008), es decir, la experiencia en general sí es importante para la obtención de mejores salarios y, por tanto, para la obtención de buenos puestos (jefes o gerentes) (Gráfica 5). Respecto a los recién egresados la experiencia no es determinante

para conseguir el primer empleo, amén de no esperar altos salarios ni puestos que impliquen cargos donde se asuman grandes responsabilidades (Pérez, 2008). Otros resultados importantes son los relativos a los requisitos administrativos que solicitan a los geólogos para ser contratados, encontrándose en primer lugar el título profesional, la carta de pasante, cédula profesional y comprobantes de estudio (Gráfica 6).

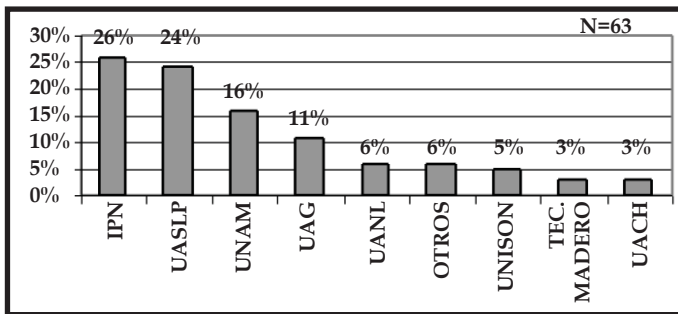
Se trata de una resignificación del empleo: se requieren geólogos tanto con herramientas académicas como con habilidades interpersonales y de capacidad gestora (Carreño, 2008). Compartimos de este modo

con Novick, (1997) la definición de competencia para el sector minero metalúrgico: primero como una toma de responsabilidad personal del asalariado frente a las relaciones productivas, lo cual implica una actitud social más que un conjunto de conocimientos profesionales; también como un ejercicio sistemático de reflexividad en el trabajo, entendido como un distanciamiento crítico de su trabajo, de la forma de hacerlo y de los conocimientos que moviliza.

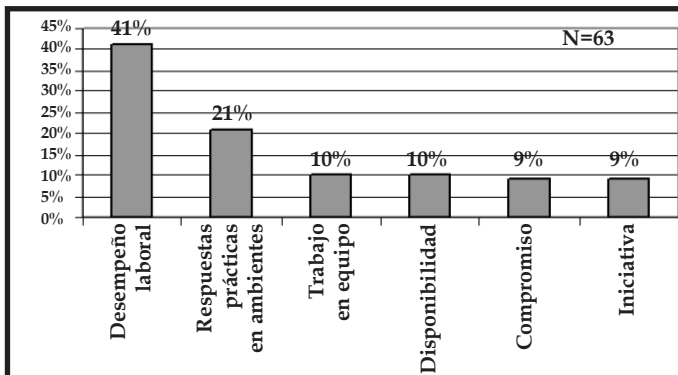
Gráfica 1.
Profesiones de los Empleadores
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



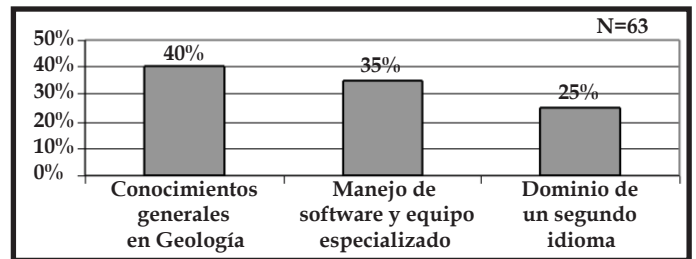
Gráfica 2.
Universidades de las cuales Egresaron los Empleadores
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



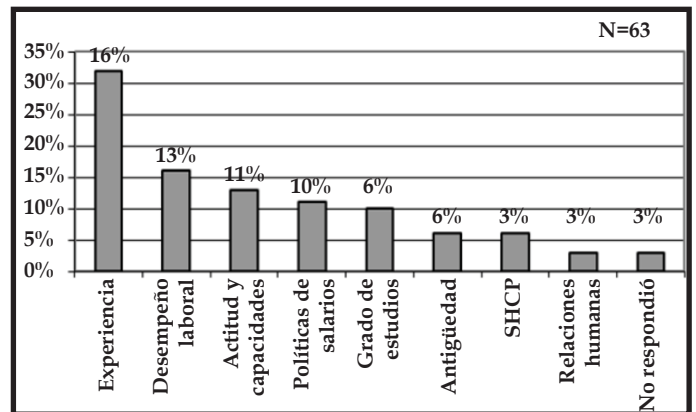
Gráfica 3.
Competencias No Académicas que Solicitan los Empleadores para Contratar Geólogos Recién Egresados
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



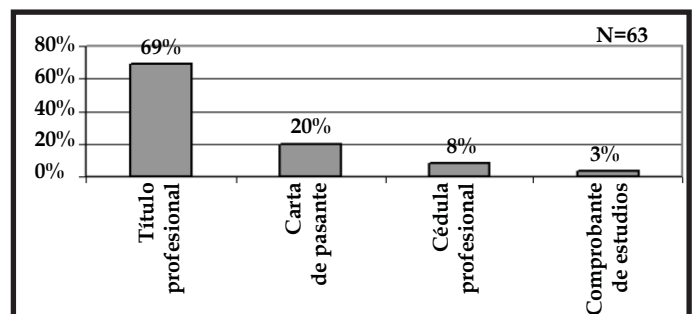
Gráfica 4.
Competencias Académicas que Solicitan los Empleadores para Contratar Geólogos Recién Egresados
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



Gráfica 5.
La Experiencia como Criterio para Asignar Mejores Puestos de Trabajo y Salarios
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



Gráfica 6.
Requisitos Administrativos que Solicitan los Empleadores para Contratar Geólogos Recién Egresados
(Bahena Pita, Nancy, Junio de 2008)



DISCUSIÓN

La productividad de los empleados no sólo depende de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, dentro y fuera del puesto de trabajo, sino también de la motivación e intensidad de su esfuerzo. Además, tiene que haber un ajuste desde las instituciones formadoras en el sentido de emplear disciplinas sociales y humanísticas enfocadas a conocer el contexto socio-económico y cultural nacional e internacional, que desarrollen en el estudiante la norma para mantenerse al día sobre los acontecimientos que afectan a la población en general y a la geología en particular, esto para evitar un aislamiento académico, promover su cultura y capacidad para relacionarse. La formación del geólogo es de carácter general, la cual conviene tenga 5 ejes constitutivos como son: a) una formación para la sustentabilidad, b) la interdisciplinariedad, c) la crítica, d) la independencia y e) la capacidad gestora (Angulo, 2002). García e Ibáñez (2006) mencionan de igual forma, que para las empresas los conocimientos académicos quedan pronto obsoletos y lo más importante es la preparación para la educación permanente, las habilidades interpersonales y el manejo de otro idioma al momento de ser contratado.

Los trabajadores sólo pueden confrontar la complejidad creciente en el campo laboral, si las empresas proporcionan capacitación y apertura para que ambos logren una reconfiguración. Los conocimientos demandados son elevados y existen significativos requerimientos en relación al mosaico integral de competencias. Sin embargo, la precariedad y la pérdida de beneficios laborales atraviesa transversalmente todos los sectores y todos los eslabonamientos productivos (Novick, 1997).

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conseguido, ya que obtuvimos resultados que permitieron dar una plataforma informativa a los geólogos egresados de licenciatura sobre las competencias y características de contratación que actualmente solicitan los empleadores en el país.

La hipótesis de trabajo fue refutada pues como se analizó a lo largo de esta colaboración, no sólo la formación profesional de los geólogos en las universidades es suficiente para conseguir el primer empleo, en cambio, frente a las nuevas modalidades de contratación individual como son: la capacitación

inicial, los contratos a prueba⁴, enmarcados en la subcontratación y las agencias de colocación, la búsqueda se dirige hacia jóvenes con capacidad de operar los nuevos equipamientos; que hayan incorporado una cultura relacionada con la calidad, con la productividad, con la mejora continua; que tengan capacidad para resolver problemas y facilidad de comunicación oral y escrita, disposición para aprender y aceptar nuevos trabajos y nuevos procedimientos (Novick, 1997), en donde sin duda, la experiencia también marca la diferencia al momento de aspirar a un mejor puesto de trabajo y tener un mejor sueldo.

Agradecimientos: Queremos reconocer especialmente la participación de los estudiantes Sandibel Pérez Carreño, Nancy Bahena Pita, Marisol Carreño Salgado, Esteban García Hernández, Gabriel Gómez Martínez, Rodrigo López Flores y Violeta Dorantes Zabaleta (alumnos de octavo semestre de la generación 2004-2009 de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra de la Universidad Autónoma de Guerrero) de cuyos trabajos se retomó información y gráficas sobresalientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, R. (2002). "Las demandas de la práctica profesional geológica a las universidades. El caso mexicano". En: *Boletín de Mineralogía 1* (15). pp. 56-77. México: Sociedad Mexicana de Mineralogía.
- Arnold, R. (1999). "Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades". En: *Formación y empresa*. Montevideo: Cinterfor. Europeas. pp. 59-97.
- Bahena, N. (2008). *Requerimientos esenciales para que un empleador contrate geólogos*. Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 55 pp.
- Cámara Minera Mexicana. (2007). *Situación de la minería mexicana*; en <http://www.camimex.org.mx/informe/situacion2007.pdf> (mayo de 2007).
- Cámara Minera Mexicana. (2008). *Asamblea general ordinaria 2008. No debe desaprovechar México crecimiento histórico de la demanda internacional de minerales; reporta CAMIMEX*; en <http://camimex.org.mx/boletin/mensuales/asamblea.pdf> (junio de 2008).
- Carreño, M. (2008). *La experiencia laboral: ¿Un requisito necesario para conseguir empleo?* Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 40 pp.
- Doeringer, P. y Piore, M. (1971). *Internal Labor markets and Manpower Analysis*. Heath, Lexington Massachusetts.
- Dunlop, J. (1958). *Industrial Labor Relations*. Holt, New York.
- Edwards, R., Reich, M. y Gordon, D. (1982). *Labor Market segmentation*. Heath, Lexington Massachusetts.

⁴ Para más información ver: http://www.stps.gob.mx/saladeprensa/discursos07/21_NOV.htm.

- Espino, J. (2001). *Dispersión salarial, capital humano y segmentación laboral en Lima*. Investigaciones breves 13. Consorcio de investigación económica y social/ Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Economía. Perú. 93 pp.; en <http://cies.org.pe/es/node/138> (abril de 2008).
- García, E. (2008). *Uso de software como requisito para conseguir empleo en geología*. Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 22 pp.
- García, I. e Ibáñez, M. (2006). "Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de desajustes". En: *Revista Internacional de Sociología*, 39-168, Vol. LXIV, no 43, enero-abril.
- Gómez, G. (2008). *Geólogos vs. empleadores. Análisis de la demanda de profesionistas en las empresas*. Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 46 pp.
- Guerra, R. (2004). *Empleabilidad: Una Necesidad de los Nuevos Profesionistas*. Presentación en PowerPoint. Monterrey: Universidad Regiomontana.
- Joll, C.; Mckenna, C.; Mcnabb, R. y Shorey J. (1983). *Development in Labour Market Analysis*. Londres: George Allen and Unwith.
- Kerr, C. (1950). *Labor Markets: their Character and consequence*. American Economic Review, Vol. 40, mayo, pp. 278-91.
- Loyo, E. (1996). *Un modelo del mercado laboral Venezolano*. Colección Banca Central y Sociedad/ Banco central de Venezuela. Serie documentos de trabajo. Gerencia de investigaciones económicas. Caracas. 39 pp.; en <http://www.bcv.org.ve/Upload/Publicaciones/doc4.pdf> (abril de 2008).
- Novick, M. (1997). "Una mirada integradora de las relaciones entre empresa y competencias laborales en América Latina". En: *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo (Uru): OIT. 33 P. en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/novick/pdf/novnovic.pdf> (Agosto de 2008).
- Partida Rocha, R. (2001). "Nuevas formas de empleo flexible: el trabajo subcontratado en las agencias de colocación en Jalisco". En: *Región y Sociedad*, Vol. XIII, No. 22. 99- 129 pp. en: http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/22/22_4.pdf (agosto de 2008).
- Pérez, S. (2008). *¿Cómo vamos a tener experiencia laboral si nadie nos contrata?* Taxco el Viejo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero, Unidad Académica de Ciencias de la Tierra. Colaboración inédita. 64 pp.
- Taubman, P. y Wachter, M. (1986). "Segmented Labour Markets". En: *Handbook of Labor Economics*, Vol. II, Orley Ashenfelter y Richard Layard Ed.
- Souza, P. y Tokman, V. (1986). "El sector informal urbano". En: *El empleo en América Latina: problemas económicos sociales y políticos*. Seminario de CLACSO, México.



ANEXO 1

GUIÓN DE ENTREVISTA

Nombre

Edad

Grado de estudios

Profesión

Institución de la que egresó

Campo de trabajo actual

Empresa actual en la que trabaja:

Puesto que desempeña

Cuántos y cuáles puestos de jefatura o dirección ha tenido

Cómo consiguió su primera jefatura

- a. Bolsa de trabajo
- b. Recomendación

Cuáles son los requisitos administrativos que se piden a los geólogos para emplearlos

Cuáles son los requisitos académicos que se piden a los geólogos para emplearlos

Qué criterios considera Usted para decidir por un candidato al empleo, teniendo varios candidatos

Qué criterios emplea Usted para contratar a un geólogo recién egresado

Qué criterios emplea Ud. o su empresa para asignar salarios

Qué criterios emplea Ud. o su empresa para aumentar salarios

Cuál considera Usted que es un salario promedio en su empresa para geólogos con experiencia

- a. Recién egresados
- b. Con experiencia de 5 años
- c. Con experiencia de 10 años o más
- d. Con licenciatura
- e. Con posgrado

Cuáles son las dificultades que tiene un geólogo para conseguir empleo.

Relación entre Primera y Segunda Aspiración Ocupacional: ¿Vocación o Educación?

Azucena Ochoa Cervantes y Evelyn Diez-Martínez*

Resumen: El presente documento muestra los resultados de un trabajo de investigación que tuvo como objetivo conocer las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción de 90 adolescentes y la relación de estas en términos de las áreas de conocimiento implicadas en las mismas. Para lograr el objetivo, se aplicó una entrevista individual a 90 adolescentes, procedentes de un contexto urbano medio, de los cuales 30 eran de sexto de primaria (12 años), 30 de tercero de secundaria (15 años) y 30 de tercero de preparatoria (18 años). Los resultados de la comparación entre la primera y segunda opción ocupacional muestran, que en la mayoría de los casos no existe relación alguna entre estas aspiraciones y las áreas de conocimiento a las cuales dichas aspiraciones hacen referencia. A partir de los datos se considera que es importante incluir desde la educación básica la elaboración de un proyecto académico y de vida que debiera apoyarse en una adecuada orientación educativa. **Palabras clave:** Aspiración ocupacional, primera y segunda opción ocupacional, adolescentes, orientación educativa.

Abstract: This document displays the results of research aimed at analyzing occupational aspirations in first and second option in 90 adolescents and the relationship of these in terms of the areas of knowledge involved in them. To achieve the objective, an individual interview was applied to 90 adolescents, from an average urban context, of which 30 were in sixth grade in primary school (12 years), 30 were in third grade secondary school (15 years) and 30 in third grade preparatory school (18 years). The results of the comparison between the first and second occupational option show, in most cases there is no relation between these aspirations and the areas of knowledge that they relate to. From data it is considered to be important to include the development of an academic and life project, which should be supported with appropriate educational guidance from basic education. **Keywords:** occupational aspirations, first and second occupational choice, adolescents, educational guidance.

Resumo: As mostramos do original anual os resultados de um trabalho da investigação que tenha como o objetivo para saber dentro os aspirações ocupacionais a primeira e segunda opção de 90 adolescentes e a relação destes nos termos das áreas de conhecimento implicadas nos mesmos. O fim obter o objetivo, uma entrevista individual a 90 adolescentes foi aplicada, vindo de um contexto urbano médio, de que 30 eram do sexto de preliminar (12 anos), 30 do terceiro de o secundário (15 anos) e de 30 do terceiro de preparatório (18 anos). Os resultados da comparação entre as primeiras e segundas opções ocupacionais mostram, aquela em a maioria dos casos não existem relação alguns entre estas aspirações e as áreas do conhecimento a que estas aspirações fazem a referência. Dos dados considera-se que é importante incluir da instrução básica o construção de um projeto acadêmico e de uma vida que tenham que se inclinar em um sentido educativo apropriado. **Palavras chaves:** Aspirações ocupacionais, primeira e segunda opções ocupacionais, adolescentes, sentido educativo.

INTRODUCCIÓN

La elección de la ocupación en México y la formación que es requerida para desempeñarla de manera óptima, es un proceso que hasta el momento no ha sido considerado como prioritario por las instancias educativas de manera adecuada, lo que hace que actualmente para los jóvenes no implique el análisis y reflexión de algunos elementos y la formación en la toma de decisiones que intervienen en este proceso; tales como las habilidades y capacidades personales, las instituciones educativas a las que se tendría acceso, las diversas opciones educativas, la oferta y demanda del mercado laboral, las posibilidades socioeconómicas de las familias de procedencia, por mencionar solo algunas, sino que generalmente se da como resultado de una "obligación" en un momento puntual de la trayectoria escolar. La elección de una ocupación constituye una de las decisiones de mayor trascendencia en la vida del

individuo, ya que la ocupación es el eje alrededor del cual se articulan las actividades de las personas y sus familias, así mismo permite el logro de aspiraciones y expectativas.

Sin embargo, muchos de los adolescentes de nuestro país, al terminar la educación básica no tienen otra opción más que trabajar, olvidándose por un tiempo o definitivamente de sus aspiraciones ocupacionales y de estudio. Otros más tienen ante sí el dilema de continuar o no estudiando, mientras que algunos se encuentran convencidos de seguir estudiando, pero a menudo sin saber qué o dónde, generando así problemas de abandono escolar. Aunado a esto muchos de los adolescentes que abandonan la escuela se incorporan al mundo laboral sin tener la mínima información al respecto, generando así, un círculo de pobreza, ya que los ingresos que podrían percibir son muy bajos, (Muñoz, 2001).

* Evelyn Diez-Martínez tiene el Doctorado en Desarrollo Cognoscitivo. Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris, Francia. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Línea de Investigación: "La Comprensión de la Organización Social en Niños y Adolescentes". Correo: evelyn@uaq.mx. Azucena Ochoa Cervantes tiene el Doctorado en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Línea de Investigación: "La Comprensión de la Organización Social en Niños y Adolescentes. Becario CONACYT y CONCYTEQ.

De acuerdo a los datos preeliminares de la Encuesta Nacional de la Juventud (2005) los jóvenes mexicanos de entre 12 y 29 años que estudian ascienden a 49.7% y los que no lo hacen son el 50.3%, observándose que el aumento en la deserción y el abandono escolar se da a partir de los 15 años, edad en la que los jóvenes se encuentran estudiando la secundaria.

Autores mexicanos (Martínez, 2002; Muñoz, 2001), indican que los bajos promedios de los estudiantes en el ciclo de la educación media superior, la insuficiencia de conocimiento y de habilidades con las que egresan de dicho nivel, así como las características personales y la deficiente orientación vocacional, repercuten negativamente en la permanencia de los estudiantes en la escuela. Por otra parte, Marín y cols. (2000), señalan que las expectativas y la elección de una carrera no deseada y la desorientación vocacional de los estudiantes, influyen en la deserción universitaria.

Aunado a lo anterior, es de notar que a pesar de que la oferta educativa se ha diversificado en los últimos años, las carreras denominadas por Freidson (2001) como tradicionales (derecho, medicina) siguen manteniendo una sobresaturación en la demanda, provocando lo que Cárdenas, (1998) denomina como círculo de inclusión-exclusión, que trae como consecuencia la imposibilidad de participar de la carrera que se ha elegido, reprobación, cambio de carrera, bajo índice de eficiencia terminal y la falta de empleo al que se enfrentan los egresados.

La psicología vocacional, ha tratado de explicar la elección de la ocupación, sin embargo, consideramos que es necesario investigar acerca de lo que sucede antes de esa elección, que como se mencionó en el párrafo anterior, en muchos casos no es producto de la reflexión y conocimiento social y personal. Desde nuestro punto de vista, *es importante conocer si esta aspiración - que antecede a la elección- puede servir de elemento para estructurar un proyecto académico concreto, así como de establecer metas educativas a corto, mediano y largo plazo*, pues según resultados de estudios anteriores, en opinión de algunos adolescentes, para lograr una aspiración basta con querer o "echarle ganas" y no se hace una reflexión de aspectos tanto individuales como sociales que pueden influir positiva o negativamente en el logro de esta aspiración (Ochoa, 2007).

Partiendo de la idea anterior acerca de la inmediatez con la que los adolescentes "eligen" una ocupación, un elemento que se pone en juego en esta problemática es la información con la que cuentan los adolescentes en el momento en que deben tomar una decisión tan trascendental, debido a que, si bien es cierto que el que se cuente con información no es condición *sine quanon* de una adecuada decisión, si es necesario que la información sobre el mundo de las ocupaciones y sobre el proceso educativo que conduce a participar en éstas sea conocido por los estudiantes, para que les sirva como un elemento más de reflexión sobre las posibilidades de desarrollo dentro de las mismas, oferta y demanda en el mercado de trabajo, posibilidades que les ofrece su medio social y su contexto socioeconómico.

La elección de un determinado tipo de estudios, como un medio para desempeñar una ocupación y como un elemento central para muchas personas de su proyecto de vida, es determinante pues es a través de éstos que se podrán lograr los objetivos que cada individuo se propone. Partimos del supuesto de que el proceso de elección, que inicia con la aspiración, implica qué hacer en términos de estudio (en algunos casos) y/o trabajo en un futuro.

En este sentido una tarea prioritaria que es aún incipiente en nuestro país es la de integrar la Orientación Vocacional a temprana edad. En nuestro país esta orientación vocacional se ha promovido básicamente en el nivel medio superior con algunos resultados. En un artículo al respecto, elaborado por De León y Rodríguez, (2008), los autores analizaron el impacto de un taller sobre Orientación Vocacional en un Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTA) en Coahuila, México y proporcionan datos acerca de que de 366 alumnos que cursaron dicho taller, 124 (33%) cambiaron la opción de carrera con la que ingresaron al plantel y señalan que ni la edad de los sujetos (entre 14 y 18 años), ni el género, ni el origen rural o urbano resultaron factores significativos en dicho cambio, mientras que la procedencia de los estudiantes de escuelas secundarias técnicas si resultó significativa en este cambio, al compararla con estudiantes procedentes de secundarias generales, ya que los cambios fueron mayores en los estudiantes procedentes de escuelas técnicas. Los datos descritos por los autores nos permiten señalar por una parte la importancia de proporcionar a los estudiantes una orientación vocacional adecuada y ponen en cuestión el impacto de la formación técnica ya que habiendo cursado opciones técnicas en el nivel anterior, los estudiantes no estaban seguros de su elección de carrera, asistiendo en ese momento a una escuela preparatoria técnica.

Sin embargo como lo describen con precisión Meza y Rosas (2004) en el nivel básico la Orientación Vocacional es prácticamente inexistente. Agregan los autores que a esta situación no se le ha dado ningún argumento sólido y mucho menos alguna razón de tipo pedagógico o cierta política educativa, si no que simplemente se ha impuesto. La Orientación Vocacional se ha pretendido suplantar con la Educación Cívica y Ética, aunque esta materia no puede cumplir con la necesaria labor que antes realizaba el orientador. Los autores argumentan que la materia de Educación Cívica y Ética del 3er grado de secundaria, reviste unos objetivos diferentes a aquellos incluidos en la Orientación Vocacional, ya que se refiere mas a los requerimientos cívico-sociales que debe consolidar el alumno para adaptarse a la sociedad, y no es un espacio de conocimiento personal de los valores, ni de las actitudes e intereses propios con vistas a insertarse a un mundo cambiante y demandante. Estas reflexiones apuntan a la necesidad inminente de que en nuestro país se genere una discusión seria y profunda sobre la importancia de concederle el peso adecuado a la orientación y formación vocacional en los diferentes niveles educativos.

En este sentido necesitamos reflexionar sobre el hecho de que las ocupaciones están relacionadas a las diferencias sociales, ya que ellas varían, no sólo en las cualidades materiales de vida, o el estándar de vida que pueden proveer, si no también cambian en su valor social y en el grado educativo que requieren, así como en el poder y la influencia sobre los asuntos de la sociedad en la que están inmersas. Por lo tanto el conocimiento acerca de las ocupaciones está relacionado con el orden moral y económico de la sociedad, (Emler y Dickinson, 2005).

Varios países han desarrollado programas que se ocupan de orientar a los niños desde el preescolar y hasta el tercero de preparatoria en tres dominios fundamentales: académicos, de carrera u ocupación y personales y sociales, (Sánchez, 2001). En estos 3 aspectos los modelos educativos intentan desarrollar las competencias de los sujetos para localizar, evaluar e interpretar la información sobre las ocupaciones y carreras y en el cómo tomar decisiones sobre el continuar o no los estudios, para conseguir qué meta, así como en demostrar que los intereses, las habilidades y el rendimiento escolar están relacionados con el logro personal, social, educativo y las metas ocupacionales. Si los niños y adolescentes en la educación básica y media superior están tomando decisiones (o no están tomando decisiones) que influyen sus objetivos y metas ocupacionales, esto implica que los orientadores escolares deben involucrarse en asistir a sus alumnos desde los primeros grados en el proceso del desarrollo de la elección de ocupación o carrera.

Han sido numerosos los estudios que han abordado la elección de carrera una vez que se ha realizado ésta (Dasso, 1983; Canto, 2000; Escamilla, 2004; Herting, y Blackhurst, 2000), sin embargo, en nuestro país son escasas las investigaciones realizadas al respecto de las aspiraciones -que anteceden- dicha elección. Lo anterior se considera relevante debido a que esta aspiración ocupacional podría ser un "motor" que impulsara a los adolescentes a plantearse metas a futuro y, en consecuencia, planear las acciones a seguir, convirtiendo de esta manera la aspiración ideal en expectativa real. Para hacerlo, los adolescentes como lo hemos ya expuesto, deberían contar con una orientación adecuada que les proporcionara elementos de reflexión, pues según algunos otros autores las expectativas y la elección de una carrera no deseada y la desorientación vocacional de los estudiantes, influyen en la deserción universitaria (Martínez, 2002; Muñoz, 2001).

En este orden de ideas, la aspiración y la elección ocupacional en nuestro país, al menos en la educación básica, generalmente no es un proceso que se desarrolle partiendo de un análisis de características personales, intereses, aptitudes, posibilidades económicas, opciones educativas, etc. sino una decisión obligada y que se da, como una respuesta a diferentes presiones internas o externas sufridas por el adolescente, por estas razones nos parece muy importante realizar investigación sobre las aspiraciones ocupacionales que permita mostrar la problemática con datos específicos y promueva el

interés en los educadores y en las instancias educativas correspondientes, para diseñar y aplicar programas de intervención encaminados a proporcionar elementos a los adolescentes para que en un futuro, las acciones que tomen los encaminen a lograr sus aspiraciones.

Consideramos que es preciso diseñar nuevas propuestas para estas cuestiones, en las que se replanteen las respuestas tradicionales, iniciando la reflexión orientada a definir cuál es la posición que le compete a la institución escolar en el mundo actual, identificando un conjunto de valores que pueden permanecer en el largo plazo y que al mismo tiempo tengan la plasticidad para adaptarse a los cambios y un sistema de representaciones y conceptos que resulten significativos para los actores que se encuentren inmersos en el proceso educativo. Por otra parte, la era de la globalización impone nuevas formas de trabajo ya que, las tareas que van a desempeñar los jóvenes que se insertan al campo laboral están en constante evolución (Coutinho, y cols., 2008)

Las nociones que los niños y adolescentes tienen acerca de las ocupaciones son influenciadas por muchos factores: la ocupación desempeñada por los padres u otros adultos cercanos como sus maestros, (Hutchings, 1996, Bromley, 2004), ya que estos juegan un rol significativo en las aspiraciones ocupacionales y metas de carreras de sus hijos y sus alumnos. Igualmente como se ha tratado de mostrar, la experiencia encontrada en programas educativos o los distintos tipos de ocupaciones que se presentan en los medios de comunicación (Wright, et al., 1995; Diez-Martínez, y cols., 2000). Particularmente la televisión presenta ciertos estereotipos de ocupaciones o profesiones, que son sobre estimadas o idealizadas en relación a lo que realmente acontece. Esto último ha sido reconocido por niños menores de 5 años cuando ellos comparan las actividades que realiza cierta ocupación y las que se le atribuyen en algún programa de televisión (Wright, et al., 1995). La forma en que estos elementos operan en la comprensión de los niños sobre las ocupaciones está altamente influida por puntos de vista culturales (Hou y Leung, 2005) y por la relación entre diferentes factores como (el nivel educativo de los padres, la información que transmite la escuela, la motivación, el auto concepto, las posibilidades económicas, etc.). Este gran número de aspectos sin duda influencia y se relaciona de forma importante con las aspiraciones ocupacionales que se van desarrollando a lo largo de la vida.

A este respecto, existe creciente evidencia en la literatura de investigación psicológica y educativa acerca del desarrollo de las aspiraciones ocupacionales, sobre el hecho de que tales aspiraciones ocupacionales son un proceso que se desarrolla durante toda la vida y que se inicia en la niñez (Auger, y cols., 2005; Trice y McClellan, 1994). La importancia de las decisiones tomadas al respecto durante la escuela primaria ha sido soportada por estudios con niños, (Hutchings, 1996) y de igual manera con estudios retrospectivos en adultos. En un estudio retrospectivo

en adultos entre 40 y 45 años de edad el 23% de estos adultos habían tomado decisiones acerca de sus actuales ocupaciones durante su niñez (Trice y McClellan, 1994).

Las ideas que los niños y adolescentes tienen sobre el trabajo que realizarán cuando sean adultos pueden dar pocas indicaciones de lo que realmente harán en el futuro. La naturaleza inestable y transitoria de las preferencias ocupacionales ha propiciado el que los investigadores se cuestionen si es pertinente estudiarlas o no hacerlo ya que existe un número de razones para ser escépticos al respecto. Sin embargo, estos autores señalan que aunque las preferencias de la niñez y la adolescencia son tentativas y poco realistas, estas pueden y deben ser utilizadas para investigar el cómo los niños construyen ideas sobre la sociedad en la que viven y particularmente el como aprenden sobre el trabajo en su sociedad. (Golstein y Oldham, 1979).

Algunos autores (Auger, y cols., 2005) afirman que a partir de los 10 o 12 años los sujetos si no han decidido sobre una ocupación en particular, si empiezan a descartar con anticipación algunas aspiraciones ocupacionales por fracasos escolares, ideas sobre su autoeficacia, consideraciones hechas por sus padres, así como la falta de apoyo y orientación que los ubican en las áreas de conocimiento que no quieren estudiar.

En trabajos realizados a lo largo de los últimos años, nuestro grupo de investigación se ha dedicado a estudiar algunos de los aspectos que determinan la comprensión que tienen y desarrollan los niños y adolescentes sobre el funcionamiento y la organización de la sociedad, por ejemplo el conocimiento que tienen los niños sobre el trabajo de sus padres y el origen y las fuentes para la remuneración (Diez-Martínez y cols., 1998) y la información que transmiten los medios de comunicación, específicamente los libros de texto gratuitos de educación primaria (Diez-Martínez, y cols., 2001).

En estudios recientes (Ochoa y Diez-Martínez, 2009 y Diez-Martínez y cols., 2008), relacionados directamente con el tema en cuestión, mediante entrevistas realizadas a sujetos de escuelas primaria, secundarias y preparatorias públicas y privadas sobre sus aspiraciones ocupacionales, se pudo mostrar que a pesar de que son diversas las ocupaciones conocidas por los sujetos, las preferencias ocupacionales se concentran en las que requieren estudios universitarios y la mayoría de los adolescentes entrevistados aspiraban a ocupaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Administrativas, seguidas por las que tenían que ver con la Ingeniería y Tecnología y muy pocos de entre ellos tenían aspiraciones ligadas a las Ciencias Exactas. Esos resultados confirman las tendencias en el ingreso a la formación universitaria que se observa a nivel nacional y que promueve la sobresaturación de algunas carreras, (ANUIES, 2007).

Nuestros datos y los de otros investigadores señalan que los jóvenes tienden a querer ingresar a carreras sobre saturadas, y es del conocimiento de cualquier

ciudadano, que muchos jóvenes no pueden ingresar a los planteles educativos de su elección. Ante esta situación nos parece interesante el empezar a trabajar dentro de la Investigación Educativa y la Orientación Vocacional el hecho de que los alumnos de los distintos niveles educativos puedan reflexionar sobre una segunda aspiración o segunda opción de carrera, pero teniendo elementos de información y orientación que les permitan visualizar esto como una decisión alternativa y no como un fracaso.

Ante esta realidad intentamos encontrar información publicada en nuestro país acerca de trabajos relacionados con el análisis de la primera y la segunda aspiración ocupacional, o elección de carrera en los estudiantes mexicanos, pero no pudimos ubicar ningún trabajo al respecto.

El presente estudio siguiendo nuestra línea de investigación sobre el estudio de la comprensión de la organización social en niños y jóvenes, tuvo como objetivo el analizar las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción con el fin de de establecer la "congruencia" entre las mismas y la relación o no relación entre la primera y la segunda aspiración ocupacional como fuentes de información sobre la estructuración del conocimiento ligado a las ocupaciones y su importancia en la comprensión de la organización social. Nos referimos aquí al término "congruencia" en el sentido de que cualquier aspiración ocupacional debería estar fincada en una serie de aspectos tales como: capacidades (cognitivas, físicas, sociales), aptitudes, motivación, tiempo de estudio requerido, conocimiento del campo laboral, posibilidades económicas y áreas temáticas de conocimiento. De manera tal que una primera o un sin número de aspiraciones ocupacionales deberían tener cierta congruencia con los aspectos señalados anteriormente, aspectos que podrían ser discutidos con una adecuada orientación educativa, que no existe como tal en el nivel de primaria y de secundaria, y está que solo está incluida manera mas sistemática en la currícula de la preparatoria

MATERIAL Y MÉTODO

Se trabajó con 90 adolescentes, 30 de 6° de primaria pública (12 años), 30 de 3° de secundaria tradicional pública (15 años) y 30 de 3° de preparatoria (18 años), procedentes de la preparatoria de la universidad estatal, de un contexto socioeconómico urbano medio, de la ciudad de Querétaro en México. Se realizaron entrevistas individuales que indagaron acerca de la aspiración ocupacional en primera y segunda opción.

RESULTADOS

Las aspiraciones ocupacionales de los sujetos fueron establecidas y contabilizadas en el caso de su primera opción y segunda aspiración ocupacional. Para presentar los resultados se organizaron tablas por nivel educativo y

grupo de edad en donde se presentan la primera y segunda opción respectivamente y se señala su “congruencia” únicamente en relación a las áreas de conocimiento a las que hacen referencia las ocupaciones.

Tabla I.
Primera y segunda aspiración ocupacional de los adolescentes de 6° de primaria (12 años), n=30

Sujeto	Primera opción	Segunda opción
1	arquitecto	-
2	arquitecto	-
3	yesero	-
4	ingeniero	-
5	medicina	-
6	medicina	-
7	profesor	-
8	Empleado de fábrica	-
9	Empleado de la Coca Cola	-
10	Arreglar aparatos	-
11	taxista	-
12	electricista	-
13	medicina	-
14	estilista	-
15	educadora	-
16	enfermera	-
17	enfermera	-
18	abogado	-
19	abogado	-
20	policía	-
21	bombero	-
22	policía	-
23	futbolista	-
24	mecánico	-
25	arquitecto	Medicina
26	contador	Medicina
27	arquitecto	Contador
28	abogado	Medicina
29	medicina	Profesor
30	profesor	Medicina

En la tabla I se aprecian las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción para los estudiantes de primaria entrevistados. En esta podemos observar que 24 de los adolescentes de 12 años no han pensado en una segunda opción ocupacional; y de los 6 sujetos que sí lo ha hecho, ninguno muestra congruencia entre su primera y segunda opción ocupacional.

Un claro ejemplo de la falta de congruencia a la que nos referimos lo encontramos en el sujeto (4) de la tabla I, que se interesa por Arquitectura como primera opción, y por Medicina como segunda opción. En general, todos los compañeros de su misma edad mostraron este mismo tipo de respuestas.

Si bien se podría decir que a esta edad las aspiraciones son tentativas, se debe considerar que muchos de los sujetos en 6° de primaria están a punto de ingresar al siguiente nivel educativo, por lo que, si recibieran orientación o por lo menos se les hiciera pensar un poco acerca de esta cuestión trascendental, estaríamos propiciando que los adolescentes se fueran ejercitando en la elaboración y ejecución de planes a corto y mediano plazo, así como la toma de decisiones en su futuro personal.

Es de notar que las aspiraciones a este nivel hacen referencia a ocupaciones representadas de manera amplia en la sociedad y seguramente entre los adultos que rodean a los sujetos o con aquellos con los que en un momento o en otro han tenido contacto. Igualmente son aspiraciones ligadas a situaciones muy concretas de su vida cotidiana (enseñar, construir, curar, la seguridad, etc.)

El que los sujetos de este nivel hagan referencia a situaciones muy concretas, está relacionado con su nivel cognitivo, en el sentido de extraer principalmente los aspectos más concretos y visibles de su entorno, como ha sido señalado en numerosos trabajos enmarcados a partir del trabajo de Piaget e Inhelder (1969) sobre el desarrollo intelectual.

Lo anterior no excluye la posibilidad y más bien la promueve, de justamente discutir con ellos, a través de la orientación educativa, algunas ocupaciones menos concretas y de carácter más abstracto, que pudieran comenzar a formar parte de sus reflexiones a este respecto.

El que los sujetos de esta edad no presenten, en su mayoría, una segunda posible aspiración ocupacional, se relacionaría por una parte con la edad en la que se encuentran y con el hecho de que en gran parte de los casos, los sujetos aún no están reflexionando sobre sus futuras ocupaciones. Esto ya que su decisión de continuar los estudios hacia la secundaria, esta dada como un hecho para ellos, a menos que por ciertas razones (casi siempre socio-económicas), se vean obligados a dejar la escuela e ingresar al mundo laboral.

Por otra parte en un estudio realizado por nuestro grupo de trabajo de los contenidos sobre la información presentada en los libros de texto gratuito acerca de las ocupaciones (Diez-Martínez y cols. 2001) se pudo apreciar que la mayoría de las ocupaciones en dichos textos, son oficios y en menor cantidad aquellas que requieren de formación profesional. Esta situación junto con lo ya señalado sobre una mayor o menor representación en la sociedad de ciertas ocupaciones y la falta de información en otros contenidos educativos dentro de la escuela primaria, podrían explicar nuestros resultados.

Tabla II.
Primera y segunda aspiración ocupacional de los adolescentes de 3° de secundaria (15 años), n=30

Sujeto	Primera opción	Segunda opción
31	Ingeniería en Sistemas*	Electrónica*
32	Mecatrónica*	Informática*
33	Ingeniería Civil*	Arquitectura*
34	Criminología	Diseño arquitectónico
35	Lic. en Comunicación	Criminología
36	Criminología	Médico Cirujano
37	Gastronomía	Diseño gráfico
38	Administrador de Empresas.	Biólogo
39	Psicología	Policía
40	Azafata	Medicina
41	Puericultura	Diseño Gráfico
42	Derecho	Psicología
43	Ingeniería Mecánica	Gastronomía
44	Profesor	Gastronomía
45	Laboratorista clínico.	Diseño Arquitectónico
46	Puericultura	Administrador de Empresas
47	Criminología	Médico Cirujano
48	Gastronomía	Estilista
49	Ingeniería	Gastronomía
50	Bombero	Veterinaria
51	Administrador turístico	Profesor
52	Medicina	Contador
53	Arreglar motores de avión	Ninguna
54	Ingeniería Automotriz	Ninguna
55	Ingeniería Mecánica	Ninguna
56	Derecho	Ninguna
57	Fotógrafo	Ninguna
58	Gastronomía	Ninguna
59	No sabe	Ninguna
60	No sabe	Ninguna

*congruencia en aspiraciones por área de conocimiento

En la tabla II se aprecian las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción para los estudiantes de secundaria entrevistados.

En esta tabla se puede observar que 22 de los adolescentes de 15 años han pensado en una segunda opción ocupacional y 8 de los jóvenes no lo ha hecho. Sin embargo, también se muestra en estos resultados que, dentro de los adolescentes que han pensado en una segunda opción solo 3 muestran una congruencia entre las dos opciones ocupacionales, a diferencia 19 de los adolescentes que muestran una incongruencia entre su primera y segunda opción.

Un ejemplo de congruencia entre una primera y segunda opción es el del sujeto (46) quien menciona como primera opción Ingeniería Civil y Arquitectura como segunda opción. Por otro lado, un ejemplo de la incongruencia entre las dos opciones ocupacionales elegidas son: Ingeniería Mecánica y Gastronomía (sujeto 32); Medicina y Contador (sujeto 52), Administrador de Empresas y Biólogo (sujeto 38), entre otras.

Los datos presentados son importantes, pues los sujetos de este grupo de edad se encontraban cursando el tercero de secundaria, lo que implicaría que al ingresar al siguiente nivel deberían tener en cuenta si estas aspiraciones en primera opción y aquellas en segunda opción, tienen alguna congruencia, puesto que los pueden hacer entrar en conflicto, para tomar una adecuada decisión en las áreas de especialización de la preparatoria, o si fuera el caso en la elección de una preparatoria técnica.

El dato de que 8 de los entrevistados no tienen ninguna segunda aspiración ocupacional, podría apuntar a una falta de información y conocimiento de otras ocupaciones que si se les proporcionara permitiría el que concebir la posibilidad de en un momento tener que decidir o simplemente analizar otras posibilidades.

La tabla III muestra las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción para los estudiantes de preparatoria entrevistados.

Podemos observar que 21 de los adolescentes de preparatoria si presenta una segunda aspiración ocupacional. Solamente 9 de los adolescentes de preparatoria, no ha pensado en una segunda opción ocupacional, es decir, prácticamente la tercera parte del grupo de 18 años. Comparando la congruencia entre las aspiraciones de los estudiantes de secundaria con los de preparatoria, existen 4 sujetos que muestran una congruencia entre sus aspiraciones, mientras que en la secundaria existen 3 sujetos que muestran dicha congruencia. Estos datos resultan interesantes por el hecho de que existen pocas diferencias entre las respuestas de los estudiantes de la secundaria y aquellos de la preparatoria, a pesar de que en la preparatoria si existe un programa educativo donde algunos temas están directamente relacionados con la orientación educativa y vocacional. Sin embargo no tenemos datos acerca de en que condiciones se imparte, aunque por los resultados obtenidos muestran que los estudiantes no han considerado una segunda aspiración ocupacional.

Es de señalar que en la universidad Autónoma de Querétaro de donde procede la muestra de preparatoria, al realizar el examen de admisión a las carreras universitarias, se pide al estudiante que indique una primera y una segunda opción de carrera a las cuales desearía ingresar, con el fin de poder dar cabida a la mayoría de los aspirantes posible. De ahí que los sujetos entrevistados que cursaban el 5° semestre de 6 que constituyen estos estudios, a unos meses de tener que decidir, o no tiene congruencia en sus aspiraciones o no tiene segunda opción que designar. Esto último forma parte del objetivo de mostrar estos datos con

la idea de incluir en los programas educativos, discusiones amplias sobre distintas opciones ocupacionales, dado el gran número de dificultades para ingresar a la educación universitaria, que hemos discutido antes, tales como el no ingreso, o el ingreso a carreras de las que no se tiene información y que eventualmente posibilita la deserción.

Tabla 3.
Primera y segunda aspiración ocupacional de los adolescentes de 3° de preparatoria (18 años), n=30

Sujeto	Primera opción	Segunda opción
61	Odontología*	Nutrición*
62	Biología*	Nutrición*
63	Ciencias políticas*	Ciencias de la comunicación*
64	Comercio internacional*	Relaciones internacionales*
65	Danza	Ginecología
66	Fisioterapeuta	Diseño Industrial
67	Lic. en Sistemas	Derecho
68	Cirujano	Modista
69	Derecho	Enfermería
70	Psicología	Contador
71	Psicología	Odontología
72	Futbolista	Ingeniero industrial
73	Comercio internacional	Psicología
74	Administración turística	Comercio exterior
75	Odontología	Psicología
76	Mecatrónica	Maestra
77	Criminología	Medicina
78	Derecho	Medicina
79	Mercadotecnia	Turismo
80	Medicina	Gastronomía
81	Idiomas	Mercadotecnia
82	Publicidad	Ninguna
83	Medicina	Ninguna
84	Psicólogo	Ninguna
85	Sistemas de cómputo	Ninguna
86	Psicología	Ninguna
87	Diseño	Ninguna
88	Arquitecto	Ninguna
89	Gastronomía	Ninguna
90	Médico	Ninguna

*congruencia en aspiraciones por área de conocimiento

Un claro ejemplo de poca congruencia lo encontramos en el sujeto (83), que se interesa por Mecatrónica como primera opción, y por ser maestra como segunda opción.

Tabla IV.

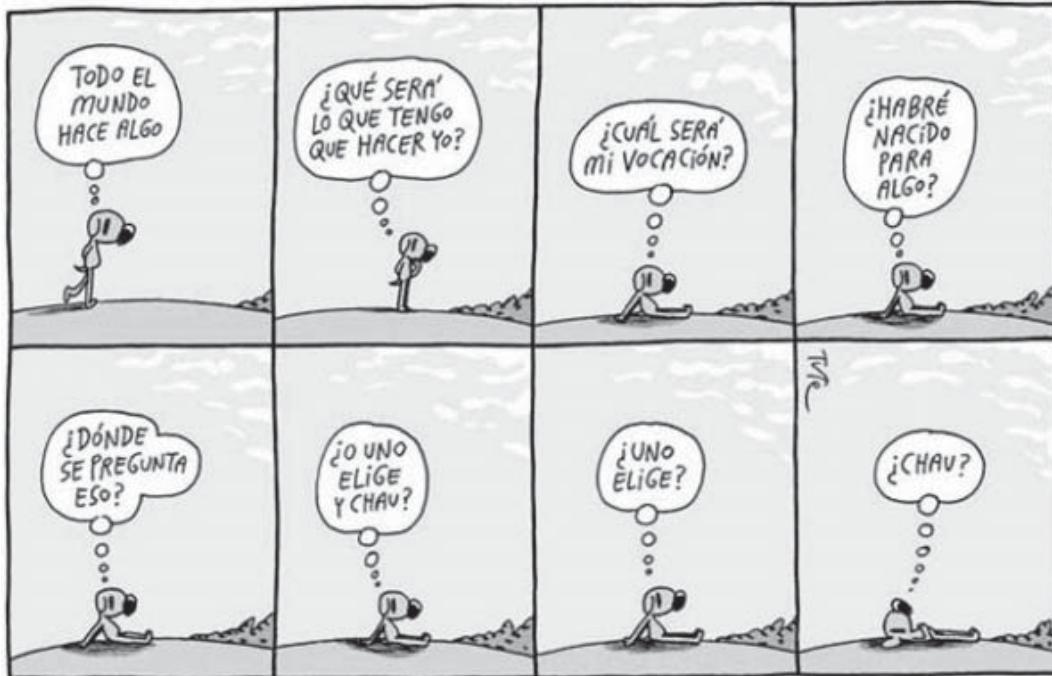
Concentrado de las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción en los 3 niveles educativos analizados en términos de las áreas de conocimiento a las que estas hacen referencia

Áreas de Conocimiento	Primaria N=30		Secundaria N=30		Preparatoria N=30	
	1a	2a	1a	2a	1a	2a
Ingeniería y Tecnología	5	0	8	5	5	2
Ciencias Sociales y Humanidades	7	2	14	10	16	11
Ciencias de la Salud	6	4	2	4	7	7
Ciencias Naturales y Exactas	0	0	0	1	1	0
Oficios	12	0	4	1	1	1
Ninguna opción	0	22	2	9	0	9

La tabla IV presenta un concentrado de las aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción en los 3 niveles educativos analizados en términos de las áreas de conocimiento a las que estas hacen referencia.

Como ya ha sido señalado en términos de ingreso a las carreras universitarias por el ANUIES (2007) y en términos de las aspiraciones ocupacionales que anteceden a la elección acción reportadas en trabajos anteriores por las autoras que suscriben este estudio (Ochoa y Diez-Martínez, 2009; y Diez-Martínez y cols., 2008), la mayoría de los sujetos entrevistados aspiran a carreras universitarias fundamentalmente dentro de las Ciencias Sociales, aquellas relacionadas con la Ingeniería y la Tecnología, y las Ciencias de la Salud y prácticamente no existen aspiraciones ligadas a las Ciencias Exactas. Las aspiraciones a oficios aparecen fundamentalmente en los sujetos de nivel de primaria y disminuyen con la edad y el nivel educativo.

El que las aspiraciones que reportaron nuestros sujetos estén circunscritas a las mismas áreas profesionales que actualmente se encuentran saturadas en la matrícula y en el campo laboral, junto con el desconocimiento de nuevos campos profesionales muestra una situación que debe ser considerada de manera urgente desde el punto de vista educativo y desde el punto de vista del desarrollo social y económico de nuestro país, puesto que ambas aproximaciones se ven comprometidas en los resultados presentados. Aunado a esto, tales datos muestran lo señalado por Cárdenas (1998) al respecto de un círculo de inclusión y exclusión en el acceso y permanencia en los estudios superiores en nuestro país.



CONCLUSIONES

Es en este sentido el presente trabajo muestra algunos datos que consideramos se pueden enumerar a continuación:

- los sujetos parecen carecer de información sobre el amplio número de otras ocupaciones existentes a parte de las que señalan.
- esta falta de información por supuesto promueve una imposibilidad para que se reporten aspiraciones ocupacionales en segunda opción.
- la poca congruencia de las aspiraciones ocupacionales señaladas en segunda opción nuevamente indica la necesidad de una orientación educativa y de una orientación vocacional de manera urgente y necesaria en nuestro país.
- el muy impactante dato de la falta de aspiraciones ocupacionales en primera y segunda opción de los sujetos entrevistados, relacionadas con las Ciencias Exactas puede servir de llamada de atención tanto a las instancias educativas que se ocupan del desarrollo curricular, como a los profesores que imparten dichas materias. Resulta impresionante el que los alumnos no mencionen como aspiración ocupacional ni el ser químicos, ni físicos, ni matemáticos, etc. ni ninguna ocupación dentro de este dominio. Estas áreas curriculares ameritan una seria revisión de acuerdo a los datos presentados.

Ya hemos discutido acerca de que en la primaria en nuestro país, no hay contenido alguno sobre orientación ocupacional, en la secundaria los temas al respecto se incluyen en la Educación Cívica y Ética, y en la preparatoria los contenidos son muy rudimentarios y ocupan poco tiempo en los programas al respecto. Según varios de los autores revisados en este trabajo, es desde la educación básica que los niños y los adolescentes empiezan a tomar decisiones que los pueden llevar a lograr –o no– sus aspiraciones ocupacionales.

A partir de los datos que arroja esta investigación, se considera muy importante y necesario implementar contenidos escolares que incluyan la orientación sobre las aspiraciones ocupacionales desde la educación básica. En otros países, estas temáticas son abordadas no únicamente como contenidos informativos, sino también con actividades sobre toma de decisiones y la reflexión sobre las capacidades y habilidades de los adolescentes, durante los últimos grados de cada nivel escolar primaria, secundaria y preparatoria (Sánchez, 2001).

A unido a lo anteriormente expuesto, hablar sobre aspiraciones ocupacionales con los adolescentes y darles información y proporcionarles elementos para comprender la importancia de cada una de las ocupaciones en la jerarquía social y la estructura y organización de la misma, les puede proporcionar elementos de reflexión acerca de su participación como miembros y ciudadanos de su sociedad, aspectos que también podrían ser considerados para futuras propuestas educativas.

Finalmente exhortamos a los especialistas en educación a dedicar más trabajo en investigación acerca del conocimiento que tienen los niños y adolescentes sobre sus aspiraciones ocupacionales puesto que, tenemos el compromiso de hacer que los jóvenes reflexionen de manera más profunda sobre estos fenómenos, ya que esto es igual de importante que el promover sus competencias lingüísticas, matemáticas o científicas y solo parece posible si basamos la práctica educativa en los datos que vayamos obteniendo al respecto.

BIBLIOGRAFIA

- ANUIES, *Anuario estadístico*. (2007) Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, pp. 106-114. ANUIES (2007), *Anuario estadístico*. Licenciaturas en Universidades e Institutos Tecnológicos [versión electrónica]. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado en abril de 2009, de www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/
- Auger, R. Blackhurst, A. y Herting, K. (2005) The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, April 3: 1, 1-11.
- Kniveton, B. (2004), The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, Vol. 72, pp. 47-59

- Canto, E. (2000) Certeza en la elección de carrera y preferencia vocacional. *Educación y Ciencia Nueva Época*, Vol. 4 No. 7 (21) 43-55.
- Cárdenas, T. M. (1998), "¿Saliendo del laberinto? Esperanza y realidad en formación profesional universitaria frente a la crisis y la globalización". Memoria electrónica del XXI Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Guadalajara, México.
- Coutinho, M.; Dam, U. y Bluestein, D. (2008) The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era, en: *Educational Vocation Guidance*, vol. 8, pp. 5-18.
- Dasso, E. (1983) Las aspiraciones ocupacionales y de profesionalización en los estudiantes de Talara, San Martín y Paucartambo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 13, No. 4, pp. 87-116.
- De León, T. y Rodríguez, R. (2008) El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación*, Volumen V, No. 13, noviembre 2007-febrero 2008, pp. 10-16
- Diez-Martínez, E. Guerra, E. Sánchez, M. (1998) "Concepciones de los niños Mexicanos sobre el trabajo de sus padres y el de otras personas: Los mecanismos de obtención del empleo y las fuentes de la remuneración del mismo". *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje*, Vol. 6 No. 2, invierno, pp. 39-52.
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. Sánchez, M. (2000) "Las ocupaciones como elementos de la "alfabetización económica y su reconocimiento a través de la televisión: un estudio evolutivo con niños y adolescentes". *Revista Comunicación y Sociedad*, 37, pp.129-158.
- Diez-Martínez, E. Miramontes, S. y Sánchez, M. (2001) "Análisis descriptivo de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, pp. 263-282.
- Diez-Martínez, E., Ochoa, A. y Virués, R. (2008) El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVIII, Nos. 1 y 2 pp. 107-138
- Encuesta Nacional de Juventus (2005), Educación, recuperado el 11 de marzo de 2008 de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigación/encuesta.html>.
- Goldstein, B. y Oldham, J. (1979) *Children and Work. A study of Socialization*. New Jersey, USA, Transaction Books.
- Meza, A. y Rosas, A. G. (2004) El nivel de educación secundaria, un espacio olvidado por la orientación vocacional. *Revista Mexicana de Orientación*, Vol. 11, No. 3; julio-octubre 2004, pp. 34-38.
- Ochoa, A. (2007) Las aspiraciones ocupacionales de adolescentes de 12, 15 y 18 años. Tesis inédita de Doctorado en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2009) Las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes de bachillerato: una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, No. 125, pp. 38-61.
- Emler, N. Dickinson, J. (2005) "Children's understanding of social class and occupational groupings". En: *Children's understanding of society*. Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (Eds.) Psychology Press, Hove, U.K.
- Escamilla, G. (2004) "Tendencias de la matrícula de Educación Superior en México". *Revista Mexicana de Orientación*, Vol. 1, No. 2, pp. 3-19.
- Freidson, E. (2001), "La teoría de las profesiones: estado del arte", en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, núm. 93, pp. 28-43
- García, M. y Sánchez, B. (2006), "Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, núm. 114, pp. 61-89
- Herting Wahl, K., Blackhurst, A. (2000) "Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents". *Professional School Counseling*, 3:1, pp. 367-371.
- Hou, Z y Leung, S. (2005) "An examination of Chinese parental vocational expectations and the vocational aspirations of their adolescent children in Beijing" Doctoral Dissertation. Beijing Normal University, the Chinese University of Hong Kong.
- Hutchings, M. (1996) "What will you do when you grow up? The social construction of children's occupational preferences". *Children's Social and Economics Education*, Vol. 1:1, pp. 15-30
- Marín, M. Infante, E. y Troyano, Y. (2000), El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), pp. 505-518
- Martínez, F. (2002), "Nueva vista al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N. 16, Vol. VII, pp. 415-443.
- Muñoz, C., (2001), "Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX", en *Perfiles Educativos*, Vol.: XXIII, núm. 91, pp. 7- 36
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books, Inc.
- Sánchez, F. (2001) *Y el año que viene qué? La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato*. Monografías Escuela Española. Barcelona Cisspraxis, S.A.
- Trice, A. y McClellan, N. (1994) "Does childhood matter? A rationale for the inclusion of childhood in theories of career decision". *Journal of the California Association for Counseling and Development* 14, pp. 35-44.
- Wright, J.; Huston, A.; Truglio, R.; Fitch, M.; Smith, E.; Piemyat, S. (1995) "Occupational Portrays on Television: children's role schemata, Career aspirations, and perceptions of reality", *Child Development*, Vol. 66 No. 6, pp.1706-1718.

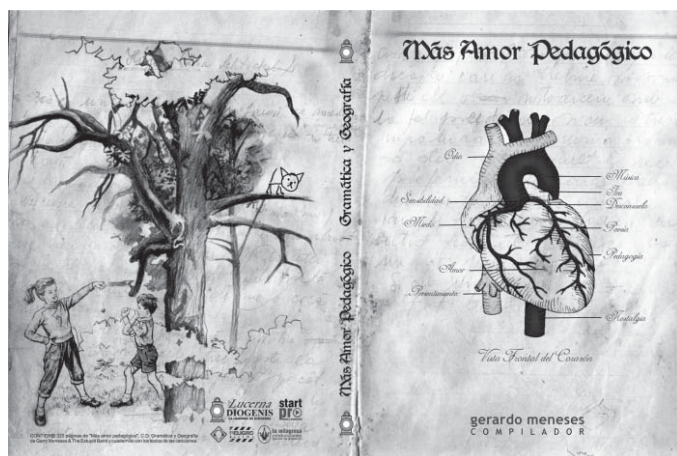


REMANDO en la cultura...

Más Amor Pedagógico... Amoríos Pedagógicos y Desamores Pedagógicos

Raúl Oswaldo Corona Fuentes*

A Fernanda Gabriela y Fernando Gabriel



Más amor pedagógico, pero de verdad más. Es la sentencia que recorre este trabajo de nuestro amigo y compilador Gerardo Meneses. Y es que la época actual que vivimos y compartimos nos exige, nos pide, a través de las metáforas y escenas más absurdas acabar con el amor. En la soledad de la escuela, almas al desnudo, insisten, deambulan y gracias al ejercicio del poder, dejan de ser, dejan de desear, no son más que un ladrillo en la pared, no son más que la estadística fallida de los burócratas, que tras su escritorio, tienen las ocurrencias más sofisticadas e infames que nos podamos imaginar, la racionalidad burócrata se agota en los oficios que recibimos y que nos interpelan en nuestras actividades diarias, prohibido imaginar, prohibido gozar, el amor ¡olvídenlo! No hay tiempo para ello porque ya no hay tiempo para nada, el tiempo dejó de ser y dejó de ser ocio. No hay que perder el tiempo, debemos ser y deberás ser práctico, útil, productivo, claro si es que deseamos ser alguien que soñó papá o mamá, o ¿un sueño de quien? Por cierto, ¿quien me habrá soñado qué me heredó su tristeza, su falta de amor, su odio? No hay completud en la escuela y quizá no la habrá por un buen tiempo, pues ya es más fácil que sea a distancia nuestro encuentro,

nos conectamos a las 7 y trabajamos juntos, cada quien en su máquina. ¡Lástima! por un par de horas no veré los videos de Youtube, ni las fotos y chismes del Facebook más candentes. La posmodernidad se ha quedado atrás y ¿nosotros donde? No tenemos un lugar que nos sostenga, pues existencialmente dejamos de existir y pedagógicamente perdimos el sentido, estamos extraviados en las políticas educativas, tratando de ocupar el mejor lugar para competir o peor aun para ver las competencias educativas desde afuera ¿Y si se trata de competencias, quien ganará? Parece un hándicap, pero no, las cartas ya están echadas y dios juega a los dados, pero resulta que también ya están cargados: ni trabajo, ni escuela, al fin ninis, y sólo ninis, ¡Qué nombrecito! ¡Estupenda ocurrencia de la burocracia y de algunos investigadores! ya ven y nosotros dándole vueltas al asunto, y resulta que ellos ya se sabían por lo menos el nombre: ninis. ¿O no seré yo un mal pensado y resentido y hasta envidioso? ¿No será ya la nueva tribu urbana o cultura juvenil de los años dosmiles como dice toño esquinca? ¿Me pregunto si no serán ninis también nuestros políticos hacedores de políticas o nuestros elitistas juveno-logos investigadores del sni? Mientras lo nini nos alcanza, pensemos entonces en la alteridad que dejó de ser otro, la pedagogía y la formación mueren sin lo otro. La performatividad contemporánea en la escuela anula al otro, es nuevamente la escuela de los 400 golpes la que opera como verdadera ortopedia educativa, matando al otro y muriendo con el otro, en la disciplina, en las tecnologías, en las competencias. ¡Hay que tiempos aquellos! Hoy los días barruntados por la posmodernidad, nos dejan poquitito al descubierto, por ello creo que sin duda, *más amor pedagógico* es el mejor diagnóstico del amor en los tiempos de cólera provocado por algunos culeros como ya lo he señalado. Este libro que en su portada tiene unas metáforas (al caso de hoy, unas escenas) y que atinadamente las acompaña un corazón para que las podamos entender:

* Investigador y docente de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y de la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, UNAM. Texto leído en la presentación del libro de Meneses, Gerardo (comp.). *Más amor pedagógico/Gramática y geografía*, Lucerna DIOGENIS-Discos Peligro-Start-pro, México, 2010, en la FCPyS, UNAM, 6 de octubre de 2010.

Y si de plano no las entendemos, pues asociemos libremente:

Odio

Odio del maestro por ir a la escuela a dar clase, porque éste es su trabajo, seguramente porque no le quedó de otra. Odio del estudiante, pues en la mayoría de las veces lo mandan con la seguridad de que para algo le ha de servir, por lo menos eso decía papá y mamá. La escuela del odio y el odio en la escuela, se nos enseña a odiar, y el odio nos gana en la enseñanza, el odio, pasión inefable y siempre cotidiana.

Ira

Derivada de la anterior, la ira se presenta a la menor provocación ¡No me busques porque me encuentras! Ira, enojo, encolerizamiento, la escuela se llena de ello. Iras sin resolver se descargan contra los sujetos pedagógicos, el maestro, el estudiante, el directivo, cualquiera es blanco de la ira incontenible. El pase de lista, la participación, el examen, la tarea, la exposición, el informe, el programa; cualquier experiencia nos pone en el camino de la ira ¡Y mira que te lo digo en buena onda, para la otra estas reprobado, te suspendo o de plano te expulso! Por favor no me provoques...

Miedo

Gracias a la presencia del alcoholímetro, conocimos la sentencia que mejor define a la actualidad: ¡tengo miedo, tengo miedo, tengo miedo! El miedo tiene rostro y en la escuela es donde mejor se materializa. Miedo, mucho miedo y otra vez miedo, del maestro, del estudiante, del directivo. Reconozco que no entiendo bien esta pasión, de cómo la vamos adquiriendo, y eso que hace mucho tiempo en la dirección de la primaria donde estudié me dieron un jalón de patilla y diez borradorazos en la palma de la mano, claro que para la otra ya me porté mejor. Cuando llego al salón veo el miedo en el estudiante, que previamente ha sido ya educado en el miedo. ¿Será acaso que también hay miedo de perderle miedo al miedo?

Desconsuelo

La escena es de cada año que inicia el ciclo escolar: el pequeño escolar que no quiere por nada del mundo entrar a ese lugar. El dolor, el drama, la tragedia de entrar a la escuela, nos deja con la duda de cómo es este comienzo que alude a la separación, educar para la vida, escena de la orfandad, de la soledad ante ese enorme espacio ¿cómo contener tantas emociones, si ya nos piden que tomemos distancia por tiempos y a avancemos en fila nuestro salón? En otro momento posterior, al matricularnos en la universidad, estamos ante un salón lleno de desconocidos, ¡Qué imaginarios! ¡Qué fantasías! Y la tragedia apenas comienza...

Sensibilidad

Humanos demasiado humanos, educadores y pedagogía pervertida. Todo cabe en un salón sabiéndolo clasificar. Una vez diseñado el plan del ciclo escolar, nada nos puede fallar. La sensibilidad de cada quien es susceptible para el trabajo grupal, las pasiones y los deseos establecen un quiebre con los encargos de la institución, no podemos ser más que la autoridad, el maestro representa eso y más, también él se la juega, o está con el grupo o está con la institución. Al maestro con cariño y al maestro se le terminó el cariño. La institución es dura, cruel, su fantasmática pesa más y no hay vuelta de hoja, necesitamos ponernos la camiseta más vale tarde que nunca, pero si es antes mejor...

Presentimiento

A final de cuentas y después de todo la escuela no es tan mala. Ya papá y mamá decían que era por nuestro bien, no lo olvidemos, ya le agarramos el modo y cada quien puede dar testimonio de su mejor época escolar; para algunos la secundaria, para otros la prepa, la universidad, etc. Claro pues teníamos el presentimiento y la sospecha de que algo bueno sucedería: no solamente sabemos quién es Platón, sino que conocí a mi banda, a mi primer amor, mi primer desamor. Descubrí que algunos maestros son mejor que mi papá y no lo sé, pero en una de esas yo también seré maestro, cada quien presente y asume, son goces como quiere.

Música

¡Qué rock con la escuela! Desde *el espíritu de la tragedia*, pasando por el coro y los ditirambos, la presencia de Dionisios amenaza a la institución. La contracultura comienza en lo escolar, rebeldes con causa y sin causa, no hay problema, se trata de aprovechar las posibilidades de la fuga; resistimos musicalmente, pensamos en cómo hacer que la escuela tenga ritmo, necesitamos hacer musical nuestra estancia, con bromas, vaciladas, idas de pinta. Pero también nos damos cuenta que a otros les gusta la misma música que a mí: trovadores, rupestres, punks, darks, cumbiancheros, reggetoneros, etc. El silencio en la escuela es musical...

Poesía

Al principio fue la palabra. Las palabras y las cosas, las metáforas y las metonimias, el significado y el significante, confieso que he vivido, las causas, decir hacer, el aleph, las ruinas circulares, la lengua de las mariposas, la fiesta de la palabra, confieso que he nacido. Somos metáfora de nosotros mismos, sujetos del lenguaje y del inconsciente, de rodillas ante Holderlin poéticamente habitamos el lenguaje, la pedagogía es poesía sin concluir.

Pedagogía

Más amor pedagógico...

Amor

Dice Lacan, amor es dar lo que uno no tiene a alguien que no lo quiere, drama y goce del amor. Dice Platón, se ama lo que no se tiene, buscamos, como los amorosos para no encontrar, búsqueda sin objeto, y es que nos amábamos tanto. Sin duda que la pedagogía es el último eslabón en los fragmentos de un discurso amoroso, los que han amado saben de lo que estoy hablando y en este caso la escuela no basta, y si definitivamente no sabes lo que es el amor, ven y te doy un beso.

Nostalgia

Si pensamos que los tiempos de antes fueron mejores, no estamos tan equivocados, fetichizamos la historia o bien, hacemos de la historia un fetiche con el cual contenemos nuestra angustia por el presente que vivimos, pero es aquí donde se juega lo transgresor que resulta el amor pedagógico, la nostalgia nos interpela y nos mueve en el mejor de los casos a reinventarnos para no desfallecer.

Jóvenes escenas van y escenas vienen, el presente se juega entre la dureza del pensamiento único y el mismo amor pedagógico. El presente ya no es, por que ya no somos, porque no nos queda nada para ser. Y como lo decía Benedetti en su poema, o mejor dicho cuando la pregunta devino poema ¿qué les queda a los jóvenes? Barras, drogas, tv, etc. Probemos con el amor pedagógico, pero más, es la tarea de los jóvenes, pero también de nosotros que compartimos con ellos.



Y jamás volvieron a hablar

Stella Cortés Rocha*

La mañana era muy fría, el silencio que envolvía la vivienda se colaba por todos los rincones. De repente tres golpes a la puerta rompieron esta quietud.

El anciano reaccionó al oír su nombre del otro lado de la puerta

—¡Basili Dudayev!, ¿no me escuchas, anciano? ¡Abre de inmediato!

El anciano se levantó y abrió la puerta, un intenso golpe de frío lo recorrió, el viento helado le caló hasta los huesos. Basili sintió que el blanco de la nieve le cortaba la cara, miró al hombre.

—Vaya, vaya Nikolai, así que a ti te tocó.

—Llama a Vera, ya es la hora, debemos recoger a Olga...todavía nos espera un largo camino para abordar ese tren.

Basili entró a la vivienda, al fondo pudo escuchar unos sollozos entrecortados.

—Vera, hija, ¿ya tienes todo listo?

En la casi desnuda habitación estaba una joven guardando sus últimas prendas en un gran bolso como de gitana. Al terminar se colocó primero un pañuelo y luego una mascada de lana en la cabeza.

—Ya abuelo, pero ¿por qué yo? Por última vez te lo suplico, ¡explícame!

—No puedo Vera, ¿cómo explicarte esta extraña tradición? Sé que vas a un hermoso lugar, además estando con Olga no te sentirás ni tan sola, ni tan lejos de casa; cuídate y no te olvides nunca de este viejo, de cómo te he querido y te querré siempre.

—Pero ¿entonces? Insistió nuevamente la joven.

—Nada, nada —aquí la voz se le quebró, seguida de un carraspeo—, sólo puedo darte este retrato de la abuela con tus padres que se tomaron en San

Petersburgo, antes de llegar aquí. Guárdala bien. Dio unos pasos, se cubrió la cara con una bufanda y tomó a su nieta del brazo.

Finalmente Vera salió, no pudo evitar mirar su casa y el paisaje para guardar en su memoria todas aquellas imágenes.

—¿Ya estás lista Vera?

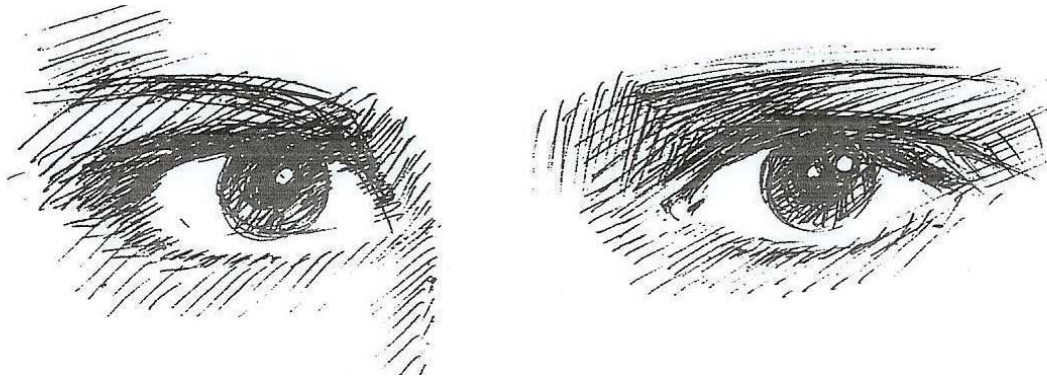
—Nikolai, ¡no puede ser! ¿Tú, tenías que ser precisamente tú?, ¿por qué? No, yo no me voy..

—No puedes Vera, tú y Olga han sido las últimas elegidas.

—¡Pero es injusto! A mí no me importa la miseria y menos si es contigo.

—Ya lo sabes, son órdenes de arriba, pero piensa que estarás con Olga, tal vez puedas pedirle a alguien que escriba una carta por ti, o tú misma ponerme las pocas palabras que te enseñé, así sabré que eres real, que

* Stella Cortés Rocha. Licenciada en Antropología Social, alumna del Diplomado de Creación Literaria de la Escuela de la SOGEM (Sociedad General de Escritores de México)



no fuiste un sueño o una aparición... bueno, ya, debemos irnos.

–Adiós Basili, exclamó Nikolai.

–¡Abuelo, abuelo!, Vera ya no pudo decir más.

Los dos se abrazaron por última vez, Vera no podía parar de llorar y se alejó en silencio.

El ruido de las botas en la nieve era lo único que se oía en medio de ese blanco paisaje, tan, pero, tan solitario.

–Nicolai ¿qué tan lejos queda de Circasia a donde vamos?

–Mira Vera, no lo sé, pero nada más imagínate, hay que cruzar el Cáucaso, muchos países, el gran mar, ¡yo qué sé, no ves que me estoy muriendo! Sólo puedo decirte que el trayecto del Expreso de Oriente es muy largo. Vera, por favor, no perdamos más tiempo.

Unos metros más adelante se veía una joven que esperaba.

–¿Vera? ¿Nicolai? ¿Es que se canceló, ya no nos vamos?

–No Olga, así como las eligieron a ustedes, también lo hicieron conmigo, yo debo conducirlos a que tomen el tren, ¿y tu familia?

–Ya me despedí, tú sabes que no soy sentimental.

–Eso es bueno porque le ayudará a Vera para ser más fuerte.

–Sería más fuerte si te hubieras casado con ella, ¡pero no!, ahora ¡mírala,

míranos! Sin saber a dónde vamos ni cómo va a ser nuestra vida.

Olga Ivanova Kapinskia no era de muchas palabras, pero cuando hablaba, aniquilaba a cualquiera. Únicamente Vera, su amiga de la infancia le inspiraba cariño, ternura; era la hermana que nunca tuvo...y bueno, también Dimitri, ¡ay su Dimitri!

El silencio los envolvió y finalmente llegaron al andén, antes de subir, Nikolai dio un gran abrazo a Olga, después descubrió la cara de Vera.

–Cómo te voy a extrañar “*barbas*”, tus ojos, tu pelo y –suspiró– quiero que te lleves esto de recuerdo.

La tomó en sus brazos y le dio un beso que hubiera sido eterno, a no ser por la voz que dijo su nombre, era el mismísimo cónsul. Nikolai se llevó unos pasos más adelante a Vera, le cubrió la cara y alcanzó a decirle: cómo picas primor. No, ya de veras, cada noche, cuando veas una estrella acuérdate que estoy acá pensando en ti y que te traigo metida hasta las venas y los huesos.

–Cállate Nikolai si eso fuera cierto me habrías hecho tu esposa.

Vera subió rápidamente a buscar a Olga y Nikolai se quedó solo en el andén.

Stavropol, Rostov, nombres iban y venían, hasta que en Moscú, el cónsul, de manera parsimoniosa, se dirigió a ellas que no habían dicho ni palabra.

–Bueno, gentiles damitas nos espera un largo viaje hasta el nuevo mundo,

deben sentirse honradas, ustedes son un regalo del zar al presidente de México, sí, ese es el nombre del lugar al que ireís y que será vuestro nuevo hogar...pero ¡qué bonitos ojos teneís!, no sé cuál de ustedes sea Vera Basilevna Dudayeva, ni quien Olga Ivanova Kapinskia, pero no cabe duda que si como teneís los ojos está lo demás, la leyenda es cierta y las circasianas son las mujeres más bellas del mundo. Sólo quisiera saber si lo de las barbas...

Una voz lo sacó de su discurso, ya estaban en Inglaterra y apenas tenían tiempo de tomar el barco.

Las semanas pasaron y de pronto Vera y Olga ya estaban en Veracruz –qué extraños nombres, se decían la una a la otra– el siguiente paso, la Ciudad de México, les diría cuál sería su destino final.

El presidente, de manera muy diplomática agradeció aquel extraño regalo ruso y explicó al cónsul los motivos que le impedían tener aquellas enigmáticas mujeres.

–Mire, dele las gracias al zar y a toda su familia pero aquí en mi casa no puedo tener a estas rusitas. México, es México y aquí el presidente nada más puede tener en su casa a su esposa, usted entenderá...lo mejor será que vivan con mi compadre Manuel, hace tiempo tenía pensado darle un regalito y éste le va a encantar.

Vera y Olga llegaron finalmente a Guanajuato, a casa del general que

no paraba de mirarlas y más después de que logró quitarles aquellas barbas que según le habían explicado el cónsul y su compadre, les eran impuestas por la comunidad para que no se las robaran los extranjeros o los hombres que no eran sus maridos.

—¡Ah, Circasia, tan lejana, tan exótica y tan salvaje! —murmuró el general. Mira qué ponerles barbas a estas preciosuras, pero si yo hasta voy a hacer que les hagan una estatua y luego ya veré donde ponerla para contemplarlas siempre, tal vez en esa hacienda a la que le tengo echado el ojo, ¡ay, si tan sólo supiera cómo se llaman!, pero no quieren ni hablarme. En fin, ¡gracias compadre por este regalito!

Los días fueron pasando, de nada servían las atenciones que les daban en aquella casa, ellas no podían ver su belleza y grandeza, ni siquiera disfrutaban la inmensa huerta que rodeaba la propiedad. Poco a poco el brillo de sus ojos desapareció. Habían llegado a un lugar mágico y no podían captarlo, el general las tenía encerradas a piedra y lodo, sólo las quería para él y ellas

únicamente podían estar tranquilas cuando él no estaba.

Vera disfrutaba ver las estrellas, eso la hacía recordar a Nikolai, sus palabras, sus besos, si la viera ahora no la reconocería. Olga era feliz sentándose en la fuente de la huerta, ahí, mirando su reflejo en el agua peinaba por horas su largo cabello.

Esos eran los pocos momentos en que se sentían libres, tranquilas. Lástima que las circasianas no pudieron ir al centro, a las fiestas y a los bailes, seguro todos los guanajuatenses las habrían amado. Los decentes, de buena sociedad, habrían sentido realzadas sus tertulias, los cultos habrían sido felices declamándoles poemas, y el pueblo se la habría pasado echándoles piropos, llevándolas a los callejones, a la Bufa; simplemente regalándoles, si no joyas sacadas de las minas, sí unas deliciosas charamuscas de piloncillo y nuez que habrían hecho sonreír a esas rusas.

Olga trataba de hacer fuerte a Vera, estaban en ese país tan lejano, todos hablaban muy raro, así que ni pensar en escapar y volver a Circasia ¿cómo?

Lo único que exasperaba al general era el silencio, no soportaba sentarse a la mesa con dos estatuas vivientes, dos bellezas mudas, impávidas, inmutables, y es que él mismo había provocado ese silencio que se suscitó justo después de que mandó llamar al barbero, antes por lo menos se escuchaban los susurros y las risas entrecortadas.

Esa mañana tampoco la podrían olvidar jamás Vera y Olga, aquel hombre despojándolas de algo tan importante para su persona, ellas lo vieron como un ultraje. Hubieran querido guardar sus barbas en algún lugar pero el general no quiso, más bien ordenó que las tiraran.

—Ni modo mis bellas damitas, así se ven más pero más bonitas, ¡qué Circasia, ni qué nada! Satisfecho se dio la media vuelta y se encerró en la biblioteca a revisar papeles.

Desde ese día, Vera y Olga fueron perdiendo las ganas de vivir, de sentir, de comunicarse, y ambas lo decidieron, lo mejor era dejarse morir, nunca regresarían a su tierra, y jamás volvieron a hablar.

REMO

LIBRERÍAS EDUCAL



Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes



**Ejemplares vigentes y anteriores de la REMO
pueden ser adquiridos en las principales
librerías de la República...**



III Congresso Latino-americano de Orientação Profissional da ABOP

X Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional

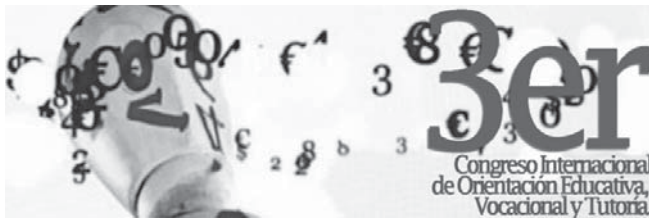
Sao Paulo, Brasil, 19 a 22 de julio de 2011

La Asociación Brasileña de Orientación Profesional (ABOP) anuncia el "III Congreso Latinoamericano de Orientación Profesional" y el "X Simposio Brasileño de Orientación Vocacional y Profesional", organizado por dicha asociación y con el apoyo del LABOR (Laboratorio de Estudios sobre el Trabajo y la Orientación Profesional) del Instituto de Psicología de la Universidad de Sao Paulo. Además, en este congreso se llevará a cabo el I Foro de Investigación en Orientación Profesional y de la Carrera. El evento se llevará a cabo en el campus de la Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil y tendrá como tema central "Las nuevas demandas sociales y el acceso universal a la Orientación Profesional y de la Carrera". Este tema se justifica por el constante cambio y flexibilización del mundo del trabajo y de la educación que ha planteado nuevas demandas sociales en el campo de la orientación profesional y de carrera, poniendo en jaque y desafiando las teorías y prácticas tradicionales las prácticas del área y generando la necesidad de repensar y expandirlas a los grupos y estratos sociales más variados.

Cada grupo de trabajo estará formado por profesionales e investigadores seleccionados a partir de su experiencia en el tema seleccionado y tendrá dos coordinadores y dos secretarios. El grupo va a reunirse, discutir y redactar un documento que se publicará en la Revista Brasileña de Orientación Profesional para servir como una referencia para los estudios y prácticas relacionadas con el tema tratado. Este sistema se inspiró en la actividad realizada durante la Conferencia Internacional de la AIOEP celebrado en Padova - Italia en 2007. Los Grupos de Trabajo (GT) tendrán los siguientes temas: Políticas Públicas; Interfaces entre Orientación Profesional, Educación y Psicología Escolar; Interfaces entre Orientación Profesional, Psicología Organizacional y del Trabajo, y Administración; La inclusión Social y la Democratización del Acceso a la Orientación; Evaluación Psicológica en el Ámbito de la Orientación Profesional.

Coordinadores: Dra. Lucy Leal Mello Silva y Dra. Maria Célia Pacheco Lassance.

Sitio del Congreso en Internet: <http://www.congresso.abopbrasil.org.br/es/index.html>



Universidad Autónoma de Baja California

Campus Mexicali

18 al 21 de octubre del 2011

Ejes Temáticos:

- Orientación educativa hacia adultos mayores.
- Retos de la orientación educativa, la tutoría y la práctica docente.
- Diseño de métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje desde la orientación educativa y la acción tutorial.
- Modelos de apoyo alternos para la intervención tutorial.
- Aportaciones de las escuelas normales en la formación de profesionales de la educación ante las reformas del modelo educativo.
- Intervención educativa hacia alumnos en condición de riesgo.
- Retos de la orientación educativa, tutoría y la práctica docente ante la reforma integral de educación media superior RIEMS.
- Intervención educativa y tutoría orientadas a personas con discapacidad.
- El sistema de información y de apoyo tecnológica a la tutoría.

Instituciones Convocantes.- Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, Fundación Universitaria del Área Andina, Revista Mexicana de Orientación Educativa, Universidad Intercontinental.

Mayor información: congresofch@uabc.edu.mx; registrofch@uabc.edu.mx; ponenciasfch@uabc.edu.mx.

