



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA
COORDINACION DE POSGRADO



LA CONCEPCION OPERATIVA DE LOS GRUPOS COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA ORIENTACION VOCACIONAL

Reflexiones sobre el "Proyecto Quetzalcóatl":
- Un estudio de caso -

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION MEDIA
EN EL AREA DE ORIENTACION EDUCATIVA

P R E S E N T A

ROBERTO BALTAZAR MONTES

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALMA DELIA ACEVEDO DAVILA

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE, 1998

15-X1-99 meeg

**A mi padre, madre,
hermanos y hermanas.**

**Con especial cariño y gratitud
para Daniel, mi hermano,
quien, geográficamente,
se encuentra lejos
(en Atlanta, Georgia, USA)
pero, afectivamente,
lo siento cerca.**

**Mi agradecimiento
para todas las personas
que, generosamente,
me brindaron
su invaluable apoyo,
sin el cual este trabajo
no hubiera sido posible.**

ÍNDICE

págs.

PRESENTACIÓN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	4
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	9

CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1 EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA DE MÉXICO.....	18
1.2 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	22
1.3 LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL.....	24
1.3.1 La Modalidad Actuarial de la Orientación Vocacional.....	31

CAPÍTULO II. EL TRABAJO GRUPAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

2.1 LOS GRUPOS EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	35
2.2 ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS.....	37
2.2.1 El Enfoque Experimental.....	38
2.2.2 El Enfoque Clínico.....	38

2.3 LA MODALIDAD CLÍNICA EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL.....	39
2.4 LA PROPUESTA DE ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE: DEL PSICOANÁLISIS A LA PSICOLOGÍA SOCIAL.....	44
2.5 EXPERIENCIAS GRUPALES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.....	45

CAPÍTULO III. LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS

3.1 CONDICIONES SOCIOPOLÍTICAS QUE PERMITIERON LA INCORPORACIÓN DEL PENSAMIENTO GRUPAL EN MÉXICO.....	50
3.2 EL DEBATE EDUCATIVO EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA EN MÉXICO.....	51
3.3 EL EXILIO DE ARGENTINOS Y URUGUAYOS Y SU INFLUENCIA EN LA INCORPORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS EN MÉXICO.....	51
3.4 ¿QUÉ ES LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS?.....	55
3.4.1 Concepción de Psicología Social.....	55
3.4.2 Concepción de Didáctica.....	56
3.4.3 Concepción de Aprendizaje.....	58
3.4.4 La Técnica Operativa de los Grupos.....	58
3.5 LA TEORÍA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS: CONCEPTOS BÁSICOS.....	58
3.5.1 Grupo.....	59
3.5.2 Los Grupos Operativos.....	63
3.5.3 Tarea Explícita y Tarea Implícita.....	63

3.5.4 Nivel Manifiesto y Nivel Latente.....	64
3.5.5 Roles.....	65
3.5.6 Pretarea, Tarea y Proyecto.....	68
3.5.7 Ansiedades Básicas.....	69
3.5.8 El Equipo Técnico de Coordinación.....	71
3.5.9 El Coordinador en el lugar del "Sujeto Supuesto Saber"	74
3.5.10 La Supervisión Técnica.....	78
3.5.11 El Encuadre, el Método y las Reglas.....	79
3.5.12 El Proceso Grupal.....	82
3.5.13 Algunos Fenómenos Intra e Intersubjetivos en los Procesos Grupales.....	89
3.5.14 Fin del proceso grupal. Duelo, Evaluación y Cierre.....	99
3.6 ALGUNAS CRÍTICAS A LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DE LOS GRUPOS OPERATIVOS.....	102
3.7 ALCANCES Y LÍMITES DEL TRABAJO GRUPAL DESDE LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS.....	104
3.8 USOS Y ABUSOS EN LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS.....	108

CAPÍTULO IV. REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA: EL "PROYECTO QUETZALCÓATL"

4.1 EL "PROYECTO QUETZALCÓATL".....	111
4.1.1 Justificación.....	112

4.1.2	Objetivos del Proyecto "Quetzalcóatl".....	114
4.1.3	Características de la Escuela Secundaria Diurna ESI-47 "Quetzalcóatl".....	114
4.1.4	Ubicación de la Delegación Tláhuac, D. F.....	115
4.1.5	Destinatarios.....	116
4.1.6	Sujetos participantes.....	116
4.1.7	Organización del trabajo.....	116
4.1.8	Guía Temática.....	121
4.1.9	Metodología de los Talleres de Reflexión Vocacional.....	122
4.2	EL PROCESO GRUPAL.....	125
4.2.1	Primera sesión (Grupos 1 y 2).....	126
4.2.2.1	Segunda sesión (Grupo 1).....	130
4.2.2.2	Segunda sesión (Grupo 2).....	134
4.2.3.1	Tercera sesión (Grupo 1).....	138
4.2.3.2	Tercera sesión (Grupo 2).....	140
4.2.4.1	Cuarta sesión (Grupo 1).....	141
4.2.4.2	Cuarta sesión (Grupo 2).....	144
4.2.5.1	Quinta sesión (Grupo 1).....	147
4.2.5.2	Quinta sesión (Grupo 2).....	150
4.2.6.1	Sexta sesión (Grupo 1).....	158
4.2.6.2	Sexta sesión (Grupo 2).....	161
4.2.7.1	Séptima sesión (Grupo 1).....	165

4.2.7.2 Séptima sesión (Grupo 2).....	168
4.2.8.1 Octava sesión (Grupo 1).....	172
4.2.8.2 Octava sesión (Grupo 2).....	176
4.3 ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS GRUPALES.....	192
4.3.1 Dependencia de las y los Estudiantes hacia el Orientador Educativo	193
4.3.2 Momento confusional.....	203
4.3.2.1 Confusión por sentirse "Desorientados".....	203
4.3.2.2 Confusión por ser la primera vez que participaban en una Experiencia Grupal desde la Concepción Operativa de los Grupos.....	204
4.3.3 Temor a la crítica (ansiedad persecutoria).....	206
4.3.4 Identificación con figuras significativas (padre y madre, abuelos, hermanos/as, tíos/as, primos/as, maestros/as) e influencia de los medios masivos de comunicación como un factor presente en las decisiones vocacionales.....	209
4.3.5 Reconocimiento de la importancia de hacerse responsables de sus propias decisiones. Reconocimiento de sus límites y posibilidades.....	215
4.3.6 Dificultad de Elegir...Dificultad de Renunciar.....	218
4.3.7 Fin de la Experiencia Grupal y Despedida de la Secundaria (ansiedad depresiva).....	221
4.4 ALGUNOS COMENTARIOS FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA GRUPAL.....	223
A MANERA DE CONCLUSIONES.....	229
FUENTES DE CONSULTA.....	233

PRESENTACIÓN

Mi sobrino "Jueves" me contó la siguiente anécdota que leyó en una revista:

"En cierta ocasión, el ayudante de Thomas Alva Edison, le dijo que ya dejara de intentar inventar el foco y que se fuera a descansar, que entendiera que ya había fracasado cien veces. Y Thomas le contestó que lo que había obtenido no eran fracasos sino victorias porque de esas cien veces en que había 'fracasado' había descubierto que de esos cien caminos ninguno era el correcto para inventar el foco y que debería tomar otros caminos para llegar al éxito".

En efecto, los supuestos "fracasos" -paradójicamente- le daban una pequeña "luz" en el camino para llegar a atrapar la luz dentro de un foco.

La anécdota que me contó mi sobrino "Jueves" me inspiró para seguir adelante en la realización del presente trabajo de tesis que gira en torno a la reflexión sobre las experiencias grupales que forman parte del "Proyecto Quetzalcóatl" que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional para estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una escuela pública de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, durante el año escolar 1989-1990.

La experiencia adquirida durante cuatro años como Orientador Educativo en una escuela secundaria pública del D. F., durante los ciclos escolares 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988 y 1988-1989, así como la recuperación y reflexión sobre la misma a partir de los elementos teórico-metodológicos obtenidos durante el transcurso de la Maestría en Orientación Educativa que estudié en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, en el ciclo 1988-1990, dieron como resultado la elaboración de un Diseño Metodológico de Investigación del cual se deriva el denominado "Proyecto Quetzalcóatl".

Han pasado varios años desde la terminación de aquellas experiencias grupales con estudiantes de secundaria. Tenía los registros, las crónicas de cada una de las sesiones grupales, las notas de las sesiones de supervisión técnica; estaban los recuerdos tan vívidos, tan frescos... y aún así no me animaba a hacer esta tesis.

Además de no tener el tiempo suficiente para hacer el presente trabajo, había en mí cierta dificultad para desempolvar las notas que había tomado durante el transcurso de la experiencia grupal porque al leer los escritos volvía a recordar y a sentir sensaciones que me resultaban un tanto incómodas y angustiantes. La experiencia había sido difícil; tenía la impresión de que había cometido una serie de errores durante el proceso y que la experiencia había sido un fracaso.

Al realizar la presente tesis, tuve la posibilidad de pensar sobre lo que había sucedido y descubrí que los supuestos "fracasos" no eran tales sino que en realidad fueron "victorias" porque -como dice la anécdota de Thomas Alva Edison- aprendí que algunos de los caminos que había seguido durante el desarrollo de la experiencia no eran los correctos y que debería haber seguido otros. Ahora, me queda más claro cuáles fueron los errores y los aciertos; a la distancia de los años, me encuentro en mejores condiciones para revalorar aquella experiencia.

Anteriormente, tenía la idea de que en realidad aquel trabajo no tenía importancia; se me hacía tan común. Pensaba que era lógico que se incorporara el trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos en una escuela secundaria pública porque ya había tenido lugar una serie de experiencias grupales en distintos ámbitos, incluso en el servicio de Orientación Educativa en Universidades y Preparatorias. Por aquel entonces, Horacio Foladori (1985), psicólogo uruguayo que ha desarrollado un amplio trabajo profesional en México, ya había llevado a cabo el llamado "Modelo Morelos" de elección vocacional que consistió en la introducción de la estrategia de trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, como una alternativa para superar la forma de trabajo tradicional en el Servicio de Orientación Vocacional en las Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Cuernavaca.

El surgimiento de la concepción operativa de los grupos data de los años sesenta, en Argentina. Su incorporación en México, reforzado por la llegada de los emigrados argentinos y uruguayos -muchos de ellos exiliados- fue en la década de los setenta, años en los que tuvo su esplendor.

En la educación pública, la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X), y lo que en aquel entonces aún era el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM) llevaron a cabo una serie de experiencias grupales desde esta concepción, tuvieron una gran producción teórica e hicieron valiosas aportaciones al estudio de los grupos.

A principios de la década de los años ochenta surgieron, en el ámbito privado, dos instituciones que tenían el propósito explícito de formar coordinadores de grupos operativos, en un plan de cuatro años: la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), en la que hubo una escisión debido a problemas político-institucionales, de la cual surgió el Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO). Ambas instituciones han llevado a cabo valiosas experiencias grupales en diversos ámbitos.

Durante los ciclos escolares 1984-1985 y 1985-1986 inicié mi formación de coordinador de grupos operativos en TAIGO; sin embargo, al término del segundo año, tuve problemas con la institución debido a que detrás de su discurso de "libertad de expresión", "democracia", "apertura", etc., en realidad se escondía una actitud autoritaria e intolerante cuando surgían críticas, por mínimas que fueran, hacia la institución; es decir, se podía hablar con libertad acerca de todo... menos de la institución... a menos que se hablara bien de ella; curiosa contradicción se produce en estos espacios aparentemente de "vanguardia".

Posteriormente, al poco tiempo de salir de TAIGO -por haber hecho uso de mi derecho a hablar- tuve la oportunidad de continuar con mi formación en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), en donde estudié durante los ciclos escolares 1986-1987 y 1987-1988, de la cual egresé como coordinador de grupos operativos.

Tanto en TAIGO como en EIDAC se realizan, en el último año académico, prácticas de observación y coordinación de grupo como parte del proceso de formación.

El "Proyecto Quetzalcóatl" que, como se mencionó anteriormente, consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional con estudiantes de tercer grado de educación secundaria pública, fue mi primera experiencia como coordinador de grupos de aprendizaje inspirados en la concepción operativa de los grupos. Fue, sin duda, una experiencia difícil -por haber sido "mi primera vez"- pero, al mismo tiempo, interesante.

Precisamente, el presente trabajo trata de los momentos de angustia y de gusto, de los errores y aciertos, de las frustraciones y satisfacciones, de los límites y alcances, obtenidos en este proceso necesario de transitar por nuevos caminos en un intento de mejorar el trabajo de Orientación Educativa en la Escuela Secundaria Pública. Espero que la realización de esta experiencia y las reflexiones que de ella se deriven sean útiles para otras y otros colegas Orientadores Educativos y para todos aquellos(as) interesados(as) en el campo de la educación.

INTRODUCCIÓN

A mediados de la década de los años ochenta inicié mi labor como Orientador Educativo en la Escuela Secundaria Diurna N° 47 ES1-47 "Quetzalcóatl" ubicada en la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, en donde estuve adscrito durante cuatro años.

Durante mi experiencia laboral en la escuela secundaria me encontré con una práctica tradicional de la Orientación Educativa y reconocí que lo aprendido en la Escuela Normal Superior de México, en la carrera de Psicología Educativa y Orientación, poco o nada tenía que ver con lo que ocurría en la realidad.

De pronto me di cuenta que no sabía hacer "reportes", ni "anotaciones en el expediente", ni dar "citas"; tampoco sabía hacer "el trabajo sucio" que la Dirección de la escuela suele encomendar a los Orientadores como lo es el "convencer" a los padres de familia, de las y los alumnos que reprueban muchas materias o que se "portan mal", que "por el bien de su hijo(a)" es mejor que "firme su baja" y se lo lleve de la escuela, con la brillante lógica de que "si no quiere estudiar, mejor que se quede en su casa". También, me negaba a seguir las recomendaciones que se hacían en las Juntas de Academia de Orientación Educativa, que los directores repetían cada vez que les convenía hacer alianzas, de que "el Orientador es el brazo derecho de la Dirección", si por "brazo derecho" se entiende ser el "brazo represivo", cumplir una función de control social y ser cómplice del autoritarismo y la represión hacia docentes y estudiantes.

En aquellos tiempos, tenía la "leve sospecha" de que quizás no era ese el papel de las y los Orientadores Educativos. Sospechaba que el Servicio de Orientación Educativa no tenía que ser precisamente la "Agencia del Ministerio Público" de la escuela; pensaba que la función del/la Orientador(a) Educativo(a) era mucho más que "hacer reportes", "regañar" a las y los alumnos, a las madres y padres de familia o tutores, dar información sobre cómo tramitar una credencial, hacer gráficas de aprovechamiento escolar para presentarlas en las Juntas de Evaluación, etc.

En el aspecto vocacional, el trabajo del/la Orientador(a) se reducía a la aplicación de "tests" de aptitudes e intereses mediante los cuales se hacía el perfil vocacional para "orientar" a las y los estudiantes. La "medición" de las aptitudes e intereses se basa en planteamientos teóricos de principios de siglo y tuvo su auge con la psicología conductista y el desarrollo de la psicometría en la década de los años cincuenta. Dicho enfoque era lo que prevalecía -y prevalece aún- en

el trabajo de las y los Orientadores Educativos. Tan es así que quien fuera uno de mis Jefes de Clases de Orientación Educativa, en aquel entonces, me hizo énfasis en la importancia de aplicar los "tests" de aptitudes e intereses pues a decir de él "es lo que le da científicidad al trabajo del Orientador" (sic).

Por su parte, Horacio Foladori (1985) señala que el Servicio de Orientación Educativa en muchas ocasiones funciona como una "Oficina de Orientación y Quejas" y que para hacer ese trabajo no se necesita un Orientador, basta con una persona bien informada que conozca cómo se realizan los trámites burocráticos en la institución.

Para hacer muchas de las actividades que hacía en el servicio de Orientación Educativa no necesitaba haber ido cuatro años a una Normal Superior; hubiera bastado estar tres meses en una escuela secundaria, aprender la rutina, los "usos y costumbres", adaptarme de la mejor manera posible y ser un Orientador feliz. Sin embargo, no era feliz, es más ni siquiera era un Orientador, más bien era un "Desorientador".

Cercado por mis angustias, no tuve más remedio que reconocirme como un "Orientador desorientado".

Ser un Orientador desorientado no es fácil... produce angustia. En aquel entonces, ignoraba lo que había dicho Rodolfo Bohoslavsky (1975) sobre la importancia de la desorientación de los Orientadores. De acuerdo con Bohoslavsky:

"Es necesario que el orientador acepte des-orientarse de la práctica ideológicamente determinada que se le demanda y de esa manera pueda contribuir a problematizar tanto las pseudosoluciones como los dilemas del adolescente frente a su futuro".¹

De haber conocido antes estas palabras quizás me hubiera sentido menos angustiado de reconocirme como un "Orientador desorientado".

Sólo a partir de asumirme como un Orientador desorientado reconocí la necesidad de buscar un lugar en donde pudiera entender mejor el campo de la Orientación Educativa; así fue como me interesé en estudiar la Maestría en Educación Media en el Área de Orientación Educativa que ofrecía la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

¹ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). "Vocación y alienación profesional (Para una crítica de los supuestos de la Orientación Vocacional)", En: BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires. p. 82.

A la UPN-Ajusco llegué con preguntas y esperaba encontrar muchas respuestas. Y lo que hallé fueron pocas respuestas y me surgieron más preguntas; sin embargo, durante el transcurso de la Maestría, se pudo construir un espacio de interlocución y reflexión con otros compañeros y compañeras, Orientadores y Orientadoras, que también tenían el interés de mejorar el trabajo educativo.

Durante los estudios en la UPN-Ajusco, a partir de la revisión de mi práctica a la luz de la teoría, me reconocí como un "Orientador desorientado en proceso de reorientación".

Fue precisamente como parte de este proceso de reorientación que me pregunté: Si la concepción operativa de los grupos se ha aplicado en distintos ámbitos, incluido el de la Orientación Educativa, en el nivel medio superior y superior, en instituciones públicas y privadas ¿Por qué no se trabaja también en las escuelas secundarias públicas para favorecer la participación, escucha, respeto, tolerancia y cooperación, en las y los estudiantes que asisten a este nivel educativo? Me parecía tan obvio hacer un trabajo de este tipo en la escuela secundaria que por eso no le di mucha importancia a la idea en aquel tiempo.

Algunas preguntas que me surgieron fueron las siguientes:

¿Cómo se puede trabajar el aspecto vocacional de la Orientación Educativa de una manera distinta a la tradicional (que se reduce a la aplicación de "tests" de aptitudes e intereses cuyos resultados en ocasiones ni siquiera se les da a conocer a las y los estudiantes)?

¿Qué logros se obtienen al trabajar grupalmente, desde la concepción operativa de los grupos, en el servicio de Orientación Educativa de una escuela secundaria pública?

¿Qué obstáculos surgen durante el proceso grupal con las y los educandos de tercer grado de Educación Secundaria?

Y la pregunta central fue:

¿Qué beneficios pueden obtener las y los alumnos de tercer grado de educación secundaria que participen en Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la concepción operativa de los grupos?

A partir de estas interrogantes, y con el propósito de elaborar la tesis de grado de Maestría en Orientación Educativa, formulé un Diseño Metodológico de Investigación que tuvo como objetivo:

Analizar las ventajas de realizar Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la Concepción Operativa de los Grupos, con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, como una alternativa para mejorar el Servicio de Orientación Educativa.

Como parte del Diseño Metodológico de Investigación realicé un Proyecto de Trabajo para llevar a cabo Talleres de Reflexión Vocacional con estudiantes de tercer grado, del turno matutino, y lo presenté a las autoridades y Orientadoras Educativas de la Escuela Secundaria Diurna N° 47 "Quetzalcóatl", mismas que lo autorizaron.

La razón por la cual seleccioné esta escuela se debe a que, como mencioné al inicio, ahí laboré como Orientador Educativo durante cuatro años e incluso una de las Orientadoras había sido mi compañera de trabajo desde aquellos tiempos, en tanto que la otra se incorporó posteriormente.

En aquel entonces, el llevar a cabo la experiencia me resultó un trabajo difícil; sin embargo, ahora, con la distancia de los años, al hacer un balance de lo que ocurrió, al pensar sobre la experiencia, considero que sí fue útil y el grupo constituyó una importante fuente de aprendizaje tanto para las y los estudiantes como para mí.

La presente tesis tiene el siguiente propósito:

Recuperar y analizar la experiencia de los Talleres de Reflexión Vocacional que se llevaron a cabo con estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna ESI-47 "Quetzalcóatl" durante el año escolar 1989-1990.

Considero que de esta experiencia se pueden derivar múltiples líneas de reflexión que pueden ser útiles para otros(as) Orientadores(as) Educativos(as) interesados(as) en llevar a cabo experiencias grupales similares para que, en la medida de lo posible, se eviten errores, recuperen los aciertos y se siga avanzando en la construcción de alternativas para mejorar el trabajo de Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Públicas.

Con la finalidad de ubicar teóricamente al Proyecto mencionado, la presente tesis está formada por cuatro Capítulos.

En el **CAPÍTULO I LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**, se explica, de manera general, cómo surgió la Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias de México, los cambios que ha tenido y los enfoques predominantes. Se hace especial énfasis, para los fines de esta tesis, en la Orientación Vocacional como uno de los aspectos de la Orientación Educativa, las condiciones socioeconómicas en las que emerge y sus planteamientos teóricos. A partir de una crítica a la denominada Modalidad Actuarial de la Orientación Vocacional -que se basa en la aplicación de "tests" y ha prevalecido desde la década de los años cincuenta hasta nuestros días- y a la luz de los requerimientos para la Educación Básica que se expresan en el Programa de Modernización Educativa y en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, se hace una primera aproximación a la importancia del trabajo grupal como una estrategia para abordar el aspecto Vocacional en el Servicio de Orientación Educativa de las escuelas secundarias públicas.

En el **CAPÍTULO II EL TRABAJO GRUPAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**, se expone la importancia del trabajo grupal en la Orientación Educativa y los enfoques en el estudio de los grupos. Se hace una primera aproximación al denominado "Proyecto Quetzalcóatl", que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la concepción operativa de los grupos, con estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria pública del Distrito Federal. Se le ubica teóricamente en relación con el enfoque de la Orientación Educativa en el que se sustenta, la modalidad de Orientación Vocacional en la que se basa, el enfoque del estudio de los grupos en el que se apuntala y la concepción de los grupos en la que se inscribe. Finalmente, se presentan algunas experiencias grupales que se han llevado a cabo en nuestro país en el campo de la Orientación Educativa

En el **CAPÍTULO III LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS**, se plantean algunos conceptos básicos de la teoría de los grupos operativos, uno de los ejes principales de dicha concepción, en la que se fundamenta el "Proyecto Quetzalcóatl". A lo largo del Capítulo se describen algunas situaciones que se generan en el trabajo cotidiano de la escuela secundaria con el propósito de ejemplificar algunos conceptos.

En el **CAPÍTULO IV REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA: EL "PROYECTO QUETZALCÓATL"**, se describe y analiza cómo fue el desarrollo de las experiencias grupales de los Talleres de Reflexión Vocacional para estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna N° 47 "Quetzalcóatl", de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, durante el año escolar 1989-1990. La recuperación, análisis y reflexión sobre la experiencia constituyen el motivo central de esta tesis.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó en el apartado anterior, el Diseño Metodológico de la Investigación tuvo el siguiente objetivo:

Analizar las ventajas de realizar Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la Concepción Operativa de los Grupos, con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, como una alternativa para mejorar el Servicio de Orientación Educativa.

La investigación realizada se ubica como un *Estudio de Caso*, de corte *Cualitativo* y con carácter *Exploratorio*.

Se considera un *estudio de caso* porque, como su nombre lo indica, se limita al estudio de un caso en particular; tiene un objeto de estudio limitado y concreto por lo que sus resultados no se pueden generalizar; el estudio se sitúa en un momento preciso y limitado en el tiempo y se describe exhaustivamente en su singularidad (JACOB, 1985).

Es *cualitativo* porque se interesa en la comprensión de los procesos y no sólo en los resultados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (MONTERO, 1984).

Es un estudio *exploratorio* o de acercamiento a la realidad social. De acuerdo con Raúl Rojas Soriano, el propósito de los estudios exploratorios es...

“...recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etcétera, para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo”.²

Probablemente, este estudio exploratorio permita la apertura de múltiples líneas de reflexión que ameriten la realización de investigaciones posteriores.

² ROJAS Soriano, Raúl. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. 3ª ed. Plaza y Valdés, México. p. 31.

Para llevar a cabo el presente trabajo se siguió un Método de Investigación del campo de la Psicología Social para lo cual se tomaron como base las aportaciones de la Dra. Margarita Baz. Se utilizó el método de...

“...análisis del material de grupo producido en un espacio tiempo encuadrado por dispositivos grupales desde la concepción operativa de los grupos”.³

El método que se empleó tiene, de acuerdo con Margarita Baz, las siguientes características:

a) Es *estructural* (o *clínico* o *cualitativo*). *Estructural* porque si bien se toma como unidad de análisis al grupo la estructura grupal trasciende al individuo, en un entramado de múltiples relaciones. *Clínico* porque estudia...

“...la singularidad de un caso en la complejidad de todas las variables presentes”. (Cualitativo porque existe...) “el interés por comprender procesos complejos y no conductas terminales o resultados”.⁴

b) Es *analítico* porque se realiza...

“...una operación de análisis del material de grupo en dos momentos: en el momento de su producción (la escucha del coordinador), y en el momento posterior de vuelta sobre la crónica o texto grupal...”.⁵

c) Es *operativo* porque...

“...el investigador coordinador de grupo entra a formar parte activa del campo de observación y deviene por tanto un instrumento básico en el proceso (...) La implicación del equipo investigador coordinador entra como elemento importante al campo de análisis. El investigador va a puntear el proceso y el texto grupal, y aportando su subjetividad, dota de sentido a elementos del proceso grupal que de otra manera se perderían para el análisis”.⁶

³ BAZ, Margarita. (1991). “La concepción operativa de los grupos y la búsqueda de nuevos caminos en la investigación”, En: *Revista Ilusión Grupal* N° 15, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, México. pp.91-92.

⁴ *Ibidem*, p. 92.

⁵ *Ídem*.

⁶ *Ibidem*, p. 99.

Para realizar los Talleres de Reflexión Vocacional se siguieron los siguientes pasos:

1. Se invitó a las y los estudiantes de tercer grado, del turno matutino, a participar en los Talleres de Reflexión Vocacional, previa explicación de los objetivos y forma de trabajo.

2. Se hizo una relación de las y los alumnos interesados y se distribuyeron en dos grupos mixtos, es decir, constituidos por hombres y mujeres, en los que estuvieron incluidos estudiantes de los diferentes grupos de tercer grado de la Escuela, así como de los distintos Talleres de Educación Tecnológica.

3. Se formaron dos grupos de 18 integrantes cada uno. Uno, trabajó los días lunes de 11:10 a 12:00 horas y, el otro, los jueves, en el mismo horario; el lugar de reunión de ambos fue el Salón del 3º "A". La razón por la cual se seleccionaron los días y horario mencionados se debe a que correspondían al tiempo en que las y los escolares asistían a sus clases de Educación Tecnológica, que tenían una duración de "tres horas" (formalmente son tres horas aunque realmente son 150 minutos), de tal manera que los educandos sólo dejaban de asistir "una hora" (de 50 minutos) a la semana a sus respectivos Talleres. Se contó con el apoyo de las y los docentes de Educación Tecnológica -previa explicación de los objetivos del Proyecto- quienes permitieron amablemente que sus pupilos se ausentaran el tiempo requerido de sus espacios de trabajo.

4. Se realizaron dos Talleres de Reflexión Vocacional, que tuvieron una duración de ocho sesiones semanales, de 50 minutos cada una, con los siguientes objetivos:
 - 1) Favorecer la construcción de un espacio grupal de reflexión vocacional con estudiantes de tercero de secundaria de una escuela pública.

2) Contribuir en la búsqueda de alternativas de trabajo en el Servicio de Orientación Educativa.

5. La Metodología que se utilizó en la realización de los Talleres de Reflexión Vocacional fue la siguiente:

Cada una de las sesiones grupales se dividió en dos partes:

1) Exposición de problemáticas en relación con la elección vocacional.

2) Sesión grupal en la que las y los estudiantes “retrabajaron” la información de la primera parte, desde sus experiencias, sus dudas, sus expectativas, sus dificultades, etc., con la ayuda de un Equipo Técnico de Coordinación (constituído por un Coordinador y una Observadora) que acompañó el proceso grupal.

El autor de esta investigación fungió como Coordinador. Las dos Orientadoras Educativas de la Escuela realizaron la función de Observadoras en sendos Talleres.

Para el análisis de los procesos grupales se tomaron en cuenta los siguientes materiales:

1) Registro, por escrito, de las crónicas o texto grupal de cada una de las sesiones grupales.

2) Devolución final, por escrito, del proceso grupal. En la devolución final se hizo un análisis de todo el proceso grupal que pretende ser una historia significada del grupo.

3) Cuaderno de apuntes de las diferentes sesiones de Supervisión Técnica.

CONDICIONES PREVIAS Y LÍMITES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Las condiciones previas que se tuvieron para realizar este trabajo fueron las siguientes:

- ♣ Una formación en Orientación Educativa como resultado de la experiencia de cuatro años como Orientador Educativo en una Escuela Secundaria Pública y de haber estudiado la Maestría en Educación Media en el Área de Orientación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.

- ♣ Una formación como Coordinador de Grupos Operativos adquirida en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC).

- ♣ El apoyo profesional especializado con la función de Supervisión Técnica. Se contó con la valiosa colaboración de la Dra. Alicia Rojas, psicoanalista mexicana, con formación en coordinación de grupos operativos, egresada de EIDAC, quien tiene una amplia experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje desde la concepción operativa de los grupos y en la coordinación de Talleres de Reflexión Vocacional para adolescentes.

- ♣ La autorización de las Autoridades Educativas del Plantel en donde se realizó la experiencia y el apoyo de las Orientadoras Educativas y de los docentes.

Algunos *límites* del presente estudio son los siguientes:

- ◆ Los procesos grupales son únicos e irrepetibles.
- ◆ Los resultados no pueden ser generalizados.
- ◆ Se desconoce si algún trabajo similar se ha llevado a cabo con estudiantes de tercer grado de educación secundaria en una escuela pública del Distrito Federal por lo que no se contó con experiencias que sirvieran de antecedente directo para la presente investigación.
- ◆ No fue posible hacer un seguimiento de las y los estudiantes que formaron parte de las experiencias grupales debido a que mi participación en la escuela en donde se llevó a cabo la experiencia concluyó al término de la misma. Posteriormente, me cambié de trabajo y el lugar en donde se ubicaba éste estaba muy alejado del primero. Debido a la distancia física y la falta de tiempo por mis ocupaciones laborales no me fue posible conocer el impacto que los Talleres de Reflexión Vocacional tuvieron a mediano y largo plazo tanto en las y los estudiantes como en las Orientadoras Educativas que participaron en los mismos.

A pesar de las limitaciones que pudiera tener el presente trabajo considero que es una modesta contribución que puede ser útil para iniciar una serie de reflexiones críticas y constructivas que puedan ser útiles para mejorar el Servicio de Orientación Educativa de las Escuelas Secundarias Públicas.

En la siguiente página se presenta un cuadro-resumen del Diseño Metodológico de la Investigación.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
OBJETIVO	Analizar las ventajas de realizar Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la Concepción Operativa de los Grupos, con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, como una alternativa para mejorar el Servicio de Orientación Educativa.
TIPO DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de Caso. • Cualitativo. • Exploratorio.
LUGAR	Escuela Secundaria Diurna ESI-47 "Quetzalcóatl", ubicada en la Delegación Tláhuac, Distrito Federal.
TEMPORALIDAD	Abril, mayo y junio de 1990.
POBLACIÓN	Todos los y las estudiantes de tercer grado, del turno matutino, de la Escuela Secundaria Diurna ESI-47 "Quetzalcóatl".
SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	Estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria interesados en participar en los Talleres de Reflexión Vocacional.
PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	<p>Se utilizó un método de investigación del campo de la Psicología Social que, en este caso, fue el <i>Método de análisis del material de grupo producido en un espacio tiempo encuadrado por dispositivos grupales desde la concepción operativa de los grupos</i> (BAZ, 1991), el cual tiene las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Estructural (o clínico o cualitativo).</i> b) <i>Analítico.</i> c) <i>Operativo.</i>

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Se organizaron a las y los alumnos inscritos (36) en 2 Talleres de Reflexión Vocacional (de 18 estudiantes cada uno) que tuvieron los siguientes objetivos:

- 1) Favorecer la construcción de un espacio grupal de reflexión vocacional con estudiantes de tercero de secundaria de una escuela pública.
- 2) Contribuir en la búsqueda de alternativas de trabajo en el servicio de Orientación Educativa.

Ambos Talleres duraron 8 sesiones semanales, de 50 minutos, que tuvieron lugar en el Aula del 3º "A".

La Metodología que se utilizó en la realización de los Talleres de Reflexión Vocacional fue la siguiente:

Las sesiones grupales se dividieron en dos partes:

- 1) Exposición de problemáticas en relación con la elección vocacional.
- 2) Sesión grupal en la que las y los estudiantes "re-trabajaron" la información de la primera parte, desde sus experiencias, sus dudas, sus expectativas, sus dificultades, etc., con la ayuda de un Equipo Técnico de Coordinación (constituído por un Coordinador y una Observadora) que acompañó el proceso grupal.

El autor de esta investigación fungió como Coordinador. Las dos Orientadoras Educativas de la Escuela realizaron la función de Observadoras en sendos Talleres.

Para el análisis de los procesos grupales se tomaron en cuenta los siguientes materiales:

- 1) Registro, por escrito, de las crónicas o texto grupal de cada una de las sesiones grupales.
- 2) Devolución final, por escrito, del proceso grupal. En la devolución final se hizo un análisis de todo el proceso grupal que pretende ser una historia significada del grupo.
- 3) Cuaderno de apuntes de las diferentes sesiones de Supervisión Técnica.

<p>CONDICIONES PREVIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y experiencia en Orientación Educativa. • Formación en coordinación de grupos de aprendizaje, fundamentados en la concepción operativa de los grupos. • El apoyo profesional especializado con la función de Supervisión Técnica. En esta experiencia se contó con el valioso apoyo de la Dra. Alicia Rojas, psicoanalista mexicana, con formación en coordinación de grupos operativos, egresada de la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), quien tiene una amplia experiencia en la coordinación Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la concepción operativa de los grupos para adolescentes. • La autorización de las Autoridades Educativas del Plantel en donde se realizó la experiencia y el apoyo de las Orientadoras Educativas y de los docentes.
<p>LÍMITES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos grupales son únicos e irrepetibles. • Los resultados no pueden ser generalizados. • Se desconoce si algún trabajo similar se ha llevado a cabo con estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria en una escuela pública del Distrito Federal por lo que no se contó con experiencias que sirvieran de antecedente directo para la presente investigación. • No fue posible hacer un seguimiento de las y los estudiantes ni de las Orientadoras Educativas que participaron en las experiencias grupales, debido a la falta de tiempo, distancia física y cambios laborales, por lo que se desconoce el impacto que los Talleres de Orientación Vocacional tuvieron a mediano y largo plazo.

CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En este Capítulo se hace una presentación general del surgimiento de la Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias de México, los cambios que ha tenido y los enfoques predominantes.

También, se hace referencia a los distintos aspectos de la Orientación Educativa y se destaca, para los fines del presente trabajo, el aspecto Vocacional. Se exponen las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la Orientación Vocacional así como su fundamentación teórica. Asimismo, se hace una primera aproximación a la importancia del trabajo grupal como una estrategia para abordar el aspecto Vocacional en el Servicio de Orientación Educativa de las Escuelas Secundarias Públicas.

1.1 EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA DE MÉXICO

Para ubicar los antecedentes del Servicio de Orientación Educativa es necesario recordar cómo surge la Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias de México.

Después de la Revolución Mexicana (1910-1917) -la Primera Revolución del Siglo XX-, durante el período en el que Álvaro Obregón fue Presidente de la República se creó, mediante Decreto del 29 de septiembre de 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuyo primer Titular fue José Vasconcelos.

Después, siendo Presidente de la República Plutarco Elías Calles, Secretario de la SEP José Manuel Puig Cassauranc y Subsecretario Moisés Sáenz, a través del Decreto del 29 de agosto de 1925, se autorizó a la Secretaría de Educación Pública la creación de las Escuelas Secundarias al fraccionar los estudios preparatorianos en dos ciclos; las Escuelas Secundarias tuvieron tres años de escolaridad y funcionaban, como actualmente sucede, bajo la dependencia de la SEP (LARROYO, 1980).

En 1954, cuando fue Presidente de la República Adolfo Ruíz Cortínez se inició el Servicio de Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Generales en

el Distrito Federal y se creó la Oficina de Orientación Vocacional de la Dirección General de Segunda Enseñanza -cuya sede estuvo en la Escuela Normal Superior de México-. Dicha Oficina fue dirigida por el insigne Maestro Luis Herrera y Montes hasta 1966, año en que se jubiló (MEULY, 1995).

La aportación del Maestro Luis Herrera y Montes a la Orientación Educativa fue, sin duda, muy valiosa. A él se debe también el Primer Programa de Actividades de los Orientadores de las Escuelas Secundarias del D. F., 1956-1957.

Posteriormente, -en el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza, de 1960- se instituyó una hora de trabajo semanal obligatoria de Orientación Vocacional para las y los estudiantes de tercer grado.

Con la Reforma Educativa de 1974 se suprimió dicha hora semanal, por lo que las y los Orientadores Educativos tenían que “negociar” con los docentes para que les “dieran permiso” de trabajar con los grupos de tercer grado cuando tuvieran un tiempo disponible y no afectara sus actividades docentes. Asimismo, las y los Orientadores Educativos tenían que “aprovechar” cuando había alguna “hora libre” en algún grupo por ausencia de sus profesores y profesoras. Esta situación era incómoda y además contraproducente porque se corría el riesgo de convertirse en los “cuidadores” de grupos para cubrir las ausencias de las y los docentes y evitar que los grupos se quedaran solos e “hicieran desorden”. Así, en el mejor de los casos, las y los Prefectos avisaban a las y los Orientadores Educativos cuando había un “grupo sin maestro”. En tales circunstancias, las y los Orientadores Educativos, si no marcaban límites, terminaban siendo los “comodines” que servían para “cuidar grupos”. Evidentemente, esta situación de ser una especie de “bateador emergente” interfería con las actividades porque podía haber algún grupo sin maestro en el momento preciso en que se estaba atendiendo a estudiantes y/o padres de familia en la Oficina de Orientación Educativa.

En 1980, se creó el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección General de Segunda Enseñanza (MEULY, 1995) presuntamente para apoyar al personal del Servicio de Asistencia Educativa (constituído por la o el Orientador Educativo, la o el Trabajador Social, la o el Médico Escolar, y las o los Prefectos, aunque, dicho sea de paso, no todas las Escuelas Secundarias cuentan con el personal completo).

Supuestamente, las y los Jefes de Enseñanza de Orientación Educativa apoyarían al personal de Asistencia Educativa de cada Zona Escolar. Sin embargo, en los hechos el trabajo del Jefe de Clases se reducía a una o dos

visitas a las Escuelas Secundarias durante el año escolar, como parte de un ritual de tipo administrativo.

Si siguiendo el orden de los acontecimientos, fue en 1984 cuando se estableció el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) cuya labor se limitó a proporcionar información profesiográfica.

El SNOE se fundamenta en el *enfoque racionalizador* de la Orientación Educativa el cual se relaciona con el *modelo desarrollista* en la Orientación Vocacional que a su vez retoma los planteamientos de la corriente desarrollista en la educación.

Desde la perspectiva *desarrollista* se considera que los países subdesarrollados no progresan porque carecen de capital, tecnología y educación por lo que necesitan ayuda externa de los países industrializados. Según esta concepción, los países desarrollados son aquellos que se han adelantado en el tiempo mientras que los subdesarrollados se encuentran en etapas ya superadas por los primeros. Esto supone una evolución *ahistórica, lineal y ascendente* de los países (GARCÍA e IBARRA, 1987).

La educación, puesta al servicio de la producción, es uno de los caminos más importantes para la industrialización de los países en vías de desarrollo, de tal manera que se adapta el sistema escolar para que proporcione los recursos humanos que requiere la estructura ocupacional. La educación es vista como una inversión y la fuerza de trabajo se categoriza como "*capital humano*".

La concepción *desarrollista* oculta las contradicciones y conflictos entre el sistema socioeconómico y el educativo pues subordina éste al primero en aras de una pretendida funcionalidad.

Desde la perspectiva *desarrollista* la Orientación Vocacional es vista como un instrumento para mejorar la productividad, por lo que el papel del Orientador Educativo es "encauzar", "convencer", "inducir" (en el fondo: *manipular*) las decisiones de las y los estudiantes de acuerdo con las prioridades del sistema socioeconómico dominante. Se busca desalentar que las y los alumnos se matriculen en las universidades y que "por el bien de ellos mismos" y "del país" (léase empresarios) estudien carreras técnicas profesionales, por ejemplo en el Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) con lo que se supone que se beneficiaría "al país", y se contribuiría a "la grandeza de México" y al "bienestar de la Patria"; sin embargo, quienes en realidad salen ganando son los grandes empresarios capitalistas que se aseguran mano de obra calificada a menor precio. Triste papel le dejan al Orientador Educativo

que tiene que poner sus esfuerzos al servicio de los intereses de los grandes capitalistas.

El enfoque *racionalizador-desarrollista* reduce la complejidad de la Orientación Vocacional a un problema de transmisión de información profesiográfica.

El actual sistema de examen único para ingresar al Bachillerato también se inscribe dentro de este enfoque *racionalizador-desarrollista* y las consecuencias son aún más graves porque ahora ya no se necesita que las y los Orientadores Educativos “convenzan” a las y los estudiantes para que estudien carreras técnicas en vez de seguir estudios superiores; ahora se les impone a los estudiantes la escuela, no la que a ellos les *interese* estudiar, sino la que los funcionarios tecnócratas del gobierno determinan que *deben* estudiar. Así, muchos estudiantes se ven *obligados* a estudiar en el Conalep, lo quieran o no, para que después de concluir sus estudios, al igual que muchos egresados universitarios, se sumen a la lista de los desempleados y subempleados de nuestro país.

En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se propone el reencauzamiento y fortalecimiento de los servicios de Orientación Educativa para “inducir” la demanda hacia las opciones de Educación Media Superior conforme a las necesidades “del país” y a la “política sectorial”. Como se puede apreciar, el enfoque de la Orientación Educativa que prevalece es el *racionalizador*, que ya se comentó anteriormente. No obstante, un cambio positivo se expresa en la Reforma para la Educación Básica de 1993, a partir de la cual la Orientación Educativa se convierte en asignatura, con tres horas semanales, para los grupos de tercer grado de Educación Secundaria.

Cabe señalar que se considera importante haber restituido el tiempo semanal para la Orientación Educativa con las y los estudiantes de tercer grado (recuérdese que en el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza de 1960 ya se había instituido una hora de trabajo semanal obligatoria de Orientación Vocacional misma que se suprimió con la Reforma Educativa de 1974). No obstante, constituye un error trabajar la Orientación Educativa con clases, tareas, exámenes y calificaciones, como si fuera una asignatura más, dado su carácter formativo más que informativo.

Ahora bien ¿Qué es la *Orientación Educativa* y cuál es su diferencia con la *Educación*? Esta pregunta se responderá en las siguientes páginas.

1.2 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En el punto anterior se explicó el surgimiento de la Escuela Secundaria Pública y el Servicio de Orientación Educativa en nuestro país. En este espacio se presenta la relación entre Educación y Orientación Educativa.

Los términos *Educación* y *Orientación Educativa* están íntimamente relacionados entre sí y son interdependientes. No obstante, la *Educación* es un proceso amplio que pretende la formación integral de los sujetos para que desarrollen sus potencialidades como seres humanos, mientras que la *Orientación Educativa*, tradicionalmente, va más encaminada a conseguir:

"1) La adecuación de métodos y contenidos del aprendizaje a cada alumno y a cada situación escolar (acción psicopedagógica);

2) El conocimiento científico-técnico de cada sujeto o sea de su potencial (acción psicodiagnóstica); y,

3) La solución, recuperación, adaptación y/o reeducación de todos aquellos posibles trastornos (grupales o individuales) creados, bien por la propia situación escolar, bien provenientes del propio contexto del sujeto (acción psicoterapéutica o reeducativa)".⁷

La Orientación Educativa se entiende también como un proceso paralelo al proceso educativo, que está presente desde los inicios en que los sujetos se incorporan a las tareas escolares y tiene un carácter preventivo.

La Orientación Educativa es un proceso amplio e integral. Con fines de estudio, diversos autores distinguen varios aspectos dentro de la misma.

Santacana y Moreno (1977), se refieren a los siguientes tipos de Orientación: la *Psicopedagógica o Escolar*, la *Orientación Informativa*, y, la *Orientación Socioeconómica y Planificación*.

1) *La Orientación Psicopedagógica o Escolar* valora a las y los estudiantes como sujetos en desarrollo para favorecer en ellos(as) el autoconocimiento, la autoeducación y la

⁷ SANTACANA y MORENO. (1977). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Oikos-Tau, Barcelona. p. 14.

autoorientación; es decir, pretende promover que los sujetos tomen conciencia de sus propias posibilidades, deseos, realidades, de sus decisiones y sus consecuencias, etc., sean responsables de ellos(as) mismos(as) y no dependan de los consejos ajenos.

2) La *Orientación Informativa* implica dar a conocer información objetiva sobre las profesiones, la evolución de las cualificaciones profesionales, el mercado laboral, etc., a través de distintos medios como las visitas a talleres, oficinas, fábricas, entre otros.

3) La *Orientación Socioeconómica y Planificación*, aún sin ser competencia directa de los Psicólogos Escolares, se refiere a la Orientación Escolar en el seno de la estructura educativa total ubicada, a su vez, dentro de una estructura socioeconómica del país o de la región, es decir que establece la relación escuela-trabajo, mundo escolar-mundo laboral.

Por su parte, el Maestro Luis Herrera y Montes, quien es ampliamente reconocido como el pionero de la Orientación Educativa en México, expresa en su ya clásico libro *“La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza”* que:

“Se ha definido a la Orientación Educativa y Vocacional, como aquella fase del proceso educativo, que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo.

La Orientación Educativa y Vocacional no es un servicio externo o yuxtapuesto a la educación. Es parte integrante de ella misma, puesto que persigue sus mismas finalidades y coordina sus funciones con las inherentes a los demás aspectos del proceso educativo. Lo distintivo y característico de la Orientación Educativa y Vocacional está en el énfasis que pone en la atención de las necesidades del individuo y en el uso de las técnicas especializadas”.⁸

⁸ HERRERA y Montes, Luis. (1960). *La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza*. México, Secretaría de Educación Pública. p. 7.

La Orientación Educativa es un proceso integral en el que pueden destacarse distintos elementos. En los Programas de Orientación Educativa de las Escuelas Secundarias Diurnas, en vigor hasta antes de la Reforma a los Planes de Estudio de 1993, la Orientación Educativa se dividía en tres aspectos o Áreas:

**Área Psicosocial,*

**Área de Aprovechamiento Escolar, y*

**Área Vocacional.*

A partir de la Reforma para la Educación Básica iniciada en 1993, el actual *Programa de Orientación Educativa para el Tercer Grado de Educación Secundaria 1994-1995*, señala que el propósito de la asignatura es propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres campos temáticos:

1. El adolescente y la salud.

2. El adolescente y la sexualidad.

3. El adolescente, la formación y el trabajo.

En este caso, el tercer campo temático es el que se relaciona directamente con el aspecto Vocacional de la Orientación Educativa.

Como se ha visto, la Orientación Educativa es un proceso amplio e integral, presente desde la incorporación de los sujetos a las tareas escolares y tiene un carácter preventivo; empero, para los fines de la presente tesis, se hará especial énfasis sólo en el Área Vocacional de la Orientación Educativa.

1.3 LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Puede decirse que las prácticas de "Orientación" han estado presentes desde la Antigüedad. Los "Orientadores" de aquel tiempo utilizaban instrumentos de gran contenido mágico para predecir el futuro y hacían su trabajo de manera intuitiva y empírica. Aquellos antiguos "Orientadores" pudieron haber sido los ancianos, los brujos, los hechiceros, los astrólogos, los filósofos, las pitonisas, los sacerdotes, los profetas, entre otros, y aunque se encarnaban en distintos personajes todos cumplían una función de control social.

Después, en la Edad Media, cuando imperó la concepción religiosa, los sacerdotes eran quienes principalmente “orientaban” a las personas, tomando como base el “llamado divino” (precisamente, el término “*vocación*” proviene del latín *vocativus* < *vocare*, que significa *llamar*).

Posteriormente, a finales del Siglo XIX, con el surgimiento y desarrollo del capitalismo se crearon las condiciones para que hubiera un interés creciente por la Orientación Vocacional en un afán de lograr el máximo rendimiento en los individuos dentro del proceso de producción capitalista. El lugar de los antiguos brujos- adivinos- magos- pitonisas- sacerdotes, fue ocupado por los psicólogos- pedagogos- Orientadores Educativos modernos.

Más cercano a nuestros días, en el Programa de Orientación Educativa para la Educación Secundaria, editado por la Secretaría de Educación Pública, vigente hasta antes de la Reforma de la Educación Básica de 1993 se sugerían para el caso concreto del Área de Orientación Vocacional, en el tercer grado, una serie de actividades entre las que sobresalen las siguientes:

- Aplicación del Cuestionario de Intereses Vocacionales (CIV-82).
- Elaboración de perfiles e interpretación de los resultados del *Cuestionario de Intereses Vocacionales*.
- Aplicación e interpretación del Cuestionario *¿Qué Opinas Acerca de tus Propias Aptitudes?*
- Análisis de las calificaciones de los grados anteriores para destacar aquellas en las que el alumno demostró mayor capacidad, eficiencia y disposición.
- Registro en la Ficha Acumulativa de los resultados de la aplicación de los instrumentos psicotécnicos.
- Elaboración de periódicos murales y guiones para pláticas relacionadas con las profesiones que más interesan a los alumnos.
- Entrevistas a los alumnos para una mejor decisión en la elección vocacional.

En estas sugerencias que se daban a las y los Orientadores Educativos se pueden distinguir dos ideas básicas subyacentes:

a) *La predominancia de la psicometría*, a partir de la aplicación e interpretación de instrumentos psicotécnicos, léase Cuestionario de Intereses Vocacionales y Cuestionario de Aptitudes.

b) *El trabajo individual* con las y los estudiantes, que se expresa en la resolución individual de los Cuestionarios de Intereses y Aptitudes. Aunque se apliquen en forma colectiva y estén todos los y las alumnas en el mismo salón cada quien está *solo(a)* al resolver su cuestionario; asimismo, en la “interpretación” de los resultados y durante la “entrevista”, las y los estudiantes otra vez se encuentran solos(as) ante la o el Orientador Educativo en quien depositan el saber acerca de su futuro.

La aplicación de los “tests” de intereses, aptitudes, etc., en la Orientación Vocacional tiene su fundamento en el denominado *enfoque de rasgos y factores* de la Orientación Educativa que se basa en la corriente *conductista* de la psicología. Parte del supuesto de que a través de instrumentos “infallibles” como son los “tests” se pueden medir, comparar y clasificar las aptitudes, capacidades, intereses y actitudes de las personas para orientarlas “correctamente”.

El *conductismo* recibió la influencia de tres grandes corrientes de pensamiento de aquella época: el *pragmatismo*, el *darwinismo social* y el *positivismo* (GARCÍA e IBARRA, 1987).

Veamos en qué consiste cada una de ellas.

El *igualitarismo*, exigido por la Revolución Francesa con sus ideales de “*Libertad, Igualdad, Fraternidad*”, tuvo su expresión en Inglaterra en lo que se conoció como *utilitarismo*, ideología en la que se cree que cualquiera tiene la posibilidad de ser obrero, campesino, comerciante, banquero, entre otras ocupaciones, dependiendo del ejercicio que cada quien haga de su “libertad”. Por otra parte, a la par del predominio de las relaciones de producción capitalista, se generó una ideología liberal que promovió el mito del “ciudadano libre” que suponía que cada individuo está en condiciones de elegir y construir su propio futuro y por lo tanto es el único responsable de sus éxitos y fracasos.

El *utilitarismo* inglés se transformó en Estados Unidos en el *pragmatismo* que plantea que “sólo lo útil es verdadero”.

Aunado al *pragmatismo*, el *darwinismo social* sostiene que no es cierto que los hombres son tan iguales, como aspiraba la Revolución Francesa, sino que unos son más aptos que otros y en la lucha por la vida sólo sobreviven precisamente lo más aptos.

Si se trasladan estas ideas al aspecto social entonces es fácil entender que si alguien “fracasaba” se le echara la culpa por ser, “inepto por naturaleza”, imposibilitado definitivamente para progresar porque sólo los más aptos sobrevivirían y harían progresar a la humanidad. Y si esto era así ¿Por qué esperar a que hubiera una selección natural? ¿Acaso no podía hacerse una selección “racional” y “científica”? Fue así como a fines del Siglo XIX surgió lo que Sir Francis Galton denominó “la ciencia de la eugenesia humana”. Galton se interesó en el estudio de las variedades de la naturaleza humana, en su registro y en la forma de aplicar la estadística a su estudio por lo que se le puede considerar precursor de los “tests” o pruebas mentales.

Por su parte, el *positivismo* prioriza la objetividad de la ciencia a partir del estudio de hechos empíricos, observables, medibles, cuantificables, para establecer leyes universales o generalizaciones. En aras de lograr la “unidad del método” argumenta que los mismos métodos son aplicables al estudio tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales por lo que los complejos fenómenos sociales pueden ser reducidos a sus elementos básicos y simples, al igual que en la Física. Asimismo, plantea que la investigación científica es “neutra”, libre de valores e intereses políticos lo que, por supuesto, es falso.

El positivismo influyó notablemente en el *conductismo*, fundado por J. B. Watson, investigador estadounidense, en las primeras décadas del Siglo XX. El conductismo pretende lograr un estatus científico para la Psicología por lo que establece que el objeto de estudio de la Psicología es la conducta observable, medible, cuantificable, descriptible y controlable y no el estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) como se pensaba en aquella época. Asimismo, rechaza el empleo del método introspectivo, por considerarlo subjetivo, y propone el uso del método experimental, como en las ciencias naturales, para alcanzar una presunta “objetividad” en la Psicología.

Posteriormente, F. B. Skinner realizó un amplio trabajo fundamentado en el conductismo, en los Estados Unidos de América (EUA), país en donde tuvo un gran desarrollo. La influencia del conductismo en la Orientación Vocacional,

a través de la aplicación de “tests”, se extendió a los países latinoamericanos, entre ellos México, en la década de los años cincuenta.

Pese a la predominancia del uso de los “tests” surgieron expresiones críticas como la de Rodolfo Bohoslavsky (1984), en Argentina, que subraya la importancia de pasar de “*cuánto puntaje tiene y qué elige*” (la o el alumno) en la aplicación de los “tests”, a “*quién es y cómo elige*”, a través de la entrevista y el trabajo grupal. (Para mayor información ver el punto 2.3 “La Modalidad Clínica en la Orientación Vocacional”, del Capítulo I, página , de esta tesis).

Por cierto que fue precisamente en los E. U. A. en donde surgió el término “Orientación Vocacional”. De acuerdo con Matías López Chaparro (1962):

“La orientación vocacional como proceso claramente diferenciado por conocimientos y técnicas propias, data de 1910 (y el) término ‘Orientación Vocacional’ fue empleado por primera vez en un informe de Frank Pearson de la Oficina de Orientación de Boston, Mass., publicado el día 1º de mayo de 1908”.⁹

El surgimiento de la Orientación Vocacional no fue casual sino que se produjo en condiciones socioeconómicas, técnicas, político e ideológicas determinadas.

La consolidación de las relaciones de producción capitalista, así como la acelerada y profunda división del trabajo, provocó la aparición de nuevas profesiones y ocupaciones. Fue en este marco en el que se desarrolló, desde las últimas décadas del Siglo XIX, la obra de Frederick Taylor, investigador estadounidense.

Taylor propuso una serie de ideas para mejorar el trabajo en la industria que culminaron en lo que pretendía ser una “organización científica de la industria” con el propósito de facilitar el incremento de la productividad a partir de una cadena de montaje por medio de la cual el producto pasaba enfrente de una serie de obreros y cada uno de ellos realizaba una sencilla operación básica. Taylor promovió la idea de colocar “al hombre adecuado en el lugar adecuado” para aumentar la producción (GARCÍA e IBARRA, 1987).

⁹ GARCÍA Rodríguez, Tomás Emanuel. (1987). *El Programa de Orientación Grupal de la Escuela Nacional Preparatoria 1985-1986. Un Análisis desde la Perspectiva de los Modelos de Orientación y la Teoría Curricular*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. 1987. Querétaro, Qro. México. p. 11. Cita tomada de CHAPARRO López, Matías (1962) *Lecturas sobre Orientación Educativa y Vocacional*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. p. 23.

Fue también en los Estados Unidos de América en donde tuvo auge la aplicación de la psicometría en la Orientación Vocacional

La psicometría ha sido aplicada...

“(...) para medir capacidades, aptitudes, intereses, actitudes, etc., de los estudiantes, como paso necesario para ‘clasificarlos’ más adecuadamente, orientarlos y/o, en la generalidad de los casos, inducirlos hacia centros de enseñanza más idóneos según los ‘resultados’ de las mediciones (...) Además, en la tendencia psicométrica subyacen las creencias erróneas de la infalibilidad del instrumento por un lado y por otro la factibilidad de clasificar y etiquetar totalmente al ser humano, sin tomar en cuenta la temporalidad de los propósitos de la medición y la dinámica de la personalidad”.¹⁰

Debido a la base conductista de la psicometría, que pretendía dar fundamentación “científica” a la psicología, el lugar principal lo ocupó la conducta observable y la “medición” de la misma, a través de “tests” para lograr una pretendida objetividad. Un ejemplo de las preocupaciones “científicas” de las investigaciones que se han realizado en torno a la Orientación Vocacional desde la psicometría se puede apreciar en la siguiente cita:

“Para estudiar la realidad de los fenómenos y conocerlos, se hace indispensable aplicar unidades de medida objetivas y precisas en primer término. Indispensable es también certificar la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida que en el caso que nos ocupa son pruebas psicológicas y para ello se impone el análisis estadístico”.¹¹

¹⁰ RAMÍREZ Díaz, María Teresa y MENESES, Gerardo “Aspectos disciplinarios”, En *Fundamentos teóricos del Programa de Orientación Educativa-POE (86-88)*, México, SEP, DGEMS, p. 12. Cita textual tomada de: OEA (1979). *Sistema de Orientación Integral*, México. pp. 6-7.

¹¹ GARCÍA Rodríguez, Tomás Emanuel e IBARRA Cisneros, José Manuel. (1987). *El Programa de Orientación Grupal de la Escuela Nacional Preparatoria 1985-1986. Un análisis desde la perspectiva de los modelos de orientación y la teoría curricular*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Querétaro, Qro. p. 43. Cita tomada de ZENDEJAS, Sara Margarita. (1963). *Estudios Psicoestadístico de Orientación Educativa y Vocacional*. Tesis. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México.

Incluso los inventarios de personalidad que se desarrollaron posteriormente a la "medición" de la aptitudes no trascendieron esta lógica. La preocupación seguía siendo la validez y la confiabilidad de los instrumentos en sí mismos, de cuyos resultados se derivaban tablas normativas para la clasificación de los sujetos de acuerdo con tipologías establecidas.

De acuerdo con Tomás Emanuel García y José Manuel Ibarra:

"A pesar del sello humanista que se le imprime a algunas de estas investigaciones, en la base de la propia filosofía de la vocación se encuentran claros rasgos de esencialismo, determinismo y fijismo: los hombres son lo que son, por recibir desde su concepción un cierto número de disposiciones naturales llamadas aptitudes, que ciertamente puede explotar más o menos bien, pero que no pueden adquirir ulteriormente si están desprovistos de ellas al principio. Sobre estas bases se estructuran los intereses, expresiones subjetivas de los deseos y necesidades del individuo, siendo ambos elementos los resortes principales de la vocación".¹²

De acuerdo con lo anterior, entonces el papel del adulto Orientador es el de ser un guía y una ayuda efectiva para que las y los estudiantes encuentren su verdadera vocación con base en sus aptitudes e intereses. De esta manera se busca la adaptación de los sujetos "al lugar que les corresponde" en la sociedad. Este planteamiento en el fondo responde a los intereses de las clases dominantes y promueve la adaptación pasiva de los sujetos a su realidad mediante la legitimación de las desigualdades. No sólo se pretende seleccionar a los más "aptos" para determinado puesto sino que representa una coartada para legitimar la expulsión de los "ineptos". En tal virtud, se considera necesario que las y los Orientadores Educativos tengan claridad acerca de cuáles son las concepciones implícitas que subyacen en las prácticas educativas cotidianas porque éstas se pueden nutrir -aún sin estar plenamente conscientes de ello- de planteamientos reaccionarios como los que se acaban de presentar.

¹² GARCÍA Rodríguez, Tomás Emanuel e IBARRA Cisneros, José Manuel. (1987). *El Programa de Orientación Grupal de la Escuela Nacional Preparatoria 1985-1986. Un Análisis desde la Perspectiva de los Modelos de Orientación y la Teoría Curricular*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Querétaro, Qro. p. 51.

1.3.1 La Modalidad Actuarial de la Orientación Vocacional

El *enfoque de rasgos y factores* de la Orientación Educativa se relaciona con lo que Rodolfo Bohoslavsky (1984) denomina *modalidad actuarial* de la Orientación Vocacional, que a decir del autor mencionado constituye la "prehistoria" de la misma.

De acuerdo con Bohoslavsky, en la modalidad actuarial:

"El destino de las personas queda en manos de técnicos, quienes garantizarán que "the righ man" sea colocado en "the righ place". El taylorismo ya había sido superado en Estados Unidos y sus ideas en la metrópoli ya no tenían la vigencia de antes. En las colonias, no sólo se compraban rezagos bélicos o inútiles portaaviones, sino que también se importaban concepciones, "modelos" teóricos, artefactos, tecnología también de tipo psicológico".¹³

Desde el punto de vista teórico, la modalidad actuarial se fundamenta en el *conductismo*.

Desde el punto de vista ideológico-político le subyace una concepción *desarrollista* según la cual la formación eficiente de técnicos y científicos por parte de las universidades garantizaría el desarrollo económico. Así pues, la educación apoyaría al desarrollo técnico que a su vez lo haría con el desarrollo económico por lo que la educación universitaria debería garantizar una cientificidad óptima ante los problemas del subdesarrollo.

De acuerdo con Ricardo Blanco:

"Los supuestos de esta modalidad son muchos, quizás el más importante es la consideración del sujeto como un objeto medible y cuantificable, con características más o menos inmutables en el tiempo; básicamente predecible y necesariamente localizable dentro de un contexto social también permanente en el tiempo; excepción hecha de pequeños cambios sociales, pronosticables dentro de una perspectiva desarrollista y lineal, sin transformación de

¹³ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). *Op. cit.*, p. 9.

estructura de las sociedades, tal como se dan en el momento de la elección vocacional.¹⁴

La modalidad actuarial en la Orientación Vocacional se extendió por Latinoamérica y responde a las necesidades de reproducción y perpetuación de las sociedades existentes a partir de la visión desarrollista que prevaleció en el Continente durante la década de los cincuenta y sesenta. El Maestro Luis Herrera y Montes, fundador de la Orientación Educativa en México, precisamente se ubica dentro de la misma.

No obstante que la modalidad actuarial en la Orientación Vocacional tuvo auge a mediados de este siglo aún persiste en la actualidad.

Un ejemplo, cercano a nuestros días, es el de los libros de Orientación Educativa para las y los alumnos de tercer grado de educación secundaria, a la venta en el mercado, que supuestamente se derivan del nuevo Plan y Programa de Orientación Educativa-1993, en donde se incluyen en sus páginas los "tests" de aptitudes e intereses. Si consideramos que estos libros se producen en las postrimerías del Siglo XX y que posiblemente prevalezcan en los inicios del próximo, es como si iniciáramos el Siglo XXI con planteamientos de finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, cuando iniciaban los estudios sobre los "tests", que fueron la base de lo que posteriormente, en la década de los años cincuenta del Siglo XX, fue la psicometría... ¡Apenas sería un Siglo de atraso!

¿Qué hacer en esas circunstancias? ¿Cómo no reducir el aspecto Vocacional a la aplicación de instrumentos psicotécnicos? ¿Cómo hacerle para trabajar grupalmente con las y los estudiantes? ¿Cómo replantear el trabajo en el Área Vocacional de la Orientación Educativa con las y los estudiantes de tercer grado?

En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se puede leer que:

"la modernización de la educación primaria demanda formar educandos reflexivos críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones".¹⁵

¹⁴ BLANCO, Ricardo. (1983). *Op. cit.*, p. 185.

¹⁵ PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1989). *PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994*. México, p. 40.

Y, en relación con la Educación Secundaria, señala la importancia de:

“establecer un plan de estudios único que forme individuos críticos y reflexivos...”¹⁶

Por otra parte, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el apartado correspondiente a la Educación Básica, en el punto de Organización y Funcionamiento del Sistema de Educación Básica, dice lo siguiente:

“Nunca será demasiado insistir en que no sólo importa aprender, en el sentido puramente intelectual del término. En la vida escolar deberán reforzarse la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de la responsabilidad, la actitud cooperativa, la disciplina racionalmente aceptada y el gusto por aprender”.¹⁷

Por su parte, en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Secundaria, 1993, en la parte de la asignatura de Orientación Educativa, expresa que ésta debe, en primer lugar:

“Dar a los estudiantes la oportunidad de obtener información precisa y confiable; en segundo, debe propiciar la reflexión personal y, cuando se requiera, la discusión, en un ambiente respetuoso y tolerante que estimule a los alumnos a expresar libremente sus dudas y opiniones”.¹⁸

Ahora bien, ¿Cómo formar *educandos reflexivos, críticos y participativos* cuando de acuerdo con el Programa de Orientación Educativa de las Escuelas Secundarias Diurnas, en vigor hasta antes de la Reforma a los Planes de Estudio de 1993, (tiempo en el que se ubica la realización del Proyecto “Quetzalcóatl”, motivo central de la presente tesis), en el Área de Orientación Vocacional de la Orientación Educativa no se favorecía la participación grupal, la colaboración de las y los estudiantes de tercer grado, el intercambio de opiniones, el compartir y confrontar sus puntos de vista, ni la reflexión sobre sí mismos y su entorno?

¹⁶ *Ibidem*, p. 41.

¹⁷ PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995). *PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000*. México. p. 47.

¹⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria, 1993*. México. p. 187.

¿Cómo formar educandos responsables de sus actos y decisiones cuando la decisión de su futuro vocacional depende de los resultados que obtengan en un Cuestionario de Intereses y Aptitudes, que a manera de “bola mágica” señala el camino a seguir con la ayuda de el o la Orientadora Educativa que instalada en el lugar de “Pitonisa” “adivina” el futuro de cada quien?

¿Cómo formar educandos responsables de sus actos y decisiones cuando las y los estudiantes quedan en una posición de dependencia en relación con la o el Orientador Educativo? Si la decisión está afuera de las y los estudiantes entonces sólo les resta esperar el “veredicto”, el “consejo”, la “orientación” de las y los adultos “Orientadores”.

¿Cómo puede reforzarse la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de la responsabilidad, la actitud cooperativa en las y los estudiantes si no es a partir de un trabajo colectivo?

¿Cómo propiciar la reflexión personal y, cuando se requiera, la discusión, en un ambiente respetuoso y tolerante que estimule a los alumnos a expresar libremente sus dudas y opiniones si no es con la participación de las y los estudiantes en un grupo de aprendizaje?

Fueron estas y otras interrogantes las que hicieron posible el surgimiento de la idea de elaborar y aplicar el denominado “Proyecto Quetzalcóatl” que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la concepción operativa de los grupos, para estudiantes de tercer grado de educación secundaria.

¿Por qué es importante el trabajo grupal en la Orientación Educativa?

¿En qué enfoque de la Orientación Educativa se fundamenta el “Proyecto Quetzalcóatl”?

¿En qué enfoque dentro de las teorías sobre grupos se ubica?

¿En qué modalidad de la Orientación Vocacional se basa?

¿Por qué es importante retomar las aportaciones de la concepción operativa de los grupos para el trabajo en Orientación Educativa?

Estas interrogantes serán respondidas en el siguiente Capítulo.

CAPÍTULO II. EL TRABAJO GRUPAL EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En el presente Capítulo se expone la importancia del trabajo grupal en la Orientación Educativa.

Asimismo, se realiza una revisión de los diferentes enfoques en el estudio de los grupos y se hace una primera aproximación al denominado "Proyecto Quetzalcóatl", que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública en el Distrito Federal.

Se explica en qué enfoque y modalidad de la Orientación Educativa se ubica teóricamente el "Proyecto Quetzalcóatl" así como el enfoque y concepción grupal en donde se inscribe. Asimismo, debido a que el Proyecto referido se fundamenta en la Concepción Operativa de los Grupos se presentan algunas experiencias grupales que se han llevado a cabo, desde dicha concepción, en la Orientación Educativa en México. Cabe señalar que aunque las experiencias grupales que se presentan no se realizaron con estudiantes de escuelas secundarias constituyen los antecedentes del "Proyecto Quetzalcóatl".

2.1 LOS GRUPOS EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El trabajo grupal en la Orientación Educativa no es nuevo. José A. Benavent (1987) expresa que:

"El asesoramiento grupal se ha desarrollado espectacularmente en las últimas décadas, sobre todo en los Estados Unidos, hasta el punto de ser hoy una práctica frecuente y habitual en la Orientación Escolar".¹⁹

Tan es así que el mismo autor señala que en la década de los sesenta, en casi un centenar de prestigiosas universidades norteamericanas se incluyeron en

¹⁹ BENAVENT, José. (1987). "La Orientación en Grupo", En: ÁLVAREZ Rojo, Víctor (ed.) *Metodología de la Orientación Educativa*. Alfar. Sevilla. pp. 159-160.

sus currículos programas de asesoramiento grupal como parte de la formación de los Orientadores Escolares.

De acuerdo con José A. Benavent, la Orientación en grupo ha tenido gran difusión debido a factores tanto económicos como psicológicos.

Entre los *factores económicos* de la Orientación en grupo se encuentran los siguientes:

- a) Posibilita el establecimiento de un número mayor de contactos directos entre las y los Orientadores y sus potenciales orientandos.
- b) Tiene un carácter preventivo para ayudar a los sujetos a que resuelvan sus problemas antes de que necesiten una ayuda psicoterapéutica especial.

Entre los *factores psicológicos* destacan los siguientes:

- a) El grupo ofrece un elemento de seguridad y protección ante la figura de la o el Orientador.
- b) La retroalimentación (feedback) que se produce a partir de la interacción entre los sujetos que participan en un grupo puede ser tan potente e importante como el que procede del/la mismo(a) Orientador(a).
- c) La generación de un clima de seguridad y aceptación en los grupos facilita que las y los participantes contrasten sus percepciones, sentimientos, emociones, etc., expresen sus necesidades y ensayen nuevos modelos de comportamiento.
- d) La Orientación en grupo facilita la creación de un clima en el que las y los miembros del grupo logren un sentimiento de pertenencia y propicia el mantenimiento de relaciones interpersonales significativas.
- e) El grupo permite la posibilidad de compartir experiencias en un contexto interpersonal y descubrir que sus problemas ni son los únicos ni son los más graves y que las y los demás presentan problemas similares; de esta manera aprenden unos de otros, al ofrecer y recibir ayuda así como al observar cómo cada cual se enfrenta y trata de resolver sus conflictos.

f) Las y los integrantes de un grupo de Orientación pueden aceptar ideas y sugerencias de sus iguales para la solución de problemas que quizás hubieran sido rechazadas si las hubiera propuesto el Orientador, profesor o cualquier adulto con autoridad.

Aunque el trabajo en grupos tiene varias ventajas uno de sus inconvenientes es el de que para coordinar un grupo de Orientación se requiere una formación profesional específica -a menudo larga y compleja- por lo que el número de personas que cuentan con la formación para coordinar grupos de aprendizaje en el campo de la Orientación Educativa es insuficiente para atender las demandas de la población escolar.

Existen distintos enfoques en el estudio de los grupos. A continuación se presentan, de manera general, dos de ellos.

2.2 ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS

En el estudio de los grupos -al igual que en la psicología social- se pueden distinguir dos enfoques: el *clínico* y el *experimental*. Clínicos y experimentalistas han realizado trabajos de investigación tanto en grupos naturales como en grupos creados artificialmente.

El estudio en los *grupos naturales* se realiza directamente en el lugar en el que ocurren los hechos, en donde habitualmente los grupos desarrollan sus actividades, por ejemplo: la clase, el taller, la oficina, la fábrica, el barrio, el campamento, entre otros.

El estudio de los *grupos artificiales*, a diferencia de los naturales, no se realiza en el contexto habitual en el que los sujetos llevan a cabo sus actividades cotidianas, sino que son convocados para realizar una tarea común durante un tiempo limitado.

En la realización del "Proyecto Quetzalcóatl" que, como se mencionó en el Capítulo anterior, consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional para estudiantes de tercer grado de educación secundaria, se trabajó con un *grupo artificial* porque se invitó, salón por salón, a las y los estudiantes de los diferentes grupos de tercer grado a participar, de manera voluntaria, en dichos talleres, durante ocho sesiones. Con las y los estudiantes interesados se formaron dos grupos, de 18 integrantes cada uno, con los que

se trabajó los días lunes y jueves. En el Capítulo IV se ampliará la información sobre este punto.

2.2.1 El enfoque experimental

Para el *enfoque experimental* la formación de grupos pequeños en el laboratorio es la condición esencial para estudiar el comportamiento grupal a través del método experimental.

El enfoque experimental de los grupos naturales fue iniciado por Elton Mayo (1880-1950) -profesor de filosofía, australiano-, quien se interesó en la psicología del trabajo industrial. Continuó su carrera en los Estados Unidos. De 1926 a 1947 dirigió el Departamento de Investigación Industrial de la Universidad de Harvard. Elton Mayo llevó a cabo diversas experiencias con grupos dentro de la industria.

2.2.2 El enfoque clínico

En el *enfoque clínico* se utiliza el *método clínico* que consiste en el estudio en profundidad y extensión de un caso a través de técnicas de investigación que no hacen necesariamente uso de la estadística; es más cualitativo que cuantitativo.

Desde un *enfoque clínico* el psicólogo realiza una función de observador participante, es decir que participa como cualquier otro miembro del grupo, aprovecha la ocasión para observar al grupo y registrar sus observaciones. Esta actividad la puede realizar de dos maneras:

- a) El grupo sabe que uno de los integrantes es psicólogo y está llevando a cabo un estudio; esta situación pueden provocar que el grupo se sienta observado y actúe de manera distinta a la habitual y, por parte del investigador, también puede perder la objetividad de los acontecimientos por su implicación en el proceso. Un ejemplo de participación en un grupo sabiendo éste que es estudiado es la aplicación del "test" sociométrico de Jacob Moreno. Quien aplica el "test" es conocido por el grupo y éste le permite que lo aplique en su contexto cotidiano.

b) Se puede dar el caso de que el grupo ignore que está siendo estudiado, pues el investigador se encuentra por casualidad en el grupo y aprovecha la ocasión para observar y estudiarlo.

Para la realización del "Proyecto Quetzalcóatl" se retomaron elementos del *enfoque clínico*. A los grupos de estudiantes se les explicó que se estaba haciendo un estudio sobre la importancia del trabajo grupal en la Orientación Vocacional con estudiantes de tercer grado.

El *enfoque clínico* se relaciona con el denominado *enfoque psicodinámico* de la Orientación Educativa.

Dentro del enfoque clínico se puede distinguir dos tipos de modelos clínicos:

a) El *modelo clínico no psicoanalítico*.

b) El *modelo clínico psicoanalítico*.

El *modelo clínico no psicoanalítico* representó en la Orientación Educativa un paso adelante en relación con el *enfoque de rasgos y factores*, cuya fundamentación conductista se explicó en el Capítulo anterior; empero, aún prevalece la lógica del enfoque de rasgos y factores que se expresa en la construcción de instrumentos para "medir" la personalidad, como son los llamados "tests de personalidad".

Por su parte, el *modelo clínico psicoanalítico* retoma los planteamientos de Sigmund Freud, creador del psicoanálisis, e incorpora del psicoanálisis inglés, de Melanie Klein, conceptos tales como "mundo interno", "posición esquizoparanoide", "posición depresiva", "duelo", "fantasía", "identificación", "proyección", "reparación", entre otros.

2.3 LA MODALIDAD CLÍNICA EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

En el modelo clínico psicoanalítico se ubica lo que Rodolfo Bohoslavsky (1984) denomina *modalidad clínica* en la Orientación Vocacional, misma que se contrapone a la *modalidad actuarial* que privilegia la aplicación de los tests psicométricos.

Como se explicó en el Capítulo anterior, la modalidad actuarial en la Orientación Vocacional se extendió por Latinoamérica y respondió a las

necesidades de reproducción y perpetuación de las sociedades existentes a partir de la visión desarrollista que prevaleció en el Continente durante la década de los años cincuenta y sesenta.

Por su parte, la modalidad clínica en la Orientación Vocacional surgió a mediados de la década de los sesenta a partir de la doble influencia del *psicoanálisis* y del *enfoque no directivo*.

En la modalidad clínica el Orientador se abstiene de asumir un rol directivo porque considera que ninguna solución es buena si no supone una decisión autónoma, es decir es el orientando quien tendrá que tomar en sus manos la situación que enfrenta, comprenderla y tomar una decisión responsable.

Bohoslavsky (1984), plantea la necesidad de pasar de "*cuanto puntaje tiene y qué elige*" (como se trabaja desde una modalidad actuarial a partir de la aplicación masiva de "tests" de aptitudes e intereses) a "*quién es y cómo elige*", es decir que se trabaja con el sujeto, que está detrás de los números, y sus formas de elección para lo cual se utiliza la entrevista y el trabajo grupal. El autor citado destaca la necesidad de *ayudar a elegir* y no "*elegir en lugar de*".

De acuerdo con Rodolfo Bohoslavsky:

"El adolescente puede llegar a una decisión si logra elaborar los conflictos y ansiedades que experimenta frente a su futuro(...) El adolescente debe desempeñar un rol activo. La tarea del psicólogo es esclarecer e informar. La ansiedad no debe ser aplacada sino resuelta y esto sólo si el adolescente elabora los conflictos que la originan".²⁰

Como se puede apreciar, desde esta concepción se destaca el papel activo de los propios sujetos y se intenta superar la pasividad que se fomenta desde una práctica tradicional de la Orientación Vocacional. De esta manera tanto Orientadores como orientandos tienen que jugar un papel activo, reflexivo y cuestionador tanto de ellos mismos como de la sociedad en la que viven para que tengan una mayor conciencia del papel de cada uno.

Por su parte en el *enfoque no-directivo*, que deriva de los planteamientos de Carl Rogers (1978) acerca de la *no-directividad*, se reconoce que los sujetos

²⁰ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1984). *Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica*. 5ª ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1984. pp.17-18.

tienen la capacidad de encontrar por sí mismos las soluciones más adecuadas a los problemas que se les presentan en distintas situaciones.

En el *enfoque no-directivo* se enfatiza la necesidad de que las y los Orientadores Educativos tengan una serie de actitudes básicas tales como la empatía, la congruencia, la aceptación incondicional de las personas, entre otras.

La doble influencia del psicoanálisis y del enfoque no-directivo se puede apreciar cuando Bohoslavsky define a la Orientación Vocacional como:

“Colaboración no directiva con el consultante que tiende a restituirle una identidad y/o promover el establecimiento de una imagen no conflictiva de su identidad profesional”.²¹

Bohoslavsky (1975), expresa la importancia de reformular la modalidad clínica a partir de la toma de conciencia de la ubicación sociológica de la Orientación Vocacional, especialmente en los países latinoamericanos.

El autor mencionado explica que a partir de lo que se vive y asimila en la universidad, en la que las y los Orientadores Vocacionales se forman profesionalmente, se incorpora una ideología liberal por lo que el aspecto social es percibido únicamente como el contexto que obstaculiza una presunta *libre elección*.

Bohoslavsky (1975), hace un llamado a las y los Orientadores Vocacionales a una lucha por la toma de conciencia pues las opciones son claras: develar u ocultar, conocer o repetir, desmitificar o reforzar los mitos. Esto implica enfrentarse a un triple desafío: a) *A la razón*, para pensar bien y a fondo la propia práctica, despejando lo realmente innovador de lo viejo que se presenta con ropajes nuevos; b) a la imaginación, porque se necesita ser creadores, inconformistas, inquietos, “adolescentes a ultranza”, ya que en educación y psicología todo tendría que ser reinventado, y c) *al compromiso*, pues a decir de él:

“Cuando los caminos son claros, no elegir es elegir. Si la meta es la liberación y nuestra formación nos habilita para vérnosla con lo humano, lo que a ella se oponga es un obstáculo. Las

²¹ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1984). *Op. Cit.*, p. 18.

teorías e instrumentos específicos de nuestro quehacer también son armas útiles en esa empresa²²

Así pues, hay dos caminos claramente diferenciados: Uno es el del ocultamiento, la alienación, la repetición, el conservadurismo, el sometimiento a un sistema opresor, antidemocrático e injusto. El otro, es develar, tomar consciencia, cambiar, luchar por la libertad, la justicia, la democracia, en fin, pugnar por una transformación de los sujetos y su realidad para construir un mundo mejor. Elegir este último camino implica un compromiso social como profesionales de la Orientación Educativa.

Se quiera o no, se tiene que elegir un camino. Quizá haya quienes ya lo eligieron hace tiempo -teniendo consciencia de ello o no-, probablemente otros apenas lo tengan que elegir. Lo que no se puede es “no elegir” porque como nos lo recuerda el multicitado autor *“Cuando los caminos son claros, no elegir es elegir”*.

El presente trabajo de tesis se ubica, o al menos esa es la intención, en el segundo camino y pretende ser una modesta contribución para el mejoramiento del servicio de Orientación Educativa en la escuela secundaria pública.

A continuación se presenta un cuadro-resumen con la fundamentación teórica del “Proyecto Quetzalcóatl”, en relación con su ubicación dentro de:

- a) El Enfoque dentro de la Orientación Educativa.
- b) La Modalidad en la Orientación Vocacional.
- c) El Enfoque en el Estudio de los Grupos.
- d) La Concepción Grupal en la que se basa.

²² BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires. p. 18.

Fundamentación Teórica del “Proyecto Quetzalcóatl”

Enfoque dentro de la Orientación Educativa	Enfoque Psico-dinámico	* Retoma aportaciones del Psicoanálisis (S. Freud).
Modalidad en la Orientación Vocacional	Modalidad Clínica	<p>* Surge a mediados de la década de los años sesenta.</p> <p>* Doble influencia:</p> <p>a) <i>Psicoanálisis</i> (Escuela inglesa, de M. Klein)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundo interno. • Ansiedad esquizoparanoide y depresiva. • Identificaciones. • Duelo. • Reparación, etc. <p>b) <i>No-directividad</i> (Carl Rogers).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos son capaces de encontrar por sí mismos soluciones a sus problemas. • Es necesario que las y los Orientadores Educativos tengan actitudes básicas de: empatía, congruencia y aceptación incondicional de las personas. <p>* A partir de una crítica a la Modalidad Actuarial, Rodolfo Bohoslavsky (1985) plantea la necesidad de pasar de “<i>cuanto puntaje tiene y qué elige</i>” a “<i>quién es y cómo elige</i>”. Y “<i>ayudar a elegir</i>” y no “<i>elegir en lugar de</i>”.</p>
Enfoque en el Estudio de los Grupos.	Enfoque Clínico	<p>* Método Clínico. Estudio en profundidad y extensión de un caso a través de técnicas de investigación que no hacen necesario el uso de la estadística.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cualitativo.
Concepción Grupal	Concepción Operativa de los Grupos	<p>*Retoma planteamientos de E. Pichon-Rivière (1983).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo Técnico de Coordinación. Supervisión Técnica. • Grupo de Aprendizaje. • Encuadre y Proceso Grupal. • Tarea explícita e implícita. • Nivel Manifiesto y latente. • Cambio y resistencia al cambio. • Ansiedades básicas.

2.4 LA PROPUESTA DE ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE: DEL PSICOANÁLISIS A LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Para la realización de las experiencias grupales en las que participaron estudiantes de tercer grado de educación secundaria se retomaron algunos elementos de la teoría de los grupos operativos, cuya teoría y técnica fueron creadas por Enrique Pichon-Rivière. A continuación se hace una primera aproximación a su propuesta grupal. Posteriormente, en el Capítulo III se expondrán con mayor amplitud sus planteamientos.

Como se mencionó en párrafos anteriores, existen diversos enfoques para el estudio de los grupos y cada uno de ellos destaca diferentes aspectos en los mismos.

El *enfoque experimental* privilegia la conducta *observable, consciente, manifiesta, explícita*.

El *enfoque clínico*, por el contrario, subraya la importancia de lo *no-dicho, lo inconsciente, lo latente, lo implícito*.

El mérito de Enrique Pichon-Rivière, su aportación al estudio de los grupos, fue haber hecho una “síntesis teórica” e integrar lo que aparecía disociado en otras concepciones sobre los grupos. El planteamiento de Pichon-Rivière fue precisamente tomar en cuenta el plano manifiesto (observable y explícito) y el plano latente (lo implícito) en el trabajo con los grupos para favorecer la unión y congruencia entre el pensar, el sentir y el hacer.

La propuesta central de Pichon-Rivière (1983) se plasma en su obra principal: *“Del psicoanálisis a la psicología social”*. A partir de las aportaciones del psicoanálisis y del marxismo pretendió hacer una propuesta de trabajo grupal diferente que engarzara el reconocimiento de los sujetos en tanto sujetos psíquicos y sujetos sociales. Su propósito era ampliar los márgenes de comprensión de la realidad psíquica y social para estar en mejores condiciones de lograr una adaptación activa a la realidad que implica la transformación de la misma, transformándose los sujetos, simultáneamente, en un proceso dialéctico.

Enrique Pichon-Rivière, quien nació en Ginebra, Suiza, el 25 de junio de 1907 pero que desde sus primeros años de infancia vivió en Argentina en donde desarrolló un amplio trabajo hasta su muerte en 1977, representa uno de los grandes pilares de la Psicología Social en América Latina.

Pichon-Rivière fue el creador de la teoría y la técnica de los grupos operativos, que ha tenido un amplio desarrollo en Argentina, y sus aportaciones han trascendido las fronteras. Su pensamiento fecundo ha encontrado tierras fértiles en otras latitudes y ha llegado -a través de sus compañeros y discípulos- hacia otros países tanto latinoamericanos, entre ellos México, como europeos, como España e Italia.

En el caso de México se han llevado a cabo una serie de experiencias grupales en distintos ámbitos, entre ellos el educativo. A continuación se presentan algunas experiencias en la Orientación Educativa.

2.5 EXPERIENCIAS GRUPALES EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN MÉXICO

En nuestro país, se han llevado a cabo diversas experiencias de trabajo grupal en el campo de la Orientación Vocacional, inspiradas en la concepción operativa de los grupos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X), la concepción operativa de los grupos ha tenido un amplio desarrollo a través del proceso histórico de la institución. En el campo de la Orientación Vocacional también se trabaja desde la concepción operativa de los grupos.

Entre 1976 y 1979, en la Sección de Orientación de la Unidad Xochimilco, un grupo de psicólogas formularon una propuesta alternativa a la Orientación Vocacional en un espacio grupal...

“... en donde la orientación se transformaba en la posibilidad de que los integrantes pensarán los distintos determinantes de la selección vocacional y trabajarán su posición subjetiva...”²³

Por otra parte, Horacio Foladori (1985) y un grupo de especialistas del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en Cuernavaca, replantearon la forma en que tradicionalmente se trabaja la Orientación Vocacional (mediante la aplicación de una batería de “tests” psicológicos) y formularon el Nuevo Programa de

²³ BAZ, Margarita. (1989). “Lo Grupal en Xochimilco”. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación, organizado por EIDAC y la UAM-Iztapalapa. México, D. F., Noviembre de 1989.

Orientación Vocacional de la UAEM para las Escuelas Preparatorias del Estado de Morelos, como parte de lo que se denominó el “Modelo Morelos” en el que se introdujo el trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos.

Foladori (1985), cuestiona el mismo término de “Orientador Vocacional” porque le subyace una concepción paternalista que supone que hay un sujeto que “sabe” -el Orientador- y otro que “no sabe” -el estudiante “desorientado”-. El Orientador, que “sí sabe”, le aplica “tests” a las y los alumnos “desorientados” y, de acuerdo con los resultados que se derivan de los mismos, sugiere sutil o directamente lo que los “desorientados” “deben” hacer en el futuro. A partir de una crítica a la forma en que tradicionalmente se trabaja en la Orientación Vocacional, Foladori (1985) propone la expresión de “Analista Vocacional” en lugar de “Orientador Vocacional”.

El papel paternalista del Orientador tradicional también ha sido cuestionado por profesionales de la Orientación del Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana (UIA). José Cherbovsky (1983), señala que:

“Aquí es donde se encuentra el reto de los orientadores vocacionales, romper con la pasividad que cargamos..., para entonces tomar un papel activo y cuestionador del cual puedan surgir nuevas teorías y técnicas adaptadas a nuestra realidad y que ayuden a salir del estereotipo que la propia orientación vocacional ha adquirido en nuestra sociedad actual, como un proceso automático donde se mete información y se sacan soluciones en serie...”²⁴

Por su parte, Alicia Rojas (1989), psicoanalista mexicana con amplia experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje con adolescentes, plantea en su ponencia “Grupos de Reflexión Vocacional” que el problema del adolescente que solicita orientación es tener que hacer una elección

²⁴ GARCÍA Rodríguez Tomás Emanuel e IBARRA Cisneros José Manuel. (1987). *El Programa de Orientación Grupal de la Escuela Nacional Preparatoria 1985-1986. Un análisis desde la perspectiva de los Modelos de Orientación y la Teoría Curricular*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Querétaro, Qro. México. p. 74. Cita textual tomada de: CHERBOVSKY, José “La técnica del Collage dentro del proceso de elección vocacional en un grupo de adolescentes mexicanos”, En: *Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana*. Cuadernos Serie Orientación Vocacional I. México, agosto de 1983, p. 48.

vocacional acerca de su futuro en un momento en que su identidad está en crisis y por lo tanto:

"...el adolescente no requiere ser orientado, a menos que se piense que desde la profesión, es válido orientar a alguien que no sabe quién es ni qué será hacia lo que debe ser. De ahí que lo que el adolescente requiere es apropiarse de herramientas para elaborar su crisis de identidad y de esta elaboración emergerá su identidad vocacional; lo cual, por cierto, le llevará todavía varios años".²⁵

Es preciso señalar que Alicia Rojas trabaja con la técnica de los grupos elaborativos de simbolización (GES), propuesta que surge en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), a partir de

"...la reflexión acerca del pensamiento de Pichon-Rivière sobre el grupo operativo, así como de las múltiples interrogantes que planteaba su práctica a la luz de los hallazgos del psicoanálisis en los últimos 20 años..."²⁶

En el campo de la Orientación Vocacional se han llevado a cabo experiencias grupales, fundamentadas en la concepción operativa de los grupos, por parte de diversos profesionales de la Orientación como Francisco Mora Larch y Bernardo Muñoz Riverohl, entre otros.

Las experiencias aquí presentadas son sólo algunas de las que se han realizado en la Orientación Vocacional; sin duda que habrá otras, si aquí no se hace referencia a ellas no significa que no existan, tan sólo se trata del desconocimiento de las mismas por parte de quien esto escribe.

Por cierto, el autor de estas líneas también ha llevado a cabo diversas experiencias grupales basadas en la concepción operativa de los grupos, aunque no en todos los casos ha sido en el campo de la Orientación

²⁵ ROJAS, Alicia. (1989). "Grupos de Reflexión Vocacional", ponencia presentada en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación, organizado por EIDAC y la UAM-Iztapalapa en México, D. F. Noviembre, 1989.

²⁶ *Ídem.*

Vocacional, con la participación de sujetos de distintos niveles educativos, entre ellos:

a) Estudiantes de sexto grado de educación primaria, en sendos grupos de dos escuelas primarias distintas: una ubicada en la Colonia Agrícola Pantitlán y la otra en el Centro Histórico de la Ciudad de México. En ambos casos el propósito fue favorecer la construcción de grupos de aprendizaje en el que las y los estudiantes que cursaban el último año de estudios de la escuela primaria reflexionaran acerca de los cambios que estaban teniendo en los aspectos físicos, psicológicos y sociales. Las experiencias se llevaron a cabo durante el año escolar 1990-1991.

b) Estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una escuela pública de la Delegación Tláhuac, D. F., durante el ciclo escolar 1989-1990. La experiencia consistió en la realización de "Talleres de Reflexión Vocacional para Estudiantes de Tercer Grado de Educación Secundaria" que formaron parte del llamado "Proyecto Quetzalcóatl", cuyo desarrollo se expondrá en el Capítulo IV de esta tesis. La participación fue voluntaria.

c) Estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Naucalpan, Estado de México, en un "Taller de Reflexión para Estudiantes Normalistas que se Inician en la Docencia", en el que participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el año de 1994.

d) Profesores y profesoras de educación básica, en el Curso de Actualización "Taller Introductorio al Trabajo Grupal", que se impartió en la Escuela Normal de Naucalpan, Estado de México, y en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, durante los años 1992 y 1993.

e) Educadores y educadoras de personas adultas, en el Seminario-taller "El Trabajo Grupal en la Educación de Adultos", que forma parte del Diplomado "La Práctica

Educativa con Adultos”, en el que han participado educadores(as) que trabajan tanto en instituciones gubernamentales como en Organismos No-Gubernamentales (ONGs). El Diplomado se imparte en la UPN-Ajusco y han egresado hasta la fecha seis generaciones, de 1993 a 1998.

En las diversas experiencias grupales, los sujetos participantes -niños(as), adolescentes, jóvenes y adultos(as)- expresaron su asombro y desconcierto al estar “por primera vez” en un grupo, en donde tuvieron la libertad de hablar y compartir sus propias experiencias, pensamientos y sentimientos. De distintas maneras se manifestaron situaciones de resistencia al cambio ante una forma de trabajo grupal, desconocida hasta ese entonces para ellos/ellas, lo cual les provocaba ansiedad; sin embargo, en menor o mayor medida lograron superar las dificultades que surgieron, aprovecharon las experiencias y construyeron grupos de aprendizaje, mediante la cooperación entre ellos/ellas, lo que les permitió, a cada quien según sus posibilidades, además de adquirir conocimientos (aspecto informativo), desarrollar aptitudes y cambiar actitudes (aspecto formativo).

La observación de los cambios en las y los participantes en los procesos grupales y sus palabras en las sesiones de evaluación y cierre de los cursos consolidan aún más la convicción de la importancia de que las educadoras y educadores, entre ellos las y los Orientadores Educativos, participen en procesos de formación grupales inspirados en la concepción operativa de los grupos e incorporen la estrategia de trabajo grupal en el quehacer educativo cotidiano.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el “Proyecto Quetzalcóatl” que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública, cuya recuperación y análisis constituye el motivo central de esta tesis, se fundamentó en la concepción operativa de los grupos; en tal virtud, en el siguiente Capítulo se presenta información sobre el origen y desarrollo de la concepción operativa de los grupos, su inclusión en México y sus planteamientos básicos.

CAPÍTULO III. LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS

En este Capítulo se explican las condiciones sociopolíticas que permitieron la incorporación del pensamiento grupal en México, el debate educativo en la década de los setenta, así como la influencia de las y los emigrados argentinos y uruguayos -muchos(as) de ellos(as) exiliados(as)- en la incorporación y desarrollo de la Concepción Operativa de los Grupos en México, principalmente en la educación superior.

Como se ha mencionado en los Capítulos anteriores, el “Proyecto Quetzalcóatl” fue un modesto intento de incorporar algunos elementos de la Concepción Operativa de los Grupos en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional para estudiantes de tercer grado en una Escuela Secundaria Pública; en tal virtud, en este Capítulo se presentan algunos conceptos básicos de la teoría de los grupos operativos, del Dr. Enrique Pichon Rivière, que constituye uno de los pilares de la Concepción Operativa de los Grupos.

3.1 CONDICIONES SOCIOPOLÍTICAS QUE PERMITIERON LA INCORPORACIÓN DEL PENSAMIENTO GRUPAL EN MÉXICO

Para ubicar el contexto en el que surge y se desarrolla la concepción operativa de los grupos en México es necesario tener en cuenta las aportaciones de Angel Díaz Barriga (1993), quien en su libro “Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial”, hace las siguientes consideraciones:

La década de los sesenta fue particularmente importante para la incorporación del pensamiento grupal en México.

La crisis social provocó un profundo malestar en la sociedad que en gran parte se expresó a través de los movimientos de los ferrocarrileros, los maestros y los médicos, en 1958 y 1965, y tuvo un punto culminante en el movimiento estudiantil-popular que concluyó trágicamente el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. (Recuérdese que en aquella fatídica fecha el ejército mexicano asesinó a un número

indeterminado de estudiantes y pueblo en general que luchaban por las libertades democráticas en nuestro país).

Esta efervescencia de participación popular permitió que emergieran los colectivos como un fenómeno de la sociedad actual.

Fue en un contexto sociopolítico, marcado por la participación social e incorporación de algunos cuadros del movimiento de 1968 como funcionarios en algunas universidades y en el gobierno, en el que se llevó a cabo la Reforma Educativa en México, lo que contribuyó a la incorporación de diversas concepciones y prácticas grupales.

3.2 EL DEBATE EDUCATIVO EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA

Díaz Barriga (1993), señala que en el pensamiento educativo de finales de la década de los sesenta había un cierto tipo de paradigma vinculado al conocimiento positivista de las ciencias del comportamiento y que tal situación se profundizaría con la invasión a México, en la década de los setenta, del pensamiento educativo tecnocrático-eficientista que se originó en los Estados Unidos a través del cual se pretendía renovar a las instituciones educativas mediante la incorporación de un modelo educativo que se definía como "científico". En aquel momento en la educación había una avidez de transformación y búsqueda de nuevas propuestas para mejorar la educación. Precisamente fue en esta coyuntura de cambios en la educación en donde se ubica la incorporación de las propuestas grupales.

En este escenario de búsqueda de cambios en la educación fue en el que surgieron distintas propuestas para trabajar con grupos. Al principio se incorporaron tendencias vinculadas con la dinámica de grupo de Kurt Lewin por su visión industrial de la sociedad que estaba acorde con la modernización eficientista que se buscaba en aquel momento.

3.3 EL EXILIO DE ARGENTINOS Y URUGUAYOS Y SU INFLUENCIA EN LA INCORPORACIÓN DE LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS EN MÉXICO

El escenario descrito en el punto anterior era el predominante cuando llegaron las y los emigrantes argentinos y uruguayos, muchos de los cuales

eran exiliados, que emigraron de sus países debido a la situación política provocada por las represivas dictaduras que dominaban en sus países del Cono Sur.

Algunos de los exiliados argentinos y uruguayos eran psicoanalistas, otros habían sido discípulos de Enrique Pichon-Rivière, otros docentes o alumnos de la Escuela Privada de Psicología Social que fundó Pichon-Rivière. Esta fue la razón por la cual su llegada influyó decisivamente en la incorporación de la concepción operativa de los grupos en México. Esta propuesta teórica y técnica tuvo un singular impacto en algunas instituciones de educación superior.

Inicialmente fueron dos las instituciones que recibieron la influencia de esta propuesta de trabajo grupal:

a) El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM), que era un Centro de Formación Pedagógica de Profesores Universitarios, en donde Cayetano de Lella tuvo un papel importante en la difusión de la obra del Dr. Enrique Pichon-Rivière con el propósito de mejorar la calidad del personal docente de la UNAM. Testimonio del trabajo realizado son, entre otros, las publicaciones en su Revista "Perfiles Educativos" en la que se pueden encontrar valiosos artículos de Carlos Zarzar Charur, Rafael Santoyo, Octavio Chamizo, Ma. del Pilar Jiménez, Rodrigo Páez Montalbán, por mencionar algunos.

b) Las licenciaturas -en particular la de Psicología- de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), en donde fue fundamental la aportación de Armando Bauleo para la incorporación de la concepción operativa de los grupos porque coincidió con un momento en el que se estaban gestando cambios en la institución. En la UAM-X, a través de los años se han abierto distintas líneas de investigación. Un producto importante, entre otros, es la elaboración del Proyecto de Maestría en Psicología Social (Área Grupal e Institucional) en diciembre de 1979, cuyo coordinador fue Gregorio Kaminsky; su replanteamiento y reelaboración que dió origen al diseño del Proyecto de Maestría en Psicología Social en Grupos e Instituciones, en noviembre de 1988, cuya coordinadora fue Margarita Baz; y la relativamente reciente apertura de la Maestría en

Psicología Social en Grupos e Instituciones y el Doctorado en Ciencias Sociales, en el Área de Grupos e Instituciones.

Además de estas instituciones públicas en las que se difundió la obra pichoniana, surgieron dos instituciones privadas que tenían como propósito explícito la formación de coordinadores de grupos operativos: La Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC) y el Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO).

La fundación de ambas instituciones privadas es relatada por Luis Tamayo Pérez, en su artículo "Acerca de la historia de los grupos operativos", publicado en la Revista "Psicología y Sociedad" de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Luis Tamayo, después de hablar de las aportaciones de Armando Bauleo en la UAM-X y de Cayetano de Lella en el CISE de la UNAM, expresa que por aquellos tiempos Marcos Bernstein, quien era un docente reconocido de la Escuela de Pichon, llegó a México y dió algunas pláticas en el CISE y otra en la casa de Carlos Schenquerman, quien ya desde antes pero con mayor vigor después de la visita de Bernstein formó grupos de estudio que eran coordinados por él con el propósito de aprender a coordinar grupos operativos. Después de algunos años, Schenquerman decidió abrir la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC). Sin embargo, debido a problemas que surgieron en EIDAC, derivados del manejo político-institucional, a los pocos meses de iniciada hubo una renuncia masiva de docentes, coordinadores, observadores y estudiantes. De este desprendimiento surgió el Taller de Aprendizaje e Investigación en Grupo Operativo (TAIGO).

EIDAC y TAIGO son -hasta donde se tiene información- las dos únicas instituciones privadas que forman coordinadores de grupos operativos, en un período académico de cuatro años en donde además de participar como integrantes de los grupos operativos las y los estudiantes realizan prácticas supervisadas de observación y coordinación de grupos.

TAIGO sigue la línea de trabajo de grupo operativo de acuerdo con los planteamientos de Pichon-Rivière.

EIDAC, por su parte, a partir de un replanteamiento de la teoría y la técnica de los grupos operativos y en virtud de -como expresa Carlos Schenquerman (1987b)- "ser fieles al espíritu de Pichón-Rivière y no a su letra", es decir a partir de "poner a trabajar la teoría" confrontándola con la práctica y

enriqueciéndola con nuevas aportaciones, ha arribado a la construcción de una propuesta diferente: los Grupos Elaborativos de Simbolización.

Tanto EIDAC como TAIGO han realizado múltiples experiencias de coordinación de grupos con distintas poblaciones en diferentes ámbitos de intervención.

Las experiencias llevadas a cabo por instituciones públicas y privadas como el CISE-UNAM, la UAM-X, EIDAC y TAIGO, no son las únicas. Diversos profesionales como Jaime Winkler, Juan Tubert, Horacio Foladori, entre otros, han desarrollado experiencias grupales desde la concepción operativa de los grupos.

¿Cómo influyeron los cambios en la educación antes descritos en la Orientación Educativa de las escuelas secundarias?

Como se mencionó en párrafos anteriores, a finales de la década de los años sesenta y principios de los setenta había una avidez de transformación y búsqueda de nuevas propuestas para mejorar la educación. La Reforma Educativa que se produjo a principios de la década de los años setenta contribuyó a la incorporación de diversas concepciones y prácticas grupales, entre ellas la concepción operativa de los grupos que tuvo un importante impacto en algunas instituciones de educación superior.

Estos cambios favorables que se producían principalmente en la educación superior no llegaron de la misma manera a la educación secundaria. Por el contrario, como ya se explicó el Capítulo I, con la Reforma Educativa de 1974 se suprimió la hora semanal de la Orientación Educativa en el tercer grado que se había instituido en el Plan de Estudios de Segunda Enseñanza de 1960, por lo que el cambio fue contraproducente para las y los Orientadores Educativos.

Además, la incorporación de las concepciones y prácticas grupales en la educación superior universitaria (la no-directividad, de Carl Rogers; la teoría de los grupos, de Pichon-Rivière) "no llegaron" a la educación secundaria. En el mejor de los casos, lo "novedoso" era la inclusión en el trabajo educativo de técnicas grupales aisladas derivadas de la dinámica de grupos de Kurt Lewin, que tenía una visión industrial de la sociedad y estaba acorde con la modernización eficientista que se buscaba en aquel entonces, por lo que la incorporación del trabajo en grupo fue principalmente instrumental.



157161

Mientras que la concepción operativa de los grupos tuvo su esplendor a finales de la década de los setenta y mediados de los ochenta, lapso durante el cual se realizaron ininidad de experiencias grupales en distintos ámbitos, su influencia no llegó ni ha llegado aún, a finales de los noventa, a la formación de docentes de educación secundaria y mucho menos al trabajo directo con los grupos, por lo que el "Proyecto Quetzalcóatl", pese a las limitaciones que haya tenido, es una experiencia valiosa porque es un modesto intento de incorporar algunos elementos de la concepción operativa de los grupos en el trabajo de la Orientación Educativa en una escuela secundaria pública.

3.4 ¿QUÉ ES LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS?

La Concepción Operativa de los Grupos es una concepción amplia de la teoría y la práctica de los grupos. Se fundamenta en una concepción de Psicología Social, de la que se deriva la corriente de los Grupos Operativos, e incorpora aportaciones de la Orientación Psicoanalítica de los Grupos así como del Análisis Institucional. Como se puede apreciar, si bien es cierto que una parte importante de la concepción operativa de los grupos es la corriente de los grupos operativos dicha concepción no se reduce al manejo instrumental de una técnica específica.

3.4.1 Concepción de Psicología Social

Enrique Pichon-Rivière (1983), creador de la teoría y la técnica de los grupos operativos, expresa que la psicología social en la que fundamenta su teoría se inscribe en una crítica de la vida cotidiana, es decir, que aborda al sujeto inmerso en sus relaciones cotidianas. Concibe al hombre como:

"un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan".²⁷

La psicología social que postula tiene como objeto de estudio el desarrollo y transformación de la relación dialéctica entre la estructura social y la

²⁷ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1983). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Nueva Visión. Buenos Aires. p. 206.

157161

fantasía inconsciente (y la configuración del mundo interno) del sujeto basada en sus relaciones de necesidad.

Considera que el sujeto es producido en una praxis y que en él se sintetiza la interacción entre individuo, grupos y clases.

Pichon-Rivière (1983) plantea que el campo operacional y privilegiado para el estudio del objeto de la psicología social es el grupo porque posibilita la indagación acerca del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo).

3.4.2 Concepción de la Didáctica

A partir de sus planteamientos teóricos Pichon-Rivière (1983) hace aportaciones a la Didáctica a la que considera como:

“una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)”.²⁸

En el caso del “Proyecto Quetzalcóatl”, que como se mencionó en los Capítulos anteriores consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional para las y los estudiantes de tercer grado de educación secundaria, se eligió la estrategia de trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, porque precisamente se pretendía que las y los estudiantes:

- * Obtuvieran información relacionada con los factores que intervienen en la decisión vocacional, las opciones dentro del Sistema Educativo Nacional, los requisitos de ingreso y las características de las distintas carreras profesionales, entre otros aspectos (tarea informativa). Y, además:

²⁸ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Op. cit.*, p. 208.

* Tuvieran la posibilidad de construir un grupo de aprendizaje en el que pudieran:

- Desarrollar aptitudes (tarea formativa) como la escucha y la observación de las actitudes de sí mismos(as) y de sus compañeros(as); y,

- Modificar algunas actitudes (tarea formativa), tales como:

a) Transitar de la dependencia hacia el Orientador Educativo que se expresa en la expectativa de que sea éste quien le diga qué hacer con sus vidas, al reconocimiento de que son ellos/ellas quienes tienen que pensar y decidir qué hacer con *sus* propias vidas.

b) Cambiar la actitud pasiva de sólo recibir la información que le proporcione el Orientador Educativo a una actitud activa de búsqueda de la información que le interese sobre su futuro vocacional.

c) Dejar de ser sólo expectador(a) y depositario(a) de información en un proceso de enseñanza-aprendizaje a tener una actitud activa y protagónica en la construcción de su propio conocimiento en un grupo de aprendizaje.

d) Pasar de una actitud individualista y de competencia al estar en grupo y reconocer la importancia del trabajo colectivo y cooperativo con otros sujetos que enfrentan situaciones problemáticas comunes, así como el reconocer y tolerar las diferencias que existen como parte de la diversidad.

Como se puede apreciar, el “Proyecto Quetzalcóatl” no sólo tuvo una finalidad informativa sino también formativa.

3.4.3 Concepción de Aprendizaje

En relación con la noción de aprendizaje que subyace en sus planteamientos Pichon-Rivière (1983) expresa que entiende al aprendizaje como:

“la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla”²⁹

La noción de aprendizaje está íntimamente vinculada con el criterio de *adaptación activa a la realidad*, entendida como la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio.

3.4.4 La Técnica Operativa de los Grupos

De acuerdo con Pichon-Rivière (1983), la técnica operativa de grupo, independientemente de sus objetivos (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etc.) tiene como fin que las y los participantes en el grupo aprendan a pensar en una co-participación del objeto de conocimiento, considerando que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales. A partir de la participación de las y los integrantes en el abordaje de las dificultades que se presentan en los diferentes momentos de la tarea grupal se movilizan estructuras estereotipadas que surgen para controlar las ansiedades que se generan ante los cambios pero constituyen obstáculos para la comunicación y el aprendizaje.

3.5 LA TEORÍA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS: CONCEPTOS BÁSICOS

La teoría de los grupos operativos fue creada por el Dr. Enrique Pichon Rivière quien incorporó en su propuesta grupal las aportaciones del psicoanálisis y del marxismo, así como planteamientos de diversos enfoques sobre los grupos.

En este apartado se explicarán algunos conceptos básicos de la teoría y la técnica de los grupos operativos.

²⁹ *Ibidem*, p. 211.

3.5.1 Grupo

Una pregunta que surge frecuentemente en los cursos sobre los grupos es ¿Qué es un grupo? Existen múltiples definiciones sobre los grupos que derivan de diferentes teorías. En el caso de los grupos operativos una definición clásica es la de Enrique Pichon-Rivière (1983), quien define al grupo como:

"El conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad".³⁰

Estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

La definición anterior es la que aparece por lo general en diversos trabajos sobre grupos operativos. Empero, Carlos Schenquerman (1987), uno de los discípulos del Dr. Enrique Pichon-Rivière, a partir de un replanteamiento teórico y técnico de los grupos operativos propone la siguiente definición:

"Grupo es la materialidad objetivada de un proceso que intentan llevar a cabo un conjunto de sujetos quienes compartiendo un tiempo y un espacio determinados a priori en su continuidad y su constancia, en el que cada uno es medio en el proyecto del otro, se unen para apropiarse de un objetivo que les es común y les da sentido a su praxis, este objetivo determinará la dirección del proceso y la consecución del mismo se denominará meta. El sujeto del conjunto con sus acciones individuales producirá al grupo requiriendo una constante conciencia crítica para llegar a la transformación del proceso y de sí mismo evitando las posibilidades de disolución, dispersión o fragmentación así como de ser fagocitado por el todo. Se tratará, en fin, de ser uno con todos superando el 'nosotros' que oculta al sujeto".³¹

³⁰ *Ídem.*

³¹ SCHENQUERMAN, Carlos. (1987b). *Ficha de trabajo N° 1, 4ª parte*. (Primer año). Documento de trabajo de circulación interna (mimeo). Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), México.

Esta definición cuestiona y rompe con la de Enrique Fichon-Rivière. Es el resultado de "poner a trabajar" su teoría, de ser fiel al espíritu de Fichon pero no a su letra. No obstante, la definición de Carlos Schenquerman es sólo una propuesta para pensar sobre ella y generar otras ideas.

Existen varios puntos a destacar en las definiciones de ambos autores. Algunas diferencias en los términos parecerían no tener tanta importancia pero sí la tienen porque detrás de las palabras hay implicaciones teóricas diferentes.

La definición de Fichon-Rivière empieza considerando al grupo como:

"El conjunto restringido de personas ..."

La definición de Carlos Schenquerman dice que:

"Grupo es la materialidad objetivada de un proceso que intenta llevar a cabo un conjunto de sujetos ..."

Aquí aparece la idea de *proceso*, es decir de cambio con una dirección, que *intenta llevar a cabo*, puesto que no siempre se logra construir un grupo por la reunión de las personas ni por la mejor buena voluntad de cada una de las partes porque existen procesos subjetivos e intersubjetivos que pueden favorecer u obstaculizar la constitución de un grupo; pero, la diferencia a destacar entre ambas definiciones es que mientras en una se habla de *personas* en la otra de *sujetos*, lo cual marca una diferencia.

De acuerdo con Ferrater Mora (1978):

"El término latino persona tiene entre otros significados (...) el significado de "máscara". Se trata de la máscara que cubría el rostro de un actor al desempeñar su papel en el teatro, sobre todo en la tragedia. Persona es el "personaje", y por eso los "personajes" de la obra teatral son dramatis personae. A veces se hace derivar persona del verbo persono (infinitivo personare), "sonar a través de algo" - de un orificio o concavidad-, "hacer resonar la voz", como la hacía resonar el actor a través de la máscara. El actor "enmascarado" es, así, alguien "personado", personatus."³²

³² FERRATER Mora. (1978). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. 8ª ed. Sudamericana, Buenos Aires. p. 328.

Por otra parte, el término “sujeto” tiene el siguiente origen:

Sujeto del latín subjectum, participio pasado de subjicere (poner debajo).

Desde una perspectiva psicoanalítica, no se hablaría, en sentido estricto, de “personas” (que hace alusión a la “máscara” exterior), sino más propiamente dicho de sujetos (que están detrás de la “máscara”); sujetos psíquicos marcados por el conflicto (de dos tendencias en pugna) y por la escisión que la represión psíquica marca ante este conflicto. La represión psíquica se produce por la necesidad de los seres humanos de reprimir aquellos contenidos que si aparecieran en la consciencia provocarían dolor, displacer, y a los cuales se les rechaza para evitar dicho displacer, dando así origen a los procesos inconscientes.

Otro aspecto de las definiciones de ambos autores que es conveniente destacar es la parte final. La definición de Enrique Pichon-Rivière (1983) termina de la siguiente manera:

“(…) Estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”.

Por su parte, Carlos Schenquerman (1987b) finaliza así:

“(…) El sujeto del conjunto con sus acciones individuales producirá al grupo requiriendo una constante consciencia crítica para llegar a la transformación del proceso y de sí mismo evitando las posibilidades de disolución, dispersión o fragmentación así como de ser fagocitado por el todo. Se tratará en fin de ser uno con todos, superando el ‘nosotros’ que oculta al sujeto”.

También, es necesario destacar que Pichon-Rivière (1983) habla de “mecanismos de asunción y adjudicación de roles”, mientras que Carlos Schenquerman (1989) hace una crítica de la teoría de los roles, misma que se explicará más adelante (Ver el punto 3.6 Algunas críticas a los planteamientos teóricos de los grupos operativos, en este mismo Capítulo III, p. 103).

Por otra parte, es importante subrayar la importancia de la expresión “ser uno con todos” superando “el ‘nosotros’ que oculta al sujeto”.

En el planteamiento que hace Carlos Schenquerman (1987b) se pretende superar la idea de que la finalidad de los grupos sea formar un “nosotros”, y “ponerse la camiseta” del “mismo equipo”. Si bien es cierto que es necesario

que dentro del proceso de constitución de un grupo haya un momento de *fusión* en el que las y los integrantes se sientan parte de *un todo*, y que este momento es básico, fundamental, también es cierto que se requiere que las y los integrantes del grupo no se queden “atrapados”, “encapsulados” en la “ilusión grupal” de sentirse “completos”, con la sensación de que “ya no les falta nada”. El momento de fusión les permite reconocerse y sentirse dentro de un “nosotros” y producir una sensación de omnipotencia, de completud: es un momento cálido, reconfortante, gratificante, “apapachador”; sin embargo, es improductivo si no se logra superar porque existe el riesgo de que detrás de un “nosotros” se pierda de vista a los sujetos que constituyen el grupo; se corre el riesgo de que se diluyan, se tapen, se oculten las diferencias; y, precisamente, lo que enriquece los procesos grupales son las diferencias, las distintas aportaciones de los sujetos participantes.

Reconocer las diferencias, tolerarlas, trabajar con ellas, implica un proceso que no es fácil, pero es parte de la finalidad del trabajo en grupos desde la perspectiva que plantea Carlos Schenquerman (1987b) quien también expresa que en el planteamiento de lograr un “nosotros” como finalidad de otras propuestas grupales subyacen supuestos ideológicos en cuanto a la intención de subordinar lo singular a lo fusional, abrochando al sujeto de manera alienada al cuerpo-grupo que contribuyó a crear.

Con las definiciones de grupo presentadas anteriormente queda claro que el grupo es “un punto de llegada” y no un “punto de inicio”, es decir, que no se inicia siendo grupo sino que en todo caso se puede llegar a ser grupo, a través de un proceso en donde se requiere la participación del conjunto de sus integrantes en torno a un objetivo común.

En el caso de las escuelas secundarias es común escuchar expresiones como trabajo con “x” número de grupos. Pero, ¿En realidad son grupos? ¿Realmente se favorece la constitución de grupos? No en todos los casos. Basta ver la disposición del mobiliario -en hileras- en donde las y los estudiantes literalmente “se dan la espalda” y la comunicación que se genera, por lo regular en una relación del docente hacia un(a) alumno(a), para darse cuenta que aunque estén en el mismo salón (espacio), en el mismo horario (tiempo) con un objetivo común (aprender los contenidos de la materia y “pasar de año”) no necesariamente se favorece la construcción de grupos.

3.5.2 Los Grupos Operativos

Los *grupos operativos* son grupos centrados en la *tarea*, en donde los sujetos *operan* para lograr un objetivo común. Parten de la idea de Enrique Pichon-Rivière (1983) de que *a mayor heterogeneidad de sus miembros y mayor homogeneidad en la tarea hay una mayor productividad*.

Según Carlos Schenquerman (1987b), en Pichon-Rivière surgió la idea de los grupos operativos al ver el trabajo que llevaban a cabo los comandos que realizaban acciones coordinadas para lograr un fin común como colocar algún explosivo o dinamitar una torre de energía eléctrica; estas personas tenían que realizar una acción que requería la *co-operación* de todos porque lo que hiciera cada uno era vital para lograr sus propósitos; así, cada uno cumplía un rol diferenciado, complementario y funcional; cada uno con sus aportaciones, con sus esfuerzos, con sus acciones, hacía posible el logro de un objetivo común.

Carlos Schenquerman (1987b), expresa que ignora la razón por la cual Pichon-Rivière (1983) denominó a su propuesta "grupos operativos" y no "grupos comandos" pero en cualquier caso lo celebra porque el término "comandos" podría evocar a los comandos militares que formaron parte del aparato represivo de la feroz dictadura militar en Argentina.

3.5.3 Tarea Explícita y Tarea Implícita

Los grupos operativos son grupos centrados en la tarea.

Por *tarea* se entiende a aquello que convoca a las y los participantes en un grupo a reunirse alrededor de un mismo trabajo grupal.

La *tarea explícita* está representada por el o los objetivos que se pretenden lograr y por lo cual los integrantes se reúnen en un tiempo y espacio determinados. La tarea explícita es el *para qué* se reúnen; puede ser para aprender teoría o práctica o ambas.

La *tarea implícita* consiste en la elaboración de las ansiedades y la superación de los obstáculos que surgen en el proceso de construcción de un grupo de aprendizaje y en el abordaje de la tarea explícita.

Si bien es cierto que todos los implicados en un grupo tienen la responsabilidad de trabajar tanto en la tarea explícita como en la implícita,

la primera recae más en los integrantes del grupo y la segunda en el Equipo Técnico de Coordinación del grupo.

En el "Proyecto Quetzalcóatl" la tarea explícita fue que *las y los estudiantes reflexionaran acerca de lo que pensaban hacer en el futuro, después de terminar sus estudios de secundaria.*

La tarea implícita consistió en favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje en el que las y los estudiantes que participaran en la experiencia se expresaran en un clima de libertad y confianza, para lo cual es necesaria la elaboración de las ansiedades que se generan durante el proceso grupal.

3.5.4 Nivel Manifiesto y Nivel Latente

De acuerdo con Pichon-Rivière (1983) en los grupos se pueden distinguir dos niveles: el *manifiesto* y el *latente*.

El *nivel manifiesto* se ubica en el plano de lo explícito, de lo directamente observable, de lo que se percibe a través de los sentidos.

El *nivel latente* se refiere al plano de lo implícito, de lo no-dicho, de aquello que no se manifiesta directamente pero que se encuentra presente aunque no se "vea" y puede favorecer u obstaculizar el proceso grupal. En el nivel latente se encuentran las ansiedades, las fantasías, los deseos, etc.

Cabe señalar que en los grupos operativos de aprendizaje no se pretende trabajar con contenidos inconscientes -que son más propios de los grupos terapéuticos cuyo objetivo es la cura- sino que se trabaja lo latente, que se ubica en la instancia preconscious-consciente, porque su objetivo no es la cura sino el aprendizaje; aunque, como señala José Bleger (1977), psicoanalista argentino que trabajó con Pichon-Rivière, un aprendizaje bien realizado tiene efectos terapéuticos colaterales.

Por lo que respecta al "Proyecto Quetzalcóatl", en el nivel manifiesto lo que se observaba era un conjunto de estudiantes de tercer grado reunidos en el mismo salón (Aula del 3º "A") hablando sobre lo que sentían y pensaban en ese momento.

En el nivel latente, lo que se percibía era la ansiedad persecutoria -sobre todo en las primeras sesiones- que se expresaba en la dificultad para hablar,

en la “pena y vergüenza”, en el temor a “regarla” y en el no saber cómo “los veían” los demás.

Y no era para menos: se enfrentaban a una forma de trabajo desconocida para ellos/ellas. Estaban ante la presencia de un Orientador y una Orientadora que aunque les eran conocidos realizaban funciones distintas a las que hacían comúnmente como escuchar, observar, guardar silencio, hacer anotaciones en el cuaderno, etc. Estaban ante compañeros(as) de otros grupos que también les eran desconocidos(as) y con compañeros(as) de su mismo grupo que aunque ya los conocían ahí se relacionarían de una manera distinta a como lo hacían en su grupo de referencia. Además, los contenidos los “tocaban” directamente porque los invitaban a interrogarse sobre ellos/ellas mismos(as) y su futuro.

Por el contrario, en la última sesión lo que predominó fue la ansiedad depresiva ante el término de la experiencia y la proximidad del fin del último curso de la escuela secundaria en la que habían transcurrido tres años de sus vidas los últimos años de su niñez y los primeros de su adolescencia.

Precisamente, parte de la labor del coordinador del grupo es favorecer que las y los estudiantes se sientan con la libertad, seguridad y confianza para expresar lo que sienten y pensar sobre ello; de este modo podrán elaborar las ansiedades que se producen en el proceso grupal y ampliar los márgenes de comprensión de sí mismos.

No es obvio señalar que las ansiedades referidas no sólo las sienten las y los estudiantes sino que también están presentes en el/la coordinador(a) y en el/la observador(a).

3.5.5 Roles

En la concepción clásica de los grupos operativos (Pichon-Rivière, 1983) se pueden distinguir dos tipos de roles:

- a) Los prescritos, que corresponden a los de *coordinador(a)* y *observador(a)*; y
- b) Los adscritos, que son los roles de *líder de tarea*, *saboteador*, *portavoz* y *chivo expiatorio*.

El rol de *líder de tarea* lo cumple aquel que dirige sus esfuerzos a la consecución de la tarea grupal.

El rol de *saboteador* lo juega aquel que es líder de la resistencia al cambio; es la contrapartida del líder de tarea. Esto no quiere decir que todo cambio sea “bueno” y toda resistencia al cambio sea “mala” y que el líder sea “bueno” y el saboteador “malo”, pues no tiene una connotación moral. El líder de tarea puede estar haciéndose cargo de los deseos de cambiar y el saboteador de los aspectos resistenciales del cambio que hay en un grupo; sin embargo, el deseo de cambiar y el temor al mismo pueden coexistir al mismo tiempo y, aunque se manifieste en dos partes separadas en el grupo, en realidad pueden estar en cada uno de los y las integrantes del grupo.

El rol de *portavoz* lo cumple aquel miembro del grupo que con lo que expresa, a través del lenguaje verbal o no-verbal, da cuenta, enuncia y denuncia -aunque no lo tenga claro conscientemente- algo que ocurre en el nivel latente. El rol del portavoz se produce por el entrecruzamiento de lo que ocurre en la propia historia del sujeto (su “verticalidad”), y el momento por el que atraviesa el grupo, es decir, la historia del grupo (la “horizontalidad”).

En la experiencia grupal del “Proyecto Quetzalcóatl” el rol de portavoz se observó cuando en una de las primeras sesiones un estudiante expresó: “Me da pena y vergüenza para hablar” ¿Quiere decir que sólo él sentía pena y vergüenza para hablar? ¿El sería el único “vergonzoso”? No, él sólo fue el portavoz de algo que estaba latente en el grupo. Lo más probable es que en una parte de cada uno(a) de las y los demás estudiantes también había un sentimiento de “pena y vergüenza para hablar”.

El rol de *chivo expiatorio* se produce cuando hay una depositación masiva de aquellos aspectos negativos, indeseables, desagradables, ansiógenos de las y los demás integrantes del grupo en otro(a) que pasa a ocupar el lugar del chivo expiatorio.

Aquí se puede apreciar el “*Esquema de las tres D*” (RIVIÈRE, 1983):

a) El *Depositante* (aquel o aquellos/as que depositan los aspectos “negativos” que hay en ellos/as, en otro/a participante);

b) Lo *Depositado* (los aspectos desagradables, indeseables, ansiógenos que se depositan); y,

c) El *Depositario* (el que ocupa el lugar de chivo expiatorio, al que le depositan los aspectos “negativos” que hay en las y los demás.

El mecanismo que predomina es el de la proyección. Dos refranes populares ilustran claramente este mecanismo: “Es más fácil ver la paja en el ojo ajeno que la viga en el propio”, y “Lo que no quieres ver, en tu casa lo has de tener”.

En el caso del surgimiento de los chivos expiatorios se pueden distinguir dos movimientos:

- 1) Depositación masiva de los aspectos negativos, indeseables, desagradables, ansiógenos, en alguien (chivo expiatorio); y,
- 2) Segregación del “chivo expiatorio”, para que no “contamine” a las y los demás.

Cabe señalar que aunque el que ocupa el lugar de chivo expiatorio aparece como el más “débil” en realidad es el más “fuerte” porque es el que se hace cargo de los problemas que hay en las y los demás -sin negar los que pueda haber en él/ella-.

Cuando en un grupo se “chiva” a alguien es necesario que se reflexione qué le ocurre a cada quien, por qué se produce la depositación, qué es lo que se proyecta y se deposita, para que cada uno de los y las integrantes del grupo se haga cargo de lo que le corresponde, es decir, es necesario “repartir” la depositación.

En el caso del trabajo en Orientación Educativa un ejemplo de “depositación” es el que ocurre en las Juntas de Evaluación en las que se revisa la situación de aprovechamiento de las y los alumnos.

Ante la reprobación escolar de las y los educandos, las y los docentes, generalmente, dan su “veredicto” unánime: los responsables de la reprobación son las y los alumnos. ¿Las Razones? Porque “son flojos”, “irresponsables”, “no quieren estudiar”, etc. Las medidas que se proponen son: “si no quieren estudiar, mejor que se vayan a sus casas no vayan a contagiar a los demás”. ¿Y las y los maestros? ¿Y la institución? ¿Y las metodologías de trabajo? ¿Y los planes de estudio? ¿Y el contexto?, etc. Todo ello se salva y todo sigue igual porque ya hay un culpable: la o el estudiante.

En este ejemplo se ven claramente los dos movimientos para el surgimiento del “chivo expiatorio”:

- 1) *Deposición masiva* de los “males” de la escuela en las y los alumnos que reprobaban materias.
- 2) *Segregación*, para que no “contaminen” a los demás: “Si no quieren estudiar, mejor que se vayan a su casa” (porque) “Una manzana podrida, pudre a las demás”.

Lo curioso es que si se les pregunta a las madres y padres de familia acerca de la reprobación de sus hijos(as) dicen que “la culpa” es de las y los maestros. Y si se les pregunta a éstos/as contestan: “¡Ah!, también es culpa de los padres/madres de familia que no se preocupan por sus hijos”. Aquí se pueden observar casos típicos de “deposiciones” que pretenden “explicar” una problemática que es compleja.

También, se nota en la práctica educativa que ante una misma situación hay quienes expresan su deseo de hacer cambios y quienes se oponen a ello.

Es importante apuntar que cuando en un grupo se produce una bipolarización entre el líder de tarea y el saboteador -líder de la resistencia al cambio-, lo que en ese momento aparece como dos partes separadas y opuestas del mismo grupo, son en realidad dos partes que hay en cada uno de las y los integrantes del grupo; es decir, en cada uno puede haber una parte que quiere cambiar y al mismo tiempo otra parte que no quiere cambiar, que le cuesta trabajo hacerlo, por las ansiedades que se generan frente a los cambios.

Es necesario señalar que los sujetos implicados en un grupo pueden no ser conscientes del rol que están jugando, es decir, no se proponen intencionalmente, conscientemente, estar en el rol de chivo expiatorio, saboteador, portavoz o líder de tarea. Cada quien juega el rol que puede jugar de acuerdo con su propia historia y con el momento por el que atraviese el grupo, en una circunstancia determinada y en un contexto específico.

3.5.6 Pretarea, Tarea y Proyecto

Enrique Pichon-Rivière (1983) plantea que en los grupos operativos se pueden distinguir tres momentos: *Pretarea, Tarea y Proyecto*.

En la *pretarea* aparecen técnicas defensivas para no entrar en tarea, mismas que forman parte de la resistencia al cambio. En la *pretarea* hay confusión, indiscriminación, no se tiene clara la tarea, los objetivos aparecen confusos; predomina un “como si”, una simulación, una disociación, las y los integrantes del grupo hacen “como si” trabajaran en la tarea.

En el momento de *tarea* se produce el abordaje del objeto de conocimiento y la elaboración de las ansiedades que surgen frente al cambio; se logra la ruptura y superación de las pautas disociativas y estereotipadas, repetitivas, que provocan estancamiento en el aprendizaje de la realidad y deterioran la comunicación.

El momento de *Proyecto* es un momento de síntesis; en él se genera una planificación en un intento de trascender el “aquí” y el “ahora” y se produce una visión prospectiva del grupo.

3.5.7 Ansiedades Básicas

De acuerdo con Fichon-Rivière (1983), todo cambio genera resistencias al cambio y en el proceso de aprendizaje -en tanto que implica cambios- también surge dicha resistencia que se manifiesta a través de la aparición de dos miedos básicos:

“a) Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior.

b) Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio”.³³

La resistencia al cambio se expresa en las dificultades en la comunicación y el aprendizaje. La rigidez y el estereotipo obstaculizan el pensamiento y la acción grupal.

El planteamiento de Fichon-Rivière (1983) acerca de los miedos básicos que surgen ante al cambio se fundamenta en las aportaciones de la psicoanalista

³³ PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Op. cit.* p. 210.

inglesa Melanie Klein. De una manera general, y con el riesgo de caer en una visión simplista de las aportaciones kleinianas, se puede decir que Melanie Klein (SEGAL, 1975) plantea que en los primeros años de vida, en la relación del bebé con su madre, se pueden diferenciar dos posiciones: una esquizoparanoide y otra depresiva.

Se cree que en la posición esquizoparanoide el bebé hace una disociación entre una "mamá buena" y una "mamá mala". La mamá que alimenta, que da calor, seguridad, confianza, es la "mamá buena" y como la relación directa del bebé con la madre es a través del pecho entonces éste se representa como un "pecho bueno". En cambio, cuando la mamá no está presente, cuando el pecho no se presenta de inmediato, se genera frustración y angustia en el bebé -y como a nivel inconsciente no hay ausencia sino que todo es presencia- entonces, la ausencia de la madre, se representa como presencia pero de una madre "mala", de tal manera que el bebé se relaciona con un "pecho malo" que "ataca", "daña", "destruye", esta situación moviliza ansiedades en el bebé y mecanismos defensivos de disociación, proyección, introyección, idealización, etc. Luego entonces, no se percibe a la madre como unidad sino como una madre "buena" y otra "mala" que hace daño.

Posteriormente, y a partir del reconocimiento de que las partes "buenas" y "malas" en realidad forman parte de una misma madre, surge la posición depresiva. Aparece la culpa por las fantasías de agresión hacia la madre que se creía "mala" y el temor a que se destruya, y entonces hay un movimiento de reparación hacia el objeto amoroso "dañado".

De acuerdo con el planteamiento de Pichon-Rivière (1983), en el *miedo al ataque* subyace una *ansiedad paranoide*, y en el *miedo a la pérdida* una *ansiedad depresiva*; ambas coexisten y co-operan como parte de la resistencia al cambio.

En el trabajo cotidiano en la escuela secundaria es posible observar expresiones del miedo al ataque y miedo a la pérdida en múltiples situaciones.

Es común que las y los estudiantes sientan ansiedad cuando pasan al pizarrón a exponer algún tema o a contestar un examen oral. Sentados en su pupitre y sin participar se sienten más seguros. Al pasar al frente pierden el lugar en el que se sentían seguros(as) y al exponer tema también se "exponen" a las miradas (persecutorias) del grupo y a los cuestionamientos del/la docente (también persecutorio). El temor puede ser a "no saber" las

respuestas a las preguntas que les formulen, a quedar en evidencia y a “hacer el ridículo” ante las y los demás.

Una situación similar se observa cuando las y los docentes reciben la indicación de trabajar con un método diferente al que conocen. Hacen la siguiente disociación: “bueno” (el método conocido), y “malo” (el método nuevo, desconocido, que genera incertidumbre). Además de ser “malo”, el método novedoso genera ansiedad porque se desconoce y se cree que si se trabaja con él quizás no se obtengan los resultados esperados y a quien le reclamarán será a el/ella como docente. En este caso suele aplicarse aquel refrán de “más vale malo por conocido que bueno por conocer”.

En el caso de las y los estudiantes que participaron en los Talleres de Reflexión Vocacional, en el “Proyecto Quetzalcóatl”, la ansiedad persecutoria se manifestó a través de comentarios como: “Me da pena y vergüenza hablar”. “A veces no se reúnen las palabras para decir su diálogo”. “Tal vez algunos se sientan oprimidos porque entre todos oponen su diálogo, si hay titubeo entonces la ‘riegan’ y se preguntan cómo los ven los demás”.

El miedo a la pérdida, la ansiedad depresiva, se manifestó en la última sesión, al término de la experiencia grupal, que les remitía también al fin de la escuela secundaria porque estaban a unos días de concluir sus estudios. Algunas expresiones que surgieron fueron las siguientes: “Sí, creo que se siente nostalgia con quienes hemos convivido en la secundaria, con los maestros y con los compañeros. Pero nos estamos preparando para eso, sabíamos que nos teníamos que ir”. Y un alumno expresó con la voz entrecortada por el llanto: “Estuvo bien. Me gustaban los comentarios de los compañeros. Es la primera vez que estoy así en un grupo. Ahorita... quisiera... que no se acabaran las reuniones... porque me gustaban...”.

Éstas expresiones confirman que es importante que las y los Orientadores Educativos y docentes de educación secundaria favorezcan que las y los estudiantes expresen lo que sienten y piensan para facilitar la elaboración de las ansiedades que se generan durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.5.8 El Equipo Técnico de Coordinación

En el trabajo con grupos operativos se requiere de un Equipo Técnico de Coordinación el cual está constituido por un(a) coordinador(a) y un(a)

observador(a), quienes tienen funciones específicas y complementarias. Ambos cuentan con un Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) incorporado que les permite comprender las leyes estructurantes del proceso grupal. El Equipo Técnico de Coordinación favorece los procesos de comunicación y aprendizaje y acompaña al grupo a lo largo de su proceso.

De acuerdo con Enrique Pichon-Rivière (1983), el/la coordinador(a) cumple con una función de co-pensor(a). Su tarea es la de reflexionar con el grupo sobre la relación que establecen los integrantes entre sí y con la tarea grupal. Cuenta con dos herramientas básicas: el señalamiento (que opera sobre lo explícito, al expresar lo que está “a flor de piel”, a la vista de todos) y la interpretación (que es una hipótesis acerca del acontecer implícito) para explicitar aquello que no aparece como manifiesto a las y los integrantes del grupo pero que funciona como obstáculo para el logro del objetivo grupal.

El Equipo Técnico de Coordinación, a partir de su ECRO, detecta las situaciones latentes significativas (emergentes) que aparecen en lo explícito y remiten a formas implícitas de interacción. Precisamente, a través de la interpretación se puede hacer explícito lo implícito para modificar el campo grupal y posibilitar, a partir del autoconocimiento, la re-estructuración de las relaciones entre las y los integrantes del grupo y la tarea.

El trabajo con grupos operativos se pueden dividir en dos momentos complementarios:

- a) Un primer momento de información teórica, a través de una clase o mediante lectura de material bibliográfico; y,
- b) Un segundo momento, en el que las y los participantes re-trabajan la información del primer momento, relacionándolo lo que piensan y sienten en el “aquí” y “ahora”, con lo que les sucede en sus prácticas, en sus experiencias cotidianas, es decir, en el “allá y entonces”.

En el primer momento el/la coordinador(a) da información teórica y responde preguntas. En el segundo momento su función cambia: no da información teórica ni responde preguntas, su función es escuchar e intervenir sólo cuando lo considere conveniente, cuando haya algún obstáculo que dificulte la tarea grupal.

La función del/la observador(a) es tomar nota de lo que ocurre en cada una de las sesiones. Escribe la crónica del grupo; también registra los sentimientos que se le generan durante la sesión así como las hipótesis que le

van surgiendo acerca del acontecer grupal. Su presencia es silenciosa, es decir, no interviene verbalmente en las sesiones. Después de la sesión grupal reordena sus notas, reflexiona sobre lo que ocurrió en el grupo y se reúne con el/la coordinador(a) para reconstruir la crónica del grupo y complementar las anotaciones de ambos. Asimismo, el/la coordinador(a) y el/la observador(a) comparten y confrontan lo que ocurrió en el grupo y lo que les pasó a cada uno de ellos/ellas durante el desarrollo de la sesión, los pensamientos que les surgieron, las hipótesis que plantearon, los sentimientos que se desencadenaron ante alguna situación, hacia algún(a) o algunos(as) integrantes, hacia el grupo o la institución; es decir, reflexionan acerca de sus sentimientos contratransferenciales.

La posibilidad de reflexionar acerca de sus contratransferencias es importante porque permite “poner en palabras” lo que les ocurre cuando trabajan con los grupos, y disminuyen o evitan las posibilidades de que lo “actúen” con actitudes que los lleve a “salirse” de su función técnica y provoquen alteraciones contraproducentes en el proceso grupal.

En la reunión del/la coordinador(a) y el observador(a) también se piensa sobre los *emergentes temáticos* (puntos de la teoría que no quedaron suficientemente claros y sobre los que es necesario seguir trabajando), y sobre los *emergentes dinámicos* (aspectos latentes del grupo que surgieron en la sesión grupal); estos aspectos dan sentido a lo que Pichón-Rivière (1983) llama *didáctica de emergentes* porque precisamente dichos emergentes permiten reorientar y redefinir las acciones a seguir, tanto en el contenido de las próximas clases como en la “línea de trabajo” que se seguirá de acuerdo con el momento en el que se encuentre el grupo.

Si la función del/la coordinador(a) es la de ser un co-pensor(a) del grupo, esto es, “pensar con” el grupo y no “pensar por” el grupo, la función del/la observador(a) es la de ser un(a) “co-co-pensor(a)”.

La función del/la observador(a) es de suma importancia en el trabajo de coordinación de grupos. Con las anotaciones de cada una de las sesiones grupales, el/la coordinador(a) y el/la observador(a) elaboran una “devolución” que no es una síntesis de acontecimientos sino que pretende ser una historia significada del grupo.

En la última sesión se lee una “devolución”, se realiza una evaluación y un “cierre” del proceso grupal.

Existen otras modalidades sobre la función del/la observador(a). En algunas experiencias en las que se trabaja desde la concepción operativa de los

grupos, el/la observador(a) presenta verbalmente, al inicio de cada sesión, una “devolución” de lo que ocurrió en la sesión anterior. En la última sesión también presenta una “devolución final” sobre todo el proceso grupal.

3.5.9 El/la coordinador(a) en el lugar del/la "Sujeto Supuesto Saber"

El “Sujeto supuesto Saber” (SsS) es un planteamiento de Jacques Lacan (BRAUNSTEIN, 1987) que hace referencia al lugar que ocupa el/la psicoanalista en una relación de análisis y está directamente relacionado con el fenómeno de la transferencia. La necesidad de ubicar al/la analista en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” surge de la angustia que se genera en el paciente ante el “no saber” lo que le sucede, de ahí la necesidad de que haya alguien que “sepa” lo que le ocurre, y si ese alguien se presenta como psicoanalista entonces la transferencia se establece: “él/ella *sabe* lo que me pasa”.

Lo que el/la paciente no sabe es que el/la analista tampoco sabe lo que le pasa y, en cambio, el/la paciente sabe más de lo que cree que sabe. En realidad, parte de la labor de análisis consiste en que la o el paciente reconozca aquello que sabe, lo cual no es tan fácil porque implica confrontarse con un saber “que no se quiere saber” porque está íntimamente relacionado con la historia del sujeto y con aspectos dolorosos, que cuesta trabajo reconocer y que por el propio funcionamiento del aparato psíquico dichos contenidos displacenteros se reprimen y se envían al inconsciente.

En la relación médico(a)-paciente también el/la primero(a) ocupa el lugar del “Sujeto supuesto Saber”. Cuando se siente un dolor o un malestar y se ignora a qué se debe entonces se puede producir angustia por el desconocimiento de aquello que pasa en el interior del cuerpo y existe la necesidad de que alguien *sepa* lo que acontece.

Se visita al médico(a) porque de antemano se supone que él/ella *sabe* cómo curar, de lo contrario no se iría a consultarlo(a). Y en ocasiones cuando el/la médico(a) “pone en palabras” lo que el paciente siente físicamente, cuando da una explicación del tipo “no se preocupe, el dolor que siente se debe a ‘x’ razón y si toma estas medicinas se curará” pareciera como si por el hecho de saber a qué se deben los síntomas disminuyera la ansiedad por aquello que se desconocía y puede haber una sensación de “sentirse curado”, aún sin tomar la medicina.

En la relación educativa sucede algo análogo. Ante los ojos de las y los alumnos el/la Orientador(a) Educativo(a) es quien “sabe” acerca de su futuro vocacional y esperan pasivamente a que les diga qué es lo que “deben” seguir estudiando o qué “deben” hacer con sus vidas. Cuando las y los estudiantes van con el o la Orientadora Educativa tienen la expectativa de que les diga qué es lo que “deben” estudiar, qué es lo que más les “conviene” hacer. Esta situación se puede constituir en un “anzuelo” para el narcisismo del o la Orientadora Educativa que colocado(a) en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” puede instalarse en un lugar de omnipotencia y omnisciencia desde donde “guía” a los demás “mortales” por el “buen camino”.

Por el contrario, parte de la labor de la o el Orientador Educativo -como la del analista- es literalmente “prestar oreja” es decir *escuchar* a las y los estudiantes y “prestarles la oreja” para que ellos/as se *escuchen* a sí mismos/as de una manera diferente.

Que el Orientador Educativo ocupe el lugar del “Sujeto supuesto Saber” puede llevar a que también ocupe un lugar de poder con el riesgo de hacer un uso despótico y arbitrario del mismo. Esto se puede observar en las actitudes de algunos “Orientadores” que “regañan” y maltratan a sus alumnos(as) y hasta a los padres y/o madres de los mismos cuando los citan en la escuela. La tendencia a “infantilizar” a las personas adultas, a “regañarlos” y tratarlos como si fueran los propios hijos(as) o alumnos(as) parece formar parte de una deformación profesional que se expresa de múltiples formas en la vida cotidiana de las escuelas.

Daniel Gerber (1983) en su artículo “El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico” advierte cómo la posición que ocupa el docente -y en nuestro caso la o el Orientador Educativo en el lugar del “Sujeto supuesto Saber” lo puede conducir a la creencia ilusoria de que tiene un poder propio por lo que él/ella mismo(a) “es”, cuando en realidad es la existencia de una estructura de relaciones con el/la otro(a) la que determina la vigencia del fenómeno de poder. Gerber (1983) señala que muchos problemas en la relación maestro-alumno (en nuestro caso Orientador(a) Educativo(a) con las y los alumnos) se originan en la exigencia del maestro -aún sin darse cuenta- de que el/la alumno(a) le confirme su saber y su poder, es decir, exige que el/la alumno(a) funcione como un espejo que le devuelva una imagen de maestro(a) ideal, de perfección, con la cual pueda satisfacer un ideal narcisista y condiciona al alumno(a) a ser un instrumento que lo afirme en su autoestima.

En el trabajo de coordinación de grupos también el Equipo Técnico de Coordinación -el/la coordinador(a) y el/la observador(a)- ocupan el lugar del "Sujeto supuesto Saber". Ellos/ellas son las/los que supuestamente saben lo que pasa o va a ocurrir en el grupo, y se puede pensar que si no hablan no es porque no sepan qué decir sino porque "es parte de la técnica" y están esperando "el momento oportuno" para intervenir.

En realidad, para llevar a cabo un trabajo de coordinación de grupo es necesario ubicarse en el lugar del "Sujeto supuesto Saber" porque esta condición forma parte de la capacidad de contención, de sostenimiento que debe cumplir el Equipo Técnico de Coordinación; pero es importante no quedarse en dicho lugar (que tiene su parte gratificante para el narcisismo). Lo recomendable es ir desmontando, paulatinamente, dicho lugar y ampliar los márgenes de comprensión y reconocimiento de los saberes del propio grupo. Este movimiento de descentralización no siempre es fácil porque se puede caer en la tentación de quedarse "cristalizado" en el lugar del "Sujeto supuesto Saber" y desde ahí ejercer un poder que pervertiría los fines del trabajo grupal.

Tener un saber implica también tener un poder. Lo criticable sería que un(a) coordinador(a) se entronizara en un lugar central, que ambicionara tener un poder ilimitado y ejercer la función de líder para beneficio propio.

Desde la concepción operativa de los grupos -a diferencia de otras corrientes de trabajo grupal- el coordinador es un "anti-líder" y todas las depositaciones de liderazgo que le hace el grupo tendrá que devolvérselas al grupo para que piensen sobre por qué lo ponen en ese lugar; esto requiere una constante consciencia crítica y una descentralización para no ocupar el lugar en el que las y los participantes insisten en colocarlo para que tenga una función directiva, tradicional y disminuya la ansiedad de tener que hacerse responsables de su propio trabajo. En esta forma de trabajo "el líder debe ser la tarea" aquello que los convoca a trabajar como grupo. Por otra parte, es preciso señalar que el único poder que el coordinador debe tener es el de denunciar las pugnas de poder que se generan en el interior del grupo para que sean analizadas.

Para que un coordinador de grupo esté en mejores condiciones de realizar su trabajo es necesario:

1. Tener claridad y saber diferenciar entre autoridad y autoritarismo (nada más contraindicado que una persona autoritaria, dictatorial y represiva para coordinar un grupo de aprendizaje).

2. Analizar constantemente el propio narcisismo*. Un/a coordinador(a) con un narcisismo demasiado débil, que se ame poco a sí mismo, puede ser fácilmente avasallado por los grupos. Por el contrario, un(a) coordinador(a) "sobrenarcisizado" que siempre quiera ocupar el lugar central porque crea que es "lo máximo", "lo sabe todo", "nadie lo merece" y quiera coordinar grupos para tener "súbditos incondicionales" y un auditorio cautivo que le admire y aplauda, evidentemente no estaría en condiciones de coordinar un grupo, al menos desde la concepción operativa de los grupos. Analizar el propio narcisismo implica el reconocimiento de lo que se tiene y de lo que no se tiene, el reconocimiento de la falta, la carencia, la incompletud, es decir, la claridad de los alcances y límites como sujetos.

3. Analizar, reflexionar, sobre los "puntos ciegos" que existen en la propia estructura como sujetos, es decir, aquellos puntos que cuando son "tocados" provocan un desequilibrio general en el sujeto, una descompensación, un bloqueo en el pensamiento, en el afecto y en la acción, una parálisis, una sensación de "perder la cabeza" "no saber qué hacer", etc.

En todos los sujetos existen "puntos ciegos" que forman parte de la propia historia singular y es responsabilidad de cada quien analizar lo que le ocurre. En el caso de un coordinador(a) de grupo se recomienda, en caso necesario, tener un espacio personal en donde analizar lo que le pasa a él (o ella) como sujeto psíquico porque en el momento de coordinar un grupo, sobre todo en los momentos más difíciles y "tormentosos", se deberá tener especial cuidado en no perder "la cabeza", es decir, la función pensante, porque es la única posibilidad de dar un "golpe de timón" para no estrellarse contra los obstáculos que se encuentren en la travesía y estar en mejores condiciones de arribar a nuevos horizontes.

Como se puede apreciar, para cumplir con la función de coordinación de un grupo se requiere una formación teórico-metodológica que integre los aspectos teóricos y vivenciales, como parte de una formación inicial y actualización permanente, vinculando las experiencias con otras aportaciones teóricas y con los propios descubrimientos que se hagan en el transcurso de las prácticas. El espacio de supervisión técnica y, en su caso,

* De acuerdo con LAPLANCHE y PONTALIS (1979), se entiende por *narcisismo*, en su acepción general, como *el amor a la imagen de sí mismo*, en alusión al mito de Narciso.

el espacio de análisis propio para cada uno(a) de las y los integrantes del equipo técnico de coordinación es recomendable.

3.5.10 La Supervisión Técnica

Además de la reunión del/la coordinador(a) con el/la observador(a), es de gran importancia que haya una reunión de *supervisión técnica*, en el que un(a) Supervisor(a) Técnico(a) que cuente con una amplia formación y experiencia en la coordinación de grupos operativos, escuche: la crónica del grupo que presenten el coordinador(a) y la observador(a); las hipótesis que formulen acerca del acontecer grupal; sus sentimientos contratransferenciales (hacia los miembros del grupo, hacia el grupo en su conjunto y hacia la institución); sus sentimientos intertransferenciales -que se generan en la relación de trabajo entre el/la coordinador(a) y el observador(a)-; sus dudas; sus inquietudes; sus dificultades; en fin, lo que hayan realizado, pensado y sentido durante la sesión grupal.

El/la Supervisor(a) Técnico(a) -desde una distancia y escucha diferente- aporta al Equipo Técnico de Coordinación elementos que les permita analizar lo que aconteció en la sesión grupal, lo que le ocurrió al coordinador(a) y observador(a), en tanto sujetos implicados en un trabajo grupal, así como las posibles líneas de trabajo que se puedan seguir en la coordinación del grupo.

La reunión de supervisión técnica es un apoyo fundamental para el Equipo Técnico de Coordinación porque aporta elementos valiosos para una mayor comprensión de los procesos grupales. La supervisión técnica representa también una triangulación muy útil porque permite compartir y confrontar puntos de vista del Supervisor(a) Técnico(a), del coordinador(a) y del/la observador(a).

Otra posibilidad de supervisión técnica, que puede funcionar en algunas experiencias, es que diferentes Equipos Técnicos de Coordinación se reúnen y realizan una especie de *supervisión técnica cruzada* de tal manera que se pueden supervisar entre sí; desde luego que resultaría más conveniente contar con un(a) Supervisor(a) Técnico(a).

En condiciones óptimas, en los grupos operativos se cuenta con un(a) coordinador(a), uno o varios(as) observadores(as) y un(a) Supervisor(a) Técnico(a); no obstante, en la práctica, no siempre se tienen tales recursos

por lo que es necesario hacer una serie de adecuaciones. Además, se necesita la formación de mayores y mejores recursos humanos que permitan realizar un trabajo más amplio desde la concepción operativa de los grupos.

3.5.11 El Encuadre, el Método y las Reglas

En la primera sesión, el/la coordinador(a) debe colocar el *encuadre* que es el punto de partida del trabajo con grupos.

Por *encuadre* se entiende al conjunto de *constantes* que deben permanecer a lo largo del trabajo grupal. Las *constantes* (encuadre) permiten hacer una lectura de lo *variable* (el proceso).

El encuadre hace referencia a la duración del trabajo grupal (tiempo, número de sesiones, horarios); al lugar en donde se realizarán las sesiones (espacio, lugar, aula); los objetivos que se pretenden lograr; los contenidos que se trabajarán; la metodología que se utilizará; las funciones del/la coordinador(a), del/la observador(a), de las y los integrantes del grupo; las reglas; la forma de evaluación; los honorarios (si los hay), entre otros aspectos.

La colocación del encuadre cumple al menos una triple función:

1. Establece las “reglas del juego”.
2. Disminuye la ansiedad que surge ante una situación desconocida porque al explicitar las reglas se marcan puntos de referencia para que las y los participantes sepan cómo se va a trabajar.
3. Permite hacer una *lectura* del proceso grupal.

En el caso del “Proyecto Quetzalcóatl” se formaron dos grupos con las y los estudiantes de tercer grado de educación secundaria: uno trabajó los jueves y el otro los lunes. Las Orientadoras Educativas de la escuela fungieron como observadoras en los mismos.

El encuadre que se colocó en la primera sesión para trabajar la segunda parte de las sesiones grupales, fue el siguiente:

Buenos días , yo soy Roberto Baltazar y voy a coordinar este grupo. En esta segunda parte de la sesión no responderé preguntas ni daré información. Mi función será escuchar lo que ustedes digan e intervenir cuando lo considere conveniente.

Mi compañera de trabajo es... (dije el nombre de la Orientadora Educativa, según el grupo del que se tratara, lunes o jueves). Ella será la observadora en este grupo; será una presencia silenciosa, es decir, estará aquí pero no hablará porque su función será tomar nota de lo que ustedes y yo digamos. Después de cada sesión ella y yo nos reuniremos para comentar acerca de lo que pasó en el grupo por lo que las notas que escriba en su cuaderno serán útiles para entender mejor el proceso del grupo

La función de ustedes será decir todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en la primera parte de la sesión, relacionándolo con sus experiencias como estudiantes.

Ahora les voy a pedir que se presente cada uno de ustedes, en el orden en que gusten, y digan su nombre, en qué grupo de la Escuela van, por qué se inscribieron en este Taller de Reflexión Vocacional y qué esperan de esta experiencia.

En esta colocación del encuadre hay varios elementos que es necesario destacar porque tienen que ver con el método y las reglas que se utilizan.

Cuando se dice al grupo que *digan todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en el primer momento de la sesión vinculándolo con experiencias como estudiantes*, se hace referencia a que *digan*, es decir que lo expresen a través de la palabra, no que lo "hagan", esto significa que se puede decir "estoy tan enojado con fulano que me dan ganas de aventarlo por la ventana" pero lo que se prohíbe es que efectivamente lo aviente por la ventana.

Otro elemento es cuando se dice *digan todo lo que se les ocurra*, se está aludiendo a la regla fundamental del psicoanálisis de la *asociación libre* de ideas; empero, en este caso, sólo se retoma en parte la regla en cuestión

porque el propósito no es “psicoanalizar” a nadie ni mucho menos; además, hay un límite en la consigna cuando se dice “digan todo lo que se les ocurra *en relación con lo que escucharon en la primera parte de la sesión, vinculándolo con sus experiencias como estudiantes*”, es decir que no tendrán que decir “todo lo que se les ocurra” sino sólo aquello que se relacione con lo que escucharon y con sus experiencias como estudiantes.

Dependiendo del grupo y de la situación también se pueden expresar otras reglas como la de *discreción* que consiste en pedirles que lo que digan en el grupo no salga de ese espacio. La *regla de discreción* rige tanto para las y los participantes como para el Equipo Técnico de Coordinación (coordinador/a y observador/a).

Debido a que las reglas son límites que atentan contra la omnipotencia del *ello* -que busca manifestarse de una u otra manera- y a toda regla impuesta puede subyacer el deseo de transgresión, se recomienda enunciar también la *regla de restitución* que consiste en explicarles que si por alguna razón alguno(a) de las y participantes dice afuera algo de lo que ocurrió en el grupo deberá traerlo en la próxima sesión y compartirlo con las y los demás. La regla de restitución es una forma de permitir la recuperación de la información, en caso que se transgreda la regla de discreción, para que no se distorsione y se pueda “trabajar” dentro del grupo. Además, cuando en algún subgrupo hay un secreto se pueden generar sentimientos de culpabilidad en quienes lo salvaguardan porque ellos “saben algo que los demás no saben”, aunque suele ocurrir que un secreto en el grupo (como en las familias) puede ser algo que “nadie sabe que todos saben”.

Además de las reglas mencionadas existe otra que es necesario que el Equipo Técnico de Coordinación tenga presente: la *regla de abstinencia*, que consiste en abstenerse de influir en el grupo para que hagan lo que el/la coordinador(a) quiera que hagan, que sería una forma de manipulación, o abstenerse de que piensen como uno quiere que piensen; sin embargo, más específicamente se refiere a la prohibición para el Equipo Técnico de Coordinación de mantener con las y los participantes, cualquier tipo de relación diferente de los fines para lo cual se fue contratado; esta regla permite poner un límite a la emergencia de deseos edípicos infantiles.

Generalmente, después de la colocación del encuadre y la presentación de cada participante, se produce un... *s i l e n c i o*... y, posteriormente, hay intentos de regresar a una forma de trabajo tradicional, conocida, que les dé más seguridad porque esta forma de trabajo les resulta un tanto desconocida y en consecuencia les genera ansiedad.

Los intentos de retornar a una forma de trabajo tradicional se expresan a través de expresiones como hacer preguntas (aún cuando se les acabe de decir que no se responderán preguntas); pedirle al coordinador que les diga qué es lo que tienen que hacer; solicitarle que les haga preguntas a cada uno de los y las participantes del grupo, etc.

Otra forma de reacción es a través del enojo y el reclamo declarando que “esta forma de trabajo no sirve para nada”, “nadamás estamos perdiendo el tiempo”, mejor que el coordinador “dé una clase”, o para acabar pronto, mejor “que se vaya”, etc.; todas estas situaciones son expresiones de la dificultad de trabajar de una manera distinta a la tradicional, a la que se está acostumbrado. Lo que digan las y los integrantes del grupo, el discurso grupal que surja, es la materia prima, la base para que el/la coordinador(a) construya hipótesis acerca de lo que ocurre en el grupo en el nivel latente y, a través de sus intervenciones, facilite la elaboración de las ansiedades al dar elementos para favorecer en los participantes “insights”, esto es, “prendidas de foco”, “caída de veintes” y una mayor comprensión de lo que les ocurre como sujetos cuando trabajan en grupo.

3.5. 12 El Proceso Grupal

En el punto anterior se comentó que una de las finalidades de la colocación del encuadre en la primera sesión grupal es la de posibilitar la lectura del proceso grupal debido a que el encuadre marca un límite entre un “afuera” y un “adentro” del grupo.

Existen varias formas de hacer una lectura de un proceso grupal, una de ellas es a partir de las denominadas *etapas sartreanas*.

David Rosenfeld (1976) en su libro “Sartre y la Psicoterapia de Grupos” explica que el filósofo francés, en su obra “Crítica de la Razón Dialéctica”, hace una interpretación del proceso que siguió la Revolución Francesa y establece una serie de etapas, mismas que son retomadas por Rosenfeld como referencia para entender los procesos grupales y hacer una lectura “horizontal” de los grupos, es decir, del proceso grupal.

De manera general, los momentos o etapas sartreanas son los siguientes: *serialidad, fusión, juramentación, fraternidad-terror y organización*. A continuación se explica cada uno de ellos.

-Momento de serialidad.

Un conjunto de personas, en un mismo lugar, con un objetivo común, no constituye necesariamente un grupo porque las personas pueden estar en un momento de *serialidad*.

Un ejemplo típico de este momento es el de la fila de personas que esperan un autobús; aunque estén en el mismo lugar, al mismo tiempo, con el objetivo de subirse al mismo autobús no por eso forman un grupo. Lo mismo puede decirse de las personas que viajan en el "Metro", en el mismo vagón, o de las personas que están reunidas en un auditorio para escuchar una conferencia.

El momento de serialidad también puede ilustrarse con algunos versos de la canción "Ciudadanos" del cantautor catalán Joan Manuel Serrat cuando al referirse a los ciudadanos que habitan en las grandes urbes dice "Anónimos y desterrados, en el ruidoso tumulto callejero" o cuando expresa que las personas "se cruzan y entrecruzan sordos e indiferentes, a salvo en sus caparazones (...) ¿A quién le importarán tus deudas y tus deudores y los achaques de los mayores..?"

Algunas características del momento de serialidad son las siguientes:

- Las personas viven en una "pluralidad de soledades".
- Aunque estén juntas no existe ningún tipo de relación entre ellas.
- Están en una situación de anonimato.
- Son intercambiables, cualquiera puede irse sin que los demás lo tomen en cuenta.
- No existe comunicación entre ellos, en tal caso predomina un "diálogo de sordos".

El momento de serialidad prevalece en las primeras reuniones de lo que posteriormente -posiblemente- constituya un grupo.

En las experiencias grupales que se llevaron a cabo con estudiantes de tercer grado de educación secundaria, como parte del "Proyecto Quetzalcóatl", se pudo observar el predominio de la serialidad en las primeras sesiones pues

aunque las y los estudiantes eran del mismo grado no se conocían entre sí. Además, estaban ante la posibilidad de formar, entre todos, un grupo de aprendizaje, distinto al de sus grupos de referencia (3° "A", 3° "B", 3° "C", 3° "D", 3° "E" y 3° "F").

Inicialmente, como suele ocurrir, sólo se hablaban entre los "coñocidos", los que iban en el mismo grupo de referencia; no obstante, paulatinamente, se relacionaron con sus compañeros(as) que eran de otros grupos; fueron reconociendo y apropiándose de ese espacio y tiempo como suyo en el que podían formar un "nuevo" grupo.

Al principio les costaba trabajo hablar entre ellos(as) y se producían "monólogos" y "diálogos de sordos", no se escuchaban ni retomaban las aportaciones de las y los demás sino que cada quien hablaba como si estuviera solo y dirigía la mirada y su discurso hacia el coordinador. Poco a poco, durante el transcurso de las sesiones, pudieron escucharse, retomar sus comentarios, preguntarse y mirarse entre ellos(as) en un proceso de reconocimiento mutuo de formar parte de un mismo grupo que estaban constituyendo entre todos.

En el caso del trabajo en las escuelas secundarias es común que las y los docentes hablen en el salón de clases como si estuvieran ante un auditorio; la comunicación que se establece es de uno a uno, docente-alumno(a), y no se favorece la comunicación entre las y los integrantes del grupo. De esta manera, no se promueve el trabajo grupal sino que se refuerza la idea de ser una serie y no un grupo.

Un caso típico en las escuelas secundarias es que las y los estudiantes ocupen sus lugares en el salón de clase con base en criterios establecidos por la autoridad (por número de lista, por estaturas, etc).

También es común que en las primeras sesiones, cuando apenas si se conocen las y los alumnos a los que les "tocó" ser vecinos de banca, reciban la indicación de algún docente de "formar equipos", ¡Cuando todavía ni se conocen entre ellos(as)! Algo que suele ocurrir es que los equipos se formen con base en criterios de vecindad, es decir, se juntan con aquellos con quienes, azarosamente, les "tocó" estar cerca. Hay quienes se apuntan rápidamente para no quedar "afuera" del equipo o anotan su nombre en una hoja y la pasan a las y los demás, de esta manera se aseguran de quedar incluidos.

Por lo regular estos equipos, que se formaron un tanto "al vapor", son los que permanecen juntos -para bien o para mal- durante los tres grados de la

secundaria. Y quizás al término de tercer grado las y los alumnos que se sentaron en la esquina izquierda del salón no “conozcan” o no hayan platicado más de cinco minutos con los que desde las primeras clases de primer grado se sentaron (o mejor dicho *los* sentaron) al frente y a la derecha del salón. Estas experiencias pueden dar lugar a lo que Adalberto Ferrández*, un apreciable maestro, denomina graciosamente “pedagogía espaldar”, que ejemplifica con el chiste de dos personas que se encuentran por la calle, pasan de frente y no se reconocen hasta que siguen caminando y una de ellas voltea, ve la espalda de la otra persona y exclama: ¡Pero si eres fulano! ¡Te reconocí por tu espalda! ¡Te sentabas en la banca que estaba delante de la mía cuando estudiábamos en la secundaria!

¿Qué pueden hacer las o los Orientadores Educativos para favorecer la constitución de grupos de aprendizaje en las escuelas secundarias?

Es necesario que las y los Orientadores Educativos participen en experiencias grupales teóricos-vivenciales que les permitan estar en mejores condiciones para realizar talleres de trabajo grupal en las escuelas secundarias con el personal docente para que puedan trabajar grupalmente con sus alumnos(as). Asimismo, en las actividades de Orientación Educativa que se llevan a cabo con las y los estudiantes podría promoverse el trabajo grupal para favorecer la comunicación y la cooperación entre las y los integrantes del grupo.

-Momento de fusión.

Un momento superador de la serialidad es el momento de *fusión*, que puede surgir ante la aparición de un “tercero” que resulta amenazante para los demás.

Lograr un momento de fusión no es tan fácil como podría suponerse porque por una parte puede existir el deseo de “estar juntos” y, por otra parte, de manera simultánea, el miedo a estar “demasiado juntos”.

Estar juntos, “hacerse fuertes” unos con otros, puede estar en la intención de cada uno de las y los miembros del grupo pero al mismo tiempo al estar muy juntos se pone en riesgo la individualidad y ante la fantasía de “diluirse” en los demás en una especie de “sentimiento oceánico” surge una actitud

* 1994, Comunicación personal.

defensiva de poner "tierra de por medio". El deseo de juntarse y el temor a quedar "atrapado" en los demás marcan el paso de la serialidad a la fusión.

Cuando se logra arribar a un momento de fusión aparece una sensación de completud, de omnipotencia, de sentirse bien con las y los demás. Un rasgo característico es la aparición del "nosotros", y pueden surgir expresiones como "nosotros pensamos", "nosotros sentimos" como si realmente fuera posible que todos puedan pensar y sentir lo mismo, es decir que se borran, aparentemente, las diferencias, se vive en un idilio, en una "ilusión grupal".

Un ejemplo claro del momento de fusión lo podemos encontrar en el canto cristiano que dice: "Como gotas de agua que se *funden* en el mar los cristianos un sólo cuerpo formarán".

El momento de fusión es un momento necesario en el proceso de constitución de un grupo, más aún puede ser un momento muy cálido, agradable y acogedor; pero, es un momento improductivo porque se "borran" las diferencias, que es parte de la riqueza de los grupos, y se "estandariza" el pensamiento porque "todos" piensan y "sienten" lo mismo.

Desde la función del Equipo Técnico de Coordinación es necesario cumplir con la *función materna*, entendida como todo aquello que dé confianza, seguridad, apoyo, etc., y con la *función paterna*, entendida como todo aquello que prohíbe, separa, corta, limita, introduce la Ley, etc., es decir, es importante *dar confianza y marcar límites*.

El Equipo Técnico de Coordinación tiene que favorecer, con su actitud y sus intervenciones, que una "pluralidad de soledades", típica de un momento de serialidad, devenga en grupo. Pero es de su responsabilidad también, desde el punto de vista técnico, favorecer que el grupo no se detenga en un momento de fusión sino que avance hacia otros momentos que lo superen.

Una reacción que suele ocurrir en algunos grupos es que se encuentren "muy bien", "encantados", en el grupo "en el que siempre habían soñado" y "hasta podrían pasar toda la vida juntos", es como si no les faltara nada, como si todo fuera completud, como en la relación simbiótica del bebé con su madre. Y, precisamente, el coordinador con sus intervenciones representa a la función paterna por lo que sus intervenciones son rechazadas ya que "rompen" con la "unidad imaginaria" del grupo. No obstante, el/la coordinador(a), a través de sus intervenciones tendrá que favorecer la superación del momento de fusión, de "completud imaginaria" porque es precisamente a partir del reconocimiento de la incompletud, de la falta, de la carencia como se avanza hacia la búsqueda del conocimiento.

En el caso de las escuelas secundarias pueden observarse situaciones en las que los grupos puedan vivir un "idilio" tal que les gustaría pasar todo el tiempo juntos en "la buena onda", sin clases y sin nada, "llevándose bien" entre ellos. En este caso se corre el riesgo de que la palabra del/la docente o la/el Orientador Educativo (que en este caso podría estar representando la función paterna, el "aguafiestas" que les recuerda que además de llevarse bien también deben estudiar) no "entre", no se escuche, porque atenta contra la sensación de "omnipotencia" de que "nada falta" y "así nos sentimos bien". O también podría darse una alianza con el o la Orientadora Educativa quien quedaría "atrapado(a)" en el grupo con la sensación de sentirse el o la Orientadora "soñado(a)" que está con el grupo con el que siempre había "soñado".

Precisamente la participación de las y los Orientadores Educativos en experiencias grupales teórico-vivenciales les daría elementos para comprender el momento por el que pasa el grupo de estudiantes, intervenir transformadoramente y favorecer la superación del momento de fusión en aras de lograr una mayor productividad grupal.

-Momento de juramentación.

Este momento surge cuando, después de haber pasado por un momento de fusión, aparece la posibilidad de perder lo que se logró construir con tanto esfuerzo; existe el riesgo de que se deshaga lo que tanto trabajo costó "unir".

La posibilidad de perder lo logrado en el momento de fusión se puede expresar a través de fantasías de dispersión, de fragmentación, de "despedazamiento" lo que genera ansiedad (como en aquellos momentos anteriores al "Estadio del Espejo" -referido por Jacques Lacan (1949)- cuando el bebé puede sentir la sensación de tener un "cuerpo despedazado", lo que le produce ansiedad, por eso es que cuando observa su imagen completa reflejada en un espejo le produce júbilo).

Pues bien, ante la ansiedad producida por las fantasías de dispersión surge, como medida defensiva, el momento de *juramentación*. Lo que se jura es un vínculo, con el que se busca trascender el momento presente, para seguir unidos más allá del tiempo y el espacio.

El momento de juramentación puede verse claramente cuando se encuentra próxima la finalización de algún curso o experiencia que tuvo una especial

significación afectiva; entonces las y los integrantes intercambian direcciones, números telefónicos, se hacen promesas y juramentos de que se escribirán, hablarán por teléfono o seguirán “en contacto”, en un intento de conservar el vínculo establecido.

También puede ocurrir que un grupo atraviere por alguna situación difícil que ponga en riesgo la continuidad del mismo y se intercambien direcciones, se hablen por teléfono, se comuniquen, para asegurarse de que todos están bien o tomen alguna medida para continuar con el grupo en otro tiempo y lugar para preservar la unión aún en los momentos difíciles.

-Momento de fraternidad-terror.

Si en el momento de juramentación surgía el temor ante la posibilidad real de dispersión del grupo, en el momento de fraternidad-terror el miedo se “re-inventa” y se revierte hacia el interior del grupo; en este caso, lo que mantiene los lazos de unión del grupo es el temor o, mejor dicho, el terror a las consecuencias en caso de que alguien quiera separarse del grupo. La lógica que se sigue en un momento de fraternidad-terror es la siguiente: “todos somos hijos(as) del mismo grupo, por lo tanto todos somos hermanos(as), si alguien intenta ser diferente, si piensa diferente a las y los demás, entonces será un(a) traidor(a) al grupo y, en consecuencia, toda la furia de las y los hermanos caerá sobre él”.

En un momento de fraternidad-terror se “prohíbe” ser diferente y si alguien intenta pensar con su propia cabeza entonces le será cortada. Las personas se mantienen unidas por temor a ser castigados en caso de querer ser disidentes. Predomina un terror que -paradójicamente- une y no separa. Ejemplos de este momento se pueden ver en algunas pandillas, en grupos políticos y en las mafias, en donde todos son una “familia” que son dirigidas por algún “padrino” y se paga caro desertar de la “familia” porque de inmediato se convierte en “traidor” que debe ser “eliminado” porque “sabe demasiado”.

-Momento de organización.

Este es el momento al que tendría que aspirarse a arribar dentro de un grupo, es el momento del grupo propiamente dicho.

David Rosenfeld (1976), señala que J. P. Sartre expresaba que “el grupo no es” sino que se construye a través de un proceso. Por su parte, Carlos Schenquerman (1982), manifiesta que “*el grupo no es un punto de partida sino un punto de llegada*”. En las primeras sesiones no se empieza siendo grupo sino que se puede llegar a constituir un grupo a través de un proceso -que no es fácil recorrer- con ires y venires, altas y bajas, avances y retrocesos.

En el momento de organización, en oposición a los momentos de fusión y de fraternidad-terror, no sólo se reconocen las diferencias sino que se toleran, se trabaja sobre ellas y se valora la diversidad por el potencial de enriquecimiento para el grupo. Las y los integrantes del grupo son complementarios y no suplementarios; se favorece la capacidad de escucha, la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración; existe un rescate de la singularidad de las y los participantes en el grupo; se intenta ser “uno con todos”; se reconoce la diversidad; y, por todo lo anteriormente dicho, el momento de organización es un momento altamente productivo.

No es obvio decir que cuando un grupo llega a un momento de organización no se acaba ahí sino que puede haber otros momentos de “retroceso” que forman parte del mismo proceso grupal por lo que se requiere de las múltiples acciones de cada uno de los integrantes del grupo y de una constante consciencia crítica.

3.5.13 Algunos Fenómenos Intra e intersubjetivos en los Procesos Grupales

A lo largo del proceso grupal surgen una serie de fenómenos tanto intrasubjetivos (que se producen en el interior del aparato psíquico de cada uno de los y las integrantes del grupo) como intersubjetivos, que se activan en la relación con los otros sujetos.

Desde los primeros momentos del grupo se producen, y están presentes en el nivel latente, aunque no se perciban en el nivel manifiesto, una serie de fenómenos tales como: transferencias, proyecciones, identificaciones, resistencias, fantasmaticaciones, etc. A continuación veremos en detalle cada uno de ellos.

Las Transferencias

Desde el momento en que las y los integrantes del equipo técnico dicen “Yo soy fulano(a) de tal” pueden surgir ideas como “se vé que este(a) tipo(a) sabe” o “se vé que este(a) tipo(a) no sabe”, y aquí opera el prejuicio: “si es muy joven, entonces no sabe”, “si es anciano, tiene barba blanca, usa bastón y lentes, entonces sí que sabe mucho”.

Cuando cada participante se presenta, también surgen apreciaciones como “me cae bien, me parece simpática(o)” o por el contrario “me cae mal, se ve que es una tipa(o) pesada(o)”. Los personajes del presente (desconocidos) remiten a personajes del pasado (conocidos) y esto provoca que se comporten con los del presente como si *realmente* les estuvieran hablando a los del pasado. Hay personas que nada más de verlas nos caen bien o nos caen mal, sin haber cruzado palabras con ellas. Esta reacción se debe al fenómeno de la *transferencia*.

Enrique Pichon-Rivière (1983) se refiere a la transferencia cuando expresa en sus textos que “*todo encuentro es un reencuentro*”, es decir que cuando vemos a una persona por primera vez es como si la estuvieramos viendo por segunda vez porque nos remite a personajes de nuestro mundo interno.

Cuando se inicia una experiencia grupal, de una forma distinta a la tradicional, se produce ansiedad por estar en una situación desconocida, entonces el displacer que se genera tiende a eliminarse y aquello que aparece como “desconocido”, y por lo tanto ansiógeno, se recubre con las experiencias anteriores y aparece como algo “conocido”. En consecuencia, en la nueva situación de aprendizaje en donde hay la posibilidad de construir una nueva historia con otros participantes a los que no se conoce (o aunque se conozcan se relacionarán con ellos de una manera distinta en la experiencia grupal), los contenidos, el lugar... todo, *se recubre* y la nueva situación desconocida se convierte en una situación conocida, en la que hay *viejos escenarios, en donde transcurren viejos personajes, repitiendo viejas historias* (SCHENQUERMAN, 1987a), es como si el pasado irrumpiera en el presente y lo recubriera; esta situación produce una tendencia a *repetir* las mismas conductas en situaciones nuevas, se trata de una *tendencia a la repetición*, a la *estereotipia*, que es precisamente uno de los puntos a “atacar” desde la concepción operativa de los grupos.

La *transferencia*, de acuerdo con el "Diccionario de Psicoanálisis" de Jean Laplanche y J. B. Pontalis (1979):

"Designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los procesos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica.

Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad".³⁴

Según Sigmund Freud (1914), lo que se revive en la transferencia es la relación del sujeto con las figuras parentales, con la ambivalencia (amor-odio) que caracteriza dicha relación.

Se pueden distinguir dos tipos de transferencias: una positiva (sentimientos tiernos, amorosos y eróticos) y una negativa (sentimientos hostiles y agresivos).

Si bien es cierto que la transferencia fue descubierta y trabajada en el campo psicoanalítico Freud (1914) aseguraba que se manifiesta en cualquier relación humana. En su clásico texto "Sobre la Psicología del Colegial" (1914), dedicado a sus maestros de secundaria, Freud ilustra cómo la ambivalencia afectiva (sentimientos de amor y odio) que acompaña a la transferencia que se siente hacia los padres se orienta hacia la figura de los maestros a quienes se les transfiere "el respeto y la veneración ante el omnisciente padre de nuestros años infantiles". A los maestros, al igual que a los padres de la infancia, también se les ama y se les odia, se les venera y se les critica, se les admira pero también se les quisiera destruir para ocupar su lugar; en fin, hacia ellos hay un interjuego de tendencias cariñosas y hostiles.

La transferencia es una "repetición" entendida como volver a hacer algo que ya se hacía en el pasado y, al mismo tiempo, es una "re-petición", es decir, una nueva petición para que las y los otros se comporten, en una situación actual, de la misma manera en que lo hicieron otros personajes, en el pasado.

³⁴ LAPLANCHE J. y PONTALIS J. B. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Tr. de Fernando Cervantes Jiménez. 2ª reimpresión. Labor, Barcelona. p. 459.

Se pueden distinguir cuatro formas de transferencia que son:

- a) *Transferencia central*, hacia la o el coordinador del grupo, la o el docente, etc., esto es, alguien que ocupe un lugar central.
- b) *Transferencia lateral*, hacia las y los otros integrantes del grupo.
- c) *Transferencia hacia el grupo* como totalidad.
- d) *Transferencia hacia el mundo exterior*, que puede estar representado por la institución.

Didier Anzieu (1993), en su obra "El Grupo y el Inconsciente", expresa que existen diferencias entre trabajar con grupos restringidos (compuestos por una media de ocho a doce personas) y con grupos amplios (alrededor de veinticinco a sesenta participantes).

En relación con los grupos amplios señala que en el período inicial, frecuentemente en la transferencia se distinguen dos características: el silencio de la mayoría de los participantes y el "despedazamiento" de las transferencias individuales. El silencio se debe por una parte a motivos manifiestos -el excesivo número de miembros para que puedan hablar todos- y por otra parte a motivos inconscientes generada por la *angustia de devoración*, que se intensifica más que en los grupos pequeños y que se traduce en la ecuación "*hablar=devorar*". Por otra parte, cuando algunos hablan expresan una transferencia central hacia el/la coordinador(a) o una transferencia hacia el grupo; después, pueden intervenir otros(as) generalmente reaccionando hacia las y los que ya hablaron (transferencia lateral). La multitud de transferencias amplifica el carácter de división de la situación y la angustia correspondiente.

Anzieu (1993) señala también que de acuerdo con Bejàrano la transferencia positiva suele concentrarse en los grupos pequeños y la transferencia negativa en los grupos amplios y que en éstos la fijación de las angustias de despedazamiento, devoración y destrucción, así como también las angustias paranoides y depresivas, mantiene a las y los participantes del grupo en un nivel de regresión muy arcaico.

En las experiencias grupales que se llevaron a cabo como parte del "Proyecto Quetzalcóatl" se pudo observar la siguiente situación:

Las Orientadoras Educativas que laboraban en la escuela fungieron como observadoras en el grupo, como parte del equipo técnico de coordinación. Ellas, en su función de Orientadoras Educativas eran las encargadas de "reportar", dar "citorios", "llamar la atención", etc., en las actividades que realizaban cotidianamente; entonces, aunque estuvieran cumpliendo una función diferente como observadoras durante la experiencia grupal, las y los estudiantes las ubicaban como personajes "represivos" por lo que les costaba trabajo expresarse libremente quizás por el temor a que las Orientadoras Educativas actuaran de acuerdo con el papel tradicional que ellos conocían muy bien.

La idea de que las dos Orientadoras Educativas fueran las observadoras en sendos grupos tenía el propósito de que se involucraran en el proceso y fuera una experiencia formativa para ellas; sin embargo, la doble función en la que se les ubicaba por parte de las y los alumnos, como Orientadoras Educativas-represivas, por un lado, y como observadoras-tolerantes, por el otro, obstaculizó la libre participación de las y los educandos, posiblemente por el miedo a ser "reportados" o "castigados" si decían "algo mal. De esta manera, las experiencias pasadas recubrieron la situación presente y las y los estudiantes actuaron como si estuvieran frente a las Orientadoras de la escuela y no ante observadoras en una experiencia grupal diferente.

La Contratransferencia

Ligado al fenómeno de la transferencia se encuentra el de la *contratransferencia* que, de acuerdo con Laplanche y Pontalis (1979), es el conjunto de sentimientos y reacciones automáticas e inconscientes que surgen en el psicoanalista, principalmente ante la transferencia del analizado.

En el trabajo educativo también se generan sentimientos contratransferenciales en la relación docente-alumno(a) u Orientador Educativo-alumno(a). En algunas ocasiones hay estudiantes que caen bien o mal "nada más porque sí". Obviamente, esta situación no es casual y tiene que ver con la propia historia del docente u Orientador(a) en tanto sujeto psíquico.

En la coordinación de grupos de aprendizaje desde la concepción operativa de los grupos también suele ocurrir que alguno o ambos integrantes del Equipo Técnico de Coordinación (coordinador/a y observador/a) sientan rechazo o fascinación, amor u odio, simpatía o antipatía hacia algún(a) integrante del grupo sin saber exactamente por qué; en este caso, es responsabilidad del/la coordinador(a) o del/a observador(a) reflexionar sobre qué le pasa, con el propósito de que no “actúe” su contratransferencia sino que la analice, tienda un puente hacia la construcción de una hipótesis y haga una posible interpretación.

La Proyección

De acuerdo con el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalis (1979), la proyección es...

*“B) En sentido propiamente psicoanalítico, operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso “objetos”, que no reconoce o que rechaza de sí mismo. Se trata de una defensa muy arcaica que se ve actuar particularmente en la paranoia, pero también en algunas formas de pensamiento “normales”, como la superstición”.*³⁵

En el trabajo con los grupos los mecanismos de proyección se pueden observar en diversas situaciones.

En los primeros momentos grupales, por lo regular prevalecen silencios en los que subyacen ansiedades persecutorias y predomina el miedo al ataque, el temor a exponerse ante los demás y ser destruido-devorado-despedazado-aniquilado por los otros.

Ante la situación de confrontación con otros sujetos, otros saberes, otra forma de trabajo, se produce una escisión, una división entre lo bueno (conocido) y lo malo (lo desconocido); aquello que es “malo” se proyecta en las y los otros a quienes se les percibe de manera persecutoria.

Una situación que se observa en los grupos en los que participan docentes es el temor a ser cuestionados, criticados, calificados o mejor dicho

³⁵ *Ibidem.* p. 318.

“descalificados”, evaluados o más específicamente “devaluados”. Los deseos de calificar a las y los demás -que quizá forme parte de una deformación profesional- se revierte en el temor a ser calificados o peor aún descalificados por los otros participantes y, ante esta situación persecutoria, se producen prolongados silencios.

Otra situación en la que se expresa el mecanismo de la proyección es en la depositación masiva de aquellos deseos, cualidades y sentimientos que rechazan los demás miembros del grupo y lo “proyectan” en algún integrante que pasa a ocupar el lugar del “chivo expiatorio”, a quien se le responsabiliza de todo lo “malo” que pasa en el grupo. En este caso, las intervenciones del coordinador tendrán que orientarse hacia la “repartición”, vale decir, la “horizontalización” de la depositación para que cada quien se haga cargo de aquellas partes que son suyas y reflexione sobre lo que le pasa con ellas.

La Identificación

De acuerdo con Laplanche y Pontalis (1979), la identificación es un:

“Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones”.³⁶

Es importante resaltar que la identificación de un sujeto con otro no es global sino parcial, con determinado rasgo, relacionado con la propia historia singular.

En el caso del “Proyecto Quetzalcóatl” se pudo observar la identificación de las y los estudiantes con padres, madres, abuelos(as), hermanos(as), primos(as), tíos(as), maestros(as), vecinos(as), personajes de cine y televisión a los que han admirado y quieren ser como ellos/ellas.

Ejemplos que reflejan el fenómeno de la identificación se pueden apreciar en el punto 4.3.4 Identificaciones con figuras significativas e influencia de los medios masivos de comunicación como un factor presente en las decisiones vocacionales, en el Capítulo IV, p. 209.

³⁶ *Ibidem.* p. 191.

Las Resistencias

De acuerdo con el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalis (1979):

“Durante la cura psicoanalítica, se denomina resistencia a todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de éste a su inconsciente. Por extensión, Freud habló de resistencia al psicoanálisis para designar una actitud de oposición a sus descubrimientos, por cuanto éstos revelaban los deseos inconscientes e inflingían al hombre una “vejación psicológica”.³⁷

Dicho sea de paso, a lo que se refiere Freud cuando habla de la resistencia al psicoanálisis porque inflinge al hombre una “vejación psicológica” es a lo que escribió en su artículo “Una dificultad del psicoanálisis” (1917) en donde expresa que el narcisismo, el amor propio de la Humanidad, ha sufrido tres grandes ofensas por parte de la investigación científica:

La primera fue la “ofensa cosmológica” propinada por Nicolás Copérnico que desplazó la Tierra -y con ello al hombre- del centro del Universo.

La segunda ofensa fue la “biológica” y fue producida por Carlos Darwin quien le quitó al hombre el privilegio de ser de “origen divino”, a “imagen y semejanza del Creador” para ubicarlo como parte de una especie entre otras especies de animales.

Expulsado del centro del Universo primero y del centro de la Tierra después sólo le quedaba refugiarse en sí mismo, en el dominio consciente de sus actos, pero Sigmund Freud (1917) le propinó a la Humanidad el tercer agravio, la ofensa “psicológica”, provocada a través de dos tesis básicas: que la sexualidad no puede ser totalmente dominada por el hombre y que existen procesos anímicos *inconscientes*; estas afirmaciones equivalen a afirmar que “el Yo no es dueño y señor de su propia casa”.

Por otra parte, y volviendo al tema de cómo se expresa la resistencia en las y los integrantes de los grupos, Didier Anzieu (1993) señala que en los grupos amplios se producen situaciones regresivas e inquietantes que generan resistencias expresadas a través de defensas pasivas como la no implicación,

³⁷ *Ibidem.* p. 399.

el desinterés, la presencia solamente física, la huida del pensamiento, entre otras.

Las resistencias se manifiestan mediante defensas detrás de las cuales se encuentran *fantasmas* que es necesario develar, en caso necesario, mediante las intervenciones del/la coordinador(a). Precisamente, el tema de los fantasmas en los grupos se tratará en el siguiente punto.

La Fantasmaticación en los Grupos

En el "Diccionario de Psicoanálisis", de Laplanche y Pontalis (1979), se da la siguiente definición de *Fantasma*:

"Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente.

El fantasma se presenta bajo distintas modalidades: fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasmas inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasmas originarios".³⁸

El *fantasma* es una escena imaginaria en la que participan varias personas y el sujeto está presente en la escena, generalmente, a manera de espectador y no de actor.

En un proceso grupal pueden agitarse diferentes fantasmas. Siguiendo los aportes de Anzieu (1993) en relación con el estudio de los fantasmas en los grupos podemos hablar de una *fantasmaticación* o actividad de fomentación fantasmática en el aparato psíquico individual. En todo encuentro entre seres humanos se despiertan, movilizan y activan los fantasmas de las personas que se relacionan entre sí.

En el vínculo interhumano primario en la pareja, el grupo, en la vida social, se produce una circulación fantasmática. La fantasmaticación -actividad del preconsciente- articula funciones, representaciones de cosas y de palabras,

³⁸ *Ibidem*. p. 142.

según relaciones complejas, a través de procesos de desplazamiento, condensación, figuración, transformación en lo contrario, entre otros.

Si en los encuentros entre dos o más seres humanos se movilizan los fantasmas individuales, entonces no es de extrañar que en los procesos grupales también se movilicen los fantasmas de los sujetos que participan en los mismos.

Anzieu(1993) refiere varios fantasmas que suelen moverse, activarse o agitarse en los grupos.

El "*fantasma de rotura*", que se moviliza cuando hay una angustia arcaica de "rotura" de personalidad, es decir, de despedazamiento y devoración. Este fantasma se activa a partir de la amenaza de ataque a la integridad del Yo y moviliza cuatro tipos distintos de angustia arcaica: la angustia de aniquilamiento o de vacío, la angustia esquizoide de despedazamiento, la angustia persecutoria y la angustia depresiva. Los procesos defensivos que se ponen en marcha contra tales angustias son: escisión del objeto en bueno y malo, restauración reparadora del vínculo y la identificación proyectiva.

El *fantasma de devoración*, aumenta por la regla fundamental que convoca a "decir todo lo que se les ocurra" a los participantes del grupo, a hablar sobre lo que piensan y sienten. Se establece la relación "*hablar = devorar*" y ésta ecuación subyace en la mayoría silenciosa que tiene miedo de hablar, de "abrir la boca" por temor a que se interprete como que se quiere "morder" a los demás y se reciba como castigo una "mordedura" de los otros. Los que tienen la audacia de hablar establecen un diálogo de sordos, un monólogo colectivo en voz alta. Suelen dirigirse al Equipo Técnico de Coordinación para criticarle, cuestionarle, atacarle y se arriesgan a que los que hablen posteriormente también los critiquen y ataquen como ellos lo hicieron. La mirada tiene el mismo efecto que la boca, mirar y ser mirado también puede relacionarse con devorar y ser devorado. Quizás, por eso se rehuye la mirada directa y sólo se mira de manera furtiva. Esta angustia de devoración se amplifica en los grupos amplios porque aumenta el número de bocas y ojos "devoradores".

El *fantasma del grupo-máquina* en el se vive al grupo como si fuera una máquina perseguidora de tal suerte que se cree que lo que sucede en el grupo forma parte de una maquinación perversa; este fantasma tiene que ver con la angustia de despedazamiento.

Como ya se explicó anteriormente algunos silencios tienen que ver con la angustia de devoración.

La *ilusión grupal*, sentimiento de euforia que experimentan los grupos sobre todo en el momento de fusión, se constituye a partir de una denegación de la pérdida del objeto con la consecuente sensación de completud imaginaria.

Es necesario decir que los fantasmas son por definición del orden de la singularidad de los sujetos por lo que representa un contrasentido teórico el planteamiento de René Kaës (1977) cuando propone la teorización sobre el "Aparato Psíquico Grupal".

Por su parte Carlos Schenquerman (1987b), en sus clases en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC) explica que no se puede hablar de aparato psíquico grupal sino en todo caso de fantasmas intersectados por lo que propone la expresión de *intersecto fantasmático* para referirse a la intersección en el grupo de un fantasma "común" en algunos o en la mayoría de los participantes en un momento determinado y se expresa a través de un momento defensivo que puede obstaculizar el abordaje de la tarea y detener el proceso grupal.

Parte del trabajo del/la coordinador(a) de grupo, en su función interpretante, es orientar su intervención hacia el "intersecto fantasmático" para ayudar a develar el fantasma que se intersecta y que se encuentra detrás de las actitudes defensivas de los miembros del grupo.

3.5.14 Fin del Proceso Grupal. Duelo, Evaluación y Cierre

Como ya se explicó en el punto en donde se habló acerca del encuadre, desde la primera sesión se explicita el número de sesiones que se tendrán durante la experiencia grupal y por lo tanto ya todos están enterados de cuándo será la última sesión (salvo algunos cambios en las fechas que se hagan, en caso necesario); empero, aunque todos sepan cuándo se terminará la experiencia lo cierto es que el dato puede pasar desapercibido para los demás, pero el/la coordinador(a) lo debe tener presente desde el principio. No sabe cómo será el proceso pero lo que sí sabe es que algún día tendrá que terminar. Estos comentarios que pueden parecer obvios al leerlos desde afuera de un proceso grupal o después de haber participado en otro tipo de experiencias grupales que quizás empiezan y terminan sin "pena y sin gloria", adquieren otra significación cuando se está implicado en un proceso grupal, sobre todo cuando se trabaja desde la concepción operativa de los grupos porque se establecen vínculos afectivos en el trabajo grupal.

Después de haber atravesado por momentos a veces dolorosos, a veces gratificantes, en algunas ocasiones alegres y en otras tristes; en fin, después de haber compartido un tiempo, un espacio, un proceso, un grupo... cuando se aproxima la terminación de la experiencia grupal se siente cierto gusto por terminar, mezclado con cierta tristeza porque esa experiencia concreta concluye.

En las sesiones próximas a la terminación de una experiencia grupal puede haber momentos de silencio que obviamente son diferentes a los momentos que suelen presentarse en los momentos iniciales del proceso. En las primeras sesiones, generalmente, se producen silencios porque subyace la ansiedad persecutoria; en cambio, en los momentos finales, los silencios pueden ser de tristeza porque subyace la ansiedad depresiva. Así, mientras que en los inicios de un proceso grupal quien cumple con la función de coordinación tendrá que favorecer la elaboración de la ansiedad persecutoria, en los momentos finales tendrá que favorecer la elaboración de la ansiedad depresiva; sus intervenciones, por lo tanto, se orientarán hacia la "elaboración del duelo", por el fin de la experiencia grupal.

Los momentos finales pueden expresarse de diferentes formas dependiendo del proceso específico por el que atraviesa cada grupo, en este sentido no se podrían -ni se deben- hacer generalizaciones.

La tristeza que subyace en los momentos finales se manifiesta mediante prolongados silencios y, en muchas ocasiones, lágrimas que resbalan en alguna mejilla o que se asoman, tímidamente, por los ojos y se delatan por el brillo de alguna mirada esquiva, miradas dirigidas hacia el piso o perdidas en algún punto del infinito, en un ambiente como de "velorio". También, pueden "despedirse" en un ambiente "maniácamente" festivo, con una euforia que esconde la tristeza que también está presente; o puede haber un largo silencio que inunde toda o la mayor parte de la sesión; o bien pueden terminar peleados, con mucho enojo y coraje manifiestamente expresado o con una sensibilidad "a flor de piel", de "mírame y no me toques", en donde cualquier situación puede provocar reacciones violentas, a manera de un "duelo querulante", en el que debajo del enojo y la molestia también se encuentra la tristeza. Puede haber reacciones de denigración hacia la experiencia porque así dolerá menos perder lo que se pierde, en forma similar a la "fábula de las uvas verdes" en la que al no alcanzar las uvas se dice: "al fin que estaban verdes", es decir, "al fin que ni quería".

El duelo por el fin de una experiencia grupal engloba varios duelos: el duelo por el espacio en donde se puso tiempo, esfuerzo, afecto, "alma, corazón y vida" y una parte del tiempo de cada quien; duelo por dejar de verse y

relacionarse con los otros participantes en esa experiencia concreta (aunque se les siga viendo o se les vea en otro lugar ya no se les volverá a ver ni escuchar en ese grupo específico, en ese tiempo y lugar); duelo por lo que se logró; duelo por lo que se esperaba lograr y no se logró; duelo por las expectativas no cumplidas; por lo que no se alcanzó a hacer; por lo que se pudo haber hecho y no se hizo; por “lo que pudo haber sido y no fue”; duelo por el reconocimiento de los límites, etc.

El duelo por el fin de la experiencia grupal puede remitir a otros duelos, más personales y dolorosos.

La vida es un constante “duelar”... Continuamente perdemos algo... pero al mismo tiempo también ganamos algo. La tristeza y el gusto se entremezclan.

Aprender, decía José Bleger (1977), produce angustia porque es “sumergirse en un mar de posibilidades”. Aprender, también es doloroso porque implica renunciar a conocimientos que tanto trabajo costó entender y que después se vuelven caducos. Para aprender se requiere pasar por momentos depresivos, de renuncia a las teorías a las que se les veía “completas”, sin huecos; de renuncia a maestros idealizados -a los que se tendrá que desidealizar-; de renuncia a formas de entender la vida y a explicaciones que en otros momentos fueron útiles pero que después no alcanzan para entender y resolver los diversos problemas que surgen en la vida. Aprender... cuesta, no sólo en términos económicos y de tiempo sino también en términos emocionales.

Para favorecer la elaboración del duelo, el(la) coordinador(a), a través de sus interpretaciones tendrá que mostrar lo que aparece en el nivel manifiesto y en el nivel latente; tendrá que acompañar al grupo y darle la contención necesaria para que los integrantes del mismo puedan pensar acerca de lo que les pasa en esos momentos, que reconozcan las pérdidas, que las puedan nombrar y sentir, y que también puedan reconocer lo que tienen, lo que se llevan de la experiencia, y lo que pueden hacer con lo que tienen y se llevan como aprendizaje.

En la última sesión se hace una evaluación en la que cada uno de los integrantes del grupo ejercen su derecho y cumplen con su responsabilidad de hacer una evaluación de la experiencia. Los aspectos que se pueden tocar son los siguientes: evaluación de los otros integrantes del grupo, cómo percibieron a cada uno de los demás a lo largo del proceso grupal; evaluación del Equipo Técnico de Coordinación (coordinador/a y observador/a), cómo los vieron y los sintieron a lo largo de la experiencia, qué observaciones, críticas, sugerencias harían para que mejoren su trabajo;

evaluación de la metodología, qué cambios harían y que conservarían, cómo se podría mejorar la forma de trabajar; evaluación del material utilizado y del uso que se hizo del mismo; evaluación de sí mismo, de las dificultades y logros que se tuvieron, de los temores, dudas y certezas, de las aptitudes que desarrolló y de las actitudes que modificó, de lo que aprendió y de lo que aún le falta por aprender, de lo que aportó y de lo que no supo o no pudo aportar para la constitución del grupo, de cómo se jugó su singularidad a través del proceso grupal; en suma, qué se aprendió y para qué sirvió haber participado en la experiencia grupal.

Después de que cada uno de los y las integrantes hace una evaluación, se lee una devolución final, elaborada conjuntamente por el Equipo Técnico de Coordinación, que no será ni un resumen ni una síntesis de lo que pasó sino una historia significada del proceso grupal, de los diferentes momentos por los que se atravesó, desde la primera sesión hasta la última. Se le devuelve al grupo lo que es de él. La devolución la puede leer el/la coordinador(a) o el/la observador(a), según la modalidad de trabajo que se elija. Después, el grupo, si lo prefiere, hablará acerca de la devolución. Posteriormente, el Equipo Técnico de Coordinación hará una evaluación tomando en cuenta al grupo, la metodología, los materiales, la experiencia en su conjunto y qué pensaron y sintieron a lo largo del proceso grupal. También, incorporarán los comentarios que hayan surgido en la última sesión y se les expresará que se despiden de esa experiencia pero no de la posibilidad de seguir pensando acerca de ellos/ellas mismos(as) y su relación con las y los otros, así como de compartir lo aprendido durante el proceso con otros sujetos en otros tiempos y lugares. De esta manera se hará un cierre de la experiencia grupal.

3.6 ALGUNAS CRÍTICAS A LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DE LOS GRUPOS OPERATIVOS

Carlos Schenquerman (1989), después de una serie de experiencias grupales de coordinación, supervisión y reflexiones teóricas desde la teoría y la técnica de los grupos operativos, sobre todo después de las experiencias que tuvieron los Equipos Técnicos de Coordinación de EIDAC tras la aplicación de esta propuesta grupal con los damnificados de los terremotos de septiembre de 1985 en la Ciudad de México, D. F., elaboró una propuesta distinta a la de los grupos operativos que le dió origen y de los cuales conserva en principio ciertos aspectos formales, aunque representa un producto diferentes tanto en la teoría como en la práctica.

Schenquerman (1989) denomina a su propuesta *grupos elaborativos de simbolización*. Al “poner a trabajar” la teoría de los grupos operativos necesariamente tuvo que romper con algunos planteamientos de dicha teoría. En su conferencia “Los grupos elaborativos en la práctica social” que presentó en el I Encuentro “los grupos en la práctica social: Claves para la transformación”, realizado en la Ciudad de México, D. F., en noviembre de 1989, planteó las siguientes críticas a la teoría de los grupos operativos:

-La teoría de los roles, de origen funcionalista, que constituye uno de los pilares centrales de la propuesta de los grupos operativos, reduce la posibilidad de operar a un interaccionalismo vaciado de contenidos específicos, de tal modo que el trabajo en el “aquí” y el “ahora” hacía perder la dimensión de la historia.

-Las nociones de “tarea” y “pretarea”, heredadas del psicoanálisis tecnológico estadounidense, separa maniquea y arbitrariamente en dos diversos momentos el análisis de la defensa y el del contenido fantasmático que la origina.

-Las “ansiedades básicas”, descubrimiento central del psicoanálisis kleiniano, al ser despojadas de su complejidad estructural y traducirse en el “miedo al ataque” y el “miedo a la pérdida”, vacíos del contenido pulsional que está en juego en los mismos, y al convertirse en enunciados estigmatizantes repetibles fácilmente más que en posibilidades de simbolización y elaboración de las ansiedades de los sujetos, fueron también cuestionadas para abrir nuevas vías de significación.

-La teoría de los roles conducen al atrapamiento en un interaccionalismo que convierte a la técnica de los grupos operativos en una técnica del “movimiento” y no del cambio, y por lo tanto la interpretación no va más allá de lograr una “circulación de roles” y una “distribución de ansiedades” que sólo provocará el intercambio de lugares adjudicados y asumidos. Al no poder dar cuenta de la relación entre defensa y contenido fantasmático, las intervenciones del coordinador se convierten en manipulaciones para que los participantes adopten una normatividad maniqueísta bajo las consignas de “no resistirse al cambio” y “romper el estereotipo”, propiciando la construcción de un “nosotros”, de una “totalidad grupal” que oculta las diferencias de los sujetos.

-Enrique Fichon-Rivière, creador de la teoría de los grupos operativos al elaborar su propuesta, que lleva el nombre de uno de sus libros, “del psicoanálisis a la psicología social”, dió un “salto al vacío” en el que se perdió parte de la riqueza que aporta el psicoanálisis para una mayor comprensión de los fenómenos intrasubjetivos e intersubjetivos en los procesos grupales.

Carlos Schenquerman (1989), al romper lanzas con Fichon-Rivière (1983), no deja de mencionar las dificultades que tuvo para cuestionar la palabra de quien fuera su entrañable maestro y enfrentarse al mismo tiempo a una teoría que suponía “redonda”, “completa” y verse ante una teoría “despedazada” y “fragmentada”, situación que remite a la angustia por el “cuerpo despedazado” de los orígenes, previa al “Estadio del Espejo” del que hablara Jacques Lacan (1949). Asimismo, expresa que “poner a trabajar” las ideas de su maestro es una postura coherente con lo que de él aprendió por lo que le es “fiel a su espíritu pero no a su palabra”.

Por mi parte considero que las aportaciones de Carlos Schenquerman (1989) son útiles para reflexionar acerca de la complejidad de los fenómenos grupales desde las aportaciones de la teoría y de la práctica para no convertir el trabajo de los grupos operativos en un asunto simplemente técnico o instrumental que puede ser aprendido y reproducido acríticamente sino que requiere de un constante trabajo de reflexión.

3.7 ALCANCES Y LÍMITES DEL TRABAJO GRUPAL DESDE LA CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS

El trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos es una forma diferente de aprender, o mejor dicho, de “re-aprender a aprender” y presenta, entre otras, una serie de *ventajas* porque favorece:

- * La participación protagónica de las y los participantes en la constitución del grupo de aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento, con lo cual se superan las actitudes pasivas y dependientes que se refuerza en la educación tradicional.
- * La reflexión de las y los participantes sobre sí mismos.

- * El desarrollo de aptitudes y la modificación de actitudes.
- * La cooperación y la colaboración para el logro de la tarea grupal.
- * El cambio de conductas estereotipadas que constituyen obstáculos y dificultan el proceso de aprendizaje.
- * La superación de la disociación teoría-práctica.
- * La integración entre el pensar, el sentir y el hacer.
- * La superación de la disociación sujeto-objeto porque el grupo es “objeto de estudio” al mismo tiempo que las y los integrantes analizan lo que les ocurre cuando trabajan grupalmente por lo que ellos/mismos, como grupo, son “sujetos de estudio”.
- * El “poner en palabras” lo que les sucede cuando participan en un grupo, lo cual permite, además de disminuir la ansiedad, una mayor comprensión de sí mismos.
- * La elaboración* de las ansiedades que surgen ante las situaciones de cambio.
- * La escucha, la observación y la comunicación en los grupos.
- * El pensar en grupo, con el grupo y “pese” al grupo, así como el reconocimiento y tolerancia de las diferencias.
- * La elaboración de los duelos que aparecen durante el proceso grupal lo cual permite la incorporación de

* De acuerdo con LAPLANCHE y PONTALIS (1979), Freud utiliza el término *Elaboración Psíquica* para “designar, en diversos contextos, el trabajo realizado por el aparato psíquico con vistas a dominar las excitaciones que le llegan y cuya acumulación ofrece el peligro de resultar patógena. Este trabajo consiste en integrar las excitaciones en el psiquismo y establecer entre ellas conexiones asociativas”.

herramientas para la elaboración de otros duelos** a los que se enfrenten posteriormente.

- * La superación de los obstáculos que operan en el interior de los sujetos, en el encuentro con los otros, en los grupos, para la apropiación y consumación de sus proyectos.
- * La comunicación, comprensión y resolución de conflictos.
- * La organización de las y los participantes para la atención y solución de sus problemas comunes.
- * La identificación con las y los demás participantes del grupo les posibilita también la identificación con otros sujetos con los que se convive en otros momentos y lugares; en tal virtud, se facilita la empatía.

Entre los *límites* del trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, se encuentran los siguientes:

- Se requiere una formación específica teórico-metodológica en coordinación de grupos desde la concepción que nos ocupa por lo que se necesita inversión de tiempo, esfuerzo y dinero.
- Se requiere formación y experiencia en este tipo de trabajo grupal y no siempre se encuentran en una institución personas con las características mencionadas.
- No existe suficiente personal que tenga formación en coordinación de grupos desde la concepción operativa.
- Se recomienda contar con un espacio de supervisión técnica para lograr una mayor comprensión de lo que

** De acuerdo con Freud (1915), "El duelo es, por lo general, la reacción a la pérdida de un ser humano o de una abstracción equivalente: la Patria, la libertad, el ideal, etc.". Por su parte, LAPLANCHE y PONTALIS (1979), expresan que el 'trabajo de duelo' es un "Proceso intrapsíquico, consecutivo a la pérdida de un objeto de fijación, y por medio del cual el sujeto logra desprenderse progresivamente de dicho objeto".

ocurre en los procesos grupales y entre el Equipo Técnico de Coordinación. La supervisión técnica es un apoyo fundamental; sin embargo, un problema que existe es que son escasos los profesionales que puedan cumplir con esta función porque se requiere de mayor formación y experiencia. Quienes están en posibilidades de cumplir con dicha función, generalmente, se dedican más a la consulta privada porque les reditúa un mayor ingreso y difícilmente estarían dispuestos a poner sus conocimientos -que venden a "precio de oro"- al servicio de la escuela pública si no existe una ganancia cuando menos equivalente a lo que cobran en sus consultorios privados.

- Se recomienda que los grupos sean de entre ocho y quince integrantes, situación que difícilmente se encuentra en las escuelas públicas, sobre todo en la educación secundaria, en donde los grupos son de treinta, cuarenta, cincuenta o más estudiantes. Por otra parte, el tiempo que se sugiere para trabajar es de una hora y media o dos, cuando menos, y este tiempo no coincide con los horarios que rigen en las escuelas. Además, el tiempo de duración para favorecer la construcción de un grupo de aprendizaje tendría que ser, mínimo, de ocho o diez sesiones; pero, el tiempo y el espacio en las escuelas por lo regular son limitados.
- Se necesita apoyo institucional para llevar a cabo las experiencias grupales. Las instituciones educativas, con la burocracia que las caracteriza, suelen mostrar una "cerrazón" ante formas de trabajo alternativas, diferentes a la tradicional.
- Una limitación -y privilegio al mismo tiempo- es que se trata de una propuesta de trabajo inacabada por lo que es imprescindible incorporar otras aportaciones teóricas que enriquezcan la propuesta y tener una mayor comprensión de los procesos singulares, grupales, institucionales y sociales, desde una concepción amplia. Esta situación constituye un estimulante reto para seguir profundizando en este campo de trabajo.

3.8 USOS Y ABUSOS EN LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS

En relación con los usos de la técnica de los grupos operativos es preciso mencionar que ésta se ha aplicado en diversos ámbitos: el educativo, el asistencial, el institucional y el comunitario; en diferentes tiempos y lugares, con distintos sujetos.

En cuanto a algunos de los abusos que se han hecho del uso de esta técnica se pueden señalar los siguientes:

Uno de ellos, es caer en la tentación de querer “curar” a las y los participantes de los mismos suponiendo que los demás “están mal”, están “enfermos” y quien coordina “está bien”, está “sano”. En este punto, es necesario recordar que los grupos operativos de aprendizaje no son grupos terapéuticos y se diferencian de éstos en varios aspectos. Para empezar el objetivo es distinto, en los primeros el objetivo es el aprendizaje, y en los segundos, lo es la cura. Además, el tratamiento de la transferencia en los primeros es hacia el “intersepto transferencial” del grupo, en tanto que en los segundos se trabaja directamente la transferencia de cada sujeto. Otro punto de diferencia es que los grupos terapéuticos son regresivos (se analiza la historia singular de los participantes), en cambio, en los grupos operativos de aprendizaje, la orientación es prospectiva (hacia la construcción de un grupo y un proyecto grupal). Y aunque, como afirma José Bleger (1977), todo aprendizaje bien realizado tiene efectos terapéuticos colaterales, no se debe perder de vista el fin principal de los grupos operativos de aprendizaje.

La fantasía de curar tiene implicaciones éticas porque, además de que no es la finalidad de los grupos operativos de aprendizaje, si no se cuenta con una formación en la coordinación de grupos puede provocar más daño que beneficio pues, como dice Jaime Winkler* en sus clases de la Escuela Mexicana de Psicodrama: “no se debe usar un bisturí para abrir la panza y luego no saber qué hacer cuando se tengan las tripas en la mano”. Esta expresión habla de que no se vale, no es ético, ni responsable, ni profesional querer jugar al “aprendiz de brujo” porque en los grupos está en juego la implicación de sujetos y se movilizan emociones.

Por su parte, Ramiro Reyes (1990) advierte que la difusión de algunas experiencias grupales, supuestamente trabajadas desde la corriente de los

* 1987, Comunicación personal.

grupos operativos, han sido distorsionadas y más que estimular el acercamiento a estas posturas sirve de vacuna contra ellas.

En este sentido, es importante advertir sobre los riesgos de que se trabaje o se diga que se trabaja desde la corriente de los grupos operativos sin tener la formación y experiencia necesaria porque se se producen efectos contraproducentes en los participantes, contrarios a los que se plantean desde la concepción de los grupos operativos, y se reafirma el trabajo desde una perspectiva tradicional porque si alguien participa en una forma de trabajo que pretende ser alternativa y resulta “desastrosa” puede pensar que si así es lo alternativo mejor se queda con lo tradicional, aplicando aquel adagio de que “más vale malo por conocido que bueno por conocer”.

Resulta sorprendente escuchar a distintos profesores y profesoras, sobre todo de estudios superiores, decir -y en algunos casos hasta presumir- que trabajan o han trabajado con la técnica de los grupos operativos sólo porque asistieron a algún curso en donde el o la docente trabajaba desde esta concepción, han escuchado hablar de los grupos operativos o porque alguna vez leyeron un artículo que hablaba de esta forma de trabajo y después de esta “amplia formación” creen -erróneamente, por supuesto- que ya pueden ser coordinadores de grupos operativos. Actuar de esta forma no sólo es irresponsable y poco ético sino que no se vale engañarse, y sobre todo engañar a los sujetos participantes, diciéndoles que se trabaja con una técnica en la que no se han formado profesionalmente.

Angel Díaz Barriga (1993) señala que se ha detectado que al cobijo del nombre de grupo operativo, profesores(as) de diferentes universidades realizan una variedad de prácticas. Algunos sólo la ven como una técnica nueva, otros no tienen una formación específica para trabajar con esta técnica. En otras ocasiones -señala el autor- se llama grupo operativo a un grupo en el que se descuida la información y el docente está constantemente “interpretando” de manera “salvaje” quién sabe qué; otra práctica común es que la o el maestro no asiste a clases y deja solo al grupo trabajando una información y el “maestro(a)” “justifica” su ausencia “argumentando” que lo hace así porque “es operativo”. También se ha visto que aunque se trabaje con un esquema no-directivo se le nombra como operativo.

En fin, lamentablemente, este tipo de experiencias no sólo desprestigian a la corriente de los grupos operativos sino que producen efectos contrarios a los que se pretenden lograr desde la concepción operativa de los grupos.

Afortunadamente, también existen experiencias grupales que se han llevado a cabo de manera seria y responsable, entre ellas están las que se mencionaron en el Capítulo II, p. 45.

En el siguiente Capítulo, se explicará cómo se retomaron algunos de los elementos de la concepción operativa de los grupos que aquí se expusieron en una experiencia concreta con estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria pública como parte del denominado "Proyecto Quetzalcóatl".

CAPITULO IV. REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA: EL "PROYECTO QUETZALCÓATL"

Este Capítulo se dedica exclusivamente a la presentación del denominado "Proyecto Quetzalcóatl", la descripción de las experiencias grupales que se derivaron del mismo y el análisis del proceso.

Inicialmente, se presenta la justificación, objetivos, lugar, destinatarios, duración, metodología y organización del trabajo en el "Proyecto Quetzalcóatl".

Posteriormente, se transcriben las crónicas de cada una de las ocho sesiones de los dos grupos que participaron en la experiencia y se hacen comentarios sobre las mismas; en algunas de ellas se incluyen los sentimientos contratransferenciales que se generaron en el coordinador de los grupos de aprendizaje durante el transcurso de las sesiones, así como las observaciones y sugerencias que emanaron de las reuniones de supervisión técnica.

Finalmente, se hace un análisis de las experiencias grupales y se destacan algunas situaciones que se presentaron en ambos grupos, relacionadas con el aspecto vocacional de la Orientación Educativa

4.1 EL "PROYECTO QUETZALCÓATL"

El "Proyecto Quetzalcóatl" debe su nombre a la Escuela Secundaria en donde se llevó a cabo el Proyecto que, como ya se ha mencionado, consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional con estudiantes de tercer grado, del turno matutino, de la Escuela Secundaria Diurna N° 47 "Quetzalcóatl", ubicada en la Calle Diego Rivera esquina con Poniente 10, Colonia San José Tláhuac, Delegación Tláhuac, Distrito Federal, durante abril, mayo y junio de 1990.

4.1.1 Justificación

En las escuelas secundarias, la práctica de la Orientación Educativa -en el aspecto vocacional- se continúa sustentando en planteamientos teóricos que surgieron a principios de este siglo y tuvieron auge a mediados del mismo, como lo es la psicometría, en un intento de dar una supuesta "cientificidad" al trabajo del Orientador Educativo.

Aún prevalece una visión paternalista en donde hay uno que "sabe" (el Orientador Educativo) y "orienta" a otros que "no saben" (las y los estudiantes) y están "desorientados". Así, las y los adolescentes quedan instalados en un lugar de dependencia y pasividad. También, es común la aplicación de cuestionarios de intereses y -en el mejor de los casos- de aptitudes, cuyos resultados se convierten en cifras y gráficas que son como un espejo en donde las y los educandos difícilmente se reconocen.

El trabajo que tradicionalmente se realiza en la Orientación Educativa, en el área vocacional, mediante la aplicación de "tests", se ubica en lo que Rodolfo Bohoslavsky (1984) denomina Modalidad Actuarial. El mismo autor enfatiza la importancia de pasar del planteamiento de ver "cuánto puntaje obtuvo y qué elige" a "quién es y cómo elige". Y es en este "quién es y cómo elige" en donde encontramos a un(a) adolescente que tiene que hacer una elección vocacional cuando su propia identidad está en crisis. De acuerdo con Alicia Rojas:

"(...) el adolescente no requiere ser orientado, a menos de que se piense que, desde la profesión, es válido orientar a alguien que no sabe quién es ni qué será hacia lo que debe ser. De ahí que lo que el adolescente requiere es apropiarse de herramientas para elaborar su crisis de identidad y de esta elaboración emergerá su identidad vocacional lo cual, por cierto, le llevará todavía varios años".³⁹

Si bien la identidad es una característica de cada momento evolutivo, es en la crisis de identidad que se produce durante la adolescencia en donde se ubica la problemática vocacional.

³⁹ ROJAS, Alicia. *Op. cit.*

El proceso de crecimiento implica una serie de duelos, aunque es en la adolescencia cuando se presentan los más significativos. De acuerdo con Arminda Aberastury:

“el adolescente realiza tres duelos fundamentales: a) el duelo por el cuerpo infantil perdido (...) b) el duelo por el rol y la identidad infantiles (...) y, c) el duelo por los padres de la infancia (...).”⁴⁰

Es precisamente en medio de un intenso trabajo de duelo cuando el adolescente tiene que hacer una elección vocacional y ésta resulta desconcertante no tanto por falta de capacidad para elegir sino por la dificultad de renunciar, pues como afirma Bohoslavsky:

“Al elegir se está fijando quién deja de ser, está eligiendo dejar de ser adolescente, dejar de ser otro profesional, está optando dejar otros objetos. En la medida que elige deja.”⁴¹

Por lo anteriormente escrito, se considera necesario que las y los adolescentes tengan un espacio de reflexión en el que puedan realizar transformaciones internas que les permitan apropiarse de herramientas para facilitar la resolución de su crisis de identidad y hacer la mejor elección posible. En tal virtud, el trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, constituye una estrategia adecuada para el tratamiento de la problemática vocacional de las y los adolescentes que cursan la educación secundaria en escuelas públicas porque les posibilita conocerse más a sí mismos y transitar de la dependencia al protagonismo en la construcción de su propio conocimiento y de la pasividad a la acción.

La razón por la que se seleccionó a la Esc. Sec. Diurna. N° 47 se debe a que en dicha institución el autor de este trabajo laboró como Orientador Educativo, en el turno matutino, durante los ciclos escolares 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988 y 1988-1989, por lo que, previa presentación del Proyecto, se contó con la autorización del Director y el Subdirector, así como con el apoyo de las Orientadoras Educativas y docentes para llevar a cabo la propuesta de trabajo grupal con las y los educandos de tercer grado.

⁴⁰ ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio. (1983). “La adolescencia normal”. Paidós. Buenos Aires. p.10.

⁴¹ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1984) *Op. cit.* p. 71.

4.1.2 Objetivos del “Proyecto Quetzalcóatl”

Como se explicó en los inicios de esta tesis, en la parte correspondiente a la Metodología de la Investigación, para realizar el presente trabajo se elaboró un Diseño Metodológico de Investigación que tuvo como objetivo:

Analizar las ventajas de realizar Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la Concepción Operativa de los Grupos, con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública de la Delegación Tláhuac, Distrito Federal, como una alternativa para mejorar el Servicio de Orientación Educativa.

Como parte del Diseño Metodológico de Investigación se hizo el “Proyecto Quetzalcóatl” que tuvo los siguientes objetivos:

- 1) Favorecer la construcción de un espacio grupal de reflexión vocacional con estudiantes de tercero de secundaria de una escuela pública.
- 2) Contribuir en la búsqueda de alternativas de trabajo en el servicio de Orientación Educativa.

4.1.3 Características de la Escuela Secundaria Diurna N° 47, ES1-47 “Quetzalcóatl”

Como ya se explicó anteriormente, los Talleres de Reflexión Vocacional se llevaron a cabo en la Escuela Secundaria Diurna N° 47 “Quetzalcóatl” que tiene las siguientes características:

- Es una *Escuela Pública Federal*.
- *Urbana*.
- De *horario continuo*, de doble turno, es decir, tiene turno matutino y vespertino.

- *Mixta*, esto es, asisten hombres y mujeres.
- *Completa*. En ambos grupos existen tres grados que tienen seis grupos cada uno (A, B, C, D, E, F).

La escuela es dirigida por un Director. En cada turno hay un Subdirector, Personal de Asistencia Educativa, Personal Docente, Administrativo y de Intendencia.

En el turno matutino, en el que se llevó a cabo la experiencia, el personal de Asistencia Educativa estaba formado por: dos Orientadoras Educativas, ambas con plaza de 19 horas de trabajo semanal; una Trabajadora Social; y, tres Prefectos, uno para cada grado. No se contaba con el servicio de Médico Escolar.

4.1.4 Ubicación de la Delegación Tláhuac, D. F.

Geográficamente, la Delegación Tláhuac se encuentra...

"...situada al este del Distrito Federal, linda al norte con Iztapalapa, al oriente con los municipios de Chalco e Ixtapaluca del Estado de México, al sur con Milpa Alta y al poniente con Xochimilco. Tiene una superficie de 93 km., cuadrados (6.2% del área de la entidad) (...) El incremento de la población (...) se debe a la inmigración de gente del campo a la ciudad, bien por los cambios en el uso del suelo o por la elevación de rentas y el valor del terreno (...) La quinta parte de la superficie delegacional está urbanizada y el resto sigue siendo área rural. En la zona no urbanizada el 95.7% de la tierra es de uso agrícola, el 2.7% corresponde a suelos con pendiente pronunciada, el 0.8 % es inundable y el resto se dedica a la chinampería y a los caminos rurales e interurbanos".⁴²

La Escuela Secundaria Diurna N° 47 "Quetzalcóatl" se ubica dentro de la superficie urbanizada de la Delegación Tláhuac, D. F.

⁴² ALVAREZ, José Rogelio. (Coord.) (1985). *Imagen de la Gran Capital*. Ed. Enciclopedia de México. México. p. 288.

4.1.5 Destinatarios

Todos los alumnos(as) de tercer grado de la Escuela Secundaria ES1-47 “Quetzalcóatl”, del turno matutino.

4.1.6 Sujetos Participantes

Todos los estudiantes que estuvieron interesados(as) en participar en los Talleres de Reflexión Vocacional, previa explicación del objetivo y la forma de trabajo.

Las edades de las y los alumnos que se inscribieron en los Talleres eran de entre 13 y 15 años de edad, es decir, se encontraban en la etapa de la adolescencia (palabra que etimológicamente proviene del verbo latín *adolescere* que significa *crecer*, por lo que el término adolescencia hace referencia a el/la que “está creciendo”).

En cuanto a su situación académica, eran estudiantes regulares, que no habían reprobados materias.

Las y los educandos que participaron eran hijos de obreros y de comerciantes.

4.1.7 Organización del trabajo

Se presentó la Propuesta del “Proyecto Quetzalcóatl” al Director y a las Orientadoras Educativas de la Escuela. Se les explicó en qué consistirían los Talleres de Reflexión Vocacional a fin de obtener su autorización y apoyo para llevar a cabo la propuesta de trabajo.

Se les convocó a las y los escolares de tercer grado interesados(as) en participar en la experiencia de los Talleres de Reflexión Vocacional, mediante carteles pegados en distintos puntos de la escuela y visitas a cada uno de sus grupos. Se les explicó el objetivo del Taller, el horario, el tiempo de duración y la forma de trabajo.

La razón por la cual se les invitó únicamente a las y los educandos de tercer grado fue porque tendrían que decidir, dentro de algunos meses, qué harían después de terminar sus estudios de secundaria.

El número de alumnos(as) por grupo sería de diez como mínimo y veinte como máximo. Se formarían tantos grupos como fuera la demanda.

En total, se inscribieron 36 estudiantes de los diferentes grupos de la escuela. Se formaron dos grupos, con 18 estudiantes cada uno

La participación de las y los estudiantes fue voluntaria.

Se eligieron los lunes y jueves para trabajar con los grupos en virtud de que en dichos días las y los alumnos tenían Educación Tecnológica (en sesiones de 3 horas cada una). Se les solicitó a las y los profesores de dicha materia, previa información del "Proyecto Quetzalcóatl", que les permitieran salir a las personas que participaran en el Proyecto una hora a la semana. Las y los docentes, amablemente, accedieron a la petición.

El lugar de reunión fue el salón de 3° "A" en el horario de las 11:10 a las 12:00 horas debido a que durante ese tiempo se encontraba desocupado porque las y los alumnos de tercer grado trabajaban en los lugares destinados para sus actividades tecnológicas (Talleres de Artes Plásticas, Carpintería, Cocina, Corte y Confección, Dibujo Técnico, Electricidad, Electrónica y Taquimecanografía).

Se formaron dos Talleres de Reflexión Vocacional con una duración de ocho sesiones, semanales, de 50 minutos cada una (cabe señalar que 50 minutos es el tiempo equivalente a "una hora de clases").

El grupo de los jueves trabajó durante las siguientes fechas: 26 de abril; 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo; 7 y 14 de junio de 1990. (La sesión del 10 de mayo no se pudo realizar por motivo del "Día de las Madres" por lo que hubo una sesión el 14 de mayo de 10:00 a 10:50 horas, antes del descanso, y la otra se realizó el jueves 17 de mayo en el horario establecido).

El grupo de los lunes tuvo las siguientes sesiones: el 30 de abril; 7, 14, 21 y 28 de mayo; 4, 11 y 18 de junio de 1990.

Durante la última sesión de cada uno de los grupos se hizo una evaluación del trabajo realizado.

Debido a que el grupo del jueves inició el 26 de abril y el del lunes el 30 del mismo mes, al grupo del jueves se le nombra, para los efectos de este trabajo, Grupo N° 1; y, al de los lunes, Grupo N° 2.

Además de los Talleres de Reflexión Vocacional, se llevaron a cabo las actividades correspondientes al Programa de Orientación Educativa. Se hicieron periódicos murales con información acerca de las diferentes opciones educativas post-secundaria que ofrece el Sistema Educativo Nacional, requisitos de ingreso, ubicación de los centros educativos y fechas probables de publicación de convocatorias para examen de ingreso; se pegaron fotocopias de convocatorias del año anterior para que las conocieran. Asimismo, se pusieron a disposición de las y los educandos las guías de carreras y trípticos informativos de diversas instituciones educativas.

En la siguientes páginas se presentan los datos de ambos grupos. Posteriormente, se anotan los temas que se pretendían tratar en cada una de las sesiones.

GRUPO Nº 1
(Días Jueves)

Distribución, de acuerdo con los grupos en los que estaban inscritos.

Del 3º "A"	6 alumnos(as).
Del 3º "B"	3 alumnos(as).
Del 3º "C"	1 alumno.
Del 3º "D"	3 alumnos(as).
Del 3º "E"	1 alumno.
Del 3º "F"	4 alumnos(as).
Total	18 alumnos(as).

Distribución, de acuerdo con el sexo de las y los participantes.

Mujeres	8
Hombres	10
Total	18

Distribución de acuerdo con los Talleres de la escuela.

Taller de Corte y Confección	5
Taller de Cocina	2
Taller de Dibujo Técnico	5
Taller de Electrónica	6
Total	18

Los grupos fueron mixtos (hombres y mujeres) y heterogéneos porque se formaron con estudiantes de los distintos grupos escolares y de las diferentes Actividades Tecnológicas.

La distribución de acuerdo con los Talleres de Educación Tecnológica en las que estaban inscritos se hizo con la finalidad de que las y los alumnos de un mismo Taller faltaran sólo una hora el jueves (y se incorporaran posteriormente al mismo para continuar con las dos horas restantes) y asistieran a su Taller los lunes, en el horario completo.

GRUPO N° 2
(Días Lunes)

Distribución, de acuerdo con los grupos en los que estaban inscritos.

Del 3° "A"	5 alumnos(as).
Del 3° "B"	3 alumnos(as).
Del 3° "D"	4 alumnos(as).
Del 3° "E"	4 alumnos(as).
Del 3° "F"	2 alumnos(as).
Total	18 alumnos(as).

Distribución, de acuerdo con el sexo de las y los participantes.

Mujeres	8
Hombres	10
Total	18

Distribución de acuerdo con los Talleres de la escuela.

Taller de Artes Plásticas	2
Taller de Taquimecanografía	8
Taller de Electricidad	5
Taller de Carpintería	3
Total	18

Los grupos fueron mixtos (hombres y mujeres) y heterogéneos porque se formaron con alumnos de los distintos grupos escolares y de las diferentes Actividades Tecnológicas.

La distribución de acuerdo con los Talleres de Educación Tecnológica en las que estaban inscritos se hizo con la finalidad de que las y los alumnos de un mismo Taller faltaran sólo una hora el lunes (y se incorporaran posteriormente al mismo para continuar con las dos horas restantes) y asistieran a su Taller los jueves, en el horario completo.

4.1.8 Guía Temática

Nº de Sesión	Temas
1ª	Colocación del Encuadre. Características de las y los estudiantes de tercer grado de secundaria. Las y los adolescentes frente a su futuro vocacional.
2ª	Factores que influyen en la elección vocacional: a) Histórico-social; b) Económicos; c) Culturales; d) Familiares; e) Singularidad del sujeto (Ideal del Yo. Figuras idealizadas. Identificaciones. Identidad).
3ª	Elegir: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Quién elige? ¿Se puede elegir? ¿Cómo? ¿Qué se quiere ser? ¿Como quién se quiere ser? ¿Qué se quiere hacer? ¿Qué se puede ser y hacer?
4ª	Duelos durante la adolescencia. Elegir es renunciar.
5ª	Importancia de la construcción y definición de un "Proyecto de vida". Transición de la adolescencia a la vida adulta.
6ª	Características de nuestro Sistema Educativo Nacional. Campo laboral.
7ª	Después de la escuela secundaria: un cruce de caminos. Opciones para continuar los estudios en la educación media superior. Información profesiográfica.
8ª	Evaluación. Las y los participantes reflexionan y comparten con las y los demás cómo se sintieron durante el proceso grupal, cómo percibieron a sus compañeros(as) y al Equipo Técnico de Coordinación (Coordinador y Observadora), para qué les sirvió haber participado en la experiencia y, finalmente, un mensaje a sus compañeros(as) en la última sesión del grupo.

Cabe señalar que esta fue solamente una guía de las temáticas que se propusieron por parte del coordinador del grupo; sin embargo, durante el desarrollo del proceso grupal se hicieron los cambios pertinentes.

4.1.9 Metodología de los Talleres de Reflexión Vocacional

Cada una de las sesiones grupales se dividió en dos partes:

1) Exposición de problemáticas en relación con la elección vocacional.

2) Sesión grupal en la que las y los estudiantes “re-trabajan” la información de la primera parte, desde sus experiencias, sus dudas, sus expectativas, sus dificultades, etc., con la ayuda de un Equipo Técnico de Coordinación (constituido por un coordinador y una observadora) que acompañó el proceso grupal.

Como ya se explicó en el Capítulo anterior, la fundamentación teórica del “Proyecto Quetzalcóatl” es la concepción operativa de los grupos por lo que fue necesario formar un Equipo Técnico de Coordinación del grupo, constituido por un coordinador y una observadora. En este caso, quien esto escribe fue el coordinador en ambos grupos y las Orientadoras Educativas de la escuela fueron las observadoras, una en cada grupo, de acuerdo con sus posibilidades de horario.

En el Capítulo III también se hizo referencia a las funciones de los integrantes del Equipo Técnico y se comentó que la función del coordinador, durante la segunda parte de la sesión, es intervenir sólo cuando lo considere conveniente, cuando exista algún obstáculo que dificulte el trabajo; no da información ni contesta preguntas (esto con el propósito de evitar que se reproduzca el tipo de relación dependiente de las y los estudiantes hacia el coordinador, que se fomenta en la educación tradicional). Por su parte, la observadora es una presencia silenciosa y su función es tomar nota de lo que ocurra en la sesión para que, posteriormente, en una reunión con el coordinador se reconstruya la crónica de la sesión y se tengan elementos para reflexionar sobre el proceso grupal.

Cabe recordar que también se recomienda que exista un espacio de Supervisión Técnica en el que se tenga la posibilidad de pensar acerca de lo que acontece durante el desarrollo de las sesiones así como las dificultades y sentimientos contratransferenciales que se generan en el Equipo Técnico de Coordinación durante el proceso grupal.

Para estar en mejores condiciones de llevar a cabo el "Proyecto Quetzalcóatl" se solicitó la supervisión técnica de la Dra. Alicia Rojas, quien tiene una amplia experiencia en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional con adolescentes. La Dra. Rojas había sido docente e integrante de los Equipos Técnicos de Coordinación en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal (EIDAC), lugar en donde estudió el autor de estas líneas, por lo que se le solicitó su apoyo y se estableció el contrato de trabajo, que incluyó el pago de sus honorarios por cada sesión de supervisión técnica a razón de \$ 90.00 (de los de "aquellos tiempos", cuando "el dinero valía", en 1990) costo equivalente a lo que ella cobraba por sesión en su consultorio privado.

En la siguiente página se presenta un cuadro-resumen del "Proyecto Quetzalcóatl" que incluye los distintos aspectos del mismo, explicados anteriormente.

Cuadro-resumen del "Proyecto Quetzalcóatl"

OBJETIVOS	<p>* Favorecer la construcción de un espacio de reflexión vocacional con estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública.</p> <p>* Contribuir en la búsqueda de alternativas de trabajo en el Servicio de Orientación Educativa de la Escuela Secundaria.</p>
LUGAR	Escuela Secundaria Diurna N° 47 "Quetzalcóatl", ubicada en la Delegación Tláhuac, Distrito Federal. (Las sesiones grupales se realizaron en el Aula del 3° "A").
DESTINATARIOS	Estudiantes de tercer grado.
PARTICIPANTES	<p>La participación fue voluntaria. Se formaron 2 grupos de 18 estudiantes cada uno, que estaban inscritos en los distintos grupos de la escuela: 3° "A", 3° "B", 3° "C", 3° "D", 3° "E", 3° "F"; así como en los diferentes Talleres: Corte y Confección, Cocina, Dibujo Técnico, Electrónica, Artes Plásticas, Taquimecanografía, Electricidad, Carpintería.</p>
DURACIÓN	8 sesiones, semanales, de 50 minutos cada una. Los temas propuestos para cada una de las sesiones se presentan en el cuadro "Guía temática".
FECHAS DE REALIZACIÓN	<p>Abril, mayo y junio de 1990. (Ciclo escolar 1989-1990).</p> <p>Grupo N° 1: Días jueves: 26 de abril, 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo; 7 y 14 de junio de 1990. De 11:10 a 12:00 horas. (No hubo sesión el 10 por lo que se cambió para el 14 de mayo, de 10:00 a 10:50 horas).</p> <p>Grupo N° 2: Días lunes: 30 de abril, 7, 14, 21 y 28 de mayo; 4, 11 y 18 de junio de 1990. De 11:10 a 12:00 horas.</p>
METODOLOGÍA	<p>Se trabajó desde la concepción operativa de los grupos. Las sesiones grupales se dividieron en dos partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Exposición de problemáticas en relación con la elección vocacional. 2) Trabajo grupal en el que las y los participantes "re-trabajan" la información de la primera parte, relacionándola con sus experiencias como estudiantes. <p>Hubo un Equipo Técnico de Coordinación, constituido por un Coordinador (el autor del presente trabajo) y una Observadora (las Orientadoras Educativas de la Escuela, una en el Grupo de los lunes y otra en el de los jueves) que favoreció la comunicación y el aprendizaje y acompañó al grupo en su proceso.</p> <p>Además, se contó con el apoyo de la Dra. Alicia Rojas, quien fue la Supervisora Técnica, en virtud de que tiene amplia experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje con adolescentes, fundamentados en la concepción operativa de los grupos.</p>

4.2 EL PROCESO GRUPAL

En este apartado se presentan las crónicas de cada una de las sesiones de los dos grupos que participaron en la experiencia con el propósito de dar una idea general del desarrollo de los procesos grupales.

Primeramente, se hace una descripción de lo que ocurrió en las diversas sesiones; se presentan datos generales como el lugar y las fechas de realización, el número de participantes y una breve referencia de los temas que se trataron en la primera parte de las sesiones. Después, se transcriben los registros de la segunda parte de las sesiones. Es necesario señalar que, aunque no conste en los registros, al término de cada una de las sesiones se les informó a las y los participantes acerca de la importancia del tema que se vería en la siguiente; asimismo, se les dió las indicaciones pertinentes para las próximas reuniones.

Posteriormente, se hacen comentarios sobre las sesiones y se incluyen, en algunos casos, los sentimientos contratransferenciales que se generaron en el coordinador de los grupos de aprendizaje, así como las observaciones y sugerencias que se hicieron en las reuniones de supervisión técnica que, como se mencionó en párrafos anteriores, estuvieron a cargo de la Dra. Alicia Rojas, quien tiene amplia formación y experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje con adolescentes.

Finalmente, se transcribe lo que las y los estudiantes expresaron en las sesiones de evaluación de ambos grupos para tener una visión de lo que significaron las experiencias grupales en las voces de sus protagonistas.

De ahora en adelante, para conservar el anonimato de las y los participantes, se utilizarán las siguientes abreviaturas:

Coo. = Coordinador.

O1 = Observadora N° 1, del Grupo N° 1 (jueves).

O2 = Observadora N° 2, del Grupo N° 2 (lunes).

Ao. = Alumno.

Aa. = Alumna.

Ao.1, Aa.2, Aa.3, etc. = Indica el orden de las participaciones, por ejemplo:

Aa.1 significa que una alumna participó inicialmente;

Ao.2 quiere decir que un alumno intervino en segundo lugar;

Aa.3 hace referencia a que una alumna habló posteriormente, etc.

4.2.1 Primera Sesión (Grupos 1 y 2)

La primera sesión del Grupo N° 1 se llevó a cabo el jueves 26 de abril de 1990.

La primera reunión del Grupo N° 2 se realizó el lunes 30 de abril de 1990.

Ambas sesiones tuvieron lugar de las 11:10 a las 12:00 horas, en el Aula del 3° "A" que, como se explicó anteriormente, se encontraba vacío en dicho horario debido a que las y los estudiantes asistían a las instalaciones en donde realizaban sus actividades de Educación Tecnológica.

En la sesión del jueves, correspondiente al grupo N° 1, se encontraban presentes, además de quien esto escribe, que tuvo la función de coordinador del grupo, una de las dos Orientadoras Educativas de la escuela quien fungió como la Observadora N° 1.

Por su parte, en la sesión del lunes (Grupo N° 2), asistió la otra Orientadora Educativa de la escuela, que fue la Observadora N° 2.

En los dos grupos, después de que llegaron los 18 integrantes, se les dió la bienvenida y se colocó el *encuadre** general del Taller de Reflexión Vocacional, mismo que incluyó los siguientes aspectos:

a) *Presentación* de los miembros del Equipo Técnico de Coordinación. Como se mencionó en párrafos anteriores, el autor de estas líneas cumplió con la función de coordinador del grupo y las Orientadoras Educativas de la escuela tuvieron, en sendos grupos, la función de observadora.

b) El *propósito* del Taller de Reflexión Vocacional, que fue: favorecer que entre todos construyeran un grupo en donde como estudiantes de tercer grado, que estaban a unos meses de salir de la escuela, reflexionaran acerca de lo que pensaban hacer cuando terminaran sus estudios de secundaria.

Se les insistió en que el propósito del Taller de Reflexión Vocacional no era que se les dijera qué es lo que "deberían" hacer después de la secundaria ni qué "deberían" estudiar

* Para mayor información sobre el encuadre ver el punto 3.5.11 El Encuadre, el Método y las Reglas, del Capítulo III, p. 79.

sino que ahí, en el grupo que ellas/ellos construyeran juntos a través de sus participaciones, pudieran pensar acerca de sí mismos y de su futuro.

c) El *lugar* en donde se harían las reuniones (el salón del 3º “A”, en el que se encontraban en ese momento).

d) La *duración* del Taller (ocho sesiones, un día a la semana, lunes o jueves dependiendo del grupo).

e) El *horario* de trabajo (de 11:10 a 12:00 horas, después del recreo, los lunes para el Grupo N° 1 y los jueves para el Grupo N° 2).

f) La *metodología* de trabajo.

Cada una de las sesiones se divide en dos partes complementarias:

1) En la primera parte de la sesión, el coordinador trabaja como un docente y expone un tema, de acuerdo con una guía temática que se les da a conocer (para mayor información ver el punto 4.1.8 Guía Temática, del presente Capítulo, p. 121).

2) En la segunda parte, las funciones cambian:

-La función del coordinador del grupo es escuchar lo que las y los estudiantes dicen y sólo interviene cuando lo considera conveniente, cuando hay algún obstáculo que dificulta el trabajo del grupo. En la segunda parte de la sesión no se da información ni se responden las preguntas que hacen las y los estudiantes.

La función de la observadora es tomar nota de lo que observa y escucha. Es una presencia silenciosa, está en el grupo, escribe pero no habla durante la segunda parte de la sesión. Se les explicó que las notas que ella toma no tienen nada que ver con el expediente de la escuela, que se podían expresar libremente sin el temor a ser reportados o a que se les llame la atención pues su papel no es el de la

Orientadora Educativa que ellos conocen sino que cumple con una función distinta a la habitual.

-La función de las y los estudiantes que participan en la experiencia es decir todo lo que se les ocurra en relación con lo que escuchan en la primera parte de la sesión, relacionándola con sus experiencias como estudiantes.

h) La forma de *evaluación*. Se les explicó que al final del Taller, en la última sesión, se hace una evaluación de la experiencia en su conjunto en la cual expresan: cómo se sintieron durante el proceso grupal; cómo percibieron a sus compañeros(as); cómo vieron el trabajo del Equipo Técnico de Coordinación (coordinador y observadora) y qué críticas, sugerencias u observaciones le harían para mejorar el trabajo; para qué les sirvió participar en la experiencia; y, finalmente, un mensaje a sus compañeros(as) en la última sesión del grupo.

Después de la colocación del encuadre general del Taller de Reflexión Vocacional, se hizo la presentación del encuadre para la segunda parte de la sesión de la siguiente manera:

“Buenos días , yo soy Roberto Baltazar y voy a coordinar este grupo. En esta segunda parte de la sesión no responderé preguntas ni daré información. Mi función será escuchar lo que ustedes digan e intervenir cuando lo considere conveniente.

Mi compañera de trabajo es... (dije el nombre de la Orientadora Educativa, según el grupo del que se tratara, lunes o jueves). Ella será la observadora en este grupo; será una presencia silenciosa, es decir que estará aquí pero no hablará porque su función será tomar nota de lo que ustedes y yo digamos. Después de cada sesión ella y yo nos reuniremos para comentar acerca de lo que pasó en el grupo por lo que las notas que escriba en su cuaderno serán útiles para entender mejor el proceso del grupo

La función de ustedes será decir todo lo que se les ocurra en relación con lo que escucharon en la primera parte de la

sesión, relacionándolo con sus experiencias como estudiantes.

Ahora les voy a pedir que se presente cada uno de ustedes, en el orden que gusten, y digan su nombre, en qué grupo de la Escuela van, por qué se inscribieron en este Taller de Reflexión Vocacional y qué esperan de esta experiencia”.

Después de colocar el encuadre, la mayor parte del tiempo de la sesión transcurrió con la presentación de cada uno de las y los participantes y con la exposición de sus expectativas en relación con el Taller de Reflexión Vocacional.

Posterior a la participación de cada uno hubo un silencio y dirigieron las miradas al coordinador del grupo, como en espera de que les dijera qué más tendrían que decir o hacer. Por supuesto que no hubo ninguna respuesta verbal desde el lugar del coordinador. Algunos estudiantes continuaron expresando lo que esperaban del Taller que iniciaba en esa primera sesión y al poco tiempo se produjo otro silencio; momentos después la reunión terminó.

La primera sesión transcurrió de manera similar en ambos grupos.

Comentarios sobre la Primera Sesión

Esta primera sesión fue novedosa para todos. En el caso de las y los estudiantes era la primera vez que trabajaban en grupo de una manera diferente a la tradicional. En el caso de las Orientadoras Educativas, que en ese momento realizaban la función de observadoras, cada una en un grupo diferente, también era la primera vez que realizaban una función que no era la que habitualmente hacían en la escuela. Y, en el caso de quien esto escribe, desde la función de coordinador del grupo, también era la primera vez que trabajaba de esa manera con estudiantes de tercero de secundaria en Talleres de Reflexión Vocacional.

Por otro lado, cabe señalar que en términos generales, las y los estudiantes tanto del Grupo 1 como del Grupo 2 tenían una expectativa común: esperaban que ahí se les dijera que es lo que “deberían” estudiar después de la escuela secundaria.

4.2.2.1 Segunda Sesión (Grupo 1)

La segunda sesión se llevó a cabo el jueves 3 de mayo de 1990 en el salón del 3º "A", de 11:10 a 12:00 horas.

A la segunda sesión asistieron, además del Equipo Técnico de Coordinación (coordinador y observadora), los 18 integrantes del grupo.

En la primera parte de esta sesión se les explicó cuáles son algunos de los factores que influyen en las decisiones vocacionales, entre otros:

a) Histórico-social; b) Económicos; c) Culturales; d) Familiares; e) Historia de los sujetos, experiencias, figuras idealizadas que son modelos identificatorios (padres, abuelos/as, tíos, tías, primos/as, maestros/as, amigos/as, vecinos/as, personajes de cine y televisión, etc.)

En la segunda parte de la reunión se colocaron las sillas formando un círculo y la sesión transcurrió de la siguiente manera:

Ao.1 -Quisiera estudiar administración de empresas turísticas y ser programador analista como mi hermano.

Ao.2 -Me gustan las matemáticas. Me gustaría ser ingeniero en electrónica porque desde chico armaba y desarmaba cosas.

(Silencio...).

Ao.3 -Quisiera estudiar ingeniería en el área de caminos. Como dijo en la clase que a veces uno conoce a personas que están bien, yo conozco a alguien. También me gustaría estudiar arquitectura.

(Silencio...).

Aa.4 -Yo quiero ser educadora porque me gustan los niños pequeños.

Aa.5 -Yo quisiera ser licenciada en leyes porque siempre me ha gustado.

Ao.6 -Yo quiero ser abogado porque dicen que soy bueno para discutir.

Aa.7 -Decías que también querías ser antropólogo.

Coo. -Y médico militar.

(Risas...).

Coo. -Claro, y lo que dice Ao.6 tiene que ver con la dificultad de elegir. Quizá haya otros de ustedes a los que también les gustaría estudiar dos o tres cosas y no saben cuál elegir, otros quizá aún no sepan qué estudiar. De lo que se trata aquí es de que vayan compartiendo qué es lo que le pasa a cada uno de ustedes y qué les gustaría estudiar y por qué.

(Silencio...).

Aa.7 -Yo quiero estudiar en la preparatoria porque quiero ser educadora.

(Silencio...).

Coo. -Hace rato (Ao.6) hablaba de que dicen que él es bueno para discutir y seguramente que ustedes también son buenos para discutir en sus grupos escolares (A, B, C, D, E, F) pero, ¿qué les pasa aquí que les cuesta trabajo participar?

(Silencio...).

Coo. -Quizá esta dificultad sea porque tengan temor a ser criticados y evaluados; aquí hay alumnos de diferentes grupos y quizás tengan miedo a que "la vayan a regar". Además, tenemos dos maestros y quizá crean que los vamos a reprobar.

Ao.8 -Me gustaría ser arqueólogo y saber cosas de los antepasados.

(Silencio...).

Coo. -Probablemente algunos alumnos aún no sepan qué estudiar pero igual pueden hablar y decir lo que sienten y piensen.

(Silencio...).

Coo. -Bueno, hasta aquí dejamos, nos veremos en la próxima sesión.

Comentarios sobre la Segunda Sesión del Grupo 1

En este punto se incluyen los comentarios que surgieron en la sesión de Supervisión Técnica* a la cual asistió solamente el coordinador del grupo al

* Para mayor información ver el punto 3.5.10 La Supervisión Técnica, del Capítulo III, p. 78.

lugar en donde se realizó dicha supervisión (el consultorio de la Supervisora Técnica). La observadora no pudo asistir por cuestiones de horario.

Como se mencionó en la parte correspondiente a “Ventajas y límites del presente trabajo de investigación” se contó con el apoyo de la Dra. Alicia Rojas, que tiene amplia formación y experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje, quien tuvo la función de Supervisora Técnica durante el transcurso de la experiencia grupal.

En la sesión de Supervisión Técnica la Dra. Alicia Rojas hizo una serie de observaciones, entre las que se encuentran las siguientes:

- * Es necesario hacer una “limpieza del rol”: de docente (en la primera parte de la sesión), a coordinador del grupo de aprendizaje (en la segunda parte de la sesión).

Como se señaló desde la primera sesión, cuando se colocó el encuadre, la primera parte de la sesión transcurre de manera similar a una clase tradicional: hay un docente que expone un tema, hace preguntas y contesta las que le formulan. Pero, en la segunda parte de la sesión, el docente cambia de rol, deja de ser un docente y cumple con la función de coordinador del grupo de aprendizaje: no da información ni contesta preguntas, sólo escucha e interviene cuando lo considera conveniente.

De ser posible, se recomienda que la función de docente y la de coordinador del grupo de aprendizaje sea realizada por dos personas distintas; aunque no siempre es posible hacerlo porque no se cuenta con los recursos humanos suficientes.

Que la función docente y la de coordinador de grupo recaigan en la misma persona crea una situación difícil porque cuando se les invita a hablar a las y los integrantes del grupo acerca de una exposición que previamente hizo la misma persona que coordina el grupo puede surgir la idea de ¿Para qué hablo si aquí está este que todo lo sabe? debido al lugar del “Sujeto Supuesto Saber” que se tiene desde el lugar del docente y del coordinador de grupo. Además, al ser la misma persona quien realiza las dos funciones se puede provocar confusión en tanto que las y los participantes del grupo tienen dificultad para diferenciar cuándo le hablan al docente y cuándo están hablando con el coordinador del grupo. En virtud de lo anterior, es necesario “limpiar el rol”, esto es, explicitar claramente a partir de qué momento se deja de cumplir la función docente y se empieza a cumplir la función de coordinador del grupo.

Asimismo, es necesario “limpiar el rol” de las Orientadoras Educativas que cumplen dicha función cotidianamente en la escuela pero que en este trabajo grupal realizan la función de observadoras como parte de un Equipo Técnico de Coordinación.

- * Es recomendable facilitar la comunicación entre las y los estudiantes que integran el grupo y no contestar a las preguntas que formulen al coordinador sino favorecer que se pregunten, hablen y se escuchen entre ellos(as).
- * Se sugiere no angustiarse ante los silencios; al contrario, es preciso aprovecharlos para pensar acerca de lo que está ocurriendo en el grupo en ese momento y retomar los emergentes que surjan.

4.2.2.2 Segunda Sesión (Grupo 2)

La segunda sesión del Grupo N° 2 se realizó el lunes 7 de mayo de 1990, en el Aula del 3° "A", de la 11:10 a las 12:00 horas.

Asistieron 17 alumnos(as). La observadora (O2), no se presentó. Sin embargo, las notas que tomó el coordinador fueron útiles para tener el registro de lo que ocurrió durante la reunión.

En la primera parte de esta sesión, al igual que en el Grupo N° 1, se les explicó cuáles son algunos de los factores que influyen en las decisiones vocacionales, tales como:

a) Histórico-social; b) Económicos; c) Culturales; d) Familiares; e) Historia de los sujetos, experiencias, figuras idealizadas que son modelos identificatorios (padres, abuelos/as, tíos, tías, primos/as, maestros/as, amigos/as, vecinos/as, personajes de cine y televisión, etc.)

En la segunda parte, se colocaron las sillas formando un círculo.

La sesión se desarrolló de la siguiente manera:

Coo. -Ahora pasaremos a la parte de trabajo grupal. Ya saben que en esta parte no doy información ni contesto preguntas. Ya no seré el maestro que dió la clase hace rato. Ahora tengo otra función. Recuerden que sólo intervendré cuando lo considere conveniente, cuando haya alguna dificultad para trabajar en el grupo. La observadora (se dijo el nombre de la Orientadora Educativa a la que le correspondía observar en el grupo) no podrá estar hoy debido a que tuvo que retirarse de la escuela por motivos personales.

(Silencio...).

Aa.1 -No sé qué carrera estudiar. Antes quería ser maestra pero algunas personas me dicen que no, que es un problema trabajar con niños, que es agotador. La verdad, tengo desorientación. Un factor que interviene es que estoy desorientada. No sé qué carrera estudiar, en qué me puedo desenvolver.

Aa.2 -A mi ningún factor me afecta porque tengo el apoyo de mi familia. La dificultad es ¿Qué escuela tomar?

(Silencio...)

- Coo. -Aa.1 habló de que no sabía qué estudiar porque tiene desorientación y yo estaba pensando que quizá la desorientación esté también aquí en el grupo. Parece como si hubiera cierta desorientación y confusión acerca de cómo participar en esta forma de trabajo diferente a la que ustedes conocen.
- Aa.3 -Yo quisiera estudiar periodismo y me gustaría ir al CCH-Sur, pero mi papá me dice que es mejor en una escuela particular.
- Ao.4 -A mi me gusta todo lo relacionado con las actividades estéticas, artes estéticas, periodismo, pero no sé qué escuelas hay.
- Ao.5 -No sé qué carrera estudiar. No sé qué carreras hay, no sé en cual meterme.
- Ao.6 -Yo estoy desorientada, mi problema es el mismo, no sé a qué carrera entrar ni qué carrera seguir.
- Coo. -Ustedes han expresado que hay cosas que no saben, por ejemplo: qué carreras hay, qué estudiar, hacia dónde seguir... pero hay cosas que sí saben de ustedes mismos, de lo que les gusta o les ha gustado cuando han sido niños y niñas.
- Ao.7 -Cuando era pequeña yo quería ser doctora, pero ahora que estoy grande quisiera estudiar física, química o algo así.
- (Silencio...).
- Ao.8 -¿Por qué no nos va preguntando a cada uno?
- (Silencio...).
- Coo. -Ao.8 dice que ¿Por qué no les voy preguntando a cada uno? Por otra parte las personas que han hablado dirigen la mirada hacia mi como si buscaran mi aprobación hacia lo que dicen, como esperando la "palomita" o tache, pero les recuerdo que este lugar es para que puedan compartir, hablar y escucharse entre ustedes.
- (Silencio...).
- Aa.9 -Me gustaría estudiar para contador público pero no sé en qué escuela.
- Ao.5 -¿Quisiera preguntarte (dirigiéndose a Aa.10) ¿Qué es lo que gustaría estudiar?

- Aa.10 -Desde pequeña yo quería estudiar para aeromoza pero creo que hay pocas escuelas, ese es mi problema.
- Coo. -Quizás algunos se pregunten por qué Ao.5 le hace preguntas a Aa.10 cuando generalmente es el maestro quien hace las preguntas. Aquí se vale que se pregunten porque es una forma de conocerse entre ustedes.
- Ao. 7 -Y a ti, (dirigiéndose a Ao.12) ¿Qué te gustaría estudiar?
- Ao.12 -Para contador público. No me afectan los factores que mencionó el maestro porque el que va a determinar soy yo. (Se refiere a que durante la primera parte de la sesión les mencioné algunos factores que influyen en las decisiones vocacionales, entre ellas el querer ir a la misma escuela a la que van sus amigos o estudiar la carrera que les dice la mamá o el papá que estudien).
- Ao.10 -¿Y tú? (refiriéndose a Ao.13).
- Ao.13 -Yo pensaba estudiar algo acerca de la Vocacional, por ejemplo matemáticas, eso es lo que me atrae. ¿Y a ti, Ao.14, qué te gustaría estudiar?
- Ao.14 -Me gustaría ser ingeniero, no sé cuántos tipos de ingenieros haya.
- Ao.8 -¿Y a ti, Aa.15?
- Aa.15 -Medicina pero no sé en qué escuela. ¿Y a ti (refiriéndose a Ao.14), qué te gustaría estudiar?
- Ao. 16 -Me gusta la biología, no sé qué escuela pueda ampliarme más.
- Aa.7 -¿Y a ti Aa.17?
- Aa.17 -No estoy segura, la verdad.
- Coo. -Bueno. aún cuando algunos no están seguros de lo que van a estudiar quiero decirles que probablemente irán cambiando de opinión a medida que vayan teniendo más información y que piensen acerca de ustedes mismos, de por qué les gusta lo que les gusta o por qué no les gusta lo que no les gusta. Quiero decirles que hoy pudieron preguntarse entre ustedes mismos y tienen más confianza para hablar e ir formando este grupo que es de ustedes. Bueno, se acabó el tiempo de esta sesión, nos veremos en la próxima.

Comentarios sobre la Segunda Sesión del Grupo 2

Una situación importante que surgió en esta sesión fue que las y los estudiantes pudieron hacerse preguntas entre ellos/ellas. Esto fue posible por la falta de respuesta del coordinador a la petición de hacerles preguntas a cada uno (quizás como una forma de volver a trabajar de una manera tradicional, más conocida para ellos/ellas y por lo tanto que les daba mayor seguridad, o tal vez como un pedido de ayuda para poder trabajar en esta forma de trabajo diferente, desconocida y, en consecuencia, generadora de ansiedad). Las y los estudiantes fueron capaces de pasar de una posición de hablar y escuchar sólo al docente, como ocurre en una didáctica tradicional, a hablar y escuchar a sus pares y aprender mutuamente entre ellos/ellas, lo cual fue un avance significativo en su proceso grupal.

4.2.3.1 Tercera Sesión (Grupo 1)

El jueves 10 de mayo de 1990 no fue posible realizar la tercera sesión del Grupo N° 1 debido al ausentismo generalizado de las y los educandos con motivo del "Día de las Madres" por lo que en la tercera semana de mayo hubo dos sesiones para el Grupo N° 1: una el lunes 14 de mayo de 10:00 a 10:50 horas -antes del recreo- (3ª sesión); y, la otra el jueves 17 de mayo en el horario establecido, de 11:10 a 12:00 horas, después del recreo (4ª sesión).

Como se dijo en el párrafo anterior, la tercera sesión del Grupo N° 1 se realizó el lunes 14 de mayo de 1990 de 10:00 a 10:50 horas, en el aula del 3° "A". Estuvieron presentes 13 estudiantes.

La sesión inició 20 minutos después de la hora prevista porque se prolongó el recreo y les dieron algunas indicaciones a las y los estudiantes durante la formación en el patio de recreo por lo que llegaron tarde

La observadora OI no estuvo presente porque no asistió a la escuela secundaria.

La primera parte de la sesión giró en torno de algunas preguntas acerca de la elección ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Quién elige? ¿Se puede elegir? ¿Cómo? ¿Qué se quiere ser? ¿Como quién se quiere ser? ¿Qué se quiere hacer? ¿Qué se puede ser y hacer?

Posteriormente, en la segunda parte de la sesión, se colocaron las sillas en forma de círculo.

La sesión transcurrió de la siguiente manera:

(Silencio...).

Ao1. -Me da pena y vergüenza para hablar.

(Silencio...).

Ao2. -No hubo una idea clara de lo que explicó.

Ao3. -A veces no se reúnen las palabras adecuadas para decir su diálogo.

(Silencio...).

Ao.4 -O simplemente no hay nada que decir.

Ao.5 -De lo que usted dijo, pues yo estudio para ser alguien en la vida
¿Para qué? pues, para tener dinero.

(Silencio prolongado...).

Coo. -Fijense que hace rato Ao.3 dijo que a veces no se reúnen las palabras adecuadas para decir su diálogo y esto me hace pensar que quizá les cueste trabajo porque quieran hablar "bien" y "bonito" con las palabras adecuadas, probablemente porque les asuste que los vayan a criticar sus demás compañeros...o yo. Y a lo mejor eso tiene que ver con la pena y vergüenza para hablar, como dijo Ao.1. Les recuerdo que aquí pueden hablar y dialogar entre ustedes, cada quien como pueda, en un clima de confianza.

(Silencio...).

Ao.6 -A mi también me da vergüenza hablar.

Ao.7 -Y a mi.

(Silencio...).

Coo. -Han dicho que les da vergüenza hablar, Ao.1, Ao.6 y Ao.7 pero quizás no sólo a ellos les da vergüenza. Posiblemente a los demás también les dé vergüenza hablar en el grupo, ante sus demás compañeros que apenas van conociendo en este grupo, en esta forma de trabajo desconocida para ustedes. Al principio cuesta trabajo hablar.

(Silencio...).

Coo. -Bueno, se acabó el tiempo de esta sesión, ya tendrán oportunidad de participar en las siguientes. Hasta la próxima.

4.2.3.2 Tercera Sesión (Grupo 2)

Al revisar el cuaderno de registro de las sesiones de cada grupo no se localizó la crónica correspondiente a la tercera sesión del Grupo N° 2, razón por la cual no se incluye en este trabajo.*

* Nota:

En una sesión de asesoría con la Dra. Evangelina Ruiz de Chávez Picones, una de las lectoras-dictaminadoras de esta tesis, el autor de este trabajo reconstruyó lo que ocurrió en la Tercera Sesión del Grupo N° 2 al recordar que precisamente en aquella reunión estuvo presente la Observadora de dicho grupo (quien por cierto después de la primera sesión le había manifestado al coordinador del grupo -el autor de estas líneas- que se sentía “mal”, se sentía “observada” y “perseguida” por el grupo).

En la segunda parte de la sesión que nos ocupa, ante los constantes y prolongados silencios de las y los educandos la Orientadora Educativa-Observadora no “aguantó” más y “regañó” a las y los alumnos porque “no hablaban” y les dijo que si estaban ahí entonces “tenían que hablar”. Esta situación fue desconcertante tanto para el coordinador del grupo como para las y los escolares porque se suponía que ella no hablaría durante la sesión, así se le había explicado desde *antes* de iniciar el trabajo y así se les había dicho al grupo cuando se estableció el encuadre en la primera sesión.

La Orientadora Educativa “se salió de su función” como Observadora y posiblemente su actuar afectó el clima de confianza que se iba construyendo, poco a poco, para que las y los integrantes del grupo hablaran libremente; no obstante, en las sesiones posteriores las y los educandos fueron capaces de remontar esta difícil situación y, paulatinamente, se restauró el clima de confianza entre ellos. Cabe señalar que después de esta sesión la Orientadora Educativa-Observadora ya no se volvió a presentar en el grupo porque, según le dijo al coordinador, tuvo que realizar otras actividades como: atender a otros estudiantes en el mismo horario, aplicar el Cuestionario de Intereses Vocacionales a alumnos de 3° “C” (sic), etc.

Lo que ocurrió, en aquel tiempo, llenó de confusión y ansiedad la cabeza del coordinador y quizá por ello lo que aparece en su registro de la sesión sean sólo fragmentos de la misma, después de la irrupción “explosiva” de la Orientadora Educativa-Observadora: Fue tal el efecto que aquella escena prácticamente quedó “borrada” no sólo del cuaderno de notas sino también de la cabeza del coordinador, como si fuera algo que “de lo cual no quisiera saber”, “no quisiera recordar” o “no quisiera que hubiera ocurrido”.

El autor de este trabajo expresa su agradecimiento a la Dra. Evangelina Ruiz de Chávez Picones porque la lectura crítica de este trabajo, su tiempo y su actitud de escucha facilitó que en el autor de estas líneas se produjera un “insight” al encontrar, en el “baúl de los recuerdos”, la “pieza” del “rompecabezas” que le faltaba para tener la historia completa de este proceso grupal.

4.2.4.1 Cuarta Sesión (Grupo 1)

La cuarta sesión del Grupo N° 1 tuvo lugar el 17 de mayo de 1990 en el lugar establecido. Asistieron 13 estudiantes. También, estuvo presente la Observadora (01).

La sesión inició 20 minutos después de la hora acordada debido a que se prolongó el tiempo del recreo.

En la primera parte de la sesión se trató el tema de los diferentes duelos que se producen durante el proceso de transición de niños y niñas a adolescentes, y de la importancia de que ellas y ellos mismos tomen sus propias decisiones sabiendo que al elegir algo renuncian a otras opciones.

En la segunda parte de la sesión se colocaron las sillas en círculo.

Posteriormente, dió inicio la sesión que transcurrió como sigue:

Ao.1 -Tengo ambiciones para mí mismo, después en la vida hay que tomar en cuenta...ver qué carrera puedo estudiar de acuerdo con mi personalidad y mi capacidad física y económica, eso implica echarle muchas ganas a lo que uno elige, tengo deseos de superación; cuando tienes mucho tienes la ambición de tener más.

(Silencio...).

Ao.2 -Sí hay que tener en cuenta la opinión de los padres puesto que es para el bien de uno.

(Silencio...).

Ao.1 -Según mi opinión al elegir carrera ¿Se tiene la seguridad de llegar? Hay quienes en su trabajo tienen pesimismo. Al entrar a la carrera hay que tener decisión, ganas de trabajar porque es lo que se va a ser en el futuro, de ahí se va a tener el sustento, de ahí se va a vivir.

(Silencio...).

Ao.3 -Pienso que muchos ya tienen fija la carrera que van a elegir, entonces pueden preguntarse ¿para qué participar?

Coo. -Claro, con esto que dice Ao.3 estaba pensando que quizás algunos piensen que ya tienen una carrera fija y no participan porque creen

que ya saben lo que van a estudiar y por eso no hablan y los que aún no saben qué estudiar no hablan porque creen que no saben, entonces guardan silencio, cuando precisamente en este grupo pueden decirse lo que saben y lo que no saben ¿Cómo le hicieron para saber qué estudiar los que ya saben? ¿Qué dificultades tienen los que no saben?

(Silencio...).

(Algunos alumnos hablan entre ellos, otros bostezan).

Coo. -Quizás algunos no hablen porque posiblemente les preocupe saber si los demás les van a poner atención, si se van a reír o si no les van a hacer caso.

(Silencio...).

Aa.1 -Tal vez algunos se sientan oprimidos porque entre todos oponen su diálogo, si hay titubeo entonces "la riegan" y se preguntan cómo los ven los demás.

(Silencio...).

Coo. -Y en este cómo los ven los demás no sólo están sus compañeros de este grupo sino también los dos maestros de orientación, quizás algunos se sientan perseguidos porque quizás crean que los vamos a regañar si hablan y "la riegan".

(Risas).

Coo. -Quizás se sientan perseguidos por nuestra presencia.

Aa. 4 -¡No, qué va!

Coo. -Bueno, aquí termina la sesión de hoy, nos veremos la próxima sesión.

Comentarios sobre la Cuarta Sesión del Grupo 1

En este punto se incluyen los comentarios que surgieron en la sesión de Supervisión Técnica en la que la Dra. Alicia Rojas, después de conocer la

crónica de la sesión y el desarrollo de la misma, hizo las siguientes sugerencias:

- * No angustiarse cuando haya silencios. Al contrario, se pueden aprovechar los silencios grandes para pensar qué sucede, qué puede estar pasando en ese momento.

- * Invitar a las y los estudiantes a participar y preguntarse entre ellos, por ejemplo, cuando algun(a) estudiante participa se les puede preguntar a las y los demás ¿Qué piensan de lo que dijo fulano(a)?

- * Tolerar el silencio y pensar internamente qué es lo que está pasando con uno (contratransferencialmente) de acuerdo con determinado momento del proceso grupal.

Para entender mejor lo que ocurre en el grupo es necesario tomar en cuenta también el aspecto institucional, es decir la vida cotidiana de la escuela secundaria y las normas internalizadas tanto por parte de las y los docentes como de las y los alumnos.

En esta sesión de supervisión técnica, la Dra. Alicia Rojas sugirió hacer una pequeña devolución* de lo que había ocurrido hasta ese momento y leerla al grupo en la próxima sesión.

* Para mayor información acerca de lo que es una *devolución* ver el punto 3.5.8 El Equipo Técnico de Coordinación, del Capítulo III, p. 71.

4.2.4.2 Cuarta Sesión (Grupo 2)

La cuarta sesión del Grupo N° 2 se llevó a cabo el lunes 21 de mayo de 1990, en el aula del 3° "A". Asistieron 11 alumnos(as). La observadora O2 no estuvo presente en el grupo.

La sesión inició 20 minutos después de la hora prevista porque el tiempo que se dedicó a la formación de los grupos a la hora del recreo se extendió, lo que ocasionó que se redujera el tiempo de la sesión grupal.

El tema que se desarrolló durante la primera parte de la sesión, al igual que en el Grupo N° 1, fue el de los diferentes duelos que se producen durante el proceso de transición de niños y niñas a adolescentes, así como la importancia de que ellas/ellos mismos, como estudiantes adolescentes, tomen sus propias decisiones sabiendo que al elegir algo renuncian a otras opciones.

En la segunda parte de la sesión se colocaron las sillas en círculo. La sesión transcurrió como sigue:

(Silencio...).

Ao.1 -¿Tú podrías llevar dos carreras al mismo tiempo? (dirigiéndose a Aa. 2).

Aa.2 -No lo creo.

(Silencio prolongado...).

Coo. -Parece que lo que pregunta Ao.1 acerca de si podrían hacer dos cosas al mismo tiempo quizás también se refiera a si se podrían hacer dos cosas sin renunciar a ninguna, por ejemplo, si podrían ser adolescentes y seguir siendo niños, o si podrían ser de tercero de secundaria sin tener que dejar la escuela porque quizás les sea doloroso despedirse de la secundaria.

(Silencio...).

Ao.3 -Sí, creo que se siente nostalgia.

(Silencio...).

Aa. 4 -Hay nostalgia por dejar la secundaria, a los maestros, a nuestros compañeros con los que convivimos.

Aa.5 -Pero nos estamos preparando para eso. Sabíamos que teníamos que irnos.

(Silencio prolongado...).

Aa.6 -Al elegir tenemos que pensar bien que mal en qué nos podemos desempeñar. Es bueno que los padres nos den la oportunidad de elegir puesto que a quien va a favorecer la carrera es a nosotros. Nosotros vamos a recibir los frutos de esa carrera más que los padres.

(Silencio...).

Coo. -Hace rato Aa.4 habló de la nostalgia, de la tristeza que les produce la separación de la escuela, de los maestros, de sus compañeros, y Aa. 5 habla de que se están preparando para esa separación. Quiero decirles que este grupo es también un lugar para que puedan expresar lo que sienten y puedan pensar sobre lo que sienten al estar próxima la terminación de sus estudios en esta escuela secundaria.

(Silencio...).

Coo. -Bien, hasta aquí terminó la sesión. Hasta la próxima.

Comentarios sobre la Cuarta Sesión del Grupo 2

En esta sesión apareció cierta tristeza por la próxima terminación de sus estudios en la escuela secundaria, así como por la separación de sus maestros y compañeros, con quienes convivieron durante tres años en la escuela.

No es obvio señalar que la sesión se llevó a cabo a escasas semanas de que concluyeran sus estudios de secundaria y el gusto por la terminación también se mezclaba con la tristeza de la despedida de la escuela en donde transcurrieron tres años de sus vidas. Esta sensación de tristeza reapareció posteriormente en la última sesión del grupo.

Tres situaciones fueron desconcertantes, para el coordinador del grupo, durante esta sesión:

- a) Haber iniciado 20 minutos más tarde la sesión.
- b) La ausencia de una parte del grupo, aunque las y los estudiantes que faltaron a la sesión también habían faltado a la escuela.

- c) La ausencia de la Orientadora Educativa que fungía como observadora en este grupo. Por cierto que a partir de la tercera reunión la observadora se ausentó del grupo y ya no se presentó en las siguientes sesiones por diversas razones como: atender a una alumna en el Servicio de Orientación Educativa en el mismo día y horario de la sesión; aplicar el Cuestionario de Intereses Vocacional (CIV-82) en un grupo de tercer grado, etc. La Orientadora Educativa, después de terminar la primera sesión le había comentado al coordinador del grupo de aprendizaje que ya no quería asistir al grupo porque se sentía “observada” y “perseguida” por las y los alumnos.

4.2.5.1 Quinta Sesión (Grupo 1)

La quinta sesión del Grupo N° 1 se realizó el jueves 24 de junio de 1990 en el lugar convenido. Asistieron 14 alumnos(as). Estuvo presente la Observadora (O1).

La sesión empezó 25 minutos después del horario establecido porque se prolongó el tiempo de recreo.

Como se recordará, después de la cuarta sesión grupal, durante la sesión de supervisión técnica, la Dra. Alicia Rojas sugirió hacer una devolución de lo que había sucedido en las sesiones anteriores. Siguiendo dicha recomendación se elaboró una devolución para leerla en esta quinta sesión.

DEVOLUCIÓN (INTERMEDIA) DEL GRUPO 1

En la primera reunión ustedes se presentaron y dijeron lo que esperaban de este Taller. En general, venían a recibir orientación como esperando que la observadora y yo les dijéramos qué deberían hacer, qué escuela escoger, qué carrera elegir; es decir, esperaban recibir información, como en las clases de las demás materias.

En la primera sesión, ustedes empezaron este grupo con muchos intentos para hablar a pesar de que se les dificultaba participar porque, posiblemente, les asustaba esta experiencia diferente y desconocida para ustedes. Quizás, también les asustaba estar con compañeros de otros grupos que les eran desconocidos. Asimismo, que estuviéramos con ustedes dos maestros y, por si fuera poco, de Orientación al parecer les daba miedo por el temor a ser criticados, calificados y regañados tanto por sus compañeros como por nosotros.

En la segunda sesión, algunos de ustedes expresaron que no sabían qué estudiar. Otros tenían alguna idea. Dijeron: "Quisiera estudiar administración de empresas y ser programador como mi hermano". También dijeron:

Ao.2 -Me gustaría ser ingeniero.

Ao.3 -Yo quiero estudiar para ingeniero en el área de caminos.

Aa.4 -Yo quiero ser educadora.

Aa.5 -Yo quisiera ser licenciada en leyes.

Aa7 -Yo quiero ser educadora.

Ao.8 -Me gustaría ser arqueólogo.

Otros tenían tantas ideas que no sabían cuál escoger.

Ao.6 -Me gustaría ser médico militar o antropólogo. Yo quiero ser abogado porque dicen que soy muy bueno para discutir.

En la tercera sesión, Ao.1 expresó uno de sus temores para hablar: “siento pena y vergüenza para hablar”. Es decir, quizás había en ustedes un gran temor a hablar porque podrían ser criticados, calificados, tanto por sus compañeros como por nosotros; probablemente, por eso sentían pena y vergüenza.

A pesar de las dificultades hicieron grandes esfuerzos para hablar. Ao.2 dijo: “Yo pienso que a veces uno no habla porque no se reúnen las palabras adecuadas para decir su diálogo”. Lo que dijo, fue una invitación a todos para que pudieran dialogar entre ustedes, para que pudieran expresarse, a pesar de las dificultades, y reunir las palabras aquí, para poder formar este grupo.

En la cuarta sesión, tuvieron dificultades para hablar, hubo silencios. Ao.2 dijo: “Tal vez algunos se sientan oprimidos porque entre todos oponen su diálogo. Si hay titubeos entonces ‘la riegan’ y se preguntan de cómo los ven los demás”,. con lo cual, posiblemente, hablaba de dos cosas:

Por una parte, habla de las ganas de acercarse entre ustedes para dialogar y estar juntitos, pero estas ganas de acercarse entre ustedes también les asusta, quizás por temor a estar demasiado juntos, y por eso “oponen su diálogo”.

Por otra parte, cuando se referían a “si hay titubeos entonces ‘la riegan’ y se preguntan de cómo los ven los demás” expresan el susto que les producía ser criticados, descalificados, reprobados por sus compañeros y también por nosotros. Cuando les dije que quizás se sentían perseguidos porque tenían miedo de que los fuéramos a regañar, como cuando van a Orientación, Aa.4 respondió: “¡No, qué va!”.

Ha habido intentos de aprovechar este espacio para hablar entre ustedes; también han tenido dificultades para hablar. Algunos han mantenido una posición pasiva esperando que otros hablen para no hablar de ustedes mismos, dejando en los otros la responsabilidad de hablar y de ir formando este grupo.

La dificultad para hablar también se expresa a través del silencio. El silencio se ha producido porque quizás tienen miedo a ser criticados entre ustedes, pero principalmente porque, probablemente, se sentían temerosos de que la observadora y yo pudiéramos actuar como cuando van al Departamento de Orientación. Quizás tenían miedo a ser regañados, reportados o expulsados porque la maestra (O1) cumple una función de Orientadora en la escuela pero aquí está realizando un trabajo como observadora en este grupo.

Este temor a la crítica no les ha permitido aprovechar más este espacio para hablar y decir lo que les interesa o lo que no les interesa.

El temor a ser criticados por sus compañeros y por nosotros les ha dificultado hablar. Ha sido tanto el susto de que lo que digan pueda ser utilizado en su contra que no han podido darse la oportunidad de hablar, de decir lo que piensan y lo que sienten. También el silencio quizás se debe a que no saben cómo aprovechar este espacio.

Ante la dificultad de hablar algunos han permanecido callados o cuchicheando o con risas, como una forma de desconectarse del grupo; también, han expresado su dificultad para hablar a través de sus ausencias, no presentándose al grupo.

A pesar de las dificultades, han hecho esfuerzos para hablar y aprovechar este espacio por lo que tienen posibilidades de seguir construyendo este grupo y aprovechar el espacio en las cuatro sesiones que nos faltan, ésta y las tres que siguen.

(Después de la lectura de la devolución hubo un silencio. Momentos después terminó el tiempo de la sesión debido a que la misma había iniciado veinticinco minutos después de la hora acordada).

4.2.5.2 Quinta Sesión (Grupo 2)

La quinta sesión del Grupo N° 2 tuvo lugar el lunes 28 de junio de 1990, con la asistencia de 10 estudiantes. La sesión dió inicio con 30 minutos de retraso porque las y los estudiantes llegaron tarde como consecuencia de la prolongación del tiempo de recreo.

La observadora O2 no estuvo presente porque, según dijo, fue a aplicar el CIV-82 (Cuestionario de Intereses Vocacionales-82) a los estudiantes del 3° "C".

Se siguió la recomendación de la Supervisora Técnica de elaborar una devolución de lo acontecido hasta ese momento y leerla en el grupo.

DEVOLUCIÓN (INTERMEDIA) DEL GRUPO 2

Les quiero leer algo que escribí sobre lo que ha pasado en este grupo. Esto lo hice con las notas que la observadora (O2) y yo hemos tomado.

En la primera reunión, ustedes se presentaron y dijeron lo que esperaban de este Taller. En general, venían a recibir "orientación" como esperando que la Orientadora y yo les dijéramos qué "deberían" hacer, qué escuela escoger, qué carrera elegir, es decir, esperaban recibir información como en las otras materias de la secundaria que ustedes conocen.

En la primera sesión, después de presentarse y decir qué esperaban estuvieron en silencio, con dificultad para hablar porque, probablemente, les asustaba esta experiencia diferente y desconocida. Además, había alumnos de diferentes grupos y algunos no se conocían entre sí. También estábamos dos maestros de Orientación con ustedes. Quizás les asustaba hablar por el temor a ser criticados y calificados tanto por sus demás compañeros y compañeras como por los Orientadores, esto es, la Orientadora y yo.

En la segunda reunión ustedes hicieron esfuerzos para hablar.

Algunos expresaron que no sabían qué estudiar.

Aa.3 -Yo quiero estudiar periodismo.

Ao.4 -A mi me gusta estudiar todo lo que se relacione con las actividades estéticas.

Aa.9 -Me gustaría estudiar para contador público.

Aa.10 -Desde chiquita quise ser aeromoza.

Ao.12 -Quiero estudiar para contador público.

Ao.14 -Me gustaría ser ingeniero.

Aa.15 -Quisiera estudiar medicina.

Ao.16 -Me gusta la Biología.

Fue en esta sesión en la que Ao.8 expresó ¿Por qué no nos va preguntando a cada uno? Quizás, en un intento de repetir aquí la forma de trabajo de sus salones de clase porque es una forma de trabajo que conocen y se sienten más seguros. Les asustaba esta forma de trabajo en la que tienen que escucharse y hablar entre ustedes y no para el maestro.

Fue también Ao.8 quien preguntó: “Quisiera preguntarte, Aa.10, ¿Qué es lo que te gustaría estudiar?”

Y, de esta manera, pudieron hacerse preguntas entre ustedes, conocerse y compartir lo que pensaban.

En la tercera sesión, hubo mucha dificultad para hablar. Sin embargo, algunos hicieron esfuerzos para aprovechar este espacio diciendo lo que pensaban y sentían en ese momento.

Ha habido intentos de aprovechar este espacio para hablar entre ustedes. Algunos han hablado, a otros les cuesta trabajo hacerlo; esta dificultad para hablar se expresa a través de los silencios.

El silencio se ha presentado porque parece que tienen temor a ser criticados entre ustedes pero principalmente porque posiblemente se sienten temerosos de que podamos actuar como cuando van a Orientación y tienen miedo a ser regañados o reportados.

El temor a ser criticados por nosotros o por sus compañeros les ha dificultado hablar.

Ha sido tanto el susto de que lo que digan pueda ser utilizado en su contra que no han podido darse la oportunidad de hablar, de decir lo que piensan y sienten acerca de lo que van a hacer después de que terminen la secundaria.

Probablemente, también el silencio se debe a que no saben cómo utilizar este espacio. Ante esta forma de trabajo diferente y ante la dificultad de hablar entre ustedes, algunos han permanecido callados o con risas, cuchicheando entre ustedes, como una forma de desconectarse del grupo, de no estar aquí porque no saben qué hacer. Otros, han expresado su dificultad de hablar a través de sus ausencias.

Reconozco los esfuerzos que han hecho por hablar, a pesar de las dificultades, y tienen la posibilidad de seguir construyendo este grupo y aprovechar esta experiencia en las cuatro sesiones que les faltan.

Después de la lectura de la devolución, la sesión siguió de la siguiente manera:

(Silencio prolongado ...).

Coo. -¿Qué piensan de lo que les leí?

(Silencio prolongado).

Ao.1 -Y usted ¿Por qué no nos pregunta a cada uno de nosotros?

(Silencio...).

Coo. -¿Qué piensan de lo que dijo Ao.1? (algunos parecían no haber escuchado) ¿Escucharon lo que dijo?

(Algunos movieron la cabeza diciendo que no).

Coo. -A1 dijo que por qué no les preguntaba a cada uno de ustedes ¿Qué piensan los demás?

(Silencio...).

Coo. -Bueno, aquí termina el tiempo del grupo, nos veremos la próxima semana.

Comentarios sobre la Quinta Sesión del Grupo 2

En este espacio se incluyen dos aspectos:

- a) Algunos sentimientos contratransferenciales que tuve, como coordinador del grupo, al terminar la sesión.
- b) Comentarios que surgieron en la sesión de Supervisión Técnica.

a) Sentimientos Contratransferenciales

Al terminar esta quinta sesión tuve una sensación de desaliento y abandono.

Terminé con un terrible dolor de cabeza, cansado, agotado, sin ganas de hacer nada.

El dolor de cabeza, el cansancio, el agotamiento, el desgano, probablemente fueron la expresión de las tensiones que se habían acumulado y que generó un malestar por las condiciones en que se estaba llevando a cabo el trabajo: las ausencias de la observadora (O2); la continua prolongación del recreo y la consecuente llegada tarde de las y los alumnos al salón, con la disminución del tiempo de trabajo grupal; los silencios y/o cuchicheos de las y los estudiantes en el grupo; la sensación de no entender ni lo que pasaba en la escuela ni lo que ocurría adentro del grupo ni lo que pasaba dentro de mí; la ansiedad que me producía el llegar a las sesiones de Supervisión Técnica en donde me sentía *descalificado* por la Supervisora Técnica, quien en ocasiones me parecía poco tolerante.

Tuve una serie de confusiones. Me pregunté ¿Por qué la Orientadora (O2) no estuvo en el grupo?

Además de la confusión sobre por qué no estuvo presente la Orientadora, tenía confusión debido al ambiente que percibía en la escuela en general.

Las y los estudiantes asistían a las sesiones después del recreo y en esta ocasión el recreo se prolongó 25 minutos y, si se agrega el tiempo que tardaron en llegar al salón, entonces el tiempo de la sesión se redujo a menos de la mitad, es decir, sólo hubo escasos 20 ó 25 minutos de trabajo.

Ver que el funcionamiento de la escuela era irregular, que el recreo se prolongaba, que el ritmo de trabajo de la escuela era relajado también me provocaba confusión y me preguntaba ¿Por qué veo a la escuela como si no tuviera pies ni cabeza?

Tenía la sensación de que la escuela estaba a punto de desplomarse, sólo sostenida por unos “hilitos”. Era como si la escuela estuviera en proceso de abandono, entre más se acercaba el mes de junio, el fin del año escolar, la escuela se veía más abandonada. (Desde luego que quien se sentía a punto de desplomarse y sólo sostenido por unos “hilitos” era yo; asimismo, la sensación de abandono era mía, personal; en realidad lo que yo veía que pasaba en la institución era una proyección de lo que me ocurría internamente).

Además, tenía la sensación de que realizaba el trabajo como si caminara en una especie de “campo minado”, con una serie de obstáculos que era necesario sortear para no pasar por donde estaban las “minas”.

Este cúmulo de sensaciones producía en mí un profundo agotamiento y sueño. (Quizá el sueño era para no pensar en lo que me estaba pasando, como una especie de “sueño de angustia”, es decir la angustia me producía sueño para evitar sentir, para negar, lo que me estaba ocurriendo).

Ahora, a la distancia de los años, puedo pensar con más calma sobre lo que me ocurrió en aquella ocasión. La sensación de abandono quizá tenía que ver no sólo con lo que ocurría afuera sino que también tocó un punto interno que me remitía a los abandonos que he vivido en mi historia personal.

Cuando se acerca la terminación del año escolar flota en el ambiente una sensación de estar en una escuela en proceso de abandono. A finales de mayo y durante junio se inicia la “cuenta regresiva”; se cuentan los días que faltan para terminar el año escolar. Para estas fechas muchos(as) maestros(as) se encuentran “desarmados” porque ya entregaron las calificaciones y el control que ejercen sobre sus alumnos a través de las mismas queda disminuido.

Por lo general, cuanto más se acerca el término del año escolar el interés por la escuela decrece tanto en las y los estudiantes como en las y los docentes quienes tienen mucho trabajo administrativo como: entregar cuadros de las calificaciones de todos los grupos que atienden y hacer los informes finales para la Dirección de la escuela. Por su parte, hay alumnos(as) que ya no entran a clases, algunos(as) piensan en los puntos que les faltan para aprobar las materias y muchos no van tanto por lo que puedan aprender sino por pasar las asignaturas.

En relación con la ausencia de la Orientadora, recuerdo que cuando terminó la primera sesión me comentó que se sentía “observada” y “perseguida” por el grupo. En una sesión de Supervisión Técnica la Dra. Alicia Rojas me comentó que si ella se sentía perseguida probablemente las y los estudiantes se sentían aún más perseguidos y que era tal la persecución que hasta ella misma, contratransferencialmente, la percibía.

Efectivamente, aún cuando en lo personal la Orientadora Educativa es amable, su estilo era de la línea “dura”, es decir tenía una actitud enérgica y probablemente su presencia aumentaba en las y los estudiantes el temor a que les llamara la atención o los “reportara” aún en el espacio grupal.

Ahora entiendo que quizá fue un error invitar a las Orientadoras Educativas de la escuela a que fungieran como observadoras no por otra cosa sino porque se requiere, además de interés en participar como observadoras, una formación previa para trabajar desde la concepción operativa de los grupos debido a que es una forma de trabajo distinta al modelo tradicional de docencia y de Orientación Educativa que prevalece en las escuelas. Además, por lo general, la imagen del servicio de Orientación Educativa está más relacionado con figuras de autoridad, poder, control y castigo que regañan, “reportan” y dan “citorios” para los padres.

Por otra parte, en el aspecto personal, dos situaciones me movieron internamente: la ausencia y el silencio.

La ausencia de la Orientadora en esa sesión me produjo una sensación de “abandono” y el silencio de las y los estudiantes en el grupo me generó una sensación de que el trabajo que realizaba les era indiferente. La inversión de esfuerzo, tiempo, ganas, emoción y dinero -porque desde luego que tuve que pagar por cada una de las sesiones de Supervisión Técnica- parecía no tener sentido.

Una escena de silencio y abandono había formado parte de mis recuerdos infantiles. Aquellos momentos difíciles del ayer los reviví cuando se llevó a cabo la sesión del grupo. Esto lo escribo a ocho años de distancia de aquella sesión, ahora lo puedo decir, ahora lo puedo “poner en palabras”, pero en aquel momento no entendía lo que me estaba pasando y lo vivía con mucha angustia, desesperación y desesperanza. Además, esta sensación se agudizaba cuando acudía a las sesiones de Supervisión Técnica porque ahí era evidente el reconocimiento de mis límites.

Era la primera vez que coordinaba un grupo después de haber egresado de una escuela de formación de coordinadores de grupos operativos. Era “mi

primera vez” y ahí se produjo el “choque con la realidad” que se suele enfrentar cuando se inicia algún trabajo. En ese choque con la realidad se confrontaron fantasía con realidad; mis expectativas eran muchas, al fin iba a poder aplicar algo que supuestamente había aprendido después de cuatro años de estudio y precisamente en la escuela en donde había trabajado años atrás; sin embargo, los resultados que veía no eran los que yo esperaba.

En las sesiones de Supervisión Técnica me enfrentaba a mis propios límites no sólo por no tener experiencia en coordinar grupos desde la concepción operativa sino también porque veía lo poco que sabía sobre el trabajo con adolescentes a pesar de haber estudiado en la Escuela Normal Superior temas sobre adolescencia a lo largo de cuatro años y haber trabajado durante cuatro años con adolescentes en una escuela secundaria. El reconocimiento de mi ignorancia sobre el tema provocó en mí una dolorosa herida narcisista, sobre todo por los señalamientos contundentes de la Supervisora Técnica que me mostraba -según ella- que no sabía ni el ABC del trabajo con grupos, porque no podía identificar “el fantasma que está detrás de la defensa” en determinado momento grupal. Algo que me produjo aún más dolor narcisista fue cuando comentó: “no sé por qué pero creí que tú sabías algo sobre adolescencia”. Este tipo de comentarios que escuchaba de la Supervisora Técnica, a quien en aquel momento tenía en un lugar especial, producían en mí un fuerte impacto y se me figuraba que mi documento que certificaba lo que había aprendido en la Normal Superior lo hacía “cachitos” y lo tiraba al bote de la basura.

La angustia de no entender lo que ocurría en los grupos con los que trabajaba, la angustia de no entender lo que me ocurría a mí durante el proceso grupal, la impresión de no contar con el apoyo de la Orientadora de la escuela aunado a la sensación de malestar que me generaban las sesiones de Supervisión Técnica en donde me sentía como un tonto que no sabía “nada de nada” aumentaron aún más las dificultades que tuve para llevar a cabo estas experiencias grupales con estudiantes de secundaria.

Considero que esta experiencia de trabajo tuvo también su costo emocional. La posibilidad de pensar ahora sobre las situaciones vividas -que desde luego tienen como telón de fondo mi propia historia personal- produce en mí, un “plus”, un “pilón”: la elaboración de una situación difícil, por lo que el escribir este trabajo de tesis produjo en mí un efecto terapéutico, efecto no buscado pero que se produce cuando se reflexiona sobre el camino andado.

b) Comentarios en la sesión de Supervisión Técnica.

En la sesión de Supervisión Técnica la supervisora comentó que lo que dijo Ao.1 acerca de por qué no les preguntaba a cada uno era un emergente y constituyó un pedido de ayuda; es como si dijera “ayúdenos” y que lo que yo les podría haber dicho era algo más o menos así. “Ao.1 me pide que los obligue a hablar a cada uno. Probablemente en cada uno de ustedes haya una parte que necesite ayuda, pero ¿Por qué no se preguntan entre ustedes? Como en esta sesión hay varios ausentes quizás sientan que entre ustedes no pueden hacerlo”.

Finalmente, quiero señalar que aunque me fueron difíciles algunas sesiones grupales, por el doloroso reconocimiento de mis límites, subrayado en las sesiones de Supervisión Técnica, reconozco que aprendí mucho de esta experiencia.

4.2.6.1 Sexta Sesión (Grupo 1)

La sexta sesión del Grupo N° 1 se realizó el jueves 31 de mayo de 1990, en el salón del 3° "A". Asistieron pocos alumnos. Se esperó un tiempo para esperar a que llegaran más. Al final, llegaron solamente siete educandos. La sesión inició 20 minutos después del horario convenido. La Observadora (O1) no estuvo presente.

En la primera parte de la sesión se les habló acerca de las diferentes opciones para cursar estudios de Educación Media Superior que ofrece el Sistema Educativo Nacional.

En la segunda parte, se colocaron las sillas en forma de círculo y la sesión transcurrió de la siguiente manera:

Coo. -¿Y los demás, por qué no vinieron?

(Silencio...).

Coo. -¿Por qué creen que no hayan venido?

Ao.1 -Les dio pena venir.

(Algunos alumnos platican entre ellos, se ríen, cuchichean, juegan entre ellos).

(Silencio...).

Aa.2 -Yo quería saber si nos iban a orientar de las escuelas que hay por aquí cerca.

(Silencio...).

Coo. -¿Qué piensan de lo que dijo Aa.2?

Ao.3 -Lo mismo.

(Cuchichean... se ríen).

(Silencio...).

Coo. -Y los demás, ¿Qué piensan?

(Risas... silencio ...cuchicheos...).

Ao.3 -Yo pienso que más que nada todos nos di...

(Risas... platican entre ellos... silencio...).

Ao.3 -Venimos porque creímos que nos dirían qué escuelas están más cerca, cuáles estaban afiliadas, qué carreras hay.

Aa.4 y Aa.5 -También creíamos lo mismo.

(Silencio...).

Aa.2 -Yo quiero saber si nos van a dar la información que acaba de decir éste...

(Risas... silencio... cuchicheos... risas... silencio...).

Coo. -Parece que el silencio se produce porque se aburren al no encontrar aquí que nosotros les digamos qué es lo que tienen que hacer, en qué escuela estudiar, y al no dar la información que ustedes esperan además del aburrimiento les produce coraje porque no les damos lo que piden y expresan sus reclamos y su molestia a través de cuchicheos, risas, juegos...

(Silencio...).

(La sesión terminó entre cuchicheos, risas y silencios...).

Coo. -Bueno, hasta aquí termina la sesión de hoy, nos veremos en la próxima semana.

Comentarios sobre la Sexta Sesión del Grupo 1

La sexta sesión fue difícil. Hubo varios silencios. En algunos momentos, las y los estudiantes se mostraron inquietos, se distraían, reían y hablaban entre sí.

En la reunión de Supervisión Técnica la Dra. Alicia Rojas:

- * Expresó la necesidad de que considerara una serie de variables que estaban en contra y que dificultaban el trabajo: corría el mes de mayo, muchos estudiantes ya se sentían calificados por sus maestros(as); eran alumnos(as) de tercer grado y estaban finalizando el año por lo que disminuía el interés

de asistir a clases. Las y los educandos seguían esperando que se les dijera qué es lo que “debían” estudiar. También, era evidente el reclamo para que se trabajara de manera tradicional. Y, además, la Orientadora no asistió a la sesión.

- * Sugirió que invitara a las y los estudiantes a participar y pensar sobre lo que les estaba ocurriendo debido a la dificultad que tenían para poner en palabras lo que sentían, que pusieran en palabras su malestar como muchachos y muchachas de 15 años y demostraran su inconformidad verbalmente, en vez de comportarse como niños.
- * Hizo hincapié en que urgía que “parara” al grupo, es decir, marcara límites, en forma amable pero enérgica, para disminuir la sensación de sentirme atacado por el mismo. Era necesario que fijara límites por tres razones:

1º Para pensar sobre lo que pasaba en el grupo y lo que me ocurría a mí en esos momentos.

2º Para escuchar mi contratransferencia y confiar en ella.

3º Para recuperar la función pensante y pensar fuera del grupo.

Sugirió que en la próxima sesión no hubiera una clase sino que la tarea sería la siguiente: En la primera parte de la sesión, demostrarles lo que no pudieron hacer en la sesión anterior y expresarles que aún les quedaba mucho por aprender. En la segunda parte, hacer un cambio en la programación y pedirles que relaten a las y los demás la historia de las elecciones que han tenido en sus vidas con el propósito de recuperar sus experiencias.

- * Recomendó favorecer la comunicación entre las y los estudiantes así como invitarlos a que se hicieran preguntas unos a otros.

4.2.6.2 Sexta Sesión (Grupo 2)

Esta sesión se llevó a cabo el lunes 4 de junio de 1990. Asistieron 16 estudiantes. No estuvo presente la observadora O2.

El tema que se desarrolló en la primera parte de la sesión fue el de las opciones educativas que ofrece el Sistema Educativo Nacional para las y los egresados de educación secundaria.

La segunda parte de la sesión, después de colocar las sillas en forma de círculo, se desarrolló de la siguiente manera:

Aa.1 -¿Qué piensas de la clase Aa.2?

Aa.2 -No conozco muy bien si voy a lograr llegar al doctorado. Sí influyen en la funcionalidad de las escuelas y los medios para el aprendizaje. No sé si pueda llegar hasta el doctorado.

Aa.1 -y tú, Aa.3, ¿Qué tal estuvo la clase?

Aa.3 -Lo mismo que Aa.2.

Aa.1 -Y tú ¿Qué piensas? No ella.

Aa.3 -No sé si llego a alcanzar un nivel tan alto. A ver tú (dirigiéndose a Aa.1).

Aa.1 -La escuela que tenemos es sencilla, es poco para lo que nos dan, pero afortunadamente hay buenos profesores que nos enseñan bien. Si tenemos ganas la vamos a hacer.

Aa.3 : -Y tú ¿Qué piensas? (dirigiéndose a Aa.4).

Ao.4 -Nos están dando varias orientaciones. No sabemos qué seguiremos estudiando. Pensamos que ya somos maestros y todavía nos falta más de la cuenta.

Aa.1 -Y tú A5 ¿Qué piensas?

Ao.5 -Influye el nivel económico y principalmente la ayuda de la familia. Yo quiero estudiar cuando menos una licenciatura.

Aa.1 -Y tú Aa.6 ¿Qué piensas?

Aa.6 -Yo pienso lo mismo.

Aa.1 -¿Qué es lo mismo?

Aa.6 -No todos vamos a llegar al final, unos si, otros no.

Aa.1 -Y tú, Ao.7 ¿Qué piensas?

Ao.7 -Una maestría.

(Silencio...).

Coo. -Bueno, hasta aquí ha pasado lo siguiente: después de que en varias ocasiones me han pedido que les pregunte a cada uno qué piensa y en vista de que no le he hecho entonces Aa.1 tomó el lugar de la maestra que pregunta y han reconocido que entre ustedes también se pueden preguntar y escuchar. Algunos de ustedes han dicho que piensan lo mismo que los demás y cuando Aa.1 les preguntó ¿Qué es lo mismo? ustedes se dieron cuenta que tienen distintas opiniones. Esto habla de que a pesar de que vienen de distintos grupos de la escuela (3° A, 3° B, 3° C, etc.) pueden formar aquí un mismo grupo, se pueden acercar, juntar en este grupo que ustedes han construido juntos para compartir sus ideas.

Aa.1 -Aa.8 ¿Hasta donde piensas estudiar?

Aa.8 -Una maestría.

Aa.1 -¿Nada más?

Aa.8 -Nos sirve de orientación. Si alguien después quiere seguir que siga.

Aa.3 -Y tú (dirigiéndose a Aa.1) ¿Hasta donde piensas llegar?

Aa.1 -A una maestría o quizás un doctorado.

Aa.8 -¿Y tú? (dirigiéndose a Aa.9).

Aa.9 -Si he estudiado durante nueve años ¿Por qué no hasta el doctorado?
Me puedo esforzar más.

Aa.8 -¿Y tú Ao.10?

Ao.10 -También hasta la maestría.

Aa.3 -¿Y tú Ao.11?

(Ao.11 se queda pensativo).

Aa.3 -¿Y tú hasta donde piensas?

Aa.12 -Se necesita echarle muchas ganas.

Ao.4 -Y tú, Aa.2 ¿Te ha servido de algo estar aquí?

Aa.2 -Sí, en las clases anteriores no sabía pero me puse a leer y me estoy inclinando hacia la pedagogía. Ya sé cuántos años y hasta donde se puede llegar.

Aa.3 -Y tú ¿Ya has escogido carrera? (dirigiéndose a Ao.4).

Ao.4 -Hasta ahora no, lo que más me interesa es saber dónde si en la Prepa o en el C.C.H. No tengo muy claro.

Coo. -Parece que algunos de ustedes ya van teniendo claro qué estudiar, otros aún no, pero han hecho esfuerzos por hablar. Hace un rato decía Aa.12 que deben echarle ganas al estudio, Aa.2 dijo que ella ya sabe hasta donde llegar de su carrera. Y bueno, les quiero decir que ustedes le han echado ganas aquí y podrán llegar tan lejos como puedan seguir aprovechando este espacio trabajando como grupo.

Comentarios sobre la Sexta Sesión del Grupo 2

En esta parte se incluyen dos aspectos:

- a) Sentimientos contratransferenciales que se generaron durante la sesión.
- b) Comentarios que surgieron en la sesión de supervisión técnica, posterior a la sexta sesión.

a) Sentimientos Contratransferenciales que se generaron durante la sesión.

Después de esta sesión, con el Grupo N° 2, me sentí muy contento, sobre todo después de lo difícil que se me hizo la sexta sesión con el Grupo N° 1.

Me dio mucho gusto sentirme útil, tuve la sensación de que el trabajo con las y los estudiantes estaba sirviendo de algo.

b) Comentarios que surgieron en la Sesión de Supervisión Técnica posterior a la Sexta Sesión.

En la sesión de Supervisión Técnica, la Dra. Alicia Rojas:

- * Recomendó no meterme con los contenidos manifiestos. También subrayó la importancia de no tomar una elección como algo definitivo.
- * Indicó que hiciera en el Grupo N° 2, al igual que con el Grupo N° 1, un cambio en la programación de temas y les pidiera a las y los alumnos que relataran la historia de las diferentes elecciones que han hecho en sus vidas.
- * Sugirió que favoreciera la comunicación entre las y los participantes para que se preguntaran unos a otros.

4.2.7.1 Séptima Sesión (Grupo 1)

Esta sesión se llevó acabo el jueves 7 de junio de 1990. Asistieron 12 estudiantes. La Observadora 01 no estuvo presente.

En un primer momento, se les hicieron las observaciones en relación con las dificultades que tuvieron para trabajar en la sesión anterior y se les invitó a aprovechar las sesiones que faltaban porque aún les quedaba mucho por aprender. Posteriormente, se les pidió que hablaran sobre las distintas elecciones que han hecho a lo largo de sus vidas. La sesión transcurrió como sigue:

- Coo. -Ahora no vamos a tener una clase. La actividad de hoy será la siguiente: cada uno de ustedes va a contarle a los demás la historia de las elecciones que ha tenido en su vida, es decir, qué les ha gustado ser a lo largo de sus vidas, desde chiquitos qué quisieron ser, qué hicieron, qué han podido ser, cómo fueron cambiando y qué les hizo cambiar. Por ejemplo, quizás alguno de ustedes quería ser bombero a los tres años porque le compraron de juguete un carro de bomberos; a los seis años quería ser albañil porque veía cómo construían la casa de su vecino; como a los diez años quiso ser carpintero porque necesitaban una mesa en su casa y no tenían dinero para comprar una; después quiso ser astronauta porque vio un programa en la televisión. Es decir que dirán qué han querido ser y por qué han cambiado, por qué quisieron hacer una u otra cosa. Se pueden preguntar entre ustedes y decir ¿Por qué han cambiado? ¿Qué les hizo cambiar?
- Aa.1 -A los 5 años con mi abuelita vendía palomitas y cuando me preguntaba qué quería ser cuando fuera más grande yo decía que quería ser artista porque veía la tele y quería ser todas las artistas.
- Ao.2 -Yo quería ser carpintero. Aprendí el oficio de mi padre. Ahora quiero ser ingeniero electrónico. Quería ser carpintero porque le ayudaba a mi papá a hacer su trabajo, a lijar bancas. Luego tuve otros intereses por mis compañeros. Me gustaba ver los motorcitos que traían los juguetes y los desarmaba.
- Ao.3 -Yo quería ser ingeniero. Desde chiquito yo no sabía lo que era ser ingeniero pero también me gustaba desarmar los juguetes. Después quería ser médico y también me gusta la milicia, o ser médico militar.
- Coo. -¿Por qué?

- Ao.3 -Porque me gustaba abrir la panza, porque mi abuelito fue médico y me llevaba al hospital. Me gusta la milicia porque siempre me ha gustado usar armas. Desde chiquito tenía armas y me gustaban.
- Aa.4 -Desde chiquita me gustaba ser maestra porque me gustaba borrar el pizarrón. Luego quise ser secretaria porque mi prima tenía una máquina de escribir. Ahora me gustaría ser licenciada en leyes quién sabe por qué, quizá porque veía la televisión y veía que en la comedia salía una licenciada en leyes.
- Aa.5 -Desde chiquita quería ser mamá porque jugaba con mis muñecas. Después quería ser maestra porque me gustaba calificar exámenes y borrar el pizarrón. Después quería ser secretaria porque me gustaba apretar las teclas de una máquina de escribir. Después quería ser doctora para poner inyecciones porque mi tío es médico. Ahora quiero ser educadora porque me gustan mucho los niños.
- Aa.6 -De chiquita yo quería ser secretaria porque me gustaban las máquinas de escribir. Después quería ser modista porque me gustaba hacer ropa. Ahora me gustaría ser educadora porque me gustan los niños y me gustan las canciones que les enseñan a mi hermanita chiquita.
- Aa.7 -Me gustaría ser doctora porque desde chiquita me gustaba inyectar y recetar a los pacientes y darles pastillas, es que mi tío es doctor y ahora también yo quiero ser doctora.
- Aa.8 -Desde chiquita primero quería ser maestra, me encantaba la clase y poner tarea. Después quería ser secretaria porque me gustaba el sonido de la máquina. Después quería ser enfermera porque me encantaba cuando me colgaban el estetoscopio. Después quería ser cantante como los del radio y artista como los de la televisión. Después quería ser gimnasta porque me encantaban los aparatos. Y ahora quiero ser odontóloga porque mi hermana llevó un folleto con información a la casa y me llamó la atención.
- Coo. -Bueno, lo que ustedes han expresado son las distintas elecciones que han hecho a lo largo de sus vidas, algunas elecciones pueden estar llenas de fantasías de lo que ustedes suponen que hacen o que podrían lograr si estudian determinada carrera; sin embargo, tendrán que tener un mayor conocimiento de la realidad de las elecciones que ustedes hagan. Este proceso de elegir una y otra vez tendrá que ir acompañado de la búsqueda de mayor información sobre lo que elijan, como en el caso de A8 que le interesa ahora ser odontóloga y leyó un folleto de información que llevo su hermana a su casa. Igualmente ustedes tendrán que buscar información sobre lo que les interesa estudiar a cada quien.

Comentarios sobre la Séptima Sesión del Grupo 1

En esta sesión, lograron dirigir la mirada y la escucha entre ellos/ellas y se hicieron preguntas para conocerse más.

Este ejercicio de hacer una historia de las diferentes elecciones que han hecho en su vida, esta experiencia grupal realizada en el año escolar 1989-1990, se relaciona con lo que se propone en el Libro para el Maestro de Orientación Educativa de Educación Secundaria (1996) dentro del Proyecto *"La decisión... ¿es mía?"*, una de cuyas actividades es la de *"Adivina, adivinador"*, en la cual se sugiere que:

"puede iniciarse conversando acerca del oficio o profesión que pensaban desarrollar cuando eran niños y lo que ahora desean estudiar; si cambiaron de opinión que hablen de las razones que tuvieron para hacerlo, valoren la influencia de las opiniones de los demás en su elección y, finalmente, lleguen a la conclusión de la necesidad de conocer más sobre los oficios y las profesiones existentes".⁴³

Como se puede advertir, el "Proyecto Quetzalcóatl" ya incluía una actividad que seis años después se recomienda realizar en el Libro para el Maestro de Orientación Educativa de Educación Secundaria (1996), por lo que a pesar del tiempo transcurrido el "Proyecto Quetzalcóatl" no sólo tiene vigencia sino que incluye una forma de trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, que aún está lejos de proponerse por parte de la Secretaría de Educación Pública, además de que no se cuenta con los recursos humanos necesarios con la formación que se requiere para tal fin.

⁴³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1996). *Libro para el Maestro de Orientación Educativa. Educación Secundaria*. México. p. 162.

4.2.7.2 Séptima Sesión (Grupo 2)

Esta sesión se llevó a cabo el lunes 11 de junio de 1990, en el Aula del 3º "A". Asistieron 10 alumnos(as). La Orientadora Educativa-Observadora (O2) no estuvo presente.

Las y los integrantes del grupo colocaron sus sillas en forma de círculo para dar inicio a la sesión, la cual se desarrolló de la siguiente manera:

Coo. -Ahora no vamos a tener una clase. La actividad de hoy será la siguiente: cada uno de ustedes va a contarle a los demás la historia de las elecciones que ha tenido en su vida, es decir, qué les ha gustado ser a lo largo de sus vidas, desde chiquitos qué quisieron ser, qué hicieron, qué han podido ser, cómo fueron cambiando y qué les hizo cambiar. Por ejemplo, alguien quizá quería ser bombero a los tres años porque le compraron de juguete un carro de bomberos; a los seis años quería ser albañil porque veía cómo construían la casa de su vecino; como a los diez años quiso ser carpintero porque necesitaban una mesa en su casa y no tenían dinero para comprar una; después quiso ser astronauta porque vio un programa en la televisión. Es decir que dirán qué han querido ser y por qué han cambiado, por qué quisieron hacer una u otra cosa. Recuerdo que Aa.8 dijo en la segunda sesión "Cuando era pequeña yo quería ser doctora, pero ahora que estoy grande quisiera estudiar Física, Química o algo así". Se pueden preguntar entre ustedes y decir ¿Por qué han cambiado? ¿Qué les hizo cambiar?

Ao.1 -¿Qué te gustaría estudiar?

Ao.2 -Cuando era chico mi papá era odontólogo y yo también quería ser odontólogo. Le preguntaba por sus aparatos. Vi que era difícil, le preguntaba por sus aparatos, pero quién sabe.

Ao.4 -Cuando era niño yo quería ser doctor pero dicen que hay muchos doctores y quién sabe.

Ao.1 -Y tú (refiriéndose a Aa. 3) ¿Qué pensabas estudiar?

Aa.3 -Me la pasaba estudiando y no sabía.

Ao.1 -¿A qué jugabas?

Aa.3 -A "Las comidillas".

- Aa.3 -Y tú ¿Qué querías estudiar?
- Ao.1 -Quería tomar fotografías.
- Aa.3 -¿Y tú, Aa.5?
- Aa.5 -A mi me gustaba ser secretaria, veía que escribían bien y rápido.
(Silencio...).
- Coo. -¿Quién sigue?
- Ao.6 -Yo quería ser maestro, como tuve un papá maestro me dijo lo que era estudiar para maestro pero ya no quiero.
- Ao.6 -Ao.8 ¿Qué te gustaría estudiar?
- Ao.8 -Yo quería ser piloto aviador y después ya no me gustó.
- Ao.6 -¿Por qué?
- Ao.8 -Porque ahora ya me gustan más las matemáticas.
- Ao.8 -¿Y a ti Ao.9?
- Ao.9 -Desde chiquito me gustaba la ingeniería y todavía me sigue gustando.
- Ao.1 -¿Y a ti Ao.10?
- Ao.10 -Me gustaba la mecánica automotriz.
- Ao.1 -¿Y a ti, Ao.11?
- Ao.11 -Desde pequeño quería ser doctor y todavía me gusta por cómo operan, en la televisión veía como operaban.
- Ao.9 -Ao.11 ¿Y por si cambiaras de opinión?
- Ao.11 -Computación, porque me gustan las computadoras porque en el folleto había una carrera de licenciatura en computación. ¿Por qué cambiaste de opinión para no ser maestro? (dirigiéndose a Ao.6).
- Ao.6 -No sé.
- Ao.12 -Me gustaría ser programador de computadoras por los juegos de video.

- Ao.11 -¿Y a ti, Ao.12?
- Aa.12 -A mí me gustaría estudiar ...(risas)... periodismo porque así entrevistaría a varias personas.
- Aa.12 -¿Y a ti? (refiriéndose a Ao.13).
- Ao.13 -Trabajo social porque me gusta ayudar a la gente.
- Aa.12 -¿Y a ti, Ao.2, por qué cambiaste de opinión de querer estudiar odontología?
- Ao.2 -Porque vi que mi papá a veces llegaba cansado y me fui desanimando.
- Aa.12 -¿Y ahora qué quieres?
- Ao.2 -A veces quisiera atender a la gente que se pone mal.
- Ao.11 -¿Y tú? (refiriéndose a Aa.13).
- Aa.5 -Me di cuenta de que no tenía aptitudes para escribir a máquina. Ahora me gusta la biología. Desde que comenzamos a hacer las prácticas de laboratorio.
- Ao.13 -¿Por qué te llama la atención todo lo de automotriz? (refiriéndose a Ao.14).
- Ao.14 -Una vez vi cómo estaban componiendo un camión y me llamó la atención.
- Ao.6 -¿Qué crees que pudieras llegar a ser (refiriéndose a Ao.11).
- Ao.11 -Me gustan las computadoras para tener un futuro mejor.
- Aa.12 -A mí me llama más la atención de periodismo, para hacer reportajes y fotos, así se puede conocer mejor a la gente.
- Ao.2 -A mí me gusta mucho la biología. Desde que entré a la secundaria me gustaban los datos sobre el ser humano.
- Ao.2 -Y a ti, Ao.15 ¿Qué te gustaría?
- Ao.15 -Me gustaría meterme en el Colegio Militar.
- Ao.2 -¿Por qué te gustaría?

- Ao.15 -Porque hay una educación más severa. Mi primo estudia en el Colegio Militar. Todavía no lo decido. Me gusta la educación severa.
- Ao.6 -Y a ti ¿Qué te gustaría (refiriéndose a Ao.16).
- Ao.16 -Me gustaría sacar fotografías, música, las actividades estéticas, menos escultor. Desde chico me gusta mucho el baile. Hace poco me gustaba ser aduanal, mi tío trabaja en tramitación aduanal.
- Ao.16 -¿Y a ti?
- Aa.17 -Me gustaría ir a la marina.
- Ao.16 -¿Por qué?
- Aa.17 -Porque me interesa la natación y lo relacionado con el mar.
- Ao.16 -Aparte de mecánica automotriz qué otra cosa te gustaría estudiar? (refiriéndose a Ao.14).
- Ao.14 -Aprender a manejar aviones y computación.
- Aa.12 -¿Por qué cambiaste de opinión de piloto aviador?
- Ao.14 -Me llaman más la atención las matemáticas.
- Aa.12 -¿Y qué vas a estudiar?
- Ao.14 -A lo mejor fisico-matemáticas.
- Aa.12 -Bien, en lo que trabajas y ganas puedes estudiar para arquitecto, para petrolero, para computación, pero ¿Cuál vas a escoger?
- Coo. -Como lo han visto, cada uno de ustedes tiene una historia personal de lo que les ha gustado y el compartir lo que les ha gustado les sirve a ustedes y a sus demás compañeros. Algunos dicen que aún no saben bien qué elegir. A lo largo de la vida irán haciendo varias elecciones, no se preocupen todavía les falta camino que recorrer. Algunas elecciones están llenas de fantasías, con poco conocimiento de lo que realmente hacen las personas que se dedican a ella. Algunos de ustedes ya han pensado sobre lo que les gustaría ser y seguirán pensándolo aún pues este proceso de elegir va a estar lleno de necesidad de investigar y de ir eligiendo una y otra vez.

4.2.8.1 Octava Sesión (Grupo 1)

Esta sesión, que fue la última, se llevó a cabo el jueves 14 de junio. Asistieron sólo 6 alumnos(as) porque las y los demás estaban realizando diversos trámites en la escuela relacionados con sus calificaciones finales. La Observadora (O1) no estuvo presente.

Se les pidió a las y los presentes que pusieran sus sillas en forma de círculo.

Posteriormente, se les solicitó a las y los estudiantes que expresaran lo que pensarán acerca de para qué les sirvió haber participado en esta experiencia, en caso de que les hubiera servido de algo, cómo se sintieron, cómo vieron a sus demás compañeros(as) del grupo y al trabajo del coordinador y, finalmente, que expresaran un mensaje a sus compañeros y compañeras en esta última reunión de este grupo.

La sesión se desarrolló como sigue:

- Aa.1 -Este grupo nos sirvió de algo, como consejo para seguir estudiando. Me sentí con el apoyo de ustedes más que nada. Todas las palabras estuvieron bien, así nos ayudamos un poco más, nos apoyamos para seguir estudiando, para seguir adelante. Al grupo le falta un poco más de unión, algunos compañeros no hablaban, casi no participaban, por pena o por miedo. A mis compañeros les digo que sigan estudiando. Su trabajo estuvo bien.
- Ao.2 -Me llevo una orientación sobre las carreras y sobre los tipos de escuelas. Me sentí algo raro. No había entrado a la primera clase. Me daba pena hablar, ahora ya casi no. Sirvió para poder elegir según qué carrera. Algunos compañeros no hablaban porque sentían pena. A mis compañeros les digo que sigan estudiando y que elijan la carrera que hayan decidido. Que les vaya bien. Las clases a veces estaban aburridas y otras no, a veces sí se hacían divertidas.
- Aa.3 -Me sirvió para poder concentrarme. Aprendí que las decisiones las tiene que tomar uno mismo. Al principio me sentí un poco nerviosa porque era la primera vez. Ahora me siento menos nerviosa que antes. A los compañeros los vi nerviosos e indecisos, no sabían ni qué decir por los propios nervios. Me siento un poco nerviosa, tenía temor a que si hablaba se iban a reír de mí o que no me iba a poder explicar bien. A mis compañeros les digo que sigan como hasta ahora y que lleguen a ser lo que ellos quieran. A usted lo vi a veces un poco aburrido y otras veces no.

- Aa.4 -Yo creo que lo que me llevo es una mejor orientación sobre qué carrera, de qué se trata y tomar una decisión. Muchas veces no sabía qué decir, se me hacía difícil, no sabía ni qué hablar. Ese miedo fue al principio, después, poco a poco sentí más confianza. Nos faltó un poco de comunicación, hablar más, no había la misma confianza. Fue difícil porque algunos compañeros no se conocían y algunos ni siquiera se hablaban. A mis compañeros les digo que espero que sigan estudiando, que no defrauden a sus padres, y que si se caen que se levanten para seguir caminando.
- Aa.5 -Al inscribirme pensé que me diría qué planteles y qué carrera debía estudiar. Pero fue distinto. Al principio no sabía ni qué decir. Me sentía aburrída, no sabía qué hacer. No me agradaba mucho que no dijeran nada, que no hablaran y se pasaba la hora. Yo me llevo buenos consejos para mi carrera. Antes me sentía un poco nerviosa, no conocía a la mayoría. Ahora me siento menos nerviosa. Nos faltó hablar por sentirnos nerviosos y no ocurría nada. A usted a veces lo vi un poco aburrido. A mis compañeros le digo que sigan estudiando.
- Aa.6 -Todos tuvimos pena para hablar, estábamos callados y usted escribía, qué tanto escribía. Faltaba que habláramos nosotros. Primero me sentí un poco mal. Aprendí que uno debe tomar la decisión no por la amiga sino por una misma. A mis compañeros los noté bien penosos. A ellos les digo que sigan estudiando y que lleguen a sus metas, que no den ni un paso atrás, todo lo que hagan es para ellos mismos. Pienso que faltó un poco más que habláramos.
- Coo. -Cada uno ha reconocido los cambios que han podido tener, han reconocido lo que pudieron lograr y también dijeron lo que les faltó hacer, es cierto, y no sólo les faltó hacer más aquí en este grupo sino que aún les falta hacer más en la vida, seguir estudiando, seguir aprendiendo, seguir siendo mejores. Lo que han logrado es importante y las experiencias que tuvieron aquí y en los tres años de secundaria les servirán para seguir adelante.

Después, se les leyó una “devolución final”, que pretendió ser una historia significada del proceso del grupo, misma que se transcribe a continuación.

DEVOLUCIÓN FINAL DEL GRUPO 1

Quiero leerles algo que escribí sobre este grupo.

El día de hoy llegamos al final de esta experiencia.

Ustedes empezaron este grupo haciendo esfuerzos por hablar en este Taller que representó una experiencia diferente a las que ustedes conocían. A lo largo de las sesiones también tuvieron dificultades para participar porque había en ustedes varios temores:

Les asustaba hablar frente a otros compañeros que no eran de su grupo. Además, la presencia de la Orientadora y la mía, posiblemente, les dificultaba hablar porque quizás temían que fuéramos a tratarlos como cuando van a Orientación, con llamadas de atención, regaños y reportes.

También tuvieron dificultad al no saber cómo aprovechar este espacio en el cual cada uno tenía que hablar sobre lo que pensaban y sentían en las sesiones grupales.

Después de la historia que les leí acerca de lo que había pasado en el grupo, en la cuarta sesión, empezaron a faltar algunos de sus compañeros que participaban mucho en el grupo y les ayudaban a los demás. Cuando se fueron quizás sentían que no podían trabajar sin ellos.

También hubo sesiones en las que pudieron preguntarse unos a otros para escucharse e intercambiar ideas, comunicarse y formar este grupo.

En algunos momentos no supieron cómo aprovechar el tiempo y el espacio y no pudieron avanzar más. Hubo sesiones en las que algunos de ustedes se comportaron como niños chiquitos, de kinder, al no poder decir por medio de la palabra, como estudiantes de secundaria, lo que les molestaba y expresar su inconformidad sobre lo que estaba pasando.

En la sesión en la que hicieron una historia de las diferentes elecciones que han hecho en sus vidas pudieron reconocer que han querido ser diferentes cosas: artistas, secretarías, educadoras, médicos, ingenieros, etc. En algunos casos lo que querían ser estaba lleno de fantasías sin un conocimiento real de qué hace cada uno, dónde trabaja, qué estudia, etc. Así como han ido cambiando de ideas conforme van teniendo otras experiencias así también al ir teniendo más experiencias van a ir teniendo la necesidad de investigar qué se hace en las diferentes carreras para ir eligiendo una u otra cosa.

Recuerdo que Aa. 8 dijo en la sesión anterior que en una ocasión su hermana llevó a su casa un folleto sobre odontología y le llamó la atención. Así, cada uno buscará información. Esta búsqueda es personal, cada quien seguirá recorriendo su propio camino.

Algo que noté es que en algunos momentos había mucha pasividad como esperando que yo les dijera qué estudiar.

El objetivo en este Taller, como se les dijo desde el inicio, no era darles información solamente sino ayudarlos a pensar acerca de su futuro aquí, en este grupo, para que cada quien se interese en buscar la información que necesite. Cada quien tendrá que buscar, investigar, preocuparse por su vida, por su futuro. No esperen a que haya alguien que haga por ustedes lo que ustedes deben hacer por sí mismos. Cada quien es responsable de su propia vida. No es cierto que el destino de cada uno de ustedes ya esté escrito en algún lugar, cada quien escribe su propia historia en medio de las circunstancias en las que le toca vivir.

Por último, quiero decirles que reconozco el interés que mostraron al inscribirse en este Taller, reconozco el esfuerzo que hicieron para asistir regularmente y llegar hasta el final, algunos de sus compañeros se salieron a medio camino. Reconozco el esfuerzo de hablar, de escuchar a los otros, de tolerar el susto que sentían y de tolerarse y tolerarnos. Esta experiencia implicó un esfuerzo que cada quien hizo. Cada uno de ustedes aprendieron de distintas maneras. Algunos sienten que se llevan mucho, algunos poco, otros casi nada. Cada quien se lleva según lo que puso, según participaron, según pensaron sobre lo que les pasaba, según se fueron comprometiendo en el trabajo. En este Taller cada quien se lleva lo que invirtió. Espero que sigan invirtiendo en sus vidas, que sigan sembrando. Dentro de pocos días también terminarán la secundaria. Sigán estudiando, sigán sembrando para que tengan buenas cosecha y la puedan compartir con los demás.

4.2.8.2 Octava Sesión (Grupo 2)

Esta sesión se realizó el lunes 18 de junio y fue la última del grupo. Asistieron 11 alumnos(as). La Observadora (O2) no estuvo presente.

Al igual que con el Grupo 1, en el Grupo 2, se les pidió a las y los estudiantes que expresaran lo que pensarán acerca de para qué les sirvió haber participado en esta experiencia -en caso de que les hubiera servido de algo-, cómo se sintieron, cómo vieron a sus demás compañeros y compañeras del grupo y al trabajo del coordinador y, finalmente, que expresaran un mensaje a sus compañeros(as) en esta última reunión de este grupo.

La sesión transcurrió de la siguiente manera:

Ao.1 -Estuvo bien. Me gustaban los comentarios de los compañeros. Es la primera vez que estoy así en un grupo. Ahorita... quisiera... que no se acabaran las reuniones... porque me gustaban.

(El alumno habló con dificultad y empezó a llorar).

(Silencio...).

Ao.1 -(Continúa hablando) A mis compañeros quiero decirles que no agarren caminos malos, que no defrauden a sus padres.

Coo. -El silencio y el llanto de Ao.1 posiblemente se produce porque este momento de terminación de este grupo también les recuerda que dentro de unos días terminarán la secundaria y eso los pone tristes por todas las experiencias que tuvieron en la escuela, por todo lo que dejan, por sus amigos y maestros, pero también se llevan experiencias, cosas, conocimientos que les ayudarán a seguir adelante.

Ao.2 -Yo pienso que estuvo bien. Si aprendí. Yo antes de que viniera aquí, como tengo un amigo que iba a ir a la "Voca" (se refiere al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos -CECyT- conocido popularmente como la escuela "Vocacional") yo dije que también iba a ir para allá porque no quería separarme de mi amigo y ya oyendo las pláticas ya cambié de idea. De mis compañeros pienso que no querían hablar porque era la primera vez que hacían círculo y que cada quien dijera lo que pensaba y sentía. A mis compañeros les digo que sigan estudiando y que hagan lo que más les convenga. Estuvo bien así, como nos estuvo explicando, sí me gustó, también me gustaría que no terminara.

- Ao.3 -Yo paso.
- Ao.4 -Yo digo que estuvo bien. Si me gustaron las clases, sí saqué algo de ellas, me pusieron a reflexionar mucho. Mis compañeros, todos tenían miedo de hablar por las críticas que nos pudiéramos hacer. El papel de usted estuvo bien, a veces estaba aburrido, a veces daba sueño, aburría. A veces hablaba muy rápido, a veces no le entendía bien a lo que decía. Adiós (hizo señas con la mano diciendo "Adiós").
- Ao.5 -Me pareció aburrido y en ocasiones me daba risa porque no hablaban todos por miedo a seguir buscando, no sabían ni qué. Ya más o menos sé por qué camino irme. Pienso irme a otra escuela superior y seguir adelante. A mis compañeros los vi miedosos, con temor de hablar, a las críticas, había otros que hablaban más. Usted estuvo bien, a veces nos hacía reír y levantaba el ánimo porque ya estábamos bien aburridos.
- Ao.6 -Me sentí bien, mis compañeros supieron respetar mis ideas. Al principio sentí miedo cuando empecé a llegar, tenía un poco de miedo cuando hablaba porque a lo mejor me criticarían si decía algo mal. A mis compañeros les quiero decir que sigan estudiando y que siempre busquen superarse, nada más.
- Ao.7 -La primera vez me gustaba cómo explicaba. Me sentía miedoso cuando me preguntaba. A mis compañeros los vi un poco con el miedo a hablar. Les deseo que sigan un buen camino y que no se vayan a tropezar.
- Aa.8 -En un principio yo creí que iba a servir para decirme a qué escuela irme, que usted iba a buscar la escuela, cuál me convenía más para estudiar. Pero la ayuda era no darnos la escuela. Usted decía que no hay bola de cristal. Después me puse a pensar que como ustedes no nos iban a decir teníamos que pensar cada quien. De mis compañeros digo que todos teníamos miedo de hablar porque pensábamos que nos iban a criticar y que se reírían por lo que pensábamos. A mis compañeros les digo que sigan adelante que no defrauden a sus padres. Estas reuniones nos ayudaron a abrirnos más, a convivir con más compañeros, nos daba confianza para hablar.
- Aa.9 -Al principio me sentía un poco nerviosa o sea no había estado en un grupo en el que opinara mucho. Después me fui acostumbrando. Ahorita me siento bien. Los compañeros tememos hablar con la orientadora, sí. Les digo que sigan estudiando y que ojalá sean lo que se proponen. A usted lo vi bien, nos orientó, nos hizo ver que

no era para decirnos qué hacer sino ayudarnos a pensar en la carrera que queríamos.

- Aa.10 -Al principio yo pensé que nos iba a dar sobre qué escuelas hay, qué materias. Yo ya tengo pensado qué estudiar, medicina y no sabía cuál escuela me convenía, la Prepa o la Voca. Después me di cuenta que no es así que nos ayuda a pensar sobre qué estudiar. De mis compañeros pienso que a veces algunos están temerosos de hablar porque no saben cómo expresar su pensamiento. Algunos son más capaces de hablar en grupo y otros no. A mis compañeros les digo que sigan estudiando para que sean gente de bien. Una persona educada y con estudios puede llegar a donde quiera. A usted lo vi bien, aunque al hablar va muy rápido y a veces no se le entiende y a veces sí.
- Aa.11 -Yo sentí que sí me orientó en algo. Ahora sé que además de Primaria y Secundaria también hay Preparatoria y Universidad. No sabía que existían la maestría y el doctorado. Siento que sí progresé en mis conocimientos. De mis compañeros digo que algunos sí estuvieron bien, otros tuvieron miedo a ser criticados, otros no tenían las palabras adecuadas. A mis compañeros les digo que no se distraigan con cualquier cosa, que estudien, que sigan estudiando. Estas reuniones eran una ayuda para nosotros. Si me gustó el trabajo.
- Coo. -Cuando A10 les dice que no se distraigan con cualquier cosa que pasa yo pienso que no sólo se refiere a que no se distraigan aquí sino que tampoco se distraigan en la vida con cualquier cosa. Hoy termina esta experiencia. La próxima semana también terminarán la secundaria. Son logros importantes pero aún les falta mucho camino por recorrer. Sigán estudiando, recorriendo su propio camino para llegar tan lejos como ustedes quieran y puedan.

Con el propósito de presentar una visión general de las distintas sesiones de los dos grupos que participaron en la experiencia a continuación se presenta el **Cuadro-Resumen del desarrollo de las sesiones grupales que formaron parte del 'Proyecto Quetzalcóatl'**, el cual consta de 6 aspectos: 1) Número de sesión. 2) Tema. 3) Desarrollo. 4) Logros. 5) Obstáculos. 6) Observaciones.

Posteriormente, se expone el Cuadro-resumen **Logros obtenidos por las y los estudiantes que participaron en las experiencias grupales del "Proyecto Quetzalcóatl"**.

CUADRO-RESUMEN DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES GRUPALES QUE FORMARON PARTE DEL "PROYECTO QUETZALCÓATL"

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
1ª	Encuadre. Presentación.	<p>Grupos N° 1 y 2</p> <p>En ambos grupos:</p> <p>-Asistieron los 18 alumnos(as).</p> <p>-Se presentó cada uno de los y las participantes.</p> <p>-La expectativa común fue que se dijera qué es lo que "deberían estudiar".</p>	<p>En ambos grupos:</p> <p>-Iniciaron una forma de trabajo grupal diferente a la tradicional.</p>	<p>En ambos grupos:</p> <p>-Desconocimiento de la forma de trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, por parte de las y los educandos y las Orientadoras Educativas que fungieron como observadoras.</p>	<p>En ambos grupos:</p> <p>-Asistencia de las dos Orientadoras Educativas de la Escuela que tuvieron la función de Observadoras en sendos grupos (O1 y O2).</p> <p>-Ansiedad confusional. "No sabían qué hacer".</p> <p>-Dependencia hacia el Coo. para que les dijera qué hacer, tanto en el grupo como con su futuro ("qué debemos estudiar").</p> <p>-Después de la sesión, la O2 expresó al coordinador que se sentía "mal", "observada" y "perseguida" por el grupo.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
2ª	Algunos factores que influyen en las decisiones vocacionales.	<p>Grupo Nº 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asistieron 18 alumnos(as). -Expresaron lo que les gustaría estudiar. <p>*****</p> <p>Grupo Nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asistieron 17 alumnos(as). -Expresaron lo que les gustaría estudiar y su "desorientación" acerca de no saber qué estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compartieron con sus demás compañeros(as) lo que querían estudiar. -Reconocieron querer ser como personas que conocían (y con quienes se identificaban). ***** -Reconocieron su "desorientación". -Se preguntaron entre ellos/ellas acerca de lo que querían estudiar. -Trasladaron la mirada, la palabra y la escucha, del Coo. a sus compañeros(as). 	<p>En ambos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Temor a participar en el grupo para no "regarla". -Las Orientadoras Educativas de la Escuela eran las observadoras en los grupos. Esta doble función, posiblemente, dificultó que las y los educandos hablaran con más confianza. -La mirada, la palabra y la escucha la dirigen solo al Coordinador y le piden que les haga preguntas a cada uno, como en sus otras clases. 	<p>Asistencia de O1.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Temor a hablar ante el grupo (Ansiedad persecutoria). -Vínculo de dependencia hacia el Coo., y búsqueda de su aprobación. ***** -Asistencia de O2. -Temor a hablar ante el grupo (Ansiedad persecutoria). -Vínculo de dependencia hacia el Coo., y búsqueda de su aprobación.

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
3ª	<p>Elegir: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Quién elige? ¿Cómo quien se quiere ser?</p> <p>¿Qué se quiere hacer? ¿Qué se puede ser y hacer?</p>	<p>Grupo Nº 1</p> <p>-Asistieron 13 alumnos(as). -La sesión inició 20 minutos después del horario establecido. -Silencios prolongados. -Expresaron que sentían “pena y vergüenza para hablar” *****</p> <p>Grupo Nº 2</p> <p>(No se encontró el registro de la sesión)</p>	<p>-Verbalizaron lo que sentían durante la sesión: “pena y vergüenza para hablar”.</p> <p>*****</p>	<p>-Inició tarde la sesión porque se prolongó el recreo. -Silencios frecuentes y prolongados por la “pena y vergüenza para hablar” en el grupo. *****</p>	<p>-No asistió O1. -“Pena y vergüenza para hablar”. (Ansiedad persecutoria). ***** -No asistió O2. Reconstrucción de la sesión: -Estuvo presente O2. -Durante la sesión, O2 “regaño” a las y los alumnos porque algunos no hablaban. -Fue la última sesión a la que fue O2. A las siguientes ya no asistió por diversas razones como: atender a otros alumnos, aplicar un Cuestionario de Intereses Vocacionales al 3º “C” (sic), etc.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
4ª	Duelos durante la adolescencia.	<p>Grupo Nº 1</p> <p>-Asistieron 13 alumnos(as). La participación fue escasa.</p> <p>-Hubo silencios constantes.</p> <p>-Un alumno expresó: "Tal vez algunos se sientan oprimidos porque entre todos oponen su diálogo, si hay titubeos entonces 'la riegan' y se preguntan cómo los ven los demás".</p> <p>*****</p> <p>Grupo Nº 2</p> <p>-Asistieron 11 alumnos(as).</p> <p>-Hubo silencios prolongados.</p> <p>-Hablaron sobre la nostalgia que sentían por la proximidad del término de sus estudios en la secundaria.</p>	<p>-Verbalizaron su temor a "regarla" si hablaban en el grupo.</p> <p>*****</p> <p>-Verbalizaron la nostalgia que sentían por dejar la escuela, a sus compañeros(as) y a sus maestros(as).</p>	<p>-La sesión inició 20 minutos más tarde debido a que se prolongó el tiempo del recreo.</p> <p>-Temor a hablar, ante la presencia del Coe. y de las Obs., a quienes ubican como las Orientadoras Educativas, que "reportan" y dan "citatatorios" si se "portan mal.</p> <p>*****</p> <p>-La sesión inició 20 minutos después debido a que se prolongó el tiempo de recreo.</p>	<p>-Estuvo presente O 1.</p> <p>-Ansiedad persecutoria que se expresó, en el Grupo Nº 1, de la siguiente manera:</p> <p>Coe. -Quizás se sientan perseguidos por nuestra presencia (del Coe. y de la Obs., ambos ubicados también en el lugar de Orientadores Educativos).</p> <p>Aa.4 -¡No, qué val! (Risas...)</p> <p>*****</p> <p>-No estuvo presente O2.</p> <p>-Expresaron la nostalgia por la cercanía del fin de cursos y su próxima salida de la escuela secundaria.</p> <p>-La Supervisora Técnica sugirió hacer una pequeña "devolución" de lo ocurrido hasta ese momento.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
5ª	Lectura de la devolución (intermedia).	<p>Grupo Nº 1</p> <p>-Asistieron 14 alumnos(as).</p> <p>-Se leyó la devolución (intermedia) al grupo.</p>	<p>-Escucharon, una “devolución” de lo que había ocurrido de la primera a la cuarta sesión.</p> <p>-La forma de trabajo grupal, incluida la devolución, fue una forma de trabajo distinta a la tradicional y, por lo tanto, desconocida para ellos(as).</p>	<p>-El recreo se prolongó y como después de éste los grupos se forman y reciben algunas indicaciones antes de entrar a sus salones el trabajo inició 25 minutos. El tiempo de la sesión se redujo.</p>	<p>-Estuvo presente O.L.</p> <p>-Hubo desconcierto en el Coe. ante la prolongación del tiempo de recreo y el consecuente retraso en el inicio de la sesión.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
5ª	Lectura de la devolución (intermedio día).	<p>Grupo Nº 2</p> <p>-Asistieron 10 alumnos(as).</p> <p>-Se leyó la devolución (intermedia) al grupo.</p> <p>-Hubo silencios prolongados.</p> <p>-Un alumno pidió que el Coo. les hiciera preguntas a cada uno.</p>	<p>-Escucharon, por primera vez, una "devolución" de lo que había ocurrido de la primera a la cuarta sesión.</p> <p>-La forma de trabajo grupal, incluida la devolución, fue una forma de trabajo distinta a la tradicional.</p>	<p>-La sesión inició 30 minutos después debido a que el recreo se prolongó. El tiempo de la sesión se redujo.</p>	<p>-No estubo presente O2.</p> <p>Después de la sesión, el Coo. se sintió agotado, cansado, desganado, con dolor de cabeza.</p> <p>Asimismo, se le generó lo siguiente:</p> <p>*<i>Confusión</i></p> <p>-Por la sensación de caos debido a la prolongación del tiempo de recreo y el retraso del inicio de las sesiones.</p> <p>*"Abandono"</p> <p>a) Por la ausencia de O2.</p> <p>b) Por las ausencias en el grupo.</p> <p>*<i>Descalificación</i>, por parte de la supervisora técnica para quien el Coo. no sabía "ni el ABC del trabajo con grupos" (sic).</p> <p>*<i>Dolor</i> por la <i>herida narcisista</i> al reconocer los límites, además del <i>choque con la realidad</i> al confrontarse la fantasía con la realidad. Las expectativas eran altas y los resultados pocos.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
6ª	Sistema Educativo Nacional.	<p>Grupo Nº 1</p> <p>Asistieron 7 alumnos(as).</p> <p>-Expresaron sus expectativas de que se les dijera qué escuelas estaban mas cerca y qué carreras ofrecían.</p> <p>-Hubo silencios, cuchicheos y risas entre ellos/ellas.</p>	<p>-Se interesaron por conocer las escuelas cercanas y las carreras que ofrecían.</p> <p>(Durante el desarrollo de la experiencia grupal se les invitó a consultar los folletos, trípticos, guías de carreras y periódicos murales con información sobre escuelas, carreras y requisitos, como parte de las actividades del Servicio de Orientación Educativa de la escuela).</p>	<p>a) La prolongación del tiempo de recreo (20 minutos) y la disminución del tiempo de la sesión.</p> <p>b) Cercanía del fin de cursos. Las y los alumnos ya sabían sus calificaciones de algunas materias y, por lo tanto, las y los docentes ya no tenían el "control" sobre ellos/ellas por lo que se percibía cierta inquietud de las y los educandos en la escuela</p> <p>c) La expectativa de que el Coe. les diera información, como en la educación tradicional, en vez de consultarla por sí mismos(as) en el Servicio de Orientación Educativa.</p>	<p>-No estuvo presente O1.</p> <p>-En la reunión de Supervisión Técnica, al Coe. se le sugirió:</p> <p>-Tomar en cuenta la situación de la cercanía del fin de cursos y las alteraciones en la vida cotidiana de la escuela (ausentismo de algunos docentes y estudiantes, "relajamiento" de la disciplina, etc.).</p> <p>-Poner límites al grupo, en forma amable pero enérgica, para poder pensar acerca de lo que ocurría en esos momentos en el grupo.</p> <p>-Solicitarles que en la siguiente sesión relaten la "Historia de lo que han querido ser cuando sean grandes" para sus experiencias.</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
6ª	Sistema Educativo Nacional.	<p>Grupo Nº 2</p> <p>Asistieron 16 alumnos(as).</p> <p>-Hubo amplia participación de las y los estudiantes.</p> <p>-Se preguntaron entre ellos/ellas acerca de lo que quería estudiar.</p> <p>-Una estudiante expresó que en las "clases" anteriores no sabía qué estudiar pero se puso a leer y se está inclinando por la pedagogía.</p>	<p>-Lograron un cambio al pasar de dirigir la mirada, la palabra y la escucha hacia el Coe. a mirar, hablar y escuchar a sus compañeros(as).</p> <p>-Lograron pasar de la petición al Coe. para que él hiciera las preguntas, a hacerse preguntas entre ellos/ellas, es decir, a hablar para ellos(as) mismos(as) y no para el maestro.</p>		<p>No estuvo presente O2.</p> <p>-El Coe. sintió mucho gusto en esta sesión, sobre todo después de la difícil sesión con el Grupo Nº 1.</p> <p>-Se produjo un cambio al pasar de un <i>vínculo de dependencia</i> (relación unidireccional, vertical, maestro/a-alumno/a), a un vínculo de colaboración en donde establecieron relación alumno(a)-alumno(a) y tomaron parte activa en el grupo de aprendizaje.</p> <p>-El Coe. percibió que el trabajo les era útil a las y los escolares.</p> <p>-La Supervisora Técnica le sugirió al Coe. solicitarles que en la próxima sesión relataran la "Historia de lo que han querido ser cuando sean grandes".</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
7ª	"Historia de sus elecciones".	<p>Grupo Nº 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asistieron 12 estudiantes. -Relataron a sus demás compañeros(as) lo que les ha gustado ser "de grandes" en diferentes momentos de sus vidas. -Hubo intercambio de experiencias y se hicieron preguntas entre ellos/ellas. <p>*****</p> <p>Grupo Nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asistieron 10 alumnos(as). -Relataron a sus demás compañeros(as) qué les gustaría ser de grandes en diferentes momentos de sus vidas. -Hubo intercambio de experiencias y se hicieron preguntas entre ellos/ellas. 	<p>-Lograron un cambio al pasar de dirigir la mirada, la palabra y la escucha hacia el Coe. a mirar, hablar y escuchar a sus compañeros(as).</p> <p>-Lograron pasar de la petición al Coe. para que él hiciera las preguntas a hacerse ellos/ellas, es decir, a hablar para ellos(as) y no para el maestro.</p> <p>*****</p> <p>-Continuaron con el intercambio de experiencias entre ellos(as) y participaron activamente en el grupo.</p>	<p>En ambos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ausentismo de algunos alumnos(as) debido a que estaban en el periodo final de sus estudios de secundaria y tenían que entregar trabajos finales, presentar exámenes, etc. 	<p>En ambos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No asistieron las observadoras (O1 y O2). -Reconocieron diversas elecciones que han hecho en distintos momentos de sus vidas, las cuales han estado llenas de fantasía, con poco conocimiento de lo que realmente hacen las personas, por lo que se requiere que sigan investigando, a medida que hagan nuevas elecciones. -Reconocieron que en las diferentes elecciones ha influido la identificación con figuras significativas para ellos/ellas.

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
8ª	Evaluación.	<p>Grupo N° 1</p> <p>-Asistieron 6 alumnos(as).</p> <p>-Expresaron cómo se sintieron durante el proceso del grupo, cómo percibieron a sus compañeros(as) y al Coor., para qué les sirvió haber participado en esta experiencia y dieron un mensaje de despedida a sus demás compañeros(as).</p>	<p>Las y los educandos manifestaron haber obtenido una serie de logros, mismos que se concentran en el cuadro-resumen "Logros obtenidos por las y los estudiantes que participaron en las experiencias grupales del "Proyecto Quetzalcóatl".</p>	<p>-Ausentismo de algunos alumnos(as) que se agudizó en las últimas sesiones debido a la asistencia irregular de las y los educandos a la escuela secundaria o por realizar los trámites propios de estudiantes de tercer grado que estaban a unos días de egresar de la institución.</p>	<p>No estuvo presente O1.</p> <p>-Expresaron que al principio se sintieron desconcertados por la forma de trabajo y tenían miedo de hablar pero poco a poco sintieron más confianza y seguridad.</p> <p>-Reconocieron que son ellos/ellas quienes deben tomar sus propias decisiones. Una alumna expresó:</p> <p>"Aprendí que uno debe tomar la decisión no por la amiga sino por sí misma".</p>

Nº de sesión	TEMA	DESARROLLO	LOGROS	OBSTÁCULOS	OBSERVACIONES
8ª	Evaluación.	<p>Grupo Nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asistieron 11 alumnos(as). -Expresaron cómo se sintieron durante el proceso del grupo, cómo percibieron a sus compañeros(as) y al Coo., para qué les sirvió haber participado en esta experiencia y dieron un mensaje de despedida a sus demás compañeros(as). 	<p>Las y los educandos manifestaron haber obtenido una serie de logros, mismos que se concentran en el cuadro-resumen “Logros obtenidos por las y los estudiantes que participaron en las experiencias grupales del “Proyecto Quetzalcóatl”.</p>	<p>-Ausentismo de algunos alumnos(as) que se agudizó en las últimas sesiones debido a la asistencia irregular de las y los educandos a la escuela secundaria o por realizar los trámites propios de estudiantes de tercer grado que estaban a unos días de egresar de la institución.</p>	<p>-No estuvo presente O2. -Reconocieron que son ellos/ellas quienes deben tomar sus propias decisiones. Un educando dijo: “Si aprendí. Yo antes de que viniera aquí, como tengo un amigo que iba a ir a la ‘Voca’ yo dije que también iba a ir para allá porque no quería separarme de mi amigo y ya oyendo las pláticas ya cambié de idea”. -Ansiedad depresiva expresada a través de la tristeza y el llanto por la terminación de la experiencia que les remitia, a su vez, a la proximidad de la terminación de sus estudios en la escuela secundaria.</p>

LOGROS OBTENIDOS POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN LAS EXPERIENCIAS GRUPALES DEL "PROYECTO QUETZALCÓATL"

- Reconocieron, la mayoría, que al principio les fue difícil participar en el grupo porque no conocían a los otros alumnos(as) y ni siquiera se hablaban (cabe señalar que en el grupo de aprendizaje que construyeron estaban presentes estudiantes de los diferentes grupos de la escuela: 3º "A", 3º "B", 3º "C", 3º "D", 3º "E" y 3º "F"). También, tenían hablar ante la presencia de las Orientadoras Educativas, que tuvieron la función de observadoras en los grupos.
- Expresaron que al inicio les fue difícil estar en el grupo y se sentían un poco "mal", "raros", "indecisos(as)", "nerviosos(as)", con miedo de hablar porque era la primera vez que participaban así, en un grupo en el que "opinaban mucho"; era la primera vez que "hacían un círculo" y que cada quien dijera lo que pensaba y sentía, no sabían qué hacer ni qué decir, les daba pena y miedo hablar o que les preguntaran porque pensaban que se iban a reír de ellos/ellas, que no se iban a poder explicar bien y los iban a criticar si decían algo "mal"; no sabían cómo expresar su pensamiento, no reunían las "palabras adecuadas para decir su diálogo", aunque después se fueron acostumbrando y, poco a poco, sintieron más confianza para expresarse. Las "reuniones" les ayudaron a "abrirse más" y a convivir con sus compañeros(as) quienes supieron respetar sus ideas
- Superaron el vínculo de dependencia (que han establecido en relaciones familiares y escolares anteriores y que reprodujeron inicialmente en las sesiones grupales) el cual se expresó en la depositación en el Coordinador-Orientador Educativo de la responsabilidad de que les dijera lo que "deberían" hacer con su futuro aunque, posteriormente, reconocieron que son ellos/ellas quienes tienen que pensar sobre sí mismos(as), tomar sus propias decisiones y buscar la información que les interese. El aprender a tomar sus propias decisiones por sí mismos(as) y no por lo que les diga el padre, madre, amigos(as), maestros(as), vecinos(as), etc., y hacerse cargo de sus consecuencias, es de suma importancia no sólo para una elección vocacional sino para todas las elecciones que se tomen en la vida.

**LOGROS OBTENIDOS POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON
EN LAS EXPERIENCIAS GRUPALES DEL "PROYECTO QUETZALCÓATL"**

(Continuación)

- Establecieron un vínculo de cooperación que se manifestó en pasar, de dirigir la mirada, la palabra y la escucha hacia el Coordinador-Orientador Educativo a mirar, hablar y escuchar a sus propios(as) compañeros(as) del grupo. Pasaron de esperar a que el Coordinador-Orientador Educativo les hiciera preguntas a cada uno ellos(as), como en la forma de trabajo tradicional, a preguntarse entre ellos(as) mismos(as), reconociéndose como interlocutores de los que se puede aprender mutuamente en un trabajo colectivo.
- Reconocieron que aunque al principio creían que se les iba a decir en qué escuela deberían estudiar, después se dieron cuenta que no era así, que el Taller de Reflexión Vocacional era para ayudarlos a pensar sobre qué les gustaría hacer después de la escuela secundaria y, como no se les iba a decir lo que "deberían" hacer, entonces tenían que pensar cada quien sobre qué estudiar y reflexionar sobre sí mismos(as).
- Expresaron que se llevaron una orientación sobre las carreras y tipos de escuelas que ofrece el Sistema Educativo Mexicano. Se enteraron de que además de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) también existe la Educación Media Superior y la Educación Superior, así como los estudios de Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado).
- Aprendieron que las decisiones las deben tomar ellos(as) mismos(as) y no por las o los amigos. Un estudiante reconoció que antes de participar en la experiencia grupal quería estudiar en la "Voca" (se refiere al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos-CECYT, también conocido como escuela "Vocacional") porque ahí estudiaría un amigo y no quería separarse de él, pero después, "oyendo las pláticas", cambió de opinión.
- Reconocieron que les gustó la forma de trabajo grupal porque era una ayuda para ellos/ellas y que no les gustaría que terminara. Un estudiante expresó, con la voz "quebrada" y lágrimas en los ojos, no querer que se acabaran "las reuniones" porque le gustaban. Posiblemente, el llanto del estudiante se produjo porque el momento de terminación del grupo que habían construido juntos les remitía a la finalización de sus estudios de educación secundaria y eso los ponía tristes y -como dijo uno de ellos- "nostálgicos" por todas las experiencias que vivieron en la escuela, por todo lo que dejaban, por sus amigos(as) y maestros(as).

4.3 ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS GRUPALES

Se pueden hacer múltiples análisis de lo que ocurrió durante los procesos grupales; sin embargo, para los efectos del presente trabajo, en este apartado se destacan sólo algunas situaciones, que surgieron en ambos grupos, relacionadas con el aspecto vocacional de la Orientación Educativa.

Los puntos que se abordan son los siguientes:

1. Dependencia de las y los estudiantes hacia el coordinador.
2. Momento confusional (por “desorientación” y por ser la primera vez que las y los alumnos participan en una experiencia grupal, desde la concepción operativa de los grupos).
3. Temor a la crítica (ansiedad persecutoria) al participar en los grupos por parte de las y los educandos.
4. Identificación de las y los escolares con figuras idealizadas (familiares, vecinos, personajes de televisión).
5. Dificultades de las y los estudiantes para elegir, por la renuncia a aquello que no se elige.
6. Reconocimiento de la importancia de hacerse cargo de sus propias decisiones.
7. Fin de la experiencia grupal y despedida de la escuela secundaria (ansiedad depresiva).

Después de una breve descripción de cada uno de los puntos señalados, se transcriben algunos fragmentos de las diferentes sesiones grupales; además, se incluyen comentarios sobre los aspectos que se abordan.

4.3.1 Dependencia de las y los Estudiantes hacia el Orientador Educativo

En ambos grupos, desde la primera sesión, después de la colocación del encuadre de trabajo, las y los participantes expresaron sus expectativas de que el coordinador del grupo les dijera qué es lo que “deberían estudiar”, que se les dijera “para lo que servían”, lo que “más les convendría estudiar”, a “qué escuela tendrían que ir para seguir estudiando”, etc.

Esta situación de dependencia es una expresión de lo que han aprendido tanto en sus experiencias familiares como escolares y forma parte de la educación tradicional que han recibido.

En estas experiencias grupales las y los estudiantes reprodujeron vínculos de dependencia que han establecido en sus relaciones anteriores. Aunado al vínculo de dependencia se encuentra la pasividad de las y los educandos quienes depositan en el coordinador-Orientador Educativo la responsabilidad de que les diga lo que “deben hacer” con su futuro.

La colocación del Orientador Educativo en un lugar privilegiado desde donde dictamine “para lo que sirve” una persona y “decida” el futuro de las y los estudiantes como si tuviera una “bola de cristal” capaz de “adivinar” el futuro constituye un “anzuelo” para el narcisismo de las y los Orientadores Educativos que los puede llevar a tener la “tentación” de, efectivamente, decirle a las y los educandos lo que “deben hacer” con sus vidas.

Desde la concepción operativa de los grupos, el coordinador tiene que quitarse del lugar de “omnisciencia” y “omnipotencia” en el que pretenden colocarlo las y los alumnos.

Ana María Cipolatti señala que un aspecto de la problemática vocacional es la dependencia, que aparece como significativa en la práctica de la Orientación Vocacional. De acuerdo con la autora:

“En estas situaciones puede verse que hay una depositación en el orientador, de aspectos idealizados de su rol, una proyección masiva que atribuye características omnipotentes y mágicas; el orientador sería el que tiene la posibilidad de prever el futuro, de garantizar el éxito en la elección, quien posee la ciencia y los instrumentos necesarios para decidir (...) En esta situación también es frecuente que los adolescentes en su relación con el orientador reproduzcan un sistema de

relaciones internalizadas en el modelo familiar (padre-hijo) y escolar (profesor-alumno) vínculo que podemos caracterizar como dependiente dado que hay una interacción asimétrica".⁴⁴

Asimismo, el trabajo en grupo les generó ansiedad pues les era desconocido por lo que hubo intentos de regresar a situaciones más conocidas que les daban más seguridad y, en consecuencia, les provocaba menos ansiedad.

En el Grupo N° 1, en la 5ª sesión uno de los participantes expresó:

“Y usted, ¿Por qué no nos pregunta a cada uno de nosotros?”.

Por otra parte, en el Grupo N° 2, en la 2ª sesión, un alumno dijo:

“¿Por qué no nos va preguntando a cada uno?”.

Detrás de esta pregunta, probablemente, había además de un pedido de ayuda para que pudieran participar en esta forma de trabajo grupal desconocida para ellos/ellas, un intento de recurrir a una situación de trabajo tradicional en la que el/la maestro(a) habla y decide quién, cómo y cuándo deben participar las y los estudiantes. La pregunta alude también a la ansiedad que sentían (no sólo quien formuló la pregunta sino también cada uno de las y los demás alumnos) y a la necesidad de regresar a una situación escolar conocida y, por lo tanto, menos ansiógena.

A pesar de la tendencia a esperar a que fuera el coordinador-Orientador Educativo quien hiciera las preguntas para que pudieran participar, las y los estudiantes lograron hacerse preguntas entre ellos/ellas mismos(as), como se puede apreciar en la siguiente secuencia:

Grupo 1, 3ª sesión.

Ao.5 -¿Por qué no nos va preguntando?

(Silencio...).

⁴⁴ CIPOLATTI De Fantino, Ana María et. al. “Reflexiones para un nuevo planteo en la Orientación vocacional”, En: BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). *Op. cit.* p. 34.

Aa.6 -Me gustaría estudiar para contador público.

Ao.5 -Quisiera preguntarte Aa.8, ¿Qué es lo que te gustaría estudiar?

Aa.8 -Desde pequeña yo quería estudiar para aeromoza pero creo que hay pocas escuelas, ese es mi problema.

Coo. -Quizás algunos se pregunten por qué Ao.5 le hace preguntas a Aa.8 cuando generalmente es el maestro quien hace las preguntas. Aquí se vale que se pregunten porque una forma de conocerse entre ustedes es a través del intercambio de opiniones.

Aa.9 -Y a ti ¿Qué te gustaría estudiar? (refiriéndose a A0. 10).

Ao.10 -Para contador público. No me afectan los factores que mencionó el maestro porque el que va a determinar soy yo. (Se refiere a que durante la primera parte de la sesión les mencioné algunos factores que influyen en las decisiones vocacionales, entre ellas el querer ir a la misma escuela a la que van sus amigos o estudiar la carrera que les dice la mamá o el papá que estudien).

Ao.10 -¿Y tú Ao.11?

Ao.11 -Yo pensaba estudiar algo acerca de la Vocacional, por ejemplo matemáticas, eso es lo que me atrae. ¿Y a ti, qué te gustaría estudiar? (Refiriéndose a Ao.12)

Ao.12 -Me gustaría ser ingeniero, no sé cuántos tipos de ingeniero haya.

Ao.5 -¿Y a ti, Aa.13?

Aa.13 -Medicina pero no sé en qué escuela.

Ao.12 -¿Y a ti, Ao.14, qué te gustaría estudiar?

Ao.14 -Me gusta la biología, no sé qué escuela pueda ampliarme más.

Aa.9:-¿Y a ti, Aa.15?

Aa.5 -No estoy segura, la verdad.

Coo. -Bueno. aún cuando algunos no están seguros de lo que van a estudiar quiero decirles que probablemente irán cambiando de opinión a medida que vayan teniendo más información y que piensen acerca de ustedes mismos, de por qué les gusta lo que les gusta o por qué no les gusta lo que no les gusta. Quiero decirles que hoy

podieron preguntarse entre ustedes mismos y tienen más confianza para hablar e ir formando este grupo que es de ustedes.

Una situación similar, de hacerse preguntas entre ellos/ellas, se puede apreciar en un fragmento del Grupo 2, 6ª sesión, como se puede ver a continuación:

Grupo 2, 6ª sesión.

Aa.1 -¿Qué piensas de la clase, Aa.2?

Aa.2 -No conozco muy bien si voy a lograr llegar al doctorado. Si influyen en la funcionalidad de las escuelas y los medios para el aprendizaje. No sé si pueda llegar hasta el doctorado.

Aa.1 -Y tú, Aa.3, ¿Qué tal estuvo la clase?

Aa.3 -Lo mismo que Aa.2.

Aa.1 -Y tú ¿Qué piensas? No ella.

Aa.3 -No sé si llegue a alcanzar un nivel tan alto. A ver tú (dirigiéndose a Aa.1).

Aa.1 -La escuela que tenemos es sencilla, es poco para lo que nos dan, pero afortunadamente hay buenos profesores que nos enseñan bien. Si tenemos ganas la vamos a hacer.

Aa.3 -Y tú ¿Qué piensas? (dirigiéndose a Aa.4).

Aa.4 -Nos están dando varias orientaciones. No sabemos qué seguiremos estudiando. Pensamos que ya somos maestros y todavía nos falta más de la cuenta.

Aa.1 -Y tú, Aa.5 ¿Qué piensas?

Aa.5 -Influye el nivel económico y principalmente la ayuda de la familia. Yo quiero estudiar cuando menos una licenciatura.

Aa.1 -Y tú, Aa.6 ¿Qué piensas?

Aa.6 -Yo pienso lo mismo.

Aa.1 -¿Qué es lo mismo?

Aa.6 -No todos vamos a llegar al final, unos si, otros no.

Aa.1 -Y tú, Ao.7 ¿Qué piensas?

Ao.7 -Una maestría.

(Silencio...)

Coo. -Bueno, hasta aquí ha pasado lo siguiente: después de que en varias ocasiones me han pedido que les pregunte a cada uno qué piensa y en vista de que no le he hecho entonces Aa.1 tomó el lugar de la maestra que pregunta y han reconocido que entre ustedes también se pueden preguntar y escuchar. Algunos de ustedes han dicho que piensan lo mismo que los demás y cuando Aa.1 les preguntó ¿Qué es lo mismo? ustedes se dieron cuenta que tienen distintas opiniones. Esto habla de que a pesar de que vienen de distintos grupos de la escuela (3° A, 3° B, 3° C, etc.) pueden formar aquí un mismo grupo, se pueden acercar, juntar en este grupo que ustedes han construido juntos para compartir sus ideas.

Aa.1. -¿Hasta donde piensas estudiar? (refiriéndose a Aa. 8)

Aa.8 -Una maestría.

Aa.1 -¿Nada más?

Aa.8 -Nos sirve de orientación. Si alguien después quiere seguir que siga.

Aa.3 -Y tú (dirigiéndose a Aa.1) ¿Hasta donde piensas llegar?

Aa.1 -A una maestría o quizás un doctorado.

Aa.8 -¿Y tú? (dirigiéndose a Aa.9).

Aa.9 -Si he estudiado durante nueve años ¿Por qué no hasta el doctorado?
Me puedo esforzar más.

Aa.8 -¿Y tú Aa.10?

Ao.10 -También hasta la maestría.

Aa.3 -¿Y tú Ao.11?

(Ao.11 se queda pensando).

Aa.3 -¿Y tú hasta donde piensas?

Aa.12 -Se necesita echarle muchas ganas.

Ao.4 -Y tú, Aa.2 ¿Te ha servido de algo estar aquí?

Aa.2 -Sí, en las clases anteriores no sabía pero me puse a leer y me estoy inclinando hacia la pedagogía. Ya sé cuántos años y hasta donde se puede llegar.

Aa.1 -Y tú ¿Ya has escogido carrera? (dirigiéndose a Ao.4).

Aa.4 -Hasta ahora no, lo que más me interesa es saber dónde si en la Prepa o en el C.C.H. No tengo muy claro.

Otra sesión en la que las y los estudiantes se pudieron preguntar entre ellos fue la siguiente:

Grupo 2, 7ª sesión.

Coo. -Ahora no vamos a tener una clase. La actividad de hoy será la siguiente: cada uno de ustedes va a contarle a los demás la historia de las elecciones que ha tenido en su vida, es decir, qué les ha gustado ser a lo largo de sus vidas, desde chiquitos qué quisieron ser, qué hicieron, qué han podido ser, cómo fueron cambiando y qué les hizo cambiar. Por ejemplo, alguien quizá quería ser bombero a los tres años porque le compraron de juguete un carro de bomberos; a los seis años quería ser albañil porque veía cómo construían la casa de su vecino; como a los diez años quiso ser carpintero porque necesitaban una mesa en su casa y no tenían dinero para comprar una; después quiso ser astronauta porque vio un programa en la televisión. Es decir que dirán qué han querido ser y por qué han cambiado, por qué quisieron hacer una u otra cosa. Recuerdo que Aa.8 dijo en la segunda sesión "cuando era pequeña yo quería ser doctora, pero ahora que estoy grande quisiera estudiar Física, Química o algo así". Se pueden preguntar entre ustedes y decir ¿Por qué han cambiado? ¿Qué les hizo cambiar?

Ao.1 -¿Qué te gustaría estudiar?

Ao.2 -Cuando era chico mi papá era odontólogo y yo también quería ser odontólogo. Le preguntaba por sus aparatos. Ví que era difícil, le preguntaba por sus aparatos, pero quién sabe.

Ao.4 -Cuando era niño yo quería ser doctor pero dicen que hay muchos doctores y quién sabe.

Ao.1 -Y tú ¿Qué pensabas estudiar? (refiriéndose a Aa. 3).

Aa.3 -Me la pasaba estudiando y no sabía.

Ao.1 -¿A qué jugabas?

Aa.3 -A "Las comidillas".

Aa.3 -Y tú ¿Qué querías estudiar?

Ao.1 -Quería tomar fotografías.

Aa.3 -¿Y tú Aa.5?

Aa.5 -A mi me gustaba ser secretaria, veía que escribían bien y rápido.

(Silencio...).

Coo. -¿Quién sigue?

Ao.6 -Yo quería ser maestro, como tuve un papá maestro me dijo lo que era estudiar para maestro pero ya no quiero.

Ao.6 -¿Qué te gustaría estudiar? (refiriéndose a A.)

Ao.8 -Yo quería ser piloto aviador y después ya no me gustó.

Ao.6 -¿Por qué?

Ao.8 -Porque ahora ya me gustan más las matemáticas.

Ao.8 -¿Y a ti, Ao.9?

Ao.9 -Desde chiquito me gustaba la ingeniería y todavía me sigue gustando.

Ao.1 -¿Y a ti, Ao.10?

Ao.10 -Me gustaba la mecánica automotriz.

Ao.1 -¿Y a ti, Ao.11?

Ao.11 -Desde pequeño quería ser doctor y todavía me gusta por cómo operan, en la televisión veía como operaban.

- Ao.9 -¿Y por si cambiaras de opinión? (Refiriéndose a Ao. 11).
- Ao.11 -Computación, porque me gustan las computadoras porque en el folleto había una carrera de licenciatura en computación.
- Ao.11 -¿Por qué cambiaste de opinión para no ser maestro? (dirigiéndose a Ao.6).
- Ao.6 -No sé.
- Ao.12 -Me gustaría ser programador de computadoras por los juegos de video.
- Ao.11 -¿Y a ti, Aa.12?
- Aa.12 -A mí me gustaría estudiar... (risas)... Periodismo porque así entrevistaría a varias personas.
- Aa.12 -¿Y a ti? (refiriéndose a Ao.13).
- Ao.13 -Trabajo social porque me gusta ayudar a la gente.
- Aa.12 -¿Y a ti, Ao.2? ¿Por qué cambiaste de opinión de querer estudiar odontología?
- Ao.2 -Porque vi que mi papá a veces llegaba cansado y me fui desanimando.
- Aa.12 -¿Y ahora qué quieres?
- Ao.2 -A veces quisiera atender a la gente que se pone mal.
- Ao.11-¿Y tú, Aa.13?
- Aa.5 -Me di cuenta de que no tenía aptitudes para escribir a máquina. Ahora me gusta la biología. Desde que comenzamos a hacer las prácticas de laboratorio.
- Ao.13 -¿Por qué te llama la atención todo lo de automotriz? (refiriéndose a Ao. 14).
- Ao.14 -Una vez vi cómo estaban componiendo un camión y me llamó la atención.
- Ao.6 -¿Qué crees que pudieras llegar a ser (refiriéndose a Ao.11).
- Ao.11 -Me gustan las computadoras para tener un futuro mejor.

Aa.12 -A mí me llama más la atención el periodismo, para hacer reportajes y fotos, así se puede conocer mejor a la gente.

Ao.2 -A mí me gusta mucho la biología. Desde que entré a la secundaria me gustaban los datos sobre el ser humano.

Ao.2 -Y a ti, Ao.15 ¿Qué te gustaría?

Ao.15-Me gustaría meterme en el Colegio Militar.

Ao.2 -¿Por qué te gustaría?

Ao.15-Porque hay una educación más severa. Mi primo estudia en el Colegio Militar. Todavía no lo decido. Me gusta la educación severa.

Ao.6 -Y a ti ¿Qué te gustaría (refiriéndose a Ao.16)

Ao.16-Me gustaría sacar fotografías, música, las actividades estéticas, menos escultor. Desde chico me gusta mucho el baile. Hace poco me gustaba ser aduanal, mi tío trabaja en tramitación aduanal.

Ao.16 -¿Y a ti?

Ao.17 -Me gustaría ir a la marina.

Ao.16 -¿Por qué?

Ao.17 -Porque me interesa la natación y lo relacionado con el mar.

Ao.16-A parte de mecánica automotriz qué otra cosa te gustaría estudiar? (refiriéndose a Ao. 14).

Ao. 14-Aprender a manejar aviones y computación.

Aa.12 -¿Por qué cambiaste de opinión de piloto aviador?

Ao.14-Me llaman más la atención las matemáticas.

Aa.12-¿Y qué vas a estudiar?

Ao.14-A lo mejor fisico-matemáticas.

Aa.12-Bien, en lo que trabajas y ganas puedes estudiar para arquitecto, para petrolero, para computación, pero ¿Cuál vas a escoger?

Coo. -Como lo han visto, cada uno de ustedes tiene una historia personal de lo que les ha gustado y el compartir lo que les ha gustado les sirve

a ustedes y a sus demás compañeros. Algunos dicen que aún no saben bien qué elegir. A lo largo de la vida irán haciendo varias elecciones, no se preocupen todavía les falta camino que recorrer. Algunas elecciones están llenas de fantasías, con poco conocimiento de lo que realmente hacen las personas que se dedican a ella. Algunos de ustedes ya han pensado sobre lo que les gustaría ser y seguirán pensándolo aún pues este proceso de elegir va a estar lleno de necesidad de investigar y de ir eligiendo una y otra vez.

COMENTARIOS

Pudiera parecer algo obvio e intrascendente que las y los estudiantes se pregunten entre sí. Sin embargo, es un logro porque de alguna manera supera la dependencia de las y los alumnos hacia el coordinador.

En los momentos iniciales de un grupo es común las y los participantes, esperen a que el coordinador del grupo les diga lo que “deben” hacer, cuándo “deben” hablar y qué “deben” decir. Los y las integrantes del grupo suelen dirigir la mirada sólo hacia quien coordina la sesión en espera de que dé alguna “señal” o a que haga una serie de indicaciones de lo que “deben” hacer en el grupo, en una repetición de la forma en que tradicionalmente se trabaja en las escuelas.

Por cierto, no es tan fácil superar la dependencia hacia los y las docentes -que a su vez es una repetición de la dependencia hacia los padres y madres de familia-, después de tantos años de escolarización. Por tal motivo, se considera importante destacar que las y los estudiantes que participaron en estas experiencias grupales realizadas en 1990 -hace ya ocho años- lograron pasar de dirigir la mirada, la palabra y la escucha hacia el coordinador-Orientador Educativo a mirar, hablar y escuchar a sus propios(as) compañeros(as) del grupo. Este movimiento, esta posibilidad de reconocer a sus compañeros(as) como interlocutores, este giro de la mirada hacia el coordinador-Orientador Educativo a la mirada hacia sus pares, hacia sus compañeros(as) no es algo trivial. Incluso las y los docentes, aún cuando trabajan cotidianamente con grupos, al participar en grupos de aprendizaje, también tienen dificultades para pasar de dirigir la mirada hacia el maestro a mirar, hablar y escuchar a sus propios colegas.

4.3.2 Momento Confusional

El momento confusional suele aparecer en los momentos iniciales de los grupos como parte de la resistencia al cambio. José Bleger (1977) plantea que además de las posiciones esquizoparanoide y depresiva que señala Melanie Klein, preexiste una posición Gliscrocárica (De Glischoro=viscoso, y Karión=núcleo) a la que le subyace una ansiedad confusional; una de sus manifestaciones es la sensación catastrófica y la indiscriminación de lo que ocurre en el grupo; uno de sus mecanismos es la inmovilización.

En las experiencias grupales, se pueden distinguir momentos confusionales provocados por:

- a) La “desorientación” de las y los alumnos por no saber qué estudiar, qué escuelas hay, qué carreras ofrecen, etc.
- b) Por ser la primera vez que participaban en una experiencia grupal desde la concepción operativa de los grupos.

A continuación se explica cada una de ellas.

4.3.2.1 Confusión por sentirse “desorientados”

Un comentario que suele escucharse con frecuencia es el de que las y los estudiantes están “desorientados”. Esta situación también fue expresada por los y las alumnas en las primeras sesiones.

Grupo 2, 2ª sesión:

- Aa.1 -No sé qué carrera estudiar. Antes quería ser maestra, pero algunos me dicen que no, que es un problema trabajar con niños, que es agotador. La verdad tengo desorientación. Un factor que interviene es que estoy desorientada. No sé qué carrera estudiar, en qué me voy a desenvolver.
- Ao.5 -No sé qué carrera estudiar. No sé qué carreras hay, no sé en cuál meterme.
- Aa.6 -Yo estoy desorientada, mi problema es el mismo, no sé a qué escuela entrar ni qué carrera elegir.

4.3.2.2 *Confusión por ser la primera vez que participaban en una experiencia grupal desde la Concepción Operativa de los Grupos*

Para las y los estudiantes era la primera vez que se enfrentaban a una forma de trabajo grupal, desde la concepción operativa de los grupos, que es una manera diferente de aprender en comparación con la forma de trabajo tradicional que predomina en las escuelas secundarias. La confusión, el “no saber qué hacer” en las primeras sesiones grupales se ilustra con los siguientes comentarios de las y los participantes:

Grupo 1, 8ª sesión (sesión de evaluación).

- Aa.1 -(...) Al grupo le falta un poco más de unión, algunos compañeros no hablaban, casi no participaban, por pena o por miedo (...).
- Ao.2 -(...) Me sentí algo raro. No había entrado a la primera clase. Me daba pena hablar, ahora ya casi no. Sirvió para poder elegir según qué carrera. Algunos compañeros no hablaban porque sentían pena (...).
- Aa.3 -(...) Al principio me sentí un poco nerviosa porque era la primera vez. Ahora me siento menos nerviosa que antes. A los compañeros los vi nerviosos e indecisos, no sabían ni qué decir por los propios nervios. Me siento un poco nerviosa, tenía temor a que si hablaba se iban a reír de mí o que no me iba a poder explicar bien (...).
- Aa.4 -(...) Muchas veces no sabía qué decir, se me hacía difícil, no sabía ni qué hablar. Ese miedo fue al principio, después, poco a poco sentí más confianza. Nos faltó un poco de comunicación, hablar más, no había la misma confianza. Fue difícil porque algunos compañeros no se conocían y algunos ni siquiera se hablaban.
- Ao.5 -(...) Al principio no sabía ni qué decir. Me sentía aburrida, no sabía qué hacer. No me agradaba mucho que no dijeran nada, que no hablaran y se pasaba la hora. Yo me llevo buenos consejos para mi carrera. Antes me sentía un poco nerviosa, no conocía a la mayoría. Ahora me siento menos nerviosa. Nos faltó hablar por sentirnos nerviosos y no ocurría nada.
- Aa.6 -(...) Todos tuvimos pena para hablar (...). Faltaba que habláramos nosotros. Primero me sentí un poco mal (...). A mis compañeros los noté bien penosos.

Grupo 2, 8ª sesión (sesión de evaluación).

- Ao.2 -(...) De mis compañeros pienso que no querían hablar porque era la primera vez que hacían círculo y que cada quien dijera lo que pensaba y sentía.
- Ao.4 -(...) Mis compañeros todos tenían miedo de hablar por las críticas que nos pudiéramos hacer.
- Ao.5 -Me pareció aburrido y en ocasiones me daba risa porque no hablaban todos por miedo a seguir buscando, no sabían ni qué (...). A mis compañeros los vi miedosos, con temor de hablar, a las críticas, había otros que hablaban más.
- Ao.6 -Me sentí bien, mis compañeros supieron respetar mis ideas. Al principio sentí miedo cuando empecé a llegar, tenía un poco de miedo cuando hablaba porque a lo mejor me criticarían si decía algo mal.
- Ao.7 -La primera vez me gustaba cómo explicaba. Me sentía miedoso cuando me preguntaba. A mis compañeros los vi un poco con el miedo a hablar.
- Aa.8 -De mis compañeros digo que todos teníamos miedo de hablar porque pensábamos que nos iban a criticar y que se reirían por lo que pensábamos (...) Estas reuniones nos ayudaron a abrirnos más, a convivir con más compañeros, nos daba confianza para hablar.
- Aa.8 -Al principio me sentía un poco nerviosa o sea no había estado en un grupo en el que opinara mucho. Después me fui acostumbrando. Ahorita me siento bien. Los compañeros tememos hablar con la Orientadora, sí.
- Aa.9 -(...) Al principio yo pensé que nos iba a dar sobre qué escuelas hay, qué materias. Yo ya tengo pensado qué estudiar, medicina y no sabía cuál escuela me convenía, la Prepa o la Voca. Después me di cuenta que no es así que nos ayuda a pensar sobre qué estudiar. De mis compañeros pienso que a veces algunos están temerosos de hablar porque no saben cómo expresar su pensamiento. Algunos son más capaces de hablar en grupo y otros no.
- Aa.10 -(...) De mis compañeros digo que algunos sí se tuvieron bien otros tuvieron miedo a ser criticados, otros no tenían las palabras adecuadas.

4.3.3 Temor a la Critica (Ansiedad Persecutoria)

El trabajo grupal, fundamentado en la concepción operativa de los grupos, es una manera diferente de aprender por lo que, en tanto experiencia desconocida, les generó ansiedad persecutoria y les dificultó participar en el grupo.

Así, surgieron los siguientes comentarios:

Grupo 1, 3ª sesión.

Ao.1 -Me da pena y vergüenza para hablar. A veces no se reúnen las palabras para decir su diálogo.

Y en la 4ª sesión del mismo grupo dijeron:

Ao.4 -Tal vez algunos se sientan oprimidos porque entre todos oponen su diálogo, si hay titubeo entonces la "riegan" y se preguntan de cómo los ven los demás.

Y cuando desde la coordinación se les expresó que:

"En este cómo los ven los demás no sólo están sus compañeros de este grupo sino también los dos maestros de Orientación Educativa (el coordinador y la observadora). Quizás algunos se sientan perseguidos porque creen que los vamos a regañar si hablan".

(Risas...)

Los estudiantes se rieron como confirmando lo dicho. Y cuando el coordinador agregó:

"Quizás se sientan perseguidos por nuestra presencia, de la Orientadora y la mía",

Una de las alumnas (Aa.4), exclamó:

"¡No, qué va!".

(Risas...)

Expresión que posiblemente confirmaba la ansiedad persecutoria que sentían. Era tal la ansiedad que les generaba esta forma de trabajo grupal, diferente a la tradicional, que en algunos momentos expresaron un pedido de ayuda y de vuelta a una forma de trabajo tradicional, más conocida, en la que, por lo tanto, se sentían con más seguridad. Así, en algunos momentos expresaron lo siguiente:

Grupo 1, 3ª sesión.

Ao.5 -¿Por qué no nos va preguntando?

La pregunta de Ao.5 era a la vez que un pedido de ayuda también un intento de reproducir vínculos de dependencia, tal como ocurre en la didáctica tradicional que les da mayor seguridad.

Aunque, cabe recordar, también pudieron reconocer que entre ellos/ellas mismos(as) se podían preguntar, es decir, no sólo era posible una comunicación vertical docente-alumno(a) sino también una más horizontal alumno(a)-alumno(a), tal como sucedió en el Grupo 1, durante la 3ª sesión y en el Grupo 2 en la 6ª y 7ª sesiones.

COMENTARIOS

Hablar ante un grupo no es fácil. Didier Anzieu (1993) en su obra "El grupo y el inconsciente" se refiere a los distintos *fantasmas* que suelen movilizarse en los grupos. Uno de ellos es el *fantasma de devoración* que aumenta debido a la enunciación de la regla fundamental que convoca a los sujetos a "decir todo lo que se les ocurra", a expresar lo que sienten y piensan. Se establece la relación "*hablar = devorar*" que subyace en la mayoría silenciosa que teme "abrir la boca" por temor a que se interprete como querer "morder" a los demás y se corra el riesgo de recibir como castigo una "mordedura" de los otros. Al igual que la boca, la mirada tiene el mismo efecto: mirar y ser mirado puede relacionarse como devorar y ser devorado, y tal vez por esto es común rehuir la mirada directamente y sólo se mira de manera furtiva. (Para mayor información sobre el tema de *La fantasmaticación en los grupos* ver el apartado 3.5.13 Algunos Fenómenos Intra e Intersubjetivos en los Procesos Grupales, en el Capítulo III de esta tesis, p. 89).

La dificultad de hablar suele presentarse principalmente en las primeras sesiones en las que predomina la ansiedad paranoide (relacionada con la

posición esquizoparanoide) en la que se produce una disociación bueno-malo (de ahí el término “esquizo”) y se establece la relación bueno = a lo conocido; y lo malo = a lo desconocido, que se vuelve persecutorio (de ahí el término “paranoide”).

La dificultad de hablar ante un grupo está presente también en las y los docentes aun cuando se podría suponer que no fuera así pues es su ámbito de trabajo cotidiano. Al respecto se mencionan dos ejemplos:

El primero surgió en un grupo, que coordinó el autor de este trabajo, en el que participaron docentes de educación básica. En una sesión grupal una maestra expresó:

“Cuando eres pequeña te ordenan ‘cállate’; después, cuando vas a la escuela te dicen ‘no hables’ y cuando eres una persona adulta y te dicen ‘habla’ entonces no puedes, la lengua se te paraliza, es como si se te hubiera atrofiado”.

La otra anécdota surgió en un curso, coordinado por el autor de estas líneas, que se dió hace varios años a docentes de escuelas secundarias técnicas. En aquel entonces, en una sesión grupal, una profesora comentó lo siguiente:

“Ponernos así, en círculo, para que hablemos es la mejor forma de tenernos callados porque nadie quiere hablar. Y pensar que yo paso al pizarrón a mis alumnos y les digo que hablen, que se expresen libremente porque si no lo hacen les bajo puntos en su calificación. Y ahora aquí, en este grupo, a mí me da mucho miedo hablar; ahora siento lo que sienten mis alumnos cuando los paso al frente para que hablen frente al grupo”.

Como se puede apreciar, cuesta trabajo hablar frente a un grupo. Las y los estudiantes -adolescentes- que participaron en los Talleres de Reflexión Vocacional tuvieron la posibilidad de participar en un tipo de experiencia grupal que, en muchos casos, se tiene la oportunidad de conocer hasta la edad adulta.

4.3.4 Identificación con figuras significativas (padre y madre, hermanos/as, tíos/as, primos/as) e influencia de los medios masivos de comunicación como un factor presente en las decisiones vocacionales

Las y los adolescentes, al elegir *quiénes han de ser*, al elegir qué rol adulto quieren ocupar en el futuro, lo hacen desde su propio referente de *quién es*. Y éste *quién es*, a veces confuso y contradictorio es el resultado de múltiples identificaciones.

Las y los estudiantes -como todo sujeto psíquico- han asimilado, y se encuentran en un proceso de asimilación, de rasgos, aspectos, atributos, etc., de figuras que ellos/ellas idealizan y que constituyen modelos a los cuales se quieren parecer. Estas figuras identificatorias forman parte del *Ideal del Yo* al cual se tiende a aspirar.

Las figuras identificatorias pueden ser tanto del ámbito familiar, como los padres, madres, abuelos(as), hermanos(as), primos(as), etc., como del ámbito social, como maestros(as), amigos(as), vecinos(as), personajes de cine y televisión, etc., a quienes se les admira y por lo tanto se anhela ser como ellos(as).

Las y los adolescentes, después de atravesar por una serie de pérdidas, entre ellas la de la identidad infantil, se encuentran en un proceso de tener una serie de identificaciones, como parte de su proceso de construcción de su propia identidad.

Así pues, es común que las y los adolescentes elijan alguna ocupación o carrera con base en las identificaciones que van teniendo con figuras significativas para ellos/ellas.

Identificación con el padre y la madre

Esta identificación con el padre o la madre se aprecia en los siguientes ejemplos:

Grupo 1, 7ª sesión.

Ao.2 -Yo quería ser carpintero. Aprendí el oficio de mi padre. Ahora quiero ser ingeniero electrónico. Quería ser carpintero porque le ayudaba a

mi papá a hacer su trabajo, a lijar bancas. Luego tuve otros intereses por mis compañeros. me gustaba ver los motorcitos que traían los juguetes y los desarmaba.

- Aa.5 -Desde chiquita quería ser mamá porque jugaba con mis muñecas. Después, quería ser maestra porque me gustaba calificar exámenes y borrar el pizarrón. Después, quería ser secretaria porque me gustaba apretar las teclas de una máquina de escribir. Después, quería ser doctora para poner inyecciones porque mi tío es médico. Ahora, quiero ser educadora porque me gustan mucho los niños. (En este caso se puede ver una serie de identificaciones *mamá-maestra-doctora-educadora*, todas ellas cumplen con una función materna de dar confianza, seguridad, cuidados y ayuda a las y los demás).

Grupo 2, 7ª sesión.

- Ao.2 -Cuando era chico mi papá era odontólogo y yo también quería ser odontólogo. Le preguntaba por sus aparatos. Vi que era difícil, le preguntaba por sus aparatos, pero quién sabe.

(Silencio...)

- Aa.12 -¿Y a ti, Ao.2, por qué cambiaste de opinión de querer estudiar odontología?

Ao.2 -Porque vi que mi papá a veces llegaba cansado y me fui desanimando.

- Ao.6 -Yo quería ser maestro, como tuve un papá maestro me dijo lo que era estudiar para maestro pero ya no quiero.

Identificación con abuelos

La identificación con los abuelos(as) se puede ilustrar con las siguientes expresiones:

Grupo 1, 7ª sesión.

- Ao.3 -Yo quería ser ingeniero. Desde chiquito yo no sabía lo que era ser ingeniero pero también me gustaba desarmar los juguetes. Después quería ser médico y también me gustaba la milicia, o ser médico-militar.

Coo. -¿Por qué?

Ao.3 -Porque me gustaba abrir la panza, porque mi abuelito fue médico y me llevaba al hospital. Me gusta la milicia porque siempre me ha gustado usar armas. Desde chiquito tenía armas y me gustaban.

Identificación con hermanos

La identificación con algún hermano se manifiesta de la siguiente manera:

Ao.1 -Quisiera estudiar administración de empresas turísticas y ser programador analista como mi hermano.

Identificación con tíos y tías

La identificación con tíos y tías se aprecia en los siguientes comentarios:

Grupo 1, 7ª sesión.

Aa.5 -(...) Después, quería ser doctora para poner inyecciones porque mi tío es médico.

Aa.7 -Me gustaría ser doctora porque desde chiquita me gustaba inyectar y recetar a los pacientes y darles pastillas; es que mi tío es doctor y ahora también yo quiero ser doctora.

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.16 -Me gustaría sacar fotografías, música, las actividades estéticas, menos escultor. Desde chico me gusta mucho el baile. Hace poco me gustaba ser aduanal, mi tío trabaja en tramitación aduanal.

Identificación con los primos y las primas

La identificación con primos y primas también es común como nos lo indican las siguientes expresiones:

Grupo 1, 7ª sesión.

Aa.4 -Desde chiquita me gustaba ser maestra porque me gustaba borrar el pizarrón. Luego, quise ser secretaria porque mi prima tenía una máquina de escribir. Ahora me gustaría ser licenciada en leyes quien sabe por qué, quizá porque veía la televisión y veía que en la comedia salía una licenciada en leyes.

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.15 -Me gustaría meterme en el Colegio Militar.

Ao.2 -¿Por qué te gustaría?

Ao.15 -Por qué hay una educación más severa. Mi primo estudia en el Colegio Militar. Todavía no lo decido. Me gusta la educación severa.

Identificación con personas conocidas (maestros/as, vecinos/as, amigos/as, etc.).

No sólo las y los familiares son figuras idealizadas, modelos identificatorios para los sujetos; también, lo son aquellas personas con las que se interactúa en el entorno escolar y vecinal.

Grupo 1, 2ª sesión.

Ao.3 -Quisiera estudiar ingeniería en el área de caminos. Como dijo en la clase que a veces uno conoce a personas que están bien, yo conozco a alguien. También me gustaría estudiar arquitectura.

Grupo 1, 7ª sesión.

Aa.4 -Desde chiquita me gustaba ser maestra porque me gustaba borrar el pizarrón.

- Aa.5 -(...) Después, quería ser maestra porque me gustaba calificar exámenes y borrar el pizarrón.
- Aa.6 -(...) Ahora me gustaría ser educadora porque me gustan los niños y me gustan las canciones que les enseñan a mi hermanita chiquita.
- Aa.8 -Desde chiquita primero quería ser maestra, me encantaba la clase y poner tarea.

Identificación con personajes de televisión

Los medios masivos de comunicación influyen en la identificación de los sujetos con personajes a los que se les admira, como se nota a continuación:

Grupo 1, 7ª sesión.

- Aa.4 -(...) Ahora me gustaría ser licenciada en leyes, quien sabe por qué, quizá porque veía la televisión y veía que en la comedia salía una licenciada en leyes.
- Aa.8 -(...) Después, quería ser cantante como las del radio y artista como las de la televisión.

Influencia del medio ambiente

Las experiencias que han tenido en la vida, las personas a las que han conocido, las opiniones, las miradas de las y los otros sobre los sujetos influyen sobre la percepción de sí mismos y en la constitución de su propia identidad. Lo anterior se ilustra con las siguientes expresiones:

Grupo 1, 2ª sesión.

- Ao.6 -Yo quiero ser abogado porque dicen que soy bueno para discutir.

Grupo 1, 7ª sesión.

- Aa.4 -(...) Luego quise ser secretaria porque mi prima tenía una máquina de escribir.

Grupo 2, 2ª sesión.

Aa.1 -No sé qué carrera estudiar. Antes quería ser maestra, pero algunos me dicen que no, que es un problema trabajar con niños, que es agotador.

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.2 -A mí me gusta mucho la biología. Desde que entré a la secundaria me gustaban los datos sobre el ser humano.

Aa.5 -A mí me gustaba ser secretaria, veía que escribían bien y rápido.

Aa.5 -(...) Ahora me gusta la biología. Desde que comenzamos a hacer las prácticas de laboratorio.

Ao.7 -Una vez vi cómo estaban componiendo un camión y me llamó la atención.

Ao.11-Desde pequeño quería ser doctor y todavía me gusta por cómo operan, en la televisión veía cómo operaban.

Ao.12-Me gustaría ser programador de computadoras por los juegos de video.

Ao.11 -Me gustan las computadoras para tener un futuro mejor.

Las y los estudiantes también expresaron su deseo de querer ayudar a las y los demás y conocer más a la gente, como se puede ver enseguida:

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.13 -Me gustaría estudiar Trabajo Social porque me gusta ayudar a la gente.

Ao.2 -A veces quisiera atender a la gente que se pone mal.

Aa.12 -A mí me llama más la atención el periodismo para hacer reportajes y fotos, así se puede conocer mejor a la gente.

Aa.12 -A mí me gustaría estudiar periodismo porque así entrevistaría a varias personas.

4.3.5 Reconocimiento de la importancia de hacerse responsables de sus propias decisiones. Reconocimiento de sus límites y posibilidades

En el Grupo 2, durante la 6ª sesión, al tratar el tema del Sistema Educativo Nacional se preguntaron hasta dónde les gustaría llegar en sus estudios, como se puede apreciar en el siguiente diálogo:

Aa.1 -Aa. 8 ¿Hasta dónde piensas estudiar?

Aa.8 -Una maestría.

Aa.1 -¿Nada más?.

Aa.8 -Nos sirve de orientación. Si alguien después quiere seguir que siga.

También reconocieron sus límites:

Grupo 2, 6ª sesión:

Ao.4 -Nos están dando varias orientaciones. No sabemos qué seguiremos estudiando. Pensamos que ya somos maestros y todavía nos falta más de la cuenta.

Ao.5 -Influye el nivel económico y principalmente la ayuda de la familia. Yo quiero estudiar cuando menos una licenciatura.

Aa.6 -No todos vamos a llegar al final, unos sí, otros no.

Grupo 2, 7ª sesión.

Aa.5 -Me di cuenta de que no tenía aptitudes para escribir a máquina. Ahora me gusta la biología, desde que comenzamos a hacer las prácticas de laboratorio.

Reconocieron que se tienen que hacer cargo de ellos/ellas mismos(as), de sus propias decisiones y de buscar información sobre lo que les interesa. Cabe recordar que durante el desarrollo de las experiencias grupales estuvo a disposición de las y los alumnos toda la información que existía en el Departamento de Orientación Educativa.

El aprender a tomar sus propias decisiones, de acuerdo con los intereses propios y no de los padres, amigos, maestros(as), vecinos, etc., y hacerse cargo de sus consecuencias, es de suma importancia no sólo para una elección vocacional sino para todas las elecciones que se tomen en la vida.

El reconocimiento de que son ellos/ellas quienes tienen que decidir y buscar la información que les interese, se expresa en los siguientes comentarios:

Grupo 2, 6ª sesión.

Ao 4 -Y tú Aa. 2, ¿Te ha servido de algo estar aquí?

Aa 2 -Sí, en las clases anteriores no sabía pero me puse a leer y me estoy inclinando hacia la pedagogía. Ya sé cuántos años y hasta dónde se puede llegar.

Grupo 1, 7ª sesión.

Aa 8 -(...) Y ahora quiero ser odontóloga porque mi hermana llevó un folleto con información a la casa y me llamó la atención.

Grupo 1, 8ª sesión.

Aa 3 -Aprendí que las decisiones las tiene que tomar uno mismo.

Aa.6 -Aprendí que uno debe tomar la decisión, no por la amiga sino por uno misma.

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.6 -Yo quería ser maestro, como tuve un papá maestro me dijo lo que era estudiar para maestro pero ya no quiero.

Grupo 2. 8ª sesión.

Ao. 2 -Sí aprendí. Yo antes de que viniera aquí, como tengo un amigo que iba a ir a la "Voca" (se refiere al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos -CECyT- conocido popularmente como la escuela "Vocacional") yo dije que también iba a ir para allá *porque no quería separarme de mi amigo* y ya oyendo las pláticas ya cambié de idea.

- Ao.4 -Yo digo que estuvo bien, sí me gustaron las clases, sí saqué algo de ellas, me pusieron a reflexionar mucho.
- Ao.5 -(...) Ya más o menos sé por qué camino irme. Pienso irme a otra escuela superior y seguir adelante (...).
- Aa.8 -En un principio yo creí que iba a servir para decirme a qué escuela irme, que usted iba a buscar la escuela, cuál me convenía más para estudiar. Pero la ayuda era no darnos la escuela. Usted decía que no hay "bola de cristal". **Después me puse a pensar que como ustedes no nos iban a decir teníamos que pensar cada quien.** (el subrayado es del autor de este trabajo).
- Aa.9 -Nos orientó, nos hizo ver que no era para decirnos qué hacer sino ayudarnos a pensar en la carrera que queríamos.
- Aa.10-Al principio yo pensé que nos iba a dar sobre qué escuelas hay, qué materias. Yo ya tengo pensado qué estudiar: medicina, y no sabía cuál escuela me convenía, la Prepa o la Voca. Después me di cuenta que no es así, que nos ayuda a pensar sobre qué estudiar.
- Aa.11-(...) Estas reuniones eran una ayuda para nosotros, sí me gustó el trabajo.

Como se dijo anteriormente, no sólo se les invitó a que buscaran la información que les interesara sino que también se les proporcionó información sobre el Sistema Educativo Nacional, las diferentes opciones que existen en la Educación Media Superior, los requisitos de ingreso, etc. Al mismo tiempo en que se desarrollaban las sesiones se les invitó a que consultaran la información que existía en el Departamento de Orientación Educativa en donde había guías de carreras de instituciones de educación media superior y de educación superior, requisitos de ingreso, fotocopias de convocatorias para el ingreso a escuelas de educación media superior de años anteriores para que tuvieran nociones de cómo es una convocatoria y tomaran nota de lo que posiblemente les pedirían para ingresar en la escuela que les interesara.

4.3.6 Dificultad de Elegir...Dificultad de Renunciar

De acuerdo con Rodolfo Bohoslavsky (1984), quien elige no lo hace solamente por una carrera, al elegir está eligiendo quién deja de ser, en la medida en que elige, deja, por lo que "elegir es renunciar".

Las y los adolescentes "dejan" objetos y formas de ser y, por lo tanto, la elección de carrera supone elaborar *duelos*.

Bohoslavsky (1984), expresa que los duelos se realizan por cuatro situaciones:

"a) duelo por la escuela secundaria; b) duelo por el paraíso perdido de la niñez; c) duelo por la imagen ideal de los padres, y d) duelo por las fantasías omnipotentes".⁴⁵

Elegir una carrera no es fácil, no tanto por la dificultad de elegir sino por la dificultad de renunciar y tener que dejar de estudiar otras carreras que también resultan interesantes para los sujetos. Algunos ejemplos de esta dificultad de renunciar son los siguientes:

Grupo 1, 2ª sesión.

Ao.6 -Yo quiero ser abogado porque dicen que soy bueno para discutir.

Aa.7 -Decías que también querías ser antropólogo.

Coo. -Y médico-militar.

En el Grupo 1, 7ª sesión, al hablar sobre las elecciones que han hecho a lo largo de sus vidas, una alumna manifestó lo siguiente:

Ao.1 -A los 5 años con mi abuelita vendía palomitas y cuando me preguntaba qué quería ser cuando fuera más grande yo decía que quería ser artista porque veía la tele y quería ser todas las artistas.

En este caso, se puede observar una identificación con las artistas que ve en la televisión y, a su vez, una dificultad de renuncia puesto que quiere ser "*todas las artistas*".

⁴⁵ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1984). *Op. cit.*, pp. 71-72.

Otro ejemplo de la dificultad de renunciar es el siguiente:

Grupo 2, 7ª sesión.

Ao.16-Aparte de mecánica automotriz ¿Qué otra cosa te gustaría estudiar?
(refiriéndose a Ao.14).

Ao.14-Aprender a manejar aviones y computación.

Aa.12-¿Por qué cambiaste de opinión de piloto aviador?

Ao.14-Me llaman más la atención las matemáticas.

Aa.12-Y ¿Qué vas a estudiar?.

Ao.14-A lo mejor físico-matemáticas.

Aa.12-Bien, en lo que trabajas y ganas puedes estudiar para arquitecto,
para petrolero, para computación, pero ¿Cuál vas a escoger?

Este último ejemplo ilustra la dificultad de renunciar a alguna carrera, es decir, el estudiante expresa su deseo de querer estudiar varias carreras al mismo tiempo.

De acuerdo con Rodolfo Bohoslavsky (1984), uno de los duelos a los que se enfrentan las y los adolescentes en situaciones de tomar una decisión vocacional es el duelo por la omnipotencia perdida y, cuando ésta es negada, entonces da lugar a que las y los adolescentes quieran estudiar varias carreras al mismo tiempo o quieran estudiar carreras monstruos. Bohoslavsky presenta el siguiente ejemplo:

"(...) Un adolescente decía que como lo que él quería saber no se enseñaba en ninguna carrera, "primero voy a estudiar física y astronomía para entender cómo está organizado el universo; luego biología, veterinaria y medicina para entender los fenómenos vivos de la realidad tanto en los animales como en los seres humanos; luego filosofía para dar un sentido a todo esto y psicología y ciencias de la educación para poder transmitir todo esto a los demás".⁴⁶

⁴⁶ BOHOSLAVSKY Rodolfo. (1984). *Op. cit.* p. 78.

Y el mismo autor agrega lo siguiente:

“Si esta carrera fuera “inventada” por un chico de cinco años, no nos llamaría la atención, porque en ese momento la elección se realiza en la fantasía; pero nos llamaría la atención que de hecho se produjera en el momento de elegir carrera de un modo realista, puesto que supone la negación de los propios límites y manifiesta la incapacidad de ese joven de renunciar a viejos proyectos para adecuarse a la realidad”.⁴⁷

Las y los estudiantes que participaron en esta experiencia obtuvieron mayor información sobre el Sistema Educativo Nacional; en este sentido, ampliaron sus conocimientos y sus horizontes. Esto es importante porque hay estudiantes que consideran que terminar la educación secundaria es como alcanzar una meta muy alta después de la cual... ya se pueden casar.

Saber que después de la educación secundaria pueden estudiar el Bachillerato, la licenciatura y seguir estudios de posgrado, como maestría y doctorado, les hace ver que el mundo es más amplio de lo que pensaban. Además, parecería que es común que las personas sepan que existen estudios de maestría y doctorado pero no es así. El autor de estas líneas recuerda que, en cierta ocasión, escuchó decir a una estudiante que ya había concluido sus estudios de Bachillerato: “yo no quiero estudiar un doctorado, mejor quiero estudiar una maestría”. Y cuando se le preguntó por qué, contestó: “es que no me gusta la medicina, me gustaría mejor dar clases a los niños”; en este caso, la estudiante confundía el doctorado con la medicina y la maestría con el magisterio.

En el Grupo 2, 8ª sesión, una alumna expresó:

Aa.10-Yo sentí que sí me orientó en algo. Ahora sé que además de Primaria y secundaria también hay preparatoria y Universidad. No sabía que existían la maestría y el doctorado. Siento que sí progresé en mis conocimientos.

⁴⁷ Ídem.

4.3.7 Fin de la Experiencia Grupal y Despedida de la Escuela Secundaria (Ansiedad Depresiva)

En uno de los grupos se expresó la ansiedad depresiva ante la terminación del espacio de reflexión grupal que habían construido juntos, en el cual podían expresar libremente lo que pensaban y sentían. Desde luego que el fin de la experiencia los remitía a la terminación de sus estudios en la escuela secundaria con todo lo que representaba para ellos.

En el Grupo 2, en la 4ª sesión, cuando se habló del tema de los diferentes duelos que tienen lugar durante la transición de la niñez a la adolescencia, se produjo la siguiente secuencia comunicativa:

(Silencio...).

Ao.1 -¿Tú podrías llevar dos carreras al mismo tiempo? (refiriéndose a Ao.2).

Ao.2 -No lo creo.

(Silencio prolongado...).

Coo. -Parece que lo que pregunta Ao.1 acerca de si podrían hacer dos cosas al mismo tiempo quizás también se refiera a si se podrían hacer dos cosas sin renunciar a ninguna, por ejemplo, si podrían ser adolescentes y seguir siendo niños, o si podrían ser de tercero de secundaria sin tener que dejar la escuela porque quizás les sea doloroso despedirse de la secundaria.

Ao.2 -Sí, creo que se siente nostalgia con quienes hemos convivido en la secundaria, con los maestros y los compañeros. Pero nos estamos preparando para eso, sabíamos que nos teníamos que ir. Al elegir tenemos que pensar bien que mal en qué nos podemos desempeñar, es bueno que los padres nos den la oportunidad de elegir puesto que a quien va a favorecer la carrera es a nosotros, nosotros vamos a recibir el producto de esa carrera.

(Silencio...).

Coo. -Alejandro A2 habla de la nostalgia, de la tristeza que les produce la separación de la escuela y habla también de que se están preparando para eso y les quiero decir que este grupo puede ser precisamente el lugar para que efectivamente se vayan preparando

para la separación de la secundaria y puedan entender mejor la separación de la secundaria hablando sobre lo que piensan y sienten en estos momentos en los que todavía están aquí.

Otra expresión del pesar por el término de la experiencia grupal en la que participaron y por el final, en aquel entonces muy próximo, de sus estudios de educación secundaria, fue la siguiente:

Grupo 2, 8ª sesión. (Última sesión, en la que se hizo una evaluación).

Ao.1 -Estuvo bien. Me gustaban los comentarios de los compañeros. Es la primera vez que estoy así en un grupo. Ahorita... quisiera... que no se acabaran las reuniones... porque me gustaban...

(El alumno habló con dificultad... y empezó a llorar).

(Silencio...)

(El Alumno continuó hablando, visiblemente emocionado).

Ao.1 -A mis compañeros quiero decirles que no agarren caminos malos, que no defrauden a sus padres.

Coo. -El silencio y el llanto de Ao.1 posiblemente se produce porque este momento de terminación de este grupo también les recuerda que dentro de unos días terminarán la secundaria y eso los pone tristes por todas las experiencias que tuvieron en la escuela, por todo lo que dejan, por sus amigos y maestros, pero también se llevan experiencias, cosas, conocimientos que les ayudarán a seguir adelante.

Ao.2 -Yo pienso que estuvo bien. Si aprendí. Yo antes de que viniera aquí, como tengo un amigo que iba a ir a la Voca (se refiere a la Escuela "Vocacional") yo dije que también iba a ir para allá porque no quería separarme de mi amigo y ya oyendo las pláticas ya cambié de idea. De mis compañeros pienso que no querían hablar porque era la primera vez que hacían círculo y que cada quien dijera lo que pensaba y sentía. A mis compañeros les digo que sigan estudiando y que hagan lo que más les convenga. Estuvo bien así, como nos estuvo explicando, sí me gustó, también me gustaría que no terminara.

4.4 ALGUNOS COMENTARIOS FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA GRUPAL

“No se aprende del ensayo y error, se aprende a partir de la comprensión del motivo del error”

Rodolfo Bohoslavsky (1975).

“El mayor error está en creer que uno no se equivoca”

Saturnino de la Torre (1997).

Después de revisar cada una de las sesiones grupales, así como los logros obtenidos, se puede apreciar la importancia de haber llevado a cabo la experiencia de los Talleres de Reflexión Vocacional con las y los estudiantes de tercer grado de educación secundaria.

Durante el desarrollo de las experiencias grupales se cometieron una serie de errores; no obstante, a partir de la comprensión de los mismos se pueden obtener aprendizajes, como dice la cita de Bohoslavsky.

La elaboración de este trabajo fue difícil por la angustia que generaba recordar los momentos difíciles en aquel tiempo. A partir de reflexionar sobre la experiencia se pueden reconocer aciertos y errores con la finalidad de replantear y mejorar el trabajo.

Algunos de los errores cometidos tuvieron que ver directamente con la inexperiencia, en aquel entonces, del autor de este trabajo en la coordinación de grupos de aprendizaje -desde la concepción operativa de los grupos- con adolescentes. Estar en un grupo de aprendizaje no es fácil, ni como estudiante, ni como observador ni como coordinador; aprender implica un costo no sólo de tiempo y de esfuerzo sino también un costo emocional. Desde el lugar del coordinador de grupos se debe contener y tolerar la angustia de las y los demás y la propia, así como tolerar el “no saber” ante algunos momentos grupales difíciles.

No es obvio señalar que es distinto trabajar con grupos de personas adultas que con adolescentes pues no sólo se necesita saber sobre la coordinación de

grupos sino también tener amplios conocimientos sobre la complejidad de las problemáticas de las y los adolescentes, lo cual no es fácil. El reconocimiento de la ignorancia sobre el trabajo grupal con adolescentes provocó dolorosas heridas narcisistas que llevaron a la necesidad de tener mayor información y formación sobre el tema.

Además de los errores técnicos atribuibles a la inexperiencia de quien coordinó los grupos de aprendizaje hubo otros relacionados con el contexto institucional en el que se desarrollaron las experiencias grupales.

Con la finalidad de involucrar en el trabajo grupal a las Orientadoras Educativas de la escuela, y pensando en que les pudiera ser útil participar en el mismo, se les propuso cumplir con la función de observadoras durante los procesos grupales -como parte del Equipo Técnico de Coordinación- en sendos grupos, a lo que accedieron amablemente. Esta acción bien intencionada constituyó en el transcurso del trabajo un obstáculo, pues para cumplir con tal función se requiere, además de interés en participar, experiencia y formación previa como observadoras en un grupo de aprendizaje, fundamentado en la concepción operativa de los grupos. Fue tal la dificultad que se generó en el grupo y en las propias Orientadoras-Observadoras que a partir de la tercera sesión una de ellas dejó de asistir al grupo, sin previo aviso, mientras que la otra no se presentó a partir de la sexta sesión.

Si bien fue difícil tolerar la angustia que se genera ante una forma diferente de aprender también fue gratificante y productiva, a juzgar por la evaluación que las y los mismos estudiantes hicieron al final. El grupo constituyó una importante fuente de aprendizaje tanto para las y los estudiantes que participaron en las experiencias grupales como para el autor del presente trabajo.

A la distancia de los años y a la luz de la experiencia adquirida surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo replantear el trabajo? ¿Qué dejar? ¿Qué quitar? ¿Qué cambiar?

Algunos aspectos que se considera importante mantener son los siguientes:

- * Elaborar un Diseño Metodológico de Investigación y hacer un Proyecto de Trabajo para presentarlo, con una amplia explicación, a las Autoridades Educativas y al personal de Asistencia Educativa del plantel con el propósito de obtener su autorización y apoyo.

- * Realizar Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la concepción operativa de los grupos, porque favorece en las y los estudiantes de educación secundaria la reflexión sobre sí mismos.
- * Contar con un espacio fijo, amplio, ventilado y con las condiciones necesarias (sillas, pizarrón, etc.) para llevar a cabo las actividades del Taller de principio a fin.
- * Tener amplia formación teórico-metodológica, que incluya experiencias teórico-vivenciales como participante, observador y coordinador, para estar en mejores condiciones de coordinar grupos de aprendizaje, inspirados en la concepción operativa de los grupos.
- * Promover la realización de Talleres de Reflexión Vocacional y hacerles la invitación a participar en los mismos a todas las y los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria, como parte del Programa de Orientación Educativa.
- * Inscribir en los Talleres solamente a las y los educandos que decidan participar *voluntariamente*.
- * Formar grupos “cerrados”, es decir, las y los participantes inician al mismo tiempo, aunque tengan la opción de dejar de asistir si así lo deciden.

Algunas recomendaciones son las siguientes:

- ◆ Evitar, en la medida de lo posible, incluir como observadores(as) a las y los Orientadores Educativos del Plantel debido a la doble función que tendrían: como observadores/as (que suelen generar ansiedad persecutoria en los grupos) y como Orientadores(as) Educativos(as) que tradicionalmente se relacionan con figuras que cumplen funciones de poder, control y castigo. En caso de que sea necesaria su inclusión se sugiere que tengan interés en participar y

una formación teórico-vivencial en grupos de aprendizaje basados en la concepción operativa de los grupos.

- ◆ Realizar las experiencias grupales a principios o mediados del año escolar y no en los últimos meses del mismo porque se presentan situaciones propias de las fechas del calendario escolar como la preparación de festividades del mes de mayo, elaboración de trabajos finales, prolongación del tiempo de recreo, realización de exámenes de fin de curso y trámites administrativos, entre otras, que interfieren en el trabajo grupal.

- ◆ Procurar que el horario de trabajo sea de al menos el tiempo equivalente al de dos materias a la semana (1:40 horas) porque el tiempo de una sola materia (50 minutos) resulta insuficiente.

Los aspectos que se recomiendan incorporar en la realización de otras experiencias son las siguientes:

- ♣ Hacer entrevistas y explicar más ampliamente en qué consiste el propósito y la forma de trabajo de los Talleres a las y los educandos interesados en participar.

- ♣ Trabajar a partir de ejes de discusión, e incorporar distintas técnicas (trabajo con telenovelas, historietas, etc.) y producciones subjetivas (anécdotas, cartas, relatos de vida, experiencias, etc.) en lugar de exponer temas solamente.

- ♣ Realizar Talleres de Reflexión, fundamentados en la concepción operativa de los grupos, para Orientadores Educativos en servicio pertenecientes a una misma Zona Escolar, como parte de la formación permanente del profesorado. La construcción de espacios grupales les permitiría compartir y confrontar sus esquemas referenciales así como reflexionar sobre los problemas comunes a los que se enfrentan en sus prácticas educativas cotidianas. Al participar en experiencias grupales teórico-vivenciales, y ampliar los márgenes de comprensión de lo que les ocurre a ellos(as)

mismos(as) como sujetos, podrán estar en mejores condiciones para comprender lo que les ocurre a los otros sujetos con los que interactúan cotidianamente e intervenir transformadoramente en los procesos grupales. Además, el trabajo grupal les ayudaría a superar el aislamiento en el que -paradójicamente- realizan su trabajo cotidiano y, en tal virtud, puede ser una estrategia útil para disminuir los efectos del malestar docente que se genera como resultado de las condiciones materiales, psicológicas y sociales en que las y los educadores, Orientadores(as) Educativos(as) incluidos, realizan su labor.

Además de las sugerencias anteriores también se pueden incorporar las actividades que se sugieren en el *Nuevo Libro para el Maestro de Orientación Educativa de Educación Secundaria, 1996*, editado por la Secretaría de Educación Pública, el cual tiene un enfoque comunicativo y preventivo, en el que se promueven situaciones comunicativas para favorecer en las y los adolescentes la reflexión en grupo sobre sus experiencias y vivencias cotidianas. Se pueden retomar las actividades de "*Visión de futuro*" y la de "*Adivina, adivinador*".

Una sugerencia que se propone en el libro para explorar la "*Visión del futuro*" que cada alumno(a) tiene para sí, es la siguiente:

"...organizar al grupo en equipos y solicitarles que comenten si ya saben lo que van a hacer al terminar la secundaria. Los y las que ya saben pueden compartir con sus compañeros de equipo cómo y por qué lo decidieron así. Quienes no, deberán reflexionar qué pueden hacer para resolverlo. Al término de esta actividad cada equipo socializará con el grupo las diferentes decisiones que ha tomado o las estrategias que ha elaborado para estar en condiciones de tomar una decisión.

Enfatice la importancia de haber identificado sus decisiones. Es importante que oriente el análisis y la discusión respecto de aquellas que no sean decisiones propias, sino impuestas por otros".⁴⁸

⁴⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1996). *Libro para el Maestro de Orientación Educativa. Educación Secundaria*. México. p. 158.

Por lo que se refiere a la actividad de *“Adivina, adivinador”*, en el libro dice que:

“Esta actividad puede iniciarse conversando acerca del oficio o profesión que pensaban desarrollar cuando eran niños y lo que ahora desean estudiar; si cambiaron de opinión que hablen de las razones que tuvieron para hacerlo, valoren la influencia de las opiniones de los demás en su elección y, finalmente, lleguen a la conclusión de la necesidad de conocer más sobre los oficios y las profesiones existentes”.⁴⁹

Cabe señalar que en el denominado “Proyecto Quetzalcóatl” de alguna manera se trabajaron estas actividades que ahora se sugieren en el Libro para el Maestro de Orientación Educativa a partir del ciclo escolar 1997-1998 por lo que se considera que la propuesta del “Proyecto Quetzalcóatl”, a pesar de haberse realizado hace varios años, tiene plena vigencia como una alternativa de trabajo para abordar el aspecto vocacional de la Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Públicas.

Las recomendaciones aquí vertidas son susceptibles, por supuesto, de ser cuestionadas, corregidas y aumentadas, tan sólo son algunas sugerencias para que las y los interesados en llevar a cabo experiencias similares eviten cometer los mismos errores y mejoren los aciertos.

Finalmente, en el siguiente apartado, se presentan algunas “conclusiones” que, en realidad, son un conjunto de ideas, sujetas a constante revisión crítica, para seguir pensando en cómo mejorar el Servicio de Orientación Educativa de las Escuelas Secundarias Públicas.

Gracias a la Escuela Pública millones de personas hemos tenido la oportunidad de acceder al servicio educativo. LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN DERECHO Y ES NUESTRO DEBER DEFENDERLA Y MEJORARLA.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 162.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Después de revisar el contenido de la presente tesis es necesario retomar algunos puntos relevantes de la misma, revalorar logros obtenidos durante el desarrollo de las experiencias grupales derivadas del "Proyecto Quetzalcóatl", y compartir algunas reflexiones sobre la experiencia. Este apartado en realidad no es de conclusiones sino de cierre de este trabajo. Las "conclusiones" aquí vertidas son provisorias, sujetas a reflexiones y críticas constantes. Es un punto final en este trabajo pero un punto y seguido para nuevas propuestas.

- La Orientación Educativa es un proceso, íntimamente ligado con el proceso educativo, que está presente desde los inicios en que los sujetos se incorporan a las tareas escolares y tiene un carácter preventivo. Existen diversos aspectos dentro de la Orientación Educativa, uno de ellos es el Vocacional, por lo que se puede hablar de la Orientación Vocacional, que forma parte de la Orientación Educativa. No obstante, hablar de la Orientación Vocacional lleva implícita una concepción paternalista según la cual hay una persona que supuestamente "sabe" -el (la) "Orientador(a)"-, en quien se depositan aspectos idealizados de su rol, por lo que se cree que puede prever el futuro y otro que "no sabe" -el alumno(a) "desorientado(a)"-. En tal situación, el segundo espera que el primero le diga lo que "debe" estudiar en el futuro para garantizarle su éxito en la elección. Tradicionalmente, la o el "Orientador" Vocacional basa su labor en la aplicación de instrumentos pretendidamente "científicos" -los "tests"- a los que las y los estudiantes, y aun la o el "Orientador", les pueden atribuir características omnipotentes y mágicas. Estas concepciones implícitas, que están presentes en el vínculo de dependencia que se establece y refuerza -paradójicamente- en la relación "Orientador(a)" Vocacional-desorientado(a), reproducen un sistema de relaciones internalizadas en el modelo familiar (padre/madre-hijo/a) y escolar (maestro/a-alumno/a). En virtud de lo anteriormente expuesto, el autor de estas líneas expresa su acuerdo con el planteamiento de Horacio Foladori (1985) de que más que hablar de una Orientación Vocacional sería adecuado trabajar a partir de un Análisis Vocacional.

- La forma de trabajo tradicional en la Orientación Vocacional, a partir de la aplicación de “tests”, se ubica en lo que Rodolfo Bohoslavsky (1984) denomina Modalidad Actuarial a la que concibe como la “Prehistoria” de la Orientación Vocacional. La Modalidad Actuarial, que predominó en los EUA y se extendió por Latinoamérica, respondió a las necesidades de reproducción y perpetuación de las sociedades existentes con base en una visión desarrollista prevaleciente en la década de los años cincuenta y sesenta. Bohoslavsky, a principios de la década de los setenta, hizo una serie de críticas a la Modalidad Actuarial y planteó la importancia de pasar de “cuanto puntaje tiene y qué elige”, a “quién es y cómo elige”. No obstante el paso del tiempo, aún prevalece la Modalidad Actuarial de la Orientación Vocacional en las Escuelas Secundarias.

- El “Proyecto Quetzalcóatl”, que consistió en la realización de Talleres de Reflexión Vocacional, fundamentados en la Concepción Operativa de los Grupos, para estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria Pública, constituyó una alternativa ante la forma en que tradicionalmente se trabaja en la Orientación Vocacional. El trabajo grupal desde la concepción operativa de los grupos en la Orientación Vocacional es una estrategia útil que favoreció la construcción de un grupo de aprendizaje en donde las y los estudiantes de tercer grado reflexionaron acerca de ellos/ellas mismos(as) y de lo que pensaban hacer -trabajar y/o estudiar- después de terminar la educación secundaria. Las y los alumnos tuvieron un papel activo y protagónico en la constitución del grupo de aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento a partir del reconocimiento de que eran ellos/ellas quienes tenían que hacerse responsables de sí mismos, de sus propias decisiones, de su presente y su futuro, superando el vínculo de dependencia que prevalece en la educación tradicional, y que estuvo presente en las primeras sesiones grupales cuando tenían la expectativa de que el Orientador Educativo les dijera lo que ellos/ellas “debían” estudiar y cuál escuela “les convenía” más. En virtud de lo anterior, tuvieron la necesidad de buscar la información que les interesaba y les era útil, en los trípticos, folletos, guías de carreras, fotocopias de convocatorias, entre otros materiales, que estuvieron a su disposición en el Servicio de Orientación Educativa. Otro logro en las experiencias grupales fue que las y los educandos pudieron pasar de dirigir la mirada, la palabra y la escucha hacia el

coordinador-Orientador Educativo, como ocurre en la educación tradicional, a mirar, hablar, preguntarse y escucharse entre ellos/ellas, e intercambiar experiencias a partir de reconocerse como sujetos con problemáticas comunes, en un trabajo cooperativo.

- Las experiencias grupales en las que participaron las y los adolescentes de tercer grado les permitió tener un espacio en donde expresaron lo que pensaban y sentían a lo largo del proceso, incluyendo la terminación del grupo de aprendizaje que construyeron, lo cual los remitió también, por su cercanía en el tiempo, a pensar en la finalización de sus estudios de educación secundaria y en la consecuente separación de su escuela, de sus amigos(as) y de sus maestros(as). Las y los alumnos pudieron expresar la tristeza que sentían ante la despedida de su escuela en la que habían transcurrido tres años de sus vidas y lo que ello les significaba.
- Para coordinar grupos de aprendizaje, inspirados en la concepción operativa de los grupos, se requiere una formación teórico-metodológica previa que incluya el haber participado en experiencias grupales teórico-vivenciales desde distintos lugares: como integrante del grupo, observador(a) y, posteriormente, coordinador(a). Para estar en mejores condiciones de coordinar un grupo de aprendizaje es necesario que, en la medida de lo posible, el Equipo Técnico de Coordinación -constituido por un(a) coordinador(a) y uno(a) o varios(as) observadores(as), cuente con el apoyo de un(a) Supervisor(a) Técnico(a) que tenga amplia formación y experiencia en la coordinación de grupos de aprendizaje y quien, desde otra escucha y distancia, aporte más elementos que permitan una mayor comprensión de los procesos grupales para intervenir transformadoramente en los mismos.
- Es necesario que en los Planes de Estudio de las y los futuros Orientadores Educativos se incluyan programas de formación teórico-vivenciales en trabajo grupal con el propósito de que estén en mejores condiciones para coordinar grupos de aprendizaje en los

que participen estudiantes, docentes y padres de familia de las escuelas en donde laboren. Además, se considera conveniente que las y los Orientadores Educativos en servicio tengan la posibilidad de participar en experiencias grupales, desde la concepción operativa de los grupos, como parte de su proceso de formación permanente. Una estrategia de trabajo puede ser a partir de su participación en la construcción de grupos de aprendizaje con otros(as) Orientadores(as) Educativos(as) pertenecientes a una misma Zona Escolar que se enfrentan a problemas comunes, para reflexionar colectivamente sobre las prácticas educativas que realizan cotidianamente en sus centros de trabajo.

FUENTES DE CONSULTA

ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio. (1983). *La adolescencia normal*. Paidós, Buenos Aires.

ÁLVAREZ, José Rogelio. (Coord.) (1985). *Imagen de la Gran Capital*. Ed. Enciclopedia de México. México. p. 288.

ANZALDÚA, Raúl E. *El papel de la transferencia en la comunicación educativa*. (mimeo) s/f. México.

ANZIEU, Didier y Jacques-Ives Martín. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Tr. de Marina E. Arater de Hombría. Kapelusz, Buenos Aires. pp. 9-27.

ANZIEU, Didier. (1993). *El Grupo y el Inconsciente. Lo imaginario grupal*. 3ª ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

BAULEO, Armando. (1970). "Aprendizaje grupal", En: *Ideología, grupo y familia*. Kargierman, Buenos Aires. pp. 9-55.

BAULEO, Armando. (1983). *La propuesta grupal*. Folios Ediciones, México. pp. 17-35.

BAZ, Margarita. (1989). "Lo grupal en Xochimilco" Ponencia presentada en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación. Noviembre de 1989. EIDAC-UAMI, México.

BAZ, Margarita. (1991). "La concepción operativa de los grupos y la búsqueda de nuevos caminos en la investigación", En: *Revista Ilusión Grupal* N° 15, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Mor. México.

BENAVENT, José. (1987). "La orientación en grupo", En: ÁLVAREZ Rojo, Víctor (ed.) *Metodología de la orientación educativa*. Ediciones Alfar. Sevilla.

- BLANCO, Ricardo. (1983). *Las teorías de orientación vocacional -Aportes a su cuestionamiento-*. DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México.
- BLEGER, José. (1977). "Grupos operativos en la enseñanza" En: *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. 7ª ed. Nueva Visión, Buenos Aires. pp. 55-86.
- BLEICHMAR, Hugo. (1981). *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, Norberto y Celia Leiberman. (1992). *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica*. Eleida, México. pp. 168-173.
- BLEICHMAR, Silvia. *La constitución psicosexual en la infancia*. s/f. (mimeo) México.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). *Lo vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Búsqueda, Buenos Aires.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1984). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. 5ª ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BRAUNSTEIN, Néstor. (recopilador) (1987). *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. Siglo XXI, México. pp. 247-249.
- CIPOLATTI De Fantino, Ana María et. al. (1975). "Reflexiones para un nuevo planteo en la Orientación Vocacional", En: BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1975). *Lo vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Búsqueda, Buenos Aires.
- CHAMIZO, Octavio y Ma. del Pilar Jiménez. (1990). "Algunas reflexiones en torno a grupos operativos", en BICCECI, Gálvez et al. *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pp. 49-57.
- CHEHAYBAR, Edith. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos)*. CISE-UNAM, México.
- CHERBOVSKY, José. (1983). *La técnica del Collage dentro del proceso de elección vocacional en un grupo de adolescentes mexicanos*. Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana. Cuaderno Serie Orientación Vocacional I. UIA, México.
- DÍAZ Barriga, Ángel. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. Nueva Imagen, México.

- DOMENELLA, Ana Rosa. (1989). *La conspiración del silencio*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación. Noviembre de 1989. EIDAC-UAMI, México.
- EIDAC-UAMI. (1989). *Memorias del Primer Encuentro "Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación"*. Noviembre de 1989. (mimeo), México.
- EIDAC-UIA. (1990). *Memorias del Segundo Encuentro "Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación"*. Noviembre de 1990. (mimeo), México.
- FERRATER Mora. (1978). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. 8ª ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- FREUD, Sigmund. (1914). "Sobre la psicología del colegial", En: FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo II, 3ª. ed. Tr. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Biblioteca Nueva, Madrid. pp. 1892-1894.
- FREUD, Sigmund. (1915). "Duelo y melancolía", En: FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo II, 3ª. ed. Tr. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Biblioteca Nueva, Madrid. p. 2091.
- FREUD, Sigmund. (1917). "Una dificultad del psicoanálisis", En: FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo III, 3ª. ed. Tr. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Biblioteca Nueva, Madrid. pp. 2432-2436.
- FREUD, Sigmund. (1921). "Psicología de las masas y análisis del Yo", En: FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo III, 3ª. ed. Tr. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Biblioteca Nueva, Madrid. pp. 2563-2610.
- FOLADORI, Horacio. (1985). *Análisis Vocacional y Grupos*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- FOLADORI, Horacio. (1988). *Contribuciones al Análisis Vocacional Grupal*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- FOLADORI, Horacio. (1992). "El Modelo Morelos de Elección Vocacional: Una experiencia de 5 años", En: *Revista Ilusión Grupal* N° 7. Publicación semestral de la Coordinación de Estudios Grupales e Institucionales. Cuernavaca, Mor., México.

- GARCÍA Rodríguez, Tomás Emanuel e IBARRA Cisneros, José Manuel. (1987). *El programa de orientación grupal de la Escuela Nacional Preparatoria 1985-1986. Un análisis desde la perspectiva de los modelos de orientación y la teoría curricular*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Querétaro, Qro. México.
- GAYOL, Yolanda. (1979). *Orientación vocacional e ideología. Elementos para un nuevo enfoque*. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, México.
- GERBER, Daniel. (1986). "El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico" En: *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. El Caballito-SEP, México. pp. 43-52.
- HERRERA Y MONTES, Luis. (1960). *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza*. Secretaría de Educación Pública. México.
- JACOB, Andre. (1985). *Metodología de la investigación-acción*. Humanitas, Buenos Aires.
- KÄES, René. (1977). *El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de Grupo*. Tr. de Hugo Acevedo. Gedisa, Barcelona.
- LACAN, Jacques. (1949). "El estadio del Espejo como formador de la función del Yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En: LACAN, J. (1971). *Escritos I*. 12ª ed. Tr. de Tomás Segovia. Siglo XXI, México.
- LAPLANCHE J. B. y PONTALIS, J. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Tr. de Fernando Cervantes. 2a. reimpresión. Labor, Barcelona.
- LARROYO, Francisco. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. 14ª ed. Porrúa, México.
- LÓPEZ Chaparro, Matías. (1962). *Lecturas sobre orientación educativa y vocacional*. UNAM, México.
- MEULY, René. (1995). "Historia de la orientación educativa en escuelas secundarias", En: *Revista Pedagogía*. Tercera época. Vol. 10, Nº 5. UPN, México.
- MONTERO, Martha. (1984). "La investigación cualitativa en el campo educativo", En: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Nº 96, Año XXVIII, dic., 1984. OEA-EUA.

MORA Larch, Francisco y VAZQUEZ, María. (1984). "Algunas reflexiones en torno al rol del orientador" En: *Memorias del Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. UNAM-SEP, México.

PÁEZ Montalbán, R. (1990). "En torno al vínculo pedagógico. Características, limitaciones y expectativas de una experiencia educativa", En: BICCECI, Gálvez *et al.* *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pp. 125-135.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1983). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Nueva Visión, Buenos Aires. pp. 107-120 y 205-213.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1989). *PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994*. México, p. 40.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995). *PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000*. México. p. 47.

POSTIC, Marcel. (1982). *La relación educativa*. Tr. de Ma. Teresa Palacios. Narcea, Madrid. pp. 112-127.

RAMÍREZ, Díaz, María Teresa y MENESES, Gerardo "Aspectos disciplinarios", En: *Fundamentos teóricos del Programa de Orientación Educativa-POE (86-88)*. SEP-DGEMS, México.

REYES, Ramiro. (1990). "El psicoanálisis y la formación de maestros", En: *Psicoanálisis y educación*. BICCECI, *et. al.* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pp.191-204.

REYES, Ramiro. (1993). "La formación inicial del profesor de educación básica", En: *Revista Cero en Conducta*. Publicación bimestral de Educación y Cambio A.C. México. N° 33-34, Año 8, Mayo, 1993, pp. 4-14.

ROGERS, C. (1978). *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, Buenos Aires.

ROJAS, Alicia. (1989). "Grupos de reflexión vocacional" Ponencia presentada en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación. Noviembre de 1989. EIDAC-UAMI, México.

ROJAS Soriano, Raúl. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. 3ª ed. Plaza y Valdés, México.

- ROSENFELD, David. (1976). *Sartre y la psicoterapia de los grupos*. Paidós, Buenos Aires. pp. 31-60.
- SANTACANA y MORENO. (1977). *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Oikos-Tau, Barcelona.
- SANTOYO, Rafael. (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", En: *Revista Perfiles Educativos*. N° 11. Enero-marzo. CISE-UNAM, México. pp. 3-19.
- SCHENQUERMAN, Carlos. *Lectura del proceso grupal*. Ficha de trabajo N° 4 (1er. año). Documento de circulación interna (mimeo) s/f. EIDAC, México.
- SCHENQUERMAN, Carlos. (1982). *Clase N° 1 (2º. año)*. Documento de circulación interna (mimeo). EIDAC, México.
- SCHENQUERMAN, Carlos. (1987a). *Clase N° 4 (3º. año)*. Documento de circulación interna (mimeo). EIDAC, México.
- SCHENQUERMAN, Carlos. (1987b). *Grupo*. Ficha de trabajo N° 1, 4ª parte. (1er. año). Documento de circulación interna (mimeo) EIDAC, México.
- SCHENQUERMAN, Carlos. (1989). "Los grupos elaborativos de simbolización en la práctica social". Conferencia Magistral en el Primer Encuentro Los Grupos en la Práctica Social: Claves para la Transformación. Noviembre de 1989. EIDAC-UAMI, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria, 1993*. México. p. 187.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1996). *Libro para el Maestro de Orientación Educativa. Educación Secundaria*. México.
- SEGAL, Hanna. (1975). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Paidós, Buenos Aires.
- TAMAYO, Luis. "Acerca de la historia de los grupos operativos" En: *Psicología y sociedad*. Revista informativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, Qro., N° 7, Año 3. pp. 3-4.
- TAMAYO, Luis. *Introducción a la constitución del sujeto psíquico*. Ficha de trabajo. Documento de circulación interna. (mimeo) s/f. TAIGO, México.

TEISSIER Zendejas, Guerta E. (1984). "La orientación vocacional, su metodología y técnicas", En: *Los servicios de orientación y la educación mexicana*. Memoria. Reunión Nacional de Orientación Vocacional. Cuadernos N° 9. SEP-CNTE, México.

WINKLER, Jaime. (1989). *El grupo operativo en la formación universitaria del psicólogo clínico*. (Tesis de Doctorado). Universidad de París VII. París.

ZARZAR Charur, Carlos. (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", En: *Revista Perfiles Educativos*. Nueva Epoca. N° 1, abril-junio. CISE-UNAM, México. pp. 34-36.

ZARZAR Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", En: *Revista Perfiles Educativos*. N° 9. CISE-UNAM, México. pp. 14-36.

ZENDEJAS, Sara Margarita. (1963). *Estudios psicoestadísticos de orientación educativa y vocacional*. (Tesis). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

ZÚÑIGA, Rosa Ma. (1990). "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Psicoanálisis y Educación*. BICCECI, et. al. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pp. 137-156.